

**3. CURRICULA
DEVELOPMENT FOR THE
BASIC AND SECONDARY
SCHOOL TEACHER
EDUCATION**

Chairs:

**Dr. Rudīte Andersone (Latvia),
Dr. Dalia Kiliuviene (Lithuania)**

SATURA RĀDĪTĀJS / CONTENTS

SOCIĀLĀS PRASMES IZGLĪTĪBAS UN MĀCĪBU PRIEKŠMETU PROGRAMMĀS	197
SOCIAL SKILLS IN THE CURRICULUM	
<i>Rudīte Andersone</i>	
STUDY SKILLS AS AN INDEPENDENT FACTOR OF CONTENT ACQUISITION IN THE SECONDARY SCHOOL DISCIPLINE “HISTORY OF CULTURE”	203
MĀCĪŠANĀS PRASMES KĀ NEATKARĪGS SATURA APGUVES FAKTORS KULTŪRVĒSTURES KURSĀ VIDUSSKOLĀ	
<i>Austra Avotiņa</i>	
PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU UN AUDZĒKŅU SADARBĪBAS KVALITĀTE PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ	210
THE QUALITY OF CO-OPERATION BETWEEN VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS AND STUDENTS IN A VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT	
<i>Ilze Brante</i>	
JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA BĒRNU SASKARSMES PRASMJU ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS SPORTA DEJU STUNDĀS	225
FOSTERING JUNIOR FORM STUDENTS’ COMMUNICATION SKILLS WITH THE HELP OF MOVEMENT AND DANCE IN SPORTS DANCE LESSONS	
<i>Irina Direktorenko, Ināra Muraško</i>	
PROFESIONĀLĀ DARBĪBA UN MĀCĪŠANĀS MEDICĪNAS JOMĀ (DIAGNOSTISKAJĀ RADIOĻĪJĀ) – TĀLĀKIZGLĪTĪBA UN AR TO SAISTĪTĀS PROBLĒMAS	234
PROFESSIONAL ACTIVITY AND LEARNING IN MEDICINE – POSTGRADUATE EDUCATION AND RELATED PROBLEMS	
<i>Elizabete Kadakovska</i>	
AN OVERVIEW OF THE APPROACH TO CONTENT OF LEARNING AND SECOND LANGUAGE INTEGRATION	248
IESKATS MĀCĪŠANĀS SATURA UN OTRĀS VALODAS INTEGRĒŠANĀ	
<i>Dīana Liepa</i>	
PĒTĪJUMS PAR SKOLĒNU DABASZINĀTNISKĀS INTERESES IETEKMI UZ ZINĀŠANU UN IZPRATNES LĪMENI ĶĪMIJĀ	258
STUDY OF THE IMPACT OF STUDENTS’ INTEREST IN NATURAL SCIENCES ON THE LEVEL OF KNOWLEDGE AND COMPREHENSION OF CHEMISTRY	
<i>Dagnija Cēdere, Daina Možeika</i>	
PLAŠA PROFILA DABASZINĀTŅU PRIEKŠMETU SKOLOTĀJU SAGATAVOŠANAS PRIEKŠNOSACĪJUMI LATVIJĀ	265
PREREQUISITES FOR TRAINING VERSATILE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES IN LATVIA	
<i>Juris Porozovs, Jēkabs Raipulis, Gunita Praulīte, Jānis Gedrovics, Irēna Krustozoliņa</i>	
DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) TEACHING/LEARNING PROCESSES IN LITHUANIAN COMPREHENSIVE SCHOOLS	272
KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS ANĢĻU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS APGUVES PROCESĀ LIETUVAS VISPĀRIZGLĪTOJŠĀ SKOLĀ	
<i>Rolandas Stanionis, Dalia Kiliuvienė</i>	
MĀJTURĪBAS UN TEHNOĻOĢIJU PRASMES MĀCĪBU PRIEKŠMETU STANDARTĀ	281
HOME ECONOMICS AND TECHNOLOGIES’ SKILLS IN THE SUBJECT STANDARD	
<i>Elīta Volāne</i>	

SOCIĀLĀS PRASMES IZGLĪTĪBAS UN MĀCĪBU PRIEKŠMETU PROGRAMMĀS SOCIAL SKILLS IN THE CURRICULUM

Rudīte Andersone

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: rudite.andersone@lu.lv

Anotācija

Vienoto Eiropu raksturo multikultūru vide, kur būtiska nozīme ir katra indivīda sociālām prasmēm un kvalitātei. Sociālo prasmju apguvi var uzlūkot par veiksmīgas izglītības ieguves un dzīves karjeras veidošanas pamatu. Mūsdienās izglītības programmu saturā ir ietverta zināšanu lietošanas prasmju attīstība. Tā tiek īstenota, plānojot apgūt dažādu darbības veidu pieredzi. Šai pieredzē ietilpst arī sociālo prasmju apguves pieredze.

Atslēgvārdi: sociālās prasmes, izglītības programmas, mācību priekšmetu programmas.

Ievads

Vienoto Eiropu raksturo multikultūru vide, kur svarīga nozīme ir katra cilvēka sociālām prasmēm un to kvalitātei. Sociālās prasmes veidojas un izpaužas cilvēku sociālajā mijiedarbībā. Tās nepastāv katra par sevi, atrauti cita no citas, tās ir nepārtrauktā mijiedarbībā un cieši saistītas vienotā sistēmā. Sadarbojoties lietojam gan komunikatīvās prasmes, gan organizatoriskās prasmes. To apguvi nosaka katra cilvēka reālā darbība sociālā un fiziskā vidē. Sociālo prasmju saturu nosaka arī attiecīgās sabiedrības tradīcijas un paradumi. Tādēļ sociālo prasmju klasifikācijas ir samērā nosacītas, jo bieži atsevišķās sociālās prasmes ir savstarpēji saistītas vai cita citu papildina.

Tomēr iespējams izdalīt tās sociālās prasmes, kas ir būtiski nozīmīgas, lai indivīds varētu ieņemt noteiktu sociālu stāvokli un īstenotu pozitīvu saskarsmi ar apkārtējiem, spētu iesaistīt tos aktīvā sadarbībā. Šīs prasmes veido dzīvesprasmju kodolu (*Bluka, Rubana, 2002*). Savukārt dzīvesprasmes ir spēja adaptīvi un pozitīvi tikt galā ar ikdienas dzīves izvirzītajām prasībām (*WHO, 1998*). Par nozīmīgākām tiek atzīmētas: prasme uzņemties atbildību, prasme izprast un kontrolēt savas emocijas, kritiski un radoši domāt, prasme risināt problēmas.

Liepājas Pedagoģijas akadēmijas profesore D. Lieģeniece (*Lieģeniece, 1998*) sociālās prasmes iedala piecās grupās, izdalot prasmes, kas veicina efektīvu mijiedarbību starp grupas biedriem, augstākā domāšanas līmeņa attīstību, komandas biedru savstarpējo uzticēšanos, komunikāciju, kā arī prasmes, kas palīdz atrisināt konfliktus.

Sociālās prasmes var klasificēt arī, pamatojoties uz skolēnu mācību darbības organizācijas (*Andersone, 2004*). Tad sociālās prasmes iedala šādi:

- prasmes, kas veicina sevis iepazīšanu;
- prasmes, kas veicina saskarsmi un komunikāciju ar citiem cilvēkiem;
- prasmes, kas veicina sadarbību ar citiem cilvēkiem.

Mūsdienu sabiedrībā ir vērojams atšķirīgs sociālo prasmju apguves līmenis. Kā liecina citu valstu (Somijas, Lielbritānijas, ASV, Kanādas, Nīderlandes, Šrilankas, Meksikas un Venecuēlas) pieredze (*WHO, 1998*), jo labāk bērni un jaunieši pārvalda sociālās prasmes, jo mazāk vērojama sociāli nepieņemama uzvedība – skolu pamešana, alkoholisms, narkotiku lietošana, vardarbība, saslimšana ar seksuāli transmisīvajām slimībām u. c.

Sociālās prasmes ir cieši saistītas arī ar mācību prasmēm, jo, piemēram, prasme uzdot jautājumus, atbildēt ir reizē gan sociāla prasme, gan mācību prasme. Tādēļ sociālo prasmju apguvi var uzlūkot par veiksmīgas izglītības ieguves un dzīves karjeras veidošanas pamatu. Prasības sociālo prasmju apgūvē ir atspoguļotas izglītības normatīvajos dokumentos – Latvijas izglītības koncepcijā, valsts izglītības standartos un izglītības programmās.

Sociālo prasmju apguves plānojuma pieredze izglītības programmās

Mūsdienu pasaulē zināšanu apjoms būtiski palielinās. Tādēļ svarīgi ir zināšanas ne tikai iegūst, bet arī prast tās atlasīt, apstrādāt un lietot. Tas iespaido arī izglītības programmu saturu.

Izglītības satura apgūvē arvien vairāk palielinās prasība pēc kompetenču attīstības, nevis faktu zināšanām. Eiropas Komisijas dokumentos (*Delors, 2001*) norādīts, ka mūsdienu pasaulē zināšanas vispārīgos vilcienos varētu formulēt kā iegūto fundamentālo un tehnisko zinību kopumu, ko papildina sociālās iemaņas. Tieši šo zināšanu līdzsvars, kas iegūts oficiālās izglītības sistēmā, ģimenē, darbā un ar dažādu informācijas tīklu palīdzību, veido plašu un mainīties spējīgu zināšanu pamatu, kam ir vislielākās priekšrocības nodarbinātības tirgū.

Atlasot un veidojot izglītības programmu saturu, katrā valstī tiek domāts par skolēnu noteiktu sociālo prasmju apguvi, kas galarezultātā veicina skolu beidzēju aktīvu iekļaušanos sabiedrības dzīvē, tātad tiek domāts par to kompetenču vai pamatkompetenču attīstību mācībās, kuras nepieciešamas sabiedriskajai darbībai un darba dzīvei. To analīze, kas veikta 2002. gadā, ir atspoguļota Eiropas izglītības informācijas tīkla (*EURYDICE, 2002*) dokumentā “*Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*”. Tā, piemēram, **Īrijā** pamatzglītības programmās pamatkompetenču veidošanas pamatā ir prasmju attīstība. Tiek izceltas prasmes jautāt, analizēt, kritiski domāt, risināt problēmas un efektīvi sadarboties ar citiem. Tiek pievērsta uzmanība tam, ka šo prasmju attīstība veicina mācīšanās integrāciju un nodrošina saskaņotu plānošanu un programmas īstenošanu. Izglītības programmās izdala vairākas sociālo prasmju grupas:

- komunikācijas prasmes (klausīšanās, runāšana, uzsvēršana);
- sociālās un personīgās prasmes (pašapziņa, izvēles izdarīšana, lēmumu pieņemšana, atbildības uzņemšanās);
- kritiskās domāšanas prasmes (analizēšana, novērošana, vērtēšana, apkopošana, problēmu risināšana).

Arī **Austrijas** izglītības programmās norādīts, ka jāattīsta sociālā kompetence (atbildības uzņemšanās, sadarbība, iniciatīva, radošās spējas). Bet **Latvijas** izglītības programmu saturā atbilstoši Valsts pamatzglītības standarta prasībām paredzētas diskusiju prasmes, atbildības, iekļautības un iecietības (tolerances), izpalīdzības, lēmumu pieņemšanas, sadarbības, darbības komandā, konfliktu novēršanas, citu uzklaušanās, argumentēšanas, problēmu risināšanas un citas prasmes, kas ir nepieciešamas pamatkompetenču veidošanā.

Sociālo prasmju apguves plānojums Latvijas izglītības programmās

Savulaik 1919. gadā izcilais pedagogs un filozofs Rūdolfs Šteiners (*Šteiners, 2000*) ir teicis: “Kā skolotājam jums būs nepieciešams, no vienas puses, darīt skolēniem saprotamu dabu, no otras puses, – vadīt viņus uz zināmu garīgās dzīves uztveri. Ja nav pazīstams ar dabu, vismaz zināmā pakāpē, un ja nav attiecības ar garīgo dzīvi, tad cilvēks nevar šodien arī iekļauties sociālajā dzīvē.” Šī atziņa atspoguļojas arī izglītības programmu saturā. Tajā ietverti ir vairāku jomu mācību priekšmeti – valodas, mākslas, dabaszinības un matemātika, sociālās zinības –, kas ļauj pietiekami vispusīgi sagatavoties aktīvai dzīvei sabiedrībā un personības nepārtrauktai pilnveidei, kur sociālo prasmju lietojumam ir liela nozīme.

Tā, piemēram, pamatizglītības programmu saturu veido septiņi izglītošanās aspekti (vispārīgās prasmes): pašizpaušmes un radošais, analītiski kritiskais, vērtējošās darbības (morālais un estētiskais), sociālais (sadarbības), saziņas, matemātiskais, mācīšanās un praktiskās darbības un četras izglītošanās jomas: valoda, cilvēks un sabiedrība, māksla, tehnoloģiju un zinātņu pamati (1. tabula).

1. tabula

Pamatizglītības satura struktūra

Izglītošanās aspekti (vispārīgās prasmes un spējas)	Izglītošanās jomas
Pašizpaušmes un radošais Analītiski kritiskais Sociālais (sadarbības) Vērtējošais (morālais un estētiskais) Matemātiskais Saziņas Mācīšanās un praktiskās darbības	Valoda Cilvēks un sabiedrība Tehnoloģiju un zinātņu pamati

Katrā no šī jomām un aspektiem ir plānota noteiktu sociālo prasmju apguve, kas veicina attiecīgā izglītības programmas satura apguvi dažādos izglītošanās aspektos.

Savukārt vispārējās vidējās izglītības programmu saturs paredz katrā izglītības programmu virzienā apgūt noteiktas prasmju grupas, tai skaitā arī sociālās prasmes (2. tabula).

2. tabula

**Vispārējās vidējās izglītības programmu virzienos
apgūstamās prasmes**

Izglītības programmu virzieni	Vispārīzglītojošais	Humanitārais un sociālais	Matemātikas, dabaszinātņu un tehnikas	Profesionālais
Apgūstamās prasmes	Prasmes atbilstošajos mācību priekšmetos Prasmes sadarboties ar citiem cilvēkiem Prasmes pašizglītoties	Prasmes sociālo zinību mācību priekšmetos Valodu prasmes Prasmes orientēties sociāli ekonomiskajos apstākļos Prasme orientēties dažādu tautu kultūrās Prasme izglītoties humanitārajās un sociālajās studijās	Prasme apgūt zināšanas dabas likumsakarību izpratnē Prasmes eksperimentēt Pētnieciskā darba prasmes Prasmes matemātikā un dabaszinību priekšmetos Prasmes lietot matemātikas un informātikas valodu Prasmes izglītoties dabaszinātņu, inženierzinātņu, lauksaimniecības zinātņu, veselības zinātņu studijās	Prasmes vispārīzglītojošos un attiecīgās prof. orientācijas mācību priekšmetos Prasmes veidot profesionālo karjeru Prasmes tālākizglītoties profesijā

3. tabula

Sociālo prasmju apguve dažādu mācību programmu uzdevumos

Programma	Autors	Mērķis	Uzdevums
Matemātikas mācību programma pamatskolai	Dzērve, 2001.	Attīstīt vispārējās intelektuālās spējas un komunikatīvās prasmes, kas ietver sevī uztveres, domāšanas un spriešanas procesus, ievērojot attiecīgā vecumposma psihofizioloģiskās īpatnības.	Attīstīt saskarsmes spējas. Attīstīt paškontroles un pašdisciplīnas prasmes.
Matemātikas mācību programma pamatskolai, paraugs	IZM ISEC, 2005.	Veidot skolēnu izpratni par matemātiskām metodēm un attīstīt prasmes tās lietot pasaules izzināšanā, citos mācību priekšmetos un daudzveidīgā darbībā.	Apgūt prasmi sadarboties, uzklaut citu viedokļus un izteikt savu. Veicināt prasmes objektīvi izvērtēt dažādus viedokļus. Apgūt prasmes strādāt individuāli un grupā.
Bioloģijas mācību programma pamatskolai	Gribuste, 2000	Veicināt radošas personības attīstību, apgūstot pētnieciskā darba iemaņas.	Nodrošināt katram skolēnam iespēju iegūt informāciju no dažādiem izzināšanas avotiem (prasmju strādāt ar dažādiem informācijas avotiem veidošana)
Bioloģijas mācību programma 7.–9. klasei, paraugs	IZM ISEC, 2005.	Pilnveidot skolēnu izpratni par dabas vienotību, sekmēt līdzatbildīgas attieksmes veidošanos vides un veselības saglabāšanai un uzlabošanai, izzinot bioloģiskās sistēmas un likumības dabā.	Apgūt pētnieciskās darbības pamatus (jautāt, argumentēt, pamatot u. c.)
Vēstures pamatizglītības programma	IZM ISEC, 2002.	Veidot priekšstatus, iegūt zināšanas un radīt interesi par cilvēces attīstības pamattendencēm laikā un telpā.	Veidot prasmes un attīstīt iemaņas darbā ar dažādiem informācijas avotiem: vēstures avotiem, literatūru, kartogrāfisko un statistisko materiālu, internetu, diagrammām u. c.
Latvijas un pasaules vēstures mācību programma 6.–9. klasei, paraugs	IZM ISEC, 2005.	Pilnveidot skolēnu izpratni par cilvēces attīstības pamattendencēm, lai sekmētu nacionālās un eiropeiskās identitātes veidošanos, veicinātu atbildīgu, tolerantu un demokrātisku savas valsts un Eiropas pilsoņa izaugsmi.	Pilnveidot prasmes darbā ar dažādiem vēsturiskās informācijas avotiem. Iegūt pieredzi darboties mūsdienu sabiedrībā, patstāvīgi, argumentēti, radoši interpretēt notikumus.
Veselības mācības mācību programma, paraugs	IZM ISEC, 2002.	Veicināt izpratni par vērtībām un cilvēka vajadzībām kā dzīves kvalitātes noteicējiem, mācoties pieņemt atšķirīgo cilvēkus, izkopjot humānas saskarsmes prasmes, noraidot cinismu un citu morālu vai fizisku vardarbību. Rosināt izpratni par veselības un veselīga dzīvesveida vērtību, pilnveidojot vispārējās prasmes (dzīvesprasmes) saistībā ar mainīgajām sociālajām lomām cilvēka dzīvē, veidojot pozitīvu attieksmi pret veselības veicināšanu.	Mācīties izprast vērtības, savas un citu vajadzības, to nozīmi dzīvē, pieņemot kopīgu un atšķirīgu cilvēkus. Attīstīt iniciatīvu, iejūtību un iecietību, izkopjot humānas saskarsmes prasmes. Apgūt prasmes izvērtēt riska situācijas, rūpēties par savu, kā arī līdzcilvēku drošību un veselību. Apgūt prasmes pilnveidot lēmumu pieņemšanas prasmes ikdienas dzīves situācijās, prognozējot savas rīcības sekas.
Ķīmijas mācību programma pamatskolai	Sakse, 2001.	Veidot zināšanu, prasmju, iemaņu un attieksmju sistēmu, lai sagatavotu skolēnu patstāvīgai un racionālai rīcībai, strādājot ar vielām un materiāliem, nodrošinot savu un apkārtējo drošību.	Apgūt prasmes organizēt savu darbu individuāli un grupā, izmantojot dažādus informācijas avotus.

Ķīmijas mācību programma 8.–9. klasei, paraugs	IZM ISEC, 2005.	Pilnveidot skolēnu izpratni par dabas vienotību, atklājot vielu un to pārvērtību daudzveidību un saprātīgas izmantošanas nozīmi, lai veicinātu skolēnu līdzatbildību sabiedrības ilgtspējīgā attīstībā	Apģūt pētnieciskās darbības pamatus (jautāt, argumentēt, pamatot u. c.).
--	-----------------	--	--

Sociālo prasmju apguves plānojums mācību priekšmetu programmās

Sociālo prasmju apguve ir paredzēta arī mācību priekšmetu programmu saturā. Vispirms tā ir iekļauta mācību priekšmetu programmu uzdevumos. Tie jāskata kopā ar izvirzītajiem mērķiem, jo mācību programmu uzdevumi atspoguļo mērķu izpildes plānojumu noteiktā izglītības posmā. Pēc tam kad noteikti programmu uzdevumi, veic satura un mācību metožu atlasīšanu. Tādēļ par sociālo prasmju apguves plānojumu mācību programmā var spriest jau pēc tās mērķiem un uzdevumiem. Kā piemēru var minēt matemātikas, ķīmijas, bioloģijas, vēstures un veselības mācības programmu uzdevumus, kur plānota saskarsmes spēju attīstība, paškontroles un pašdisciplīnas prasmju, prasmju strādāt ar dažādiem informācijas avotiem, prasmju strādāt grupā un individuāli apguve. 3. attēlā atspoguļoti tie iepriekš minēto mācību programmu mērķi un uzdevumi, kas saistās ar sociālo prasmju apguves plānojumu.

Secinājumi

Sociālās prasmes veidojas un izpaužas cilvēku sociālajā mijiedarbībā. Tās nepastāv katra par sevi. Tās ir savstarpēji saistītas un cita citu papildina. Tā kā to saturu ietekmē sociālā un fiziskā vide, paradumi un tradīcijas, kas šai vidē veidojas, tad nav vienotas sociālo prasmju klasifikācijas.

Mūsdienās izglītības programmu saturā būtiska vieta ierādīta zināšanu lietošanas prasmju attīstībai, kas ir cieši saistīta ar kompetenču veidošanos. Prasmju attīstība tiek īstenota, plānojot izglītības programmu saturā apģūt dažādu darbības veidu pieredzi. Šai pieredzē ietilpst arī sociālo prasmju apguve.

Izglītības programmās plāno attīstīt skolēnu klausīšanās, argumentēšanas, problēmu risināšanas, sadarbības un lēmumu pieņemšanas prasmes, kā arī atbildības, tolerances, izpalīdzības un citas prasmes.

Izmantotie informācijas avoti

1. Andersone R. *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. R.: RaKa, 2004.
2. Andersone R. *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. R.: RaKa, 2007.
3. Bluka I., Rubana M. *Dzīvesprasmju apguve skolā*. R.: Jāņa sēta, 2002.
4. Delors Ž. u. c. *Mācīšanās ir zelts. Ziņojums, ko starptautiskā komisija par izglītību divdesmit pirmajam gadsimtam sniegusi UNESCO*. R.: UNESCO LNK, 2001.
5. Dzērve I. *Matemātika. Mācību programma pamatskolai*. R.: Izglītības soļi, 2001.
6. EURYDICE. *Pamatkompetences. Jauns jēdziens vispārējā obligātajā izglītībā*. R.: EURYDICE, 2002.
7. IZM ISEC. *Bioloģijas mācību programma 7.–9. klasei, paraugs*. Pieejams: www.isec.gov.lv (skatīts 20.11.2007.).
8. IZM ISEC. *Matemātika. Mācību programmas pamatskolai paraugs*. Pieejams: www.isec.gov.lv (skatīts 20.11.2007.).
9. IZM ISEC. *Ķīmijas mācību programma 8.–9. klasei, paraugs*. Pieejams: www.isec.gov.lv (skatīts 12.11.2007.).

10. IZM ISEC. *Latvijas un pasaules vēstures mācību programma 6.–9. klasei, paraugs*. Pieejams: www.isec.gov.lv (skatīts 02.11.2007.).
11. IZM ISEC. *Veselības mācība. Mācību programma*. R.: Mācību grāmata, 2002.
12. IZM IESC. *Vēsture. Mācību programmas paraugs*. R.: Izglītības solī, 2002.
13. Gribuste R. *Bioloģija. Mācību programma pamatskolai*. R.: Mācību grāmata, 2000.
14. Lieģeniece D. *Sociālās prasmes // Mācīsimies sadarbojoties*. R.: Mācību grāmata, 1998.
15. *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu*. Pieejams: www.izm.gov.lv (skatīts 10.11.2007.).
16. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu*. Pieejams: www.izm.gov.lv (skatīts 10.11.2007.).
17. Šteiners R. *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagogijas pamats*. R.: RaKa, 2000.
16. WHO. *Development and Dissemination of Life Skills Education: An Overview*. Geneva: WHO, 1997.

Summary

For building a united Europe characterized by multicultural environment, the social skills of each individual are important because they promote effective cooperation in all spheres of activities. Development of social skills is closely connected with the development of an individual's other skills, e.g., learning skills. Development of social skills is included in the curriculum. It broadly involves communication skills, decision making, problem solving, tolerance, co-operation skills, responsibility, etc.

STUDY SKILLS AS AN INDEPENDENT FACTOR OF CONTENT ACQUISITION IN THE SECONDARY SCHOOL DISCIPLINE “HISTORY OF CULTURE”

MĀCĪŠANĀS PRASMES KĀ NEATKARĪGS SATURA APGUVES FAKTORS KULTŪRVĒSTURES KURSĀ VIDUSSKOLĀ

Austra Avotiņa

University of Latvia, Faculty of Education and Psychology

Abstract

The article presents part of a dissertation, which is based on a three-year study concerning the acquisition process of one secondary school discipline – “History of Culture”. After analysing the most significant factors that influence the acquisition process in this discipline, they were divided into several groups of abilities: the abilities to purposefully expand knowledge; to apply and to improve study skills; to re-evaluate attitudes and to control emotional expressions.

The emphasis in this article is on one of the groups – the study skills that should be improved and developed and that are necessary for successful learning process in this discipline. These are the skills that ensure high quality changes in the knowledge acquisition process. These skills are of utmost importance in the “History of Culture” due to the specifics of this discipline – the chronological and geographical amplitude and almost unlimited amount of historical facts.

The article analyses nine interrelated (subordinated) study skills that are important for the specific learning process but are rarely graded and are assumed as acquired (immanent) during elementary education. They are the skills to work with written texts, images and books. Closely related to them are the skills to reproduce and to compare examples that have been heard, seen and read. The next subgroup of the skills is derived from successful mastering of the previously mentioned skills; it includes the skills to define interrelationships, to purposefully and argumentatively discuss, and to interpret information creatively and innovatively.

The skills that unfold personality, broaden its self-confidence and stabilize the awareness of personal identity of each individual are especially important. They are the skills that develop mutual tolerance and ability to cooperate. Continuous development and improvement of such skills is the most important task of the learning process. Accomplishment of this task would allow to apply everything that has been learnt to a purposeful action, ensuring the ability to become part of the world culture processes on the whole – both as a student facilitating the learning motivation and as a lifelong learner who uses these skills all the future life.

Keywords: the discipline “History of culture” in secondary school, study skills, basic and special skills, learning process.

Introduction

The article is part of a dissertation based on a study that is devoted to pedagogical problems of acquiring one secondary school discipline – “History of Culture”. Having evaluated the components related to the acquisition of this discipline, the following were considered the most important ones – the content, types of the tasks, learning activity and assessment. This has determined the structure of the information analyzed in the study, which is divided into several groups – the knowledge group, skills’ group, group of attitudes and emotional expressions. The article analyzes in detail one of these groups – the group of the study skills – and the aim of the article is to emphasize the importance of these skills. Effective implementation of study skills ensures high quality improvement in acquisition process and, further, in knowledge development. It is essential in the given learning process. Effective implementation of the study skills ensures quality changes in the knowledge acquisition and further implementation of

knowledge. However, at the secondary school level they are assumed to be acquired (immanent) long ago, already at the basic school level and thus are not purposefully improved.

The group of skills analyzed in the article includes nine interrelated (subordinated) skills, which are clustered in three groups corresponding to three levels of reflection (13: 146). The first group includes the skills, which are applied for simple actions and analysis – these are the skills to work with the text, pictures and books. The second group includes the skills that are closely related to the first group and directly consequential – these are the skills to reproduce and compare the heard, seen and read samples; it is the level in which the initial critical evaluation and questioning takes place. The third subgroup of the skills is derived from successful acquisition of the first two groups – these are the skills to formulate interconnection, to discuss purposefully and provide arguments as well as to interpret creatively and originally the information – this is the level in which reproductive learning develops into interpreting and productively effective learning process when the person becomes aware of values and the reflection level develops into self-reflection. This level is of utmost importance in further studies of the learner. Certainly, the implementation of skills should be purposeful, corresponding to the level of the skills and the process of improvement, in its turn, dynamic and effective. Teachers are used to emphasize their implementation in tasks which are assessed as “tested” or “not tested”, thus officially admitting the insignificant importance of these skills on the subject acquisition level (Avotiņa, 2004). It is impossible to test the implementation level of these important skills using traditional testing forms (10) and the author of the article adds the scheme of the year 12 final examination developed by the Education content and examination centre (ECEC).

The final examination in the secondary school discipline “History of Culture” in the context of acquisition of skills

The division of the components concerning the acquisition of the discipline into the knowledge group, skills’ group, attitude group and the group of emotional expression is based on the theory of didactics, pedagogical observations of the author obtained from working for eight years in one of the secondary schools in Riga and the documents determined by ECEC (12). The shortcomings of practical implementation of these components are especially vivid in the analysis of “Year 12 examination in History of Culture”. The aim of the examination is “to test and assess the general knowledge and skills in history of culture” (10). For many years the examination has consisted of three parts in which the acquisition level of the subjects is determined by assessing the following types of tasks:

The first part is the knowledge checking tests – matching, multiple choice, selecting, filling in the spaces and the tasks requiring short answers.

The second part tests learners’ critical evaluation skills – these are structured tasks with offered sources of information in the context of facts regarding the culture of Latvia and the world.

The third part consists of an argumentative essay (approximately 200 words), which is based on the learner’s skill to express his/her personal opinion based on his/her knowledge in history of culture. The pupil has to choose one topic out of several offered (10).

The examination is strictly confined in time – the first part is given only 40 minutes, the other two together – 150 minutes. Thus the whole examination takes almost five lessons in which the pupil has to be able to prove in a written form the personal level of acquiring this discipline. When observing the work in History of culture lessons where teachers use similar approaches of structuring the tasks, it is vividly seen that in order to perform such diverse tasks one needs different skills and abilities and it is necessary to pay special and continuous attention to their acquisition and development during the learning process. The degree of their mastery has a huge impact on the result both due to the limited time and the stressful situation

created by the examination. The tension is caused also by the fact that the questions of the first and second parts are rather specified and they do not provide an option to give a commentary in some other aspect of the question if the pupil cannot answer directly. In order to express one's personal attitude in such a situation in general one's emotional expressions should be strictly controlled. Only fluently mastering the necessary skills and applying the knowledge the learner is able to prove effectively his/her true level of acquiring this discipline.

To perform the tasks included in each part of the examination, one needs different, though important skills for the learning process on the whole and some of them are sometimes emphasized as abilities. For instance, as regards the first part and doing the test, these are the abilities to apply purposefully one's knowledge. The learner has to use critical evaluative skills in the structured tasks of the second part while in the third part dealing with the argumentative essay the learner should be able to express his/her personal opinion, namely, the attitude. The distribution of points in percentage in the assessment determines that one can get 35% for the first part (knowledge), 45% for the second and 20% for the third in which personal reflection should be presented. Such distribution emphasizes the importance of the second part or critical evaluative skills.

Though the examination is only a small part of the learning process it still indicates the aim, it should confirm what has been achieved in reality. A more successful didactic structure is based on how learning takes place – it includes both: teaching and learning, cooperation between the pupils and the pupils and the teacher, mutual readiness and motivation, correspondence between self-evaluation and assessment. Nowadays tolerance and communication are becoming more and more important for successful teaching/learning in the discipline History of culture, and it is necessary to develop and improve continuously intellectual and argumentation skills and the abilities of selecting facts. (Žogla, 2002: 252)

Different skills and their implementation as part of the subject acquisition

The skill of working with the text, pictures and books

The skills are the factor little discussed in didactic theory due to the assessment criteria, which are difficult and impossible to define unequivocally. In different languages understanding of the term "skill" differs. In English the meaning is almost identical with the Latvian where skills are compared to knowledge and proficiency while the term "ability" corresponds to capabilities, powers, which is already a higher level of skills. Also in German there are similar, relevant differences in these terms. The term "Fertigkeit", which is interpreted literally as skills, shows a clear indication to the level, to readiness for some action. Thus it also includes the inner, mental skills' factor, which the person acquires naturally. In Latvian it more corresponds to the term "spējas"/skills/ and in Russian "способности". The other often used term in German pedagogical terminology is the term "Können" giving practical explanation of the skills, which relates to "being able to do", "to perform" and the Russian term "умение". This means the skills which we can develop, teach and improve. The situation is made more complicated by the division of skills into basic skills and special skills, which is relative and sooner shows a different level of the particular skill. If, for instance, the skill to work with the pictures in history of culture refers to special skills then in literature studies it will be necessary only on the level of the basic skill. In its turn, the reading skill is considered to be a self-evident competence when starting schooling and at the end of basic education it is being evaluated in four levels of understanding. In the secondary school level the content of the texts read changes; the text becomes more complicated and complex although the levels of understanding actually remain the same. When working with the texts, which are necessary to understand quickly, it is also necessary to draw immediate conclusions about the content of the text, to be able to interpret the indirect information referring it to the reality and to evaluate critically the content

of the text, the language and the elements used (Geske, 2007: 19–20). Such division of levels concerning the reading skill is topical in all humanitarian subjects and education levels but on the whole it is evident that the reading skills of Grade 4 learners differ substantially from those of Grade 12 learners. The task of the teacher is to define precisely these differences and to achieve purposeful implementation of each next level reading skill in a new quality and at the same time to ensure impartial assessment. It is of particular importance in the History of culture as a learning discipline because it is characterized by the chronological and geographical vastness of the content, almost unlimited number of historical facts and interpretation issues connected with identity perception.

The study work with the text, pictures and books is the basis of acquisition structure and learning skills of the discipline “History of culture”. It is the level on which a rather simple and impartial action with definite objects (texts, pictures and books) takes place and which are needed for the acquisition of previously tested, didactically developed and historically determined knowledge. The teacher selects this knowledge by choosing certain texts, which correspond to learners’ prior knowledge, and supplements the theme with necessary pictures and specialized literature serving as additional material for the textbooks (Avotiņa, 2006). Performing tasks with pictures, learners acquire broad supplemental information besides the direct acquisition process that is led by the teacher. Thus, in the acquisition process parallel to the commonly developed audio perception learners actively develop visual perception. Particularly important for the disciplines of humanities is the work with books, where additional skills are needed if compared to the work with the text. For the work with books the learner needs to have understanding about library resources, he has to be able to select the most important sources from secondary sources, understand the structure of encyclopedia and other reference sources, supplementary information that is available in the books – such as tables, indexes, references, glossaries; common abbreviations and other additional facts. As a result of these actions, a wide scope of information is acquired that is accumulated as knowledge. Hence, in overall this group of learning skills anticipates specific actions and also a particular measurable result can be expected.

It should be mentioned here that the acquisition of these reproductive skills is valued too highly, and in the tests and examinations it constitutes more than one third of the whole assessment and therefore it often ensures a positive though actually a mediocre final result on the whole. The reason why such a situation has developed is determined by several objective factors. These are the external factors – a great number of pupils in one class, their different level of readiness and motivation, different social experience. It also has to be noted that even more problems are created by too unified requirements and the automatism of actions, which learners use performing such tasks. In its turn, the activities of the teacher, which in this case are assessed as subjective, can change this situation – unfortunately, not only in the positive but also the negative direction. “The learning motives often lie outside the learning, they are indirect, the pupil is unable to analyze and assess them. Instable learning skill does not ensure effective learning process for the pupil even in those cases when the pupil is willing to learn. Continuous lack of help makes the pupil look for the possibilities to escape from poor results in learning, to get a better mark by cribbing. The academic results are situational and depend on the goodwill of the environment” (Žogla, 2001: 198-199). The environment in this case means both the already mentioned objective and subjective factors of influence in which a special role is paid to the teacher.

Thus one of the skills groups used in the learning process is the skill to work with the texts, pictures and books. These are the reproductive skills, which are important in all educational levels and the effectiveness of using them varies from basic skills to special skills. Their purposeful implementation in the discipline “History of culture” ensures the basic level of content acquisition process.

Skills to reproduce and compare heard, seen and read examples and to formulate interconnection

The next group combines skills, which the pupil needs in order to perform the tasks of the second part of the examination and which constitute 45% of the total assessment. In this group the pupil starts to apply skills enabling him/her through comparing and formulating the interconnections about the examples he/she has heard, seen or read to give the previous knowledge new quality (Bauer, 2005: 55–60). The reproductive knowledge is consolidated and applied further and the learning productivity increases.

Positive self-evaluation is an important factor here, which ensures the possibility to perceive the previous level only as a raw material for further process (Avotiņa, 2007). As the previous level is overloaded due to the saturation of facts in the theoretical content of the discipline “History of culture”, this level is seriously influenced by the number of lessons and the syllabus. There are often situations when participants of the learning process cannot afford further purposeful activities with the obtained knowledge because of the number of lessons. Here the teacher exercises the most important role because only he/she is the organizer of the process; he/she is responsible for the choice of the methods and the syllabus. Many teachers do not dare to make their own syllabus and give preference to the recommendations developed by ECEC (11).

When dividing the learning content, it is necessary to envisage in the number of lessons that are allotted definite themes, which the teacher is able to and would like to emphasize particularly depending on his/her personality and the sense of identity. In the process of their acquisition the pupils should be given a possibility to consolidate their prior experience. It could be done through comparison, classifying and generalizing, which are subordinated to each other and promote thinking, develop the mind and, being the result of an independent activity, stimulate motivation (Bönsch, 2000: 19–20). If such a possibility is not provided, learners soon master and get used to operate with previously obtained (or in case of need, quickly obtainable) information. The traditional assessment system often stimulates such a negative condition, which, in its turn, considerably hinders the further desire to learn. Though this level of practical application of knowledge receives a too small number of lessons, the testing of these skills is labour-consuming and the assessment often is made more complicated due to subjective criteria; however, it has very great significance in the acquisition of “History of culture”.

While using the previously acquired knowledge as the raw material for further activities, the pupil starts to apply the thinking operations, performs the analysis and purposefully develops the mental skills. Through relatively simple and clear learning activities, which at the same time are content-variable, the pupil prepares himself/herself for a higher – interpretative level or the independent and purposeful action. Without paying attention to this level of the skills, it is impossible to achieve productive and high-quality action on the next level of the skills.

The skill to discuss purposefully and argumentatively, to cooperate tolerantly and to interpret creatively and originally

The skill to discuss purposefully and argumentatively is important for this third level. The teacher’s activity on this level is very important. Putting forward hypotheses corresponding to the learning content, the teacher should encourage in his/her pupils the wish to express their opinion and to look for arguments for confirming their knowledge and views. The existence of a hypothesis is the topicality of our everyday situation; in order to solve the hypothesis we need the skill to cooperate, to be tolerant at the presence of different opinions. This level in the learning process does not allow hurry; we need to stop and perform self-reflection. Writing of essays has become traditional in this category. They are based on providing several hypothetical statements about some theme from which the pupil may choose one to discuss further. The importance of assessment of such work in the whole process of the subject acquisition is

problematic. One of the criteria set for the assessment of essays is the requirement to use a definite number of arguments based on the facts; sometimes also the language quality and the length are also assessed. It is possible to produce a rather objective assessment on the basis of such criteria and many pupils have well mastered the ways of writing such essays. However, the aim is not attained if the written piece is not analyzed or discussed. The discussions taking place after some time as if returning to the previously mastered themes for the sake of repetition are especially important. In such a situation it is possible to encourage pupils themselves think about their statements and the opinions they have expressed. During such a discussion pupils will learn to reassess their statements, to analyze the value of the facts (sources) used and possibly they will get thoughtful and open to other ideas. Didactically important is the creation of such a learning atmosphere which would strengthen the readiness for reflection and the ability to confirm or reject one's previous, often categorical stand (Bergmann, 2007: 75–76). Unfortunately, in most cases such discussions do not happen.

Free and qualitative implementation of these skills has a particular value in the person's further life. They are especially significant because they loosen up the personality, increase self-esteem and stabilize every individual's sense of identity. The skills to apply the information originally, analyze it and through creative interpretation synthesize it, gain a special significance. These are the skills, which develop mutual tolerance, ensure tolerant attitude to different traditions and cultures.

This is the level in which the reproductive learning develops into the interpretative and productively effective learning process, in which the forced cooperation develops into the partnership, which is already a high level of cooperation. Learners adopt the aims based on mutual trust; they agree about the means and the criteria coordinated. Reflection and self-reflection leads to new perspective and broadening of personal aims, the mastered skills develop into a high level of preparedness (Fertigkeit).

Conclusions

Today, under the conditions of information richness, the learning skills are especially topical. During the acquisition process of the discipline "History of culture" at the secondary school the following skills are outlined as important and clustered in three groups where each next group corresponds to a new higher quality of activity:

- The skills to work with the text, pictures and books – these are reproductive skills, which are extremely important on all educational levels and the effectiveness of applying them varies from basic skills to special skills. Their purposeful implementation in the discipline "History of culture" ensures the basic level of the content acquisition process.
- The skills to reproduce and compare the examples heard, seen and read and to formulate the interconnections – these are the skills which are necessary for successful implementation of the previously acquired knowledge and by using them the learners start to apply intensively thinking operations, to analyze and to develop purposefully the mental skills.
- The skills to discuss purposefully and argumentatively, to cooperate tolerantly and to interpret creatively and originally.

The application of these skills ensures the specific definition of the learning forms, the changes of the acquisition levels, develops and improves the most important components of the learning process. Their effective implementation ensures the use of all that has been mastered in a purposeful activity and the ability to become a part of the world culture processes on the whole – both as a student facilitating the learning motivation and as a lifelong learner who uses these skills in his/her future life.

Literature

1. Avotiņa, A. Art History – Interaction of Content and Form in Teacher's Education Process // Changing Education in a Changing Society. 6th ATEE Conference. – Rīga: SIA Izglītības soļi, 2004, pp. 22–29.
2. Avotiņa, A. Kultūras vēsture – satura problēmas vidusskolas pedagoģiskajā procesā // Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching. ATEE Spring University. - Rīga: SIA Izglītības soļi, 2006, 752–759. lpp.
3. Avotiņa, A. Skolēnu pašvērtējuma rezultātu analīze kultūras vēstures apgūvē // Sabiedrības, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2007, 41.–49. lpp.
4. Bauer, K. O. Pädagogische Basiskompetenzen. – München: Juventa Verlag, 2005.
5. Bergmann, K. Multiperspektivität // Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, hrsg. v. Mayer, U., Pandel, H. J., Schneider G. – Wochenschau Verlag, 2007, ss. 65–77.
6. Bönsch, M. Variable Lernwege: ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. – München, Wien, Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh, 2000.
7. Čehlova, Z., Grinpauks, Z. Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās. Rīga: Raka, 2003.
8. Geske, A., Ozola, A. Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā un pasaulē. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2007.
9. Hüfner, A. Bildungsstandards – Standards der Bildung? // PĀD Forum: Unterrichten erziehen. 2005, Nr. 1, ss. 7–10.
10. Kultūras vēsture. Eksāmena programma. ISEC 2007. gada 20. decembra rīkojums Nr. 158. Pieejams: <http://isec.gov.lv> (Atsauce 10.01.2008.).
11. Kultūras vēsture. Mācību programma un metodiskie ieteikumi. Rīga: IZM ISEC, 1998.
12. Kultūras vēsture. Vidējās izglītības standarts. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 1987.
13. Pedagoģijas terminu vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
14. Žogla, I., Andersone, R., Cernova, E. Lettland // Grundlagen der Schulpädagogik. B. 46. Der Schulsystemie Europas, hrsg. v. Dobert H., Schneider G. – Verlag Hohengehren GmbH, 2002, ss. 250–261.
15. Žogla, I. Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga: Raka, 2001.

PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU UN AUDZĒKŅU SADARBĪBAS KVALITĀTE PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ

THE QUALITY OF CO-OPERATION BETWEEN VOCATIONAL EDUCATION TEACHERS AND STUDENTS IN A VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT

Ilze Brante

Anotācija

Palielinoties profesionālās izglītības nozīmei sabiedrībā, paaugstinās prasības profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātei.

Profesionālās izglītības skolotāja uzdevums ir sagatavot tautsaimniecības prasībām atbilstošu augsti kvalificētu un konkurētspējīgu speciālistu.

Profesionālās izglītības procesā izvirzītas īpašas prasības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātei: veidot šo procesu saistībā ar apgūstamo profesiju, ieviest tajā Eiropas valstu profesionālās izglītības pieredzi, nodrošināt kvalitatīvu profesionālo izglītību atšķirīgam profesionālās izglītības kontingentam daudzveidīgās profesionālās izglītības programmās.

Mūsdienu zināšanu sabiedrība, savukārt, pieprasa profesionālās izglītības modernizāciju un jauna veida skolotāja un audzēkņa sadarbību profesionālās izglītības procesā. Skolotājs un audzēknis kļūst par sadarbības partneriem un līdzvērtīgiem procesa dalībniekiem. Tādējādi tautsaimniecība saņem radošu, patstāvīgi domājošu un iniciatīvas bagātu darbinieku.

Pedagoģijas zinātnes attīstības gaitā radušās atziņas par skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitāti un zināšanu sabiedrības izraisītām izmaiņām ražošanā un tehnoloģijās, kas ļauj izvirzīt profesionālās izglītības skolotājam noteiktas prasības un pieprasīt no viņa atbilstošu rīcību.

Atslēgvārdi: profesionālā izglītība, profesionālās izglītības skolotājs, profesionālās izglītības audzēknis, skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitāte.

Ievads

Profesionālajai izglītībai sabiedrībā ir arvien lielāka nozīme. Augsti kvalificēti speciālisti sekmē valsts ekonomisko attīstību, nodrošina tautsaimniecības izaugsmi un palielina valsts konkurētspēju citu valstu vidū.

Profesionālās izglītības process profesionālās izglītības iestādē ir virzīts uz profesionālās izglītības audzēkni, lai tas:

pirmkārt, iegūtu profesionālo izglītību un profesionālo kvalifikāciju, kas atbilst strauji mainīgajām tautsaimniecības vajadzībām;

otrkārt, uzsāktu savas profesionālās izaugsmes veidošanu profesionālās izglītības procesā jau sākotnējā profesionālajā izglītībā un turpinātu to darba dzīves gaitā.

Profesionālās izglītības skolotājs ir galvenais profesionālās izglītības procesa organizators profesionālā izglītības iestādē. No skolotāja personības un sadarbības prasmes ar audzēkni vislielākā mērā ir atkarīgs profesionālās izglītības procesa kvalitatīvs rezultāts.

Profesionālās izglītības skolotājam ir izvirzīts atbildīgs uzdevums – sagatavot speciālistus darba tirgus vajadzībām.

Tautsaimniecības izvirzītās prasības profesionālajai izglītībai nosaka izglītības procesa organizāciju profesionālās izglītības iestādē, izvirza prasības un vienlaikus dod plašas iespējas veidot skolotāja sadarbību ar audzēkni.

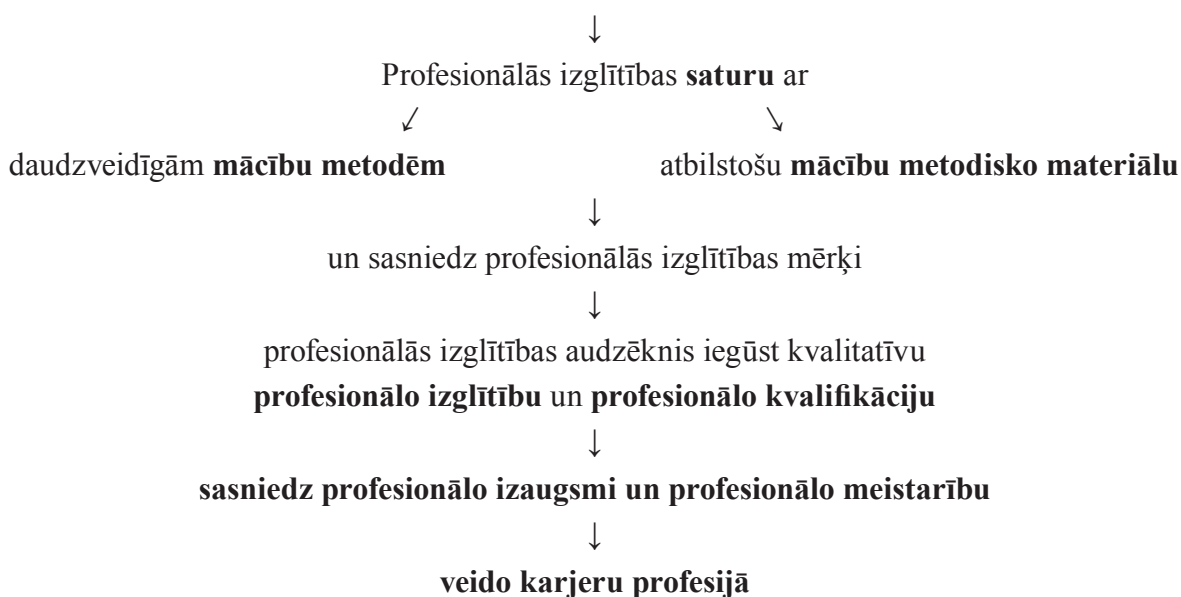
Publikācija iepazīstina ar profesionālās izglītības procesa organizācijai raksturīgām iezīmēm profesionālās izglītības iestādē, zināšanu sabiedrības izvirzītām prasībām profesionālās izglītības procesa pilnveidei un prasībām, kuras ievērojot un īstenojot var sekmēt skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitāti.

Profesionālās izglītības skolotājam izvirzītās prasības

Profesionālās izglītības veidam ir īpašs uzdevums – teorētiski un praktiski sagatavot audzēkņi darbībai noteiktā profesijā profesionālās kvalifikācijas ieguvei un pilnveidei. (LR Izglītības likums, 1998)

Profesionālās izglītības procesa pamatkategorijas:

- Profesionālās izglītības **audzēknis**
- Profesionālās izglītības **skolotājs**
- Profesionālās **izglītības process**, kas ietver:



Profesionālās izglītības iestādē izglītības process ir vērsts uz audzēkņi, kurš ir izvēlējis iegūt profesionālo izglītību un apgūt konkrētu profesiju.

Profesionālās izglītības skolotāja uzdevums ir virzīt audzēkņi pa profesijas apguves ceļu, lai viņa audzēknis

- iegūtu stabilas pamatzināšanas profesijā;
- veidotu pozitīvu attieksmi pret praktisko darbu;
- iemīlētu izvēlēto profesiju;
- būtu motivēts apgūt profesionālo izglītību un iegūt profesionālo kvalifikāciju;
- spētu konkurēt apgūtajā profesijā, rastu izaugsmi Latvijā, Eiropā un pasaulē strauji mainīgajos ekonomiskajos apstākļos un veidotu veiksmīgu karjeru.

Profesionālās izglītības process notiek skolotāja un audzēkņa mijšadarbībā. Profesionālās izglītības skolotāja darba organizāciju nosaka viņam izvirzītais augstais mērķis un atbildīgais uzdevums – izglītot darba tirgus prasībām atbilstošu, kvalificētu, konkurētspējīgu un profesionāli pilnveidoties ieinteresētu darbinieku Latvijas tautsaimniecībai, tādējādi sekmējot valsts ekonomisko attīstību un konkurētspēju.

Profesionālās izglītības skolotājam jāpieņem Latvijas Nacionālajā attīstības plānā izvirzītais izaicinājums “pārejai no šodien ekonomikā valdošā modeļa, kuru raksturo mazkvalificēta

darbaspēka izmantošana un produkcijas ar zemu pievienoto vērtību ražošana, uz inovatīvo (zināšanu) attīstības modeli.” (Latvijas Nacionālais attīstības plāns, 2006, 12. lpp.)

Mūsdienu ražošanas tehnoloģiskais process ir strauji mainīgs, inovācijām un jaunievedumiem bagāts, tādām ir jābūt arī profesionālās izglītības procesam, kurā mācās zinātkāri un darboties griboši audzēkņi, tādām ir jābūt profesionālās izglītības skolotājam, kuram jārosina audzēknis aktīvai un patstāvīgai, brīvai un radošai, mērķtiecīgai un rezultatīvai darbībai.

Profesionālās izglītības skolotāja personība, attieksme pret audzēkni, pārdomāts, plānots un pēctecīgs profesionālās izglītības process nodrošina kvalitatīvu rezultātu. “Noturīgu interesi par mācībām un sekmes veicina meistarīgs pedagoga darbs.” (Latvijas Nacionālais attīstības plāns, 2006, 14. lpp.)

Mūsdienu zināšanu sabiedrība skolotājam izvirza augstas prasības – “paaugstināt pedagoga profesionālās un pētnieciskās kvalifikācijas līdz kompetencei, kas nodrošina konkurētspēju ne tikai Eiropas, bet arī pasaules mērogā”. (Latvijas Nacionālais attīstības plāns, 2006, 15. lpp.)

Skolotāja darba organizācija profesionālās izglītības iestādē

1. Skolotājus sākotnējā profesionālajā izglītībā iedala divās grupās: **vispārizglītojošo priekšmetu** skolotāji un **profesionālo priekšmetu** skolotāji.

Vispārizglītojošo priekšmetu skolotāji ir ieguvuši augstāko pedagoģisko izglītību, un viņiem ir tiesības strādāt gan vispārizglītojošās, gan profesionālās izglītības iestādēs. Profesionālās izglītības iestādē augsti profesionāli vispārizglītojošo priekšmetu skolotāji savu priekšmetu saista ar to profesiju, kuru apgūst viņu audzēknis. Tādējādi vispārizglītojošo priekšmetu skolotājs aktīvi iekļaujas kvalitatīvas profesionālās izglītības nodrošināšanas procesā un sekmē profesionālās izglītības attīstību.

Profesionālo priekšmetu skolotāji ir ieguvuši augstāko vai profesionālo vidējo izglītību profesijā, pedagoģisko izglītību viņi iegūst papildus. (Profesionālā izglītība Latvijā, 1999, 38. lpp.; Profesionālās izglītības modernizācija Latvijā, 2001, 43. lpp.)

Tātad vispārizglītojošo priekšmetu skolotāji pilnveido savas zināšanas tajā profesijā, kuru apgūst viņu audzēknis, bet profesionālo priekšmetu skolotāji apgūst pedagoģiskās teorijas un mācību priekšmeta pasniegšanas metodes.

Starp abu grupu skolotājiem notiek sadarbība profesionālās izglītības iestāžu metodiskajās komisijās, iesaistoties mācību metodiskā nodrošinājuma izstrādē un iekļaujoties profesionālās izglītības pedagoga tālākizglītības kursos un profesionālās pilnveides semināros.

Skolotājs profesionālajā izglītībā neatkarīgi no tā, vai viņš māca vispārizglītojošo mācību priekšmetu vai profesionālo mācību priekšmetu, veido profesionālās izglītības saturu un īsteno profesionālās izglītības procesu saistībā ar atbilstošo profesiju.

Lai nodrošinātu pilnvērtīgu profesionālās izglītības procesu, profesionālās izglītības skolotājiem jāpilnveido pašpiederze

- didaktikā, sadarbības teorijā un metodikā;
- nozares un profesijas attīstības skatījumā.

Pedagoģiskajā jomā skolotājs nemitīgi papildina savas zināšanas didaktikas un sadarbības pedagoģijas teorijās, īpaši priekšmeta mācību metodēs un labvēlīgas mācību vides organizēšanā profesionālās izglītības iestādē. Profesionālās izglītības skolotāji mācās tālākizglītības kursos, kurus nodrošina augstākās izglītības iestādes, kas īsteno pedagoģijas izglītības programmas.

Nozares un profesijas attīstības skatījumā skolotājs sadarbībā ar profesionālajām asociācijām un organizācijām, nozares uzņēmumiem pilnveido profesionālās zināšanas par

- profesionālās izglītības saturu;
- modernāko aprīkojumu, iekārtām un instrumentiem;
- lietojamiem materiāliem;
- izmantojamām tehnoloģijām.

Profesionālās izglītības skolotāju profesionālās pašpiederzes pilnveide notiek, apmeklējot nozaru asociāciju un profesionālo organizāciju rīkotos seminārus, stažējoties nozares uzņēmumos.

2. Profesionālās izglītības skolotāji nodrošina profesionālās izglītības ieguvu ļoti **atšķirīgam audzēkņu kontingentam**. Skolotājam jārod dažādas pieejas, atšķirīgas mācību metodes un sadarbības veidi dažādiem audzēkņiem:

- tādiem, kuri ir motivēti un ieinteresēti mācīties, jo viņu izvēlēta profesija ir ģimenes tradīcija, vai arī bērnības sapnis. Profesionālās izglītības skolotāja uzdevums ir saglabāt interesi par profesiju un sekmēt profesijas apguvi;
- ar zemu priekšzināšanu līmeni, bet interesi praktiski darboties;
- ar zemu priekšzināšanu līmeni, kuri nav iemācījušies mācīties un kuriem arī nepatīk praktiski darboties, kuri nav pieraduši apmeklēt nodarbības iepriekšējā skolā;
- kuriem nav pamatizglītības un līdztekus profesijas apguvei jārod iespēja pabeigt pamatskolu;
- ar īpašām vajadzībām un īpašu uzmanību profesijas apgūvē.

Profesionālās izglītības skolotājam jāveic mācību satura un formu atlase.

3. Profesionālās izglītības skolotāji organizē pedagoģisko procesu **atšķirīgās un daudzveidīgās profesionālās izglītības programmās**. Tās ir profesionālās vidējās izglītības programmas, arodizglītības programmas, profesionālās pamatizglītības programmas, profesionālās pamatizglītības programmas ar pedagoģisko korekciju, arodizglītības programmas ar pedagoģisko korekciju, profesionālās tālākizglītības programmas, profesionālās pilnveides izglītības programmas, profesionālās ievirzes izglītības programmas, vispārējās vidējās izglītības izlīdzinošā programma, tagad arī profesionālās tālmācības un E-mācības programmas. (LR Profesionālās izglītības likums, 1999)

Profesionālās izglītības skolotājam jāpārzina daudzveidīgās profesionālās izglītības programmas un jārod individuāla pieeja katras atšķirīgās programmas īstenošanā.

4. Profesionālās izglītības iestādes skolotājam piedāvā iespējas pašam iesaistīties un iesaistīt savu audzēkni **daudzveidīgos profesionālās izglītības pasākumos**, kas sekmē gan skolotāja, gan audzēkņa profesionālo izaugsmi. Tie ir profesionālās meistarības konkursi profesijā gan audzēkņiem, gan skolotājiem, praktiskās darbības semināri skolotājam sadarbībā ar audzēkni, mācību metodisko līdzekļu skates "Pieredze", starptautiski projekti, profesionālās orientācijas pasākumi, tālākizglītības kursi un profesionālās pilnveides semināri. Paplašinās profesionālās izglītības skolotāja sabiedriskā un pedagoģiskā saskarsme. Profesionālās izglītības skolotājs veido pedagoģisko saskarsmi ar

- profesionālās izglītības iestādes audzēkņiem, kuri apgūst sākotnējo profesionālo izglītību;
- citu Latvijas profesionālās izglītības iestāžu audzēkņiem, iesaistoties profesionālās meistarības konkursos vai profesionālās orientācijas formās;
- ārvalstu profesionālo izglītības iestāžu audzēkņiem, profesionālās izglītības iestādei īstenojot starptautiskus projektus;
- profesionālo tālākizglītības programmu klausītājiem, profesionālās izglītības iestādei īstenojot bezdarbnieku pārkvalifikācijas un kvalifikācijas paaugstināšanas izglītības programmas;

- kolēģiem, profesionālās izglītības iestāžu skolotājiem, īstenojot profesionālās izglītības iestāžu metodisko komisiju sadarbību;
- kolēģiem, skolotājiem no citām profesionālās izglītības iestādēm, iesaistoties skolotāju profesionālās pilnveides semināros;
- sadarbības partneriem, profesionālo asociāciju un organizāciju pārstāvjiem, veidojot profesionālās izglītības saturu, materiāli tehnisko un metodisko nodrošinājumu.

Paplašinoties profesionālās izglītības skolotāja sabiedriskai un pedagoģiskai saskarsmei, skolotājs tiek iesaistīts arī tālākizglītības, profesionālās pilnveides, mūžizglītības un neformālās izglītības procesu īstenošanā.

5. Profesionālās izglītības skolotājam ir īpaša loma, **īstenojot profesionālās izglītības sistēmas reformu**. Atjaunojoties Latvijas neatkarībai un Latvijai pārejot uz tirgus ekonomikas attiecībām, tiek uzsākta Latvijas profesionālās izglītības sistēmas reforma, t. i., Latvijas profesionālā izglītības sistēma tiek modernizēta atbilstoši darba tirgus prasībām, jaunākajām tehnoloģijām, jaunākajām darba organizācijas formām, dinamiskajiem sociāli ekonomiskajiem apstākļiem, “panākot, ka profesionālās izglītības sistēma kļūst pašattīstīties spējīga, lai profesionālās izglītības iestādi beigušais būtu konkurētspējīgs mainīgajos darba tirgus apstākļos”. (Mūrnieks, 2004, 20. lpp.)

Skolotājs īsteno pedagoģisko procesu, pamatojoties uz jaunizveidoto likumdošanu, pats veido izglītības programmas un mācību metodiskos materiālus, raksta mācību grāmatas, gūst starptautisku pieredzi Eiropas valstīs.

Profesionālās izglītības sistēmas reformas norise ir atkarīga no skolotāja spējas mainīties, pieņemt jauno un iekļauties jaunajās prasībās.

Reformas norise ir atkarīga arī no audzēkņa atdeves profesionālās izglītības procesā, spējas un vēlmes pieņemt jaunizveidoto profesionālās izglītības saturu un īstenošanas formas.

Tātad profesionālās izglītības sistēmas reformas norise ir atkarīga no skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātes.

6. Profesionālās izglītības skolotājam ir iespēja apgūt **Eiropas valstu profesionālās izglītības pieredzi**. Latvija, kļūstot par Eiropas Savienības dalībvalsti, ir apņēmusies īstenot Eiropas Padomes Lisabonas mērķi – līdz 2010. gadam veidot Eiropas Savienību par pasaulē konkurētspējīgāko un dinamiskāko uz zinātniskiem pamatiem balstītu saimniecisko telpu. Eiropas Savienība ir izvirzījusi mērķi kļūt par zināšanu sabiedrību. Arī skolotājs atbilstoši Latvijas valsts vajadzībām un nacionālajām iezīmēm īsteno jauno Latvijas profesionālās izglītības sistēmai izvirzīto mērķi un aktīvi līdzdarbojas tādas profesionālās izglītības sistēmas veidošanā, kas pietiekami elastīgi piemērojas tirgus ekonomikas prasībām, veicina nodarbinātību, atbilst cilvēkresursu attīstības konceptuālajām nostādnēm ES un veicina konkurētspējīga darbaspēka sagatavošanu ES mērogā. (Profesionālās izglītības attīstības programma 2003.–2005. gadam, 2003, 2. lpp.)

Starptautiskā sadarbība profesionālajā izglītībā rada iespēju mācīties citam no cita, iepazīt sadarbības partneru pieredzi, salīdzināt profesionālās kvalifikācijas un kompetences, palielināt informācijas apmaiņu starp valstīm un stiprināt katras valsts profesionālās izglītības sistēmas attīstību un pilnveidi. (Starptautiskās konferences “Duālā profesionālās izglītības sistēma – konkurētspējīga Eiropas atslēga” materiāli, 2008. gada janvāris)

Palielinās prasības profesionālās izglītības skolotāja zināšanu apjomam un darbības sfērai: skolotāji mācās svešvalodas, jaunās informāciju tehnoloģijas, gatavojas mobilitātei un pieredzes apmaiņai, rod ciešu sadarbību ar darba pasauli. Skolotāji cenšas būt atvērti visam jaunajam un padarīt arī audzēkni spējīgu mainīties.

7. Nepieciešamība nodrošināt profesionālās izglītības atbilstību darba tirgus prasībām rada vajadzību ikvienam profesionālās izglītības skolotājam **profesionālās izglītības saturu un mācību metodisko nodrošinājumu veidot sadarbībā ar profesionālajām asociācijām, organizācijām un uzņēmumiem**. Profesionālā izglītība var atbilst darba tirgus prasībām, apzinot darba tirgus prasības un ietverot tās profesionālās izglītības saturā, praktiski nostiprinot prakses laikā uzņēmumā, iestādē, darbavietā.

Īpašu nozīmīgu vietu profesionālās izglītības iestāžu un uzņēmēju sadarbībai piešķir Eiropas profesionālās izglītības politikas veidotāji Anete Šavana, Vācijas izglītības un zinātnes ministre, un Jans Figels, Eiropas komisārs vispārējās un profesionālās izglītības, kultūras un jaunatnes lietās, kuri atzīst sadarbību starp profesionālās izglītības iestādi un uzņēmumu par galveno nosacījumu Eiropas konkurētspējas nodrošināšanā. (Presidentschaftskonferenz “Lernraum Europa verwirklichen”, München, 2007. gada jūnijā)

“Cieša sadarbība starp izglītības iestādi un uzņēmumu, praktiskās mācības uzņēmumā ir labākā iespēja kvalitatīvai profesionālai izglītībai.” (Anetes Šavanas runa starptautiskā konferencē “Duālā profesionālās izglītības sistēma – konkurētspējīgas Eiropas atslēga” 2008. gada janvārī)

“Praktiski orientēta mācīšanās motivē apgūt prasmes un izslēdz iespēju palikt bez izglītības.” (Jana Figela runa starptautiskā konferencē “Duālā profesionālās izglītības sistēma – konkurētspējīgas Eiropas atslēga” 2008. gada janvārī)

Mainoties prasībām profesionālajai izglītībai, mainās prasības profesionālās izglītības skolotājam. Darba tirgus prasa radošus, kvalificētus speciālistus. Tā ir īpaša prasme – pilnveidoties un izzināt jaunāko profesijā, iemācīties pašam un iemācīt savam audzēknim.

8. Veidojot sadarbību ar audzēkni profesionālās izglītības procesā, profesionālās izglītības skolotājam ir jāpilnveido savas zināšanas psiholoģijā, jāpārzina audzēkņa vecuma posmi, jāizprot audzēkņa uzvedība un izjūtas. “Prakse ir pierādījusi, ka apgūtās zināšanas tīri automātiski nekļūst par skolēnu apziņas veidotāju un viņa uzvedības regulētāju faktoru. Ļoti svarīgi ir pētīt skolēnu noskaņojumu, zināt pārdzīvojumu cēloņus, tradīciju ietekmi, rituālu izraisīto emocionālo pārdzīvojumu, vientulības jūtas, pašizjūtu u. c.” (Špona, 2001, 15. lpp.; Špona, 2004, 15. lpp.)

“No savstarpējās attiecības, saglabājoties pozitīvai motivācijai, lielā mērā ir atkarīgs zināšanu, prasmju un iemaņu apguves, skolēnu pašaktivitātes un pašrealizācijas līmenis.” (Kopeloviča, Žukovs, 2004)

Skolai jādod ne tikai zināšanas, bet tai jāveido personība. Skolai jāpanāk, ka mācīšanās sagādā prieku. (Rubner, 2003, 13. un 117. lpp.)

Zināšanu sabiedrības izvirzītās prasības profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbībai

21. gadsimtā ir zināšanu sabiedrība, kuru raksturo strauja ražošanas un komunikāciju tehnoloģiju attīstība, zināšanu apjoma palielināšanās. Zināšanu sabiedrība darbiniekam izvirza citas prasības. Agrāk no darbinieka prasīja, lai viņš būtu labi apguvis praktiskās iemaņas, taču tagad viņam jāspēj arī

- sekot līdzi izmaiņām organizācijā;
- pašam sevi piedāvāt darba tirgū;
- pašam kļūt par vadītāju un darba devēju.

“Tranzītsabiedrības apstākļos īpaši palielinās profesionālās izglītības loma, jo tā ir saikne starp šodien un nākotni. Tieši profesionālās izglītības iestādēs tiek sagatavoti darbinieki, kuru profesionālā kvalifikācija un sociālais briedums atbilst arvien augošām darba tirgus

prasībām, jaunām tehnoloģijām, jaunām darba organizācijas formām un dinamiskiem sociāli ekonomiskiem apstākļiem.” (Mūrnieks, 2004, 7. lpp.)

Zināšanu sabiedrība ietekmē tautsaimniecības attīstību un nosaka nepieciešamību “reformēt profesionālās izglītības sistēmu, padarot to par modernu, mūsdienu prasībām atbilstošu”. (Mūrnieks, 2004, 7. lpp.)

Izmaiņas tautsaimniecībā un ekonomikā rada izmaiņas sabiedrībā un ietekmē profesionālās izglītības procesu, pieprasot profesionālās izglītības satura aktualizāciju un jaunas profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbības formas un metodes.

No vienas puses, notiek straujas izmaiņas profesijā lietotajās tehnoloģijās, iekārtās, materiālos, attīstās un pilnveidojas informāciju un komunikāciju tehnoloģijas, palielinās zināšanu apjoms. Tas rada nepieciešamību skolotājam nepārtraukti izglītoties, atjaunot un papildināt savas zināšanas, mācīties organizēt sadarbību ar audzēkni.

No otras puses, profesionālās izglītības iestādē ienākošais audzēknis ir izglītotāks, patstāvīgāks, kritiskāks, lielāks patērētājs, aizrāvēs ar masu medijiem, video, datoriem, tehniskajiem līdzekļiem, spēļu automātiem.

“Ir jāmainās profesionālās izglītības iestādei un profesionālās izglītība procesam.

No vienas puses, darba devēji pārmet, ka audzēkņi profesionālās izglītības iestādē nav pietiekami labi sagatavoti profesijā, kā arī nav apguvuši tādas pamatprasmes kā

- patstāvību;
- pašiniciatīvu;
- fleksibilitāti;
- kreativitāti;
- izdarīgumu;
- paškritikas spēju;
- problēmu risināšanas spējas;
- saskarsmes spējas;
- organizatora spējas;
- komunikācijas spējas;
- spēju darboties komandā;
- atbildības sajūtu.

No otras puses, audzēkņi sūdzas par neinteresantām mācībām, un viņu atbilde ir vienaldzīga izturēšanās pret mācību saturu un nedisciplinētība.” (Klippert, 2000, 22. lpp.)

Profesionālajai izglītībai jānodrošina profesionālās rīcības kompetences, kas ietver zināšanas, prasmes, sociālās un profesionālās kompetences, un tās praktiski jānostiprina. (No starptautiskās konferences “Duālā profesionālās izglītības sistēma – konkurētspējīga Eiropas atslēga” 2008. gada janvārī)

“Skolai ir jāmainās. Skola ir jāpārveido. Pārmaiņu process skolā jāveido kā vienota sistēma, kurā izzina pārmaiņu nepieciešamību, precīzi nosaka veicamās pārmaiņas un tad rod drosmi pārmaiņas konsekventi īstenot.” (Regenthal, 1999, 17. lpp.)

“Mainoties sabiedrībai, mainās skola. Centrālā persona ir skolēns ar savu individuālo mācību pieredzi, mācīšanās spējām un gribu, ar saviem apstākļiem, kas nosaka nepieciešamību mainīt mācīšanas un mācīšanās procesu, organizējot to individualizētā, pašorganizētā un paškontrolētā veidā, mācoties vienam no otra un mācoties kopā.” (Gasser, 1995, 15. lpp.)

“Skolotāja un skolēna savstarpējās attiecības jāveido kā personiski orientēta pieeja pedagoģiskajam procesam, kā mācību procesa individualizācija, kurā skolotājs no informācijas

sniedzēja pārtop par skolēnu konsultantu, padomdevēju, palīgu, tanī pat laikā saglabājot profesionāli pedagoģiskās kultūras nesēja funkcijas.” (Kopeloviča, Žukovs, 2004)

“Profesionālajai izglītībai jābūt pievilcīgai, atraktīvai un inovatīvai.” (Jana Figela runa starptautiskā konferencē “Duālā profesionālās izglītības sistēma – konkurētspējīgas Eiropas atslēga” 2008. gada janvārī)

Mācīšanās jaunajā zināšanu sabiedrībā prasa attīstību un nepārtrauktu profesionālās izglītības procesa pilnveidi. Skaidri definēts saturs zaudē savu nozīmi, atzinību gūst individuāls un aktīvs izglītības process, kurā notiek zināšanu apguve

- 1) kustībā;
- 2) eksperimenta un izmēģinājumu ceļā;
- 3) patstāvīgi. (Klippert, 2000, 35. lpp.)

Mācīšanās jaunajā zināšanu sabiedrībā prasa no skolotāja jaunu domāšanas veidu, prasmi virzīt audzēkni uz apzinātu aktīvu darbību sabiedrībā. “Izpratne par cilvēka attīstību un līdz ar to arī mācību process Latvijas didaktikā divdesmitā gadsimta otrajā pusē iegūst akcentus: skolēna aktivitāte mācībās; darbība kā attīstības pamats; daudzpusīga un harmoniska attīstība; individualitātes kā neatkārtojama indivīda, darbības subjekta īpašību vienība.” (Žogla, 2001, 48. lpp.)

Mūsdienu zināšanu sabiedrībā, palielinoties zināšanu apjomam un sabiedrībai izvirzot prasības darbinieka patstāvībai un iniciatīvai,

- mainās audzēkņa loma profesionālās izglītības procesā. Audzēknis arvien vairāk uzņemas atbildību par savām mācībām;
- mainās skolotāja loma profesionālās izglītības procesā. Skolotājs kļūst izglītības procesa līdzdalībnieks, partneris, domubiedrs.

“Mainās skolotāja un audzēkņa lomas. Skolotāji mācās, un audzēkņi māca.” (Krapf, 1995, 54. lpp.)

“Mūsdienās pirmajā vietā izvirzās skolēna spēju attīstība, prasme patstāvīgi iegūt zināšanas un tās rezultatīvi izmantot praksē. Tas prasa no skolotāja jaunu domāšanas veidu, prasmi jau skolā virzīt skolēnu uz apzinātu aktīvu darbību sabiedrībā. Skolēnam nav mehāniski jāiegūst zināšanas, bet jāprot kritiski domāt, patstāvīgi analizēt. Skolotāju mūsdienās nevar apmierināt reproduktīva pieeja mācību procesam. Vajadzīga radoša pieeja, skolēnu iesaistīšana pārrunās, grupu darbā, ļaut izpausties skolēnu individualitātei.” (Kopeloviča, Žukovs, 2004)

Skolotājam un audzēknim jābūt meklētājiem, jāmacās un jāpilnveido savas zināšanas kopsadarbībā. Profesionālās izglītības skolotājam jāpārzina un jāprot izmantot daudzveidīgas mācību metodes, kas audzēknim mācīšanos padara pašaktīvu un pašatbildīgu un ļauj vienlaikus ar profesiju apgūt tās pamatprasmes, kuras pieprasa mūsdienu darba tirgus: patstāvību, orientēšanos problēmsituācijās, organizatora, komunikācijas un saskarsmes spējas, spēju darboties komandā. (Klippert, 2000, 180. lpp.; Kopeloviča, Žukovs, 2004)

Skolotājam jābūt gatavam veidot ar audzēkni mācīšanās dialogu, sniegt audzēknim individuālu palīdzību, noteikt mācīšanās diagnozi un sniegt atbilstošu palīdzību.

Skolotājam jāveido jauna sadarbība ar audzēkni, jākļūst ne tikai par informācijas devēju, bet arī par mācīšanās situāciju veidotāju:

- speciālistu, kurš sniedz palīdzību un padomu un veido labvēlīgu mācību vidi;
- darba grupas dalībnieku;
- mācībās ieinteresētu partneri;
- ierosinātāju mācīties.

Gan skolotājs, gan audzēknis ir aktīvi iesaistīti izglītības procesā.

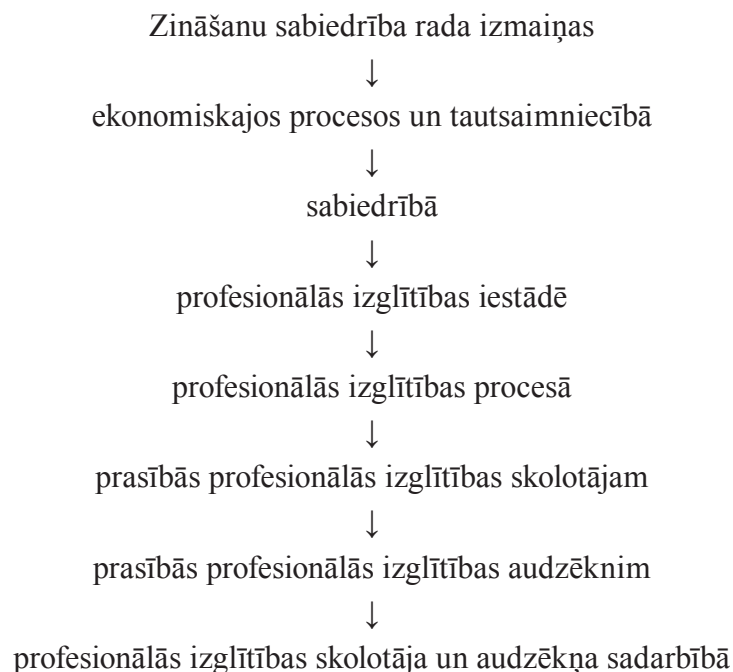
“Skolotājs un audzēknis ir vienlīdzīgas nozīmes izglītības procesa partneri, viņu savstarpējās iedarbības veids un personīgā nozīmīguma sajūta palīdz izglītības procesā sasniegt noteiktus mērķus.” (Laužacks, 1999, 15. lpp.)

Skolotājs vairs nav vienīgais informācijas avots. Skolotāja amats kļūst prasīgāks, aptverošāks un interesantāks.

Skolotāja galvenais darbs neaprobežojas tikai ar mācīšanu, tas virzīts uz mācīšanās situāciju veidošanu, skolotājs kļūst par

- mācību materiālu un uzdevumu radītāju;
- mācīšanas līdzekļu noteicēju;
- mācīšanas diagnožu noteicēju;
- mācīšanās grūtību atvieglotāju;
- mācību procesa attīstības analizētāju;
- eksperimentētāju ar mācību atziņām;
- padomdevēju, ierosinātāju, atbalstītāju. (Gasser, 1992, 28. lpp.)

Mācību process tiek orientēts uz spēju patstāvīgi apgūt zināšanas un tās lietot, tā panākot zināšanu plašu izmantošanu jebkurā cilvēka darbības jomā. (Latvijas Nacionālais attīstības plāns, 2006, 14. lpp.)



No pagātnes uz tagadni un nākotni profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātes pilnveidē

No vienas puses, pedagoģijas zinātnes veidotāji ir izstrādājuši prasības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātes pilnveidei.

Pasaules un Latvijas pedagoģiskās, filozofiskās un psiholoģiskās literatūras analīze ļauj secināt, ka laika gaitā ir izveidojušās un nostiprinājušās prasības, kuru ievērošana un izpilde nodrošina profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitāti. Gadsimtu gaitā

izveidojušās prasības nav zaudējušas savu nozīmi mūsdienu zināšanu sabiedrībā, tās tikai turpina nostiprināties un tiek papildinātas, ievērojot mūsdienu zināšanu sasniegumus.

1. Skolotājam ir nemitīgi un sistemātiski jāatjauno un jāpapildina savas zināšanas. (Dīstervēgs Ā. F., Tolstojs L., Vigockis L., Suhomļinskis V., Dēķens K., Students J. A., Žogla I., Gasser P., Klippert H.)
2. Skolotājam jāpārzina daudzveidīgas mācību metodes un atbilstoši apstākļiem tās jāmaina un jādažādo. (Komenskis J. A., Dīstervēgs Ā. F., Šteinerts R., Herbarts J., Students J. A., Klippert H.)
3. Izglītības procesā skolotāja un audzēkņa sadarbībā jāveidojas pozitīvai saskarsmei un attieksmēm. (Dēmokrits, Sokrats, Komenskis J. A., Dīstervēgs Ā. F., Tolstojs L., Suhomļinskis V., Montessori M., Laužacks R., Špona A.)
4. Skolotāja un audzēkņa sadarbībā izšķirīga nozīme ir skolotāja personībai un skolotāja personīgajam piemēram. (Kvintiliāns M. F., Komenskis J. A., Dīstervēgs Ā. F., Keršenšteiners G., Greste J., Students J. A.)
5. Skolotājam izglītības procesā jāsekmē audzēkņa patstāvība, līdzdalība un atbildība. (Sokrat, Kvintiliāns M. F., Ruso Ž. Ž., Dīstervēgs Ā. F., Tolstojs L., Ušinskis K., Vigockis L., Keršenšteiners G., Djūijs Dž., Montessori M., Hesens S., Dēķens K., Students J. A.)
6. Audzēknim izglītības procesā iegūtās zināšanas jāprot praktiski izmantot. (Hessens S., Keršenšteiners G., Djūijs Dž., Montessori M., Dēķens K.)
7. Skolotājam jāvirza audzēknis iegūto zināšanu mērķtiecīgai pilnveidei, izglītībai visa mūža garumā. (Students J. A., Žogla I., Krapf B.)

No otras puses, Latvijas profesionālās izglītības iestāžu skolotāji labi apzinās nepieciešamību pilnveidot savas profesionālās zināšanas un izmantot tās pedagoģiskajā procesā profesionālās izglītības iestādē.

Aptaujātie 292 dažādu Latvijas reģionu profesionālās izglītības iestāžu skolotāji min svarīgākos nosacījumus skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātes paaugstināšanai. Tie ir:

1. Regulāra tālākizglītība un sistemātiska zināšanu papildināšana un atjaunošana.
2. Atvērtība visam jaunajam pedagoģijā un nozarē. Iegūto zināšanu izmantošana praktiski. IT pārzināšana un izmantošana izglītības procesā.
3. Mācību metodisko materiālu izstrāde, atjaunošana un papildināšana.
4. Elastīga pieeja izglītības procesam, spēja mainīt mācību metodes atbilstoši situācijai, daudzveidīgu mācību metožu pārzināšana un izmantošana.
5. Ļoti laba mācību satura pārzināšana.
6. Izglītības procesa kontrole, audzēkņu sekmju analīze un interese par audzēkņu sasniegumiem.
7. Mācību priekšmeta pasniegšana skaidri un saprotami.
8. Iekļaušanās izglītības iestādes stratēģijas izstrādē, piedalīšanās izglītības procesa pilnveidē un attīstībā.
9. Svešvalodu pārvaldīšana.
10. Sekmēt audzēkņu piedalīšanos mācību olimpiādēs, konkursos un to organizēšana.
11. Iekļaušanās ES inovatīvajos pasākumos, projektos.
12. Teorijas un prakses sasaiste, laba sadarbība ar darba devēju un profesionālām asociācijām.

Profesionālās izglītības skolotāji atzīst, ka, pilnveidojot pedagoģiskās un profesionālās zināšanas, profesionālās izglītības skolotājiem veidojas

- 1) labvēlīga saskarsme un sadarbība ar audzēkni, spēja izprast audzēkni;
- 2) pedagoģiskais darba stils, runas kultūra, personīgais paraugs un personīgā ētika;
- 3) radoša saskarsme ar kolēģiem, pieredzes apmaiņa;
- 4) paškontrolē, pašvērtējums, pašdisciplīna.

Pedagoģijas zinātnes vēsturē izveidojušās prasības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitātei, profesionālās izglītības procesa iezīmes profesionālās izglītības iestādē, profesionālās izglītības skolotāju sniegtais vērtējums pedagoģiskā procesa pilnveidei profesionālās izglītības iestādē, kā arī zināšanu sabiedrības prasība izglītot ne tikai izpildītāju, bet veidot aktīvu, radošu un iniciatīvas bagātu darbinieku ļauj izvirzīt profesionālās izglītības skolotājam noteiktas prasības un pieprasu no viņa atbilstošu rīcību.

Nr.p.k.	Prasības	Rīcība
1.	Pedagoģiskās un profesionālās pašpiederības veidošana: pedagoģijā un didaktikā; psiholoģijā; profesijā.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesionālās izglītības skolotāja pedagoģisko zināšanu pilnveide: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. tālākizglītībasursos pedagoģijā un psiholoģijā; 1.2. profesionālo organizāciju veidotos profesionālās pilnveides semināros. 2. Pedagoģiskās, psiholoģiskās un profesionālās literatūras analīze. 3. Iegūto pedagoģisko un psiholoģisko zināšanu izmantošana pedagoģiskajā procesā. 4. Skolotāja pedagoģiskās darbības pašvērtējums. 5. Skolotāja pedagoģiskās darbības vērtējums kolēģu skatījumā. 6. Skolotāja pedagoģiskās darbības vērtējums audzēkņu skatījumā.
2.	Prasme diagnosticēt audzēkņu vērtības un sekmēt audzēkņu profesionālo vērtību veidošanos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Izglītības procesa kontrole: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. interese par audzēkņu sasniegumiem; 1.2. audzēkņu sekmju analīze. 2. Satura izvēle audzēkņu vērtību attīstīšanai. 3. Audzēkņu vērtību attīstības dinamikas izvērtēšana.
3.	Mācīšanas un mācīšanās metožu tuvināšana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesionālās izglītības skolotāja pedagoģisko zināšanu pilnveide praktiskās darbības semināros, lai darbā varētu izmantot atšķirīgas mācību metodes. 2. Elastīga pieeja izglītības procesam: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. daudzveidīgu mācību metožu pārzināšana un izmantošana; 2.2. spēja mainīt mācību metodes atbilstoši situācijai; 2.3. vārdisko, uzskates un praktisko metožu pilnveidošana profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbībā.
4.	Profesionālās izglītības satura izvēle saistībā ar profesiju.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profesionālās izglītības skolotāja sadarbība ar profesionālajām asociācijām un organizācijām, uzņēmējiem profesionālās izglītības satura izziņāšanā un izveidē. 2. Profesionālās izglītības skolotāja līdzdalība profesionālās izglītības satura izstrādē: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. profesionālās izglītības programmu izveidē; 2.2. mācību metodisko līdzekļu izstrādē. 3. Profesionālās izglītības skolotāja stažēšanās nozares uzņēmumos. 4. Teorijas un prakses vienotība.

5.	Profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbība daudzveidīgos profesionālās izglītības pasākumos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skolotāja personīgais piemērs un audzēkņu iegūto zināšanu praktiska izmantošana: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. skolotāja dalība profesionālās meistarības konkursos; 1.2. skolotāja un audzēkņa darbs komandā profesionālās meistarības konkursos; 1.3. skolotāja un audzēkņu darbs komandā praktiskās darbības semināros; 1.4. skolotāja un audzēkņu sadarbība starptautiskos projektos; 1.5. skolotāja un audzēkņu sadarbība mācību metodisko līdzekļu izstrādē. 2. Audzēkņu profesionālās meistarības konkursu un patstāvīgo darbu organizēšana.
6.	Starptautiskās pieredzes ieguve un izmantošana.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dalība starptautiskos projektos. 2. Audzēkņu iesaistīšana starptautiskos projektos un profesionālās meistarības konkursos. 3. Iesaistīšanās Eiropas profesionālās izglītības pedagogu vienotajā tālākizglītības tīklā TTNNet. 4. Svešvalodu apguve.
7.	Profesionālās izglītības skolotāju un audzēkņu brīvība, patstāvība un atbildība sadarbībā.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atvērtība visam jaunajam pedagoģijā un nozarē. 2. Izmēģināšana un labākā risinājuma lietošana pedagoģiskajā darbā.

Mērķtiecīgs profesionālās izglītības skolotāja darbs, sistemātiska zināšanu pilnveidošana pedagoģijā un profesijā, aktīva līdzdalība un spēja iesaistīt savu audzēkni daudzveidīgos profesionālās izglītības pasākumos sekmē profesionālās izglītības skolotāja un audzēkņa sadarbības kvalitāti.

Izmantotie informācijas avoti

1. Kopeloviča, A., Žukovs, L. Didaktika. – R.: RaKa, 1999.
2. Kopeloviča, A., Žukovs, L. Pastāvīgais un mainīgais skolotāju izglītībā. Žurnāls “Skolotājs”, Nr. 6 (48), 2004.
3. Laužacks, R. Profesionālās izglītības satura reforma: Didaktiskās iezīmes, RaKa, 1999.
4. Mūrnieks, E. Profesionālās izglītības reforma Latvijā: socioloģisks skatījums. R.: RTU HI, 2004.
5. Špona, A. Audzināšanas teorija un prakse. – R.: RaKa, 2001.
6. Špona, A. Audzināšanas process teorijā un praksē. – R.: RaKa, 2004.
7. Students, J. A. Vispārīgā paidagōģija, I daļa. RaKa, 1998.
8. Students, J. A. Vispārīgā paidagōģija, II daļa. RaKa, 1998.
9. Žogla, I. Didaktikas teorētiskie pamati. – R.: RaKa, 2001.
10. Žukovs, L. Pedagoģijas vēsture. – R.: RaKa, 1999.
11. Profesionālā izglītība Latvijā. R.: AIC Latvijas Nacionālā observatorija, 1999.
12. Profesionālās izglītības modernizācija Latvijā. R.: AIC Latvijas Nacionālā observatorija, 2001.
13. Gasser, P. Didaktische impulse zu den Erweiterten Lernformen und zu einer Neuen Lernkultur – Gerlafingen, 1992.
14. Gasser, P. Neue Lernkultur. – Gerlafingen, 1995.

15. Klippert, H. Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim; Basel; Beltz, 2000.
16. Krapf, Bruno. Aufbruch zu einer neuen Lernkultur. – Bern.Stuttgart. Wien: Haupt. 1995.
17. Regenthal, Gerhard. Corporate Identity in Schulen: Management, Motivation und Marketing für die Selbstgestaltung von Schulen. Neuwied: Krißel: Luchterhand, 1999.
18. Rubner, Jeanne. Bilden statt pauken: für eine neue Lernkultur an unseren Schulen. München: Ullstein, 2003.
19. LR Izglītības likums. 1998.
20. LR Profesionālās izglītības likums. 1999.
21. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007. –2013. gadam.
22. Profesionālās izglītības attīstības programma 2003.–2005. gadam. MK rīkojums Nr. 557, 2003. gada 4. septembris.
23. Presidentschaftskonferenz “Lernraum Europa verwirklichen”, München, 2007, muenchen@prpetuum.de
24. Starptautiska konference “Duālā profesionālās izglītības sistēma – konkurētspējīgas Eiropas atslēga”. Berlīne, 2008. gada janvāris. www.bibb.de

Summary

Vocational education plays a significant role in modern society. Qualified specialists facilitate the growth of the national economy and increase its competitiveness among other countries. Vocational education gradually becomes more attractive, popular and prestigious.

Vocational education teacher has great aims and tasks – to prepare qualified and competitive specialists that meet the demands of the labour market and to improve his involvement in Latvian and European economy.

Steady interest in teaching and success encourages skilful teacher’s work; therefore, teachers of today have high requirements – to improve their professional and research qualification to such competence level that ensures competitiveness not only in Europe, but in the whole world.

The quality of co-operation between vocational education teacher and the development of students’ professional communication determines the main tasks for the teachers – to prepare qualified specialists, thus to enable the growth and competitiveness of the national economy.

During the teaching/learning process, a vocational education teacher has to ensure that his students:

1. Will get good basic professional knowledge;
2. Will develop affirmative attitude to practical work;
3. Will love the chosen profession;
4. Will have a motivation to acquire vocational qualification;
5. Will be competitive in the chosen profession and will ensure the economic growth of Latvia, Europe and the world in the changeable economic circumstances and will make a successful career.

The teacher free from the subject he teaches (academic or vocational) creates the curriculum of vocational education.

The quality of cooperation between vocational education teacher and the development of students' professional intercommunication:

1. Influences varied students' contingent in vocational education establishment. Vocational education teacher has to devise the curriculum and teaching outlines.
2. Versatile vocational education programmes are determined. Vocational education teachers have to know varied programmes and to create individual approach to each programme realization.
3. The teacher's ability to participate and to involve his/her students in different vocational education events, which promote teachers' and students' professional development, is determined: professional skills competitions for teachers and students, training workshops, methodological resources review "The Experience", international projects, in-service training courses.
4. The competence of vocational education teacher enlarges not only on the national level, but also on an international level. The responsibility of vocational education teacher is broader, this, in turn, enlarges the demands of his education and professional intercommunication.
5. The involvement in VET reform realization is determined.
6. The influence of European states VET experience. The demands for teachers' professional education have increased: teachers learn foreign languages, preparing themselves for mobility and experience exchange, communication with the world. Teachers try to be open to new ideas and experience and to foster students' innovative abilities.
7. The ability to create educational curriculum in cooperation with professional associations and organizations and enterprises is determined. Vocational education can correspond to labour market demands, and incorporate them in the vocational education curriculum.
8. Influences the ability to know student's mood and feelings. In knowledge society, learning process requests the development of vocational educational process.

A strongly limited curriculum loses its significance.

Today individual and active learning/teaching process is more important:

- in movement;
- in experimental and pilot way;
- without assistance.

The student's role is changed in the learning/teaching process. The student has more responsibility for his studies.

The teacher's role is changing in the process of vocational training. Teacher becomes a participant, a partner and a facilitator of his student's learning.

Our knowledge society follows the reorganization of social society which influences vocational education; new intercommunication is created in the co-operation between vocational education teacher and a student, vocational education curriculum is influenced, there is a demand to use new teaching methods.

Rapid changes occur in technologies, tools, materials, developed and improved communication technologies increase the volume of knowledge. Therefore it is necessary that the teachers educate themselves, update their knowledge and learn how to organize cooperation with the student.

In contrast, the enrolled student is educated, independent, critical, a user of the Mass Media, video, computers and technical tools. The teacher has to be ready to develop a learning/teaching dialogue with the student, to help student individually, to define learning diagnosis

and to provide assistance. Teacher has to develop new co-operation with the student, he has to be not only an information transmitter but also a creator of learning situation:

- Specialist who gives assistance and advice and creates good learning environment;
- A member of the workgroup;
- A partner interested in learning;
- Initiator of learning.

Both the student and the teacher are actively involved in the teaching/learning process.

JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA BĒRNU SASKARSMES PRASMJU ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS SPORTA DEJU STUNDĀS

FOSTERING JUNIOR FORM STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS WITH THE HELP OF MOVEMENT AND DANCE IN SPORTS DANCE LESSONS

Irina Direktorenko

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola (RPIVA)
E-pasts: direktorenko@inbox.lv

Ināra Muraško

Bauskas 1. vidusskola
Uzvaras iela 10, Bauska, LV-3901

Anotācija

Cilvēka dzīvē noteicošā loma ir saskarsmei, jo bez tās nav iespējama personības attīstība un socializācija. Seviska uzmanība ir jāpievērš saskarsmes prasmju attīstībai sākumskolā. Sekmīgi apgūt saskarsmes prasmes skolēnam nozīmē veidot pilnvērtīgas attieksmes pret sabiedrību, ģimeni, skolotājiem, vienaudžiem un prasmi izprast sevi, pārvaldīt savas emocijas. Diemžēl sākumskolā ir vērojama skolēnu neiecietība, vāji izkoptas savstarpējās sadarbības prasmes, pārliecības trūkums. Deja ir viens no līdzekļiem skolēnu savstarpējo attiecību attīstībā. Deja palīdz bērniem mācīties būt atsaucīgiem, attīstīt savstarpēju cieņu, sapratni, iecietību, prasmi uzklaut otru, sadarboties, ievērot noteikumus, strādāt komandā, prasmi organizēt savu laiku, vērtēt sevi un citus.

Atslēgvārdi: saskarsmas prasmes, metodes un aktivitātes, sporta deju nodarbības, saskarsmes prasmju attīstības kritēriji, skolēnu saskarsmes prasmju attīstības līmenis.

Ievads

Mūsdienu sabiedrības ikdienas darbs un gaitas pakļautas ritmam un steigai, tāpēc tiek zaudētas svarīgas cilvēciskas vērtības. Individu savstarpējās attiecībās dominē paviršība, nervozitāte, seklums, arī sākumskolā ir vērojamas līdzīgas attiecību problēmas: neiecietība, vāji izkoptas savstarpējās sadarbības prasmes, pārliecības trūkums. Skolēna radošo spēju atraisīšana, viņa personības veidošana, gribasspēka, kustību kultūras izkopšana ir atstāta novārtā.

Deja un kustība ir viens no līdzekļiem skolēnu savstarpējo attiecību attīstībā, harmoniskas personības pilnveidošanā. Deja var palīdzēt skolēniem izpaust savas emocijas, būt radošiem, līdzjūtīgiem, atsaucīgiem, mīļiem. Deju nodarbībās iespējams attīstīt sadarbības prasmes: savstarpēju cieņu, sapratni, iecietību, prasmi uzklaut otru, izteikt savu domu, sadarboties, ievērot noteikumus, strādāt komandā, organizēt savu laiku, vērtēt sevi un citus.

Pētījuma mērķis ir izziņāt un pārbaudīt praksē saskarsmes prasmju attīstību veicināšanas iespējas sporta deju nodarbībās jaunākā skolas vecuma bērniem.

Uzskatām, ka sporta deju nodarbības var veicināt skolēnu saskarsmes prasmju attīstību, ja skolotājs izmanto dažādas metodes un darba formas, kas attīsta saskarsmi (sižeta rotaļas un spēles, vingrinājumi, pārrunas, demonstrējumi, partneru un grupu darbs). Praktiskā pētījumā izstrādāti kritēriji un noteikti skolēnu saskarsmes prasmju attīstības līmeņi.

Saskarsme sporta deju nodarbībās

Ar saskarsmes izpēti nodarbojas daudzi zinātnieki. Piemēram, A. Vorobjovs jebkuru mijiedarbību starp cilvēkiem sauc par saskarsmi (Vorobjovs A., 1996, 174. lpp.). Saskarsme

ir kontaktēšanās process, kura mērķis ir ietekmēt partnera uzvedību, emocijas, dispozīcijas (nostādnes, attieksmes, aktivitātes, darbību), kas veido mijattiecības. Saskarsmes būtība ir attiecības, bet forma – verbāla un neverbāla uzvedība. (Dubkēvičs L., 2006, 65. lpp.). Arī R. Nemovs (Немов Р. С., 1995, c. 3) un arī Kupčs J. (Kupčs J., 1997, 9. lpp.) saskarsmi definē kā divu (vai vairāku) cilvēku mijiedarbību, kas tiek virzīta uz viņu spēju saskaņošanu, lai uzlabotu attiecības un kopējos rezultātus.

Tātad saskarsme ir cilvēkdarbības procesos cilvēku un to grupu mijiedarbībā, informācijas apmaiņā (saziņā) un tml. uz savstarpējām attiecībām balstīta garīgā saskare, iekšējā saikne (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, c.154).

Mūsu pētījumā svarīgi atzīmēt vertikālo saskarsmi – starp partneriem ir atšķirības dzīves pieredzē, profesionālajā kompetencē (skolēns un skolotājs); horizontālo saskarsmi – starp partneriem ir līdzvērtīgas attiecības, piemēram, starp draugiem (LR Izglītības un zinātnes ministrija, 1999, 11. lpp.). Skolēni veido saskarsmi ar sevi (kad vērtē paši sevi, saskarsmes partnerus); saskarsmi grupā, (jo katrs ir dažādu grupu loceklis (ģimenes, klases, utt.); saskarsmi pārī; publisko saskarsmi (lekcijā, koncertā) (turpat). Informācijas apmaiņas notiek, izmantojot verbālos (vārdiskus) un neverbālos komunikācijas līdzekļus (Pļaveniece M., Škuškovnika D., 2002, 193. lpp.). Neverbālā saskarsme ieņem nozīmīgu vietu pedagoģiskajā procesā. Bieži skolēni izmanto neverbālās saskarsmes līdzekļus. Tie ir: ķermeņa valoda (žesti, pozas, mīmika), runas ekspresija, vizuālais kontakts, saskarsmes laika un telpas strukturēšana, emocionālais kontakts (LR Izglītības un zinātnes ministrija, 1999, 41. lpp.).

Sociālās prasmes kā prasmju kopums veicina mijiedarbību ar vienaudžiem, vecākiem, skolotājiem un citiem pieaugušajiem. Skola, klase, grupas ir ideālas vietas, kur bērni var apgūt sociālo uzvedību (Engere I., Gleške L., Kvjatkovska I., Šulce D., 2003, 34. lpp.). Skolā bērni apgūst šādas prasmes: savstarpējo cieņu; sapratni; iecietību; prasmi uzklaustīt otru; prasmi izteikt savu domu; prasmi sadarboties; prasmi ievērot noteikumus; prasmi strādāt komandā; prasmi organizēt savu laiku; prasmi vērtēt sevi; prasmi vērtēt citus (Andersons R., 2001, 35. lpp.). Sociālās prasmes nepastāv atrauti cita no citas, apgūstot vienu prasmi, veidojas citas. Tās palīdz skolēniem sekmīgi darboties grupā un apgūt mācību uzdevumus, dod iespēju izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra, veidojot savas vērtības un prasmi sadarbības situācijā, uzņemties atbildību par sevi. Apgūstot sociālās prasmes, iespējams pozitīvi risinājat skolēnu uzvedības problēmas, kas ir saistītas ar nemākulīgu rīcību attiecīgās situācijās. Svarīgi veidot bērniem arī klausīšanās prasmi. Lai otru sadzirdētu, nepieciešama ieinteresētība, jāspēj uzmanīgi sekot līdzī teiktajam un domāt līdzī dzirdētajam (Engere I., Gleške L., Kvjatkovska I., Šulce D., 2003, 35.–41. lpp.). Sporta deju nodarbībās šī prasme saistās ar skolas noteikumu ievērošanu, skolotājas prasību izpildīšanu.

Deja ir horeogrāfiskās mākslas veids, kura galvenie izteiksmes līdzekļi ir ķermeņa harmoniskās kustības, kas ritmiski izkārtotas noteiktā kompozīcijā, tempā, dinamikā (Ģeidāne D., 2005, 91.–95. lpp.). Sporta dejās svarīgākais ir kustību kvalitāte, ritms, muzikalitāte, dabiskums, prezentācija, dejas raksturs (Лисина М. И., 1989, c. 27). Dejošana sekmē skolēnu gaumes izkopšanu, veicina cilvēka estētisku un ētisku izaugsmi, kā arī cilvēku iepazīšanos un tuvināšanos (Veics V., 1997, 354.–355. lpp.). Kad cilvēks dejo, viņš sevi radoši izteic un apliecina kā personību. Kā teicis J. Elberts, dejojot kopā, cilvēki apzinās savu un citu vērtību (Elbrets J. "Skaists un vesels". Pieejams: www.apollo.lv/articles).

Dejas rezultāts ir atkarīgs gan no pašiem dejojotājiem, viņu prasmēm un iemaņām dejas valodā, gan viņu savstarpējām attiecībām (Siliņa E., 1992, 3. lpp.). Nūmens uzskata, ka dejas attīsta kustību koordināciju, pieradina kustības izpildīt iznesīgi, māca saskaņot savu rīcību ar kolektīva darbību, veicina skolēna uzvedības kultūras pilnveidi (Youmans, 1969). Te notiek gan grupu darbs, gan pāru un individuālais darbs – skolotājs, meitenes un zēni kopīgi veido dejas kompozīciju. Šajā procesā skolotājam svarīgi veicināt skolēnu saskarsmes prasmju attīstību.

Tātad varam teikt, ka deju nodarbībās skolēnos var sekmīgi veidot izpratni par skaistumu cilvēku rīcībā, bagātināt viņu emocijas (Базарова Н., Мэй В., 1999), pilnveidot prasmes novērtēt un veidot estētisko izpratni, pašvērtējuma prasmes, gribas īpašības, attīstīt domāšanu (Ģeidāne D., 2005, 91.–95. lpp.). Deju nodarbībās iespējams attīstīt garīgās vērtības: pacietību, piedošanu, savaldību, taisnīgumu, mieru un harmoniju, iekšējo spēku, labestību, spēju priecāties par citu veiksmēm. Pamatojoties uz Latvijas Sporta deju profesionāļu federācijas medaļnieku testu un Sporta deju programmas un skolas iekšējās kārtības noteikumiem, izveidojam skolēnu uzvedības modeli, kas paredz ne tikai deju kustību apgūšanu (lēns valsis, ča-ča-ča, makarena), deju kultūras un estētisko vērtību apzināšanu, bet arī saskarsmes prasmju kopuma izveidi (uzvedības normu ievērošana stundā, līdzdarbošanās prasme, vērtēšanas prasme).

Praktiskais pētījums

Pirmklasniekam jāveido attiecības ar skolotāju un klasesbiedriem, jāapzinās sava rīcība. Šī situācija rada uztraukumu, stresu. Būtiskākās problēmas ir skolas prasību izpilde (savas darba vietas organizēšana, uzvedības regulēšana skolas telpās, skolotājas prasību un lūgumu izpildīšana, iekļaušanās kopīgās nodarbībās grupā, cieņas izpaušme pret apkārtējiem u. c.). Novērojumi liecina, ka ir daudz bērnu, kuri ir pārlietu kautrīgi, nespēj brīvi kontaktēties, aizstāvēt sevi, ir arī tādi, kuri izrāda gan verbālo, gan neverbālo agresiju saskarsmē ar vienaudžiem.

Pirmklasniekam vēl ir izteikta paaugstināta kustību aktivitāte. Tāpēc deju nodarbības ir efektīvs veids, kā palīdzēt bērniem iejusties skolas dzīvē un veidot saskarsmes prasmes.

Pētījums notika Bauskas 1.vidusskolas 1. klasē (24 skolēni). Izmantota novērošana, praktiskais pētījums, matemātiski statistiskās metodes. Pētījums sastāv no diviem posmiem – konstatējošā (2007. g. sept.) un veidojošā (2007. g. okt.–dec.).

Kā saka Albrehta Dz., “novērošana palīdz pedagogam iepazīt savus audzēkņus tiešas uztveres ceļā dabiskos apstākļos” (Albrehta Dz., 1998, 32. lpp.). Tāpēc novērojums deva mums iespēju noteikt skolēnu saskarsmes prasmju līmeni konstatējošā pētījumā.

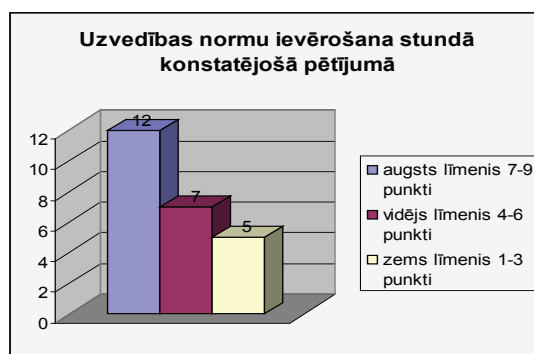
Izstrādāti saskarsmes prasmju vērtēšanas kritēriji. Tie ir 3 kritēriji, kuros apvienotas 9 prasmes. Vērtēšanai izmantota 9 punktu sistēma. Punktiem atbilst arī saskarsmes attīstības līmeņi (sk. 1. tab.)

1. tabula

Saskarsmes prasmju vērtēšanas kritēriji un līmeņi

KRITĒRIJI	PRASMES	LĪMEŅI (punkti)
1. Uzvedības normu ievērošana stundā	Prasme pārvietoties pa skolu Attieksme pret darbu stundā Savstarpējā etiķete	Augsts līm. (7–9 punkti) Vidējs līm. (4–6 punkti) Zems līm. (1–3 punkti)
2. Līdzdarbošanās pāros	Ieinteresētība Noteikumu ievērošana Cieņas izrādīšana partnerim	Augsts līm. (7–9 punkti) Vidējs līm. (4–6 punkti) Zems līm. (1–3 punkti)
3. Vērtēšanas prasme	Skolotāja prasību izpildīšana Klasesbiedru darba analīze Pašvērtējums	Augsts līm. (7–9 punkti) Vidējs līm. (4–6 punkti) Zems līm. (1–3 punkti)

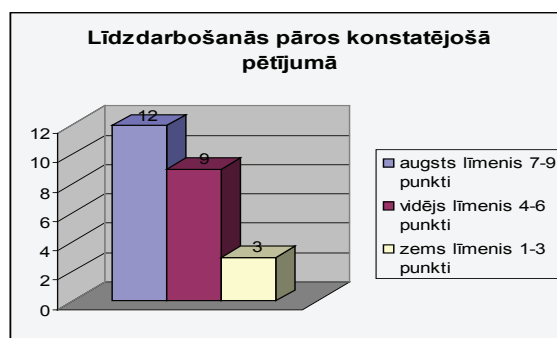
Pētījums balstās uz to, ka jaunākajā skolas vecumā līdztekus straujai kognitīvajai attīstībai veidojas uzvedības modeļi, nostiprinās emocionālā un uzvedības pašregulācija, attīstās Es koncepcija, iezīmējas arvien jaunas vajadzības, nostiprinās motivācija. Skolas prasību apgūšana un ievērošana ir viens no bērna uzvedības pašregulācijas mehānismiem.



1. attēls. Uzvedības normu ievērošana stundā konstatējošā pētījumā (1. kritērijs)

Varam konstatēt, ka no 24 klases skolēniem augsts uzvedības normu ievērošanas līmenis stundā ir 12 bērniem, vidējs 7, bet zems līmenis ir 5 bērniem.

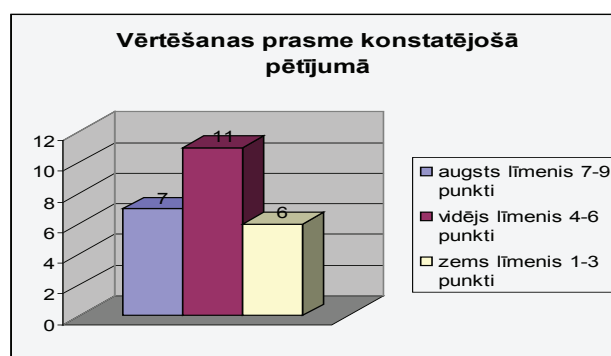
2. attēlā atspoguļoti vērtēšanas rezultāti pēc 2. kritērija. Tika vērtēta bērnu ieinteresētība, stundas noteikumu ievērošana (nostāšanās, sasveicināšanās), cieņas izrādīšana pret partneri un klasesbiedriem (uzaicināšana, darbs pāri).



2. attēls. Līdzdarbošanās pāros konstatējošā pētījumā (2. kritērijs)

Tātad augsts līmenis ir 12, vidējs līmenis ir 9, bet zems līmenis 3 bērniem. 5 bērniem (K., A., M., R., un G.) ieinteresētība, noteikumu ievērošana, cieņas izrādīšana pret partneri sagādāja grūtības.

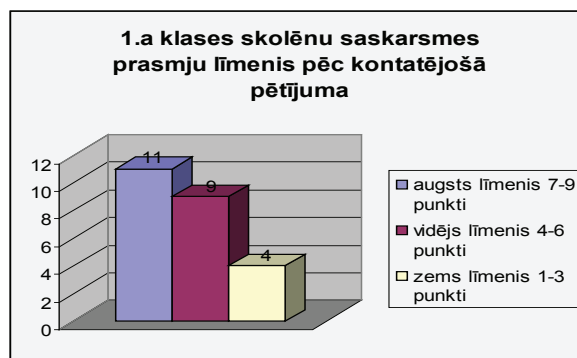
Pētījumā analizējām skolēnu vērtēšanas prasmes. Vērtējām skolēnu prasmi uz klausīt un izpildīt konkrētu uzdevumu, analizēt klasesbiedru darbu (pēc izvirzītiem kritērijiem) un pašvērtējuma prasmi. Grūtības bērniem sagādāja klasesbiedru darba analīze, jo līdz šim viņi to nebija darījuši (3. attēls).



3. attēls. Vērtēšanas prasme konstatējošā pētījumā (3. kritērijs)

Konstatējām, ka augsts līmenis ir 7, vidējs 11, bet zems līmenis 6 bērniem. Tātad jāsecina, ka skolēnu vērtēšanas prasmei ir iegūti viszemākie rezultāti.

Vērtēšanas rezultāti visai klasei atspoguļoti 4. attēlā.



4. attēls. 1.a klases skolēnu saskarsmes prasmju līmenis pēc konstatējošā pētījuma

Tātad konstatējošais pētījums parādīja, ka augsts saskarsmes prasmju līmenis ir 11, vidējs līmenis ir 9, bet zems – 4 bērniem. Vislielākās problēmas pirmklasniekam sagādāja skolotāja prasību izpilde, savas uzvedības regulēšana koplietošanas telpās, cieņas izrādīšana klasesbiedriem, prasme vērtēt klasesbiedru darbu un sevi.

Veidojošā pētījuma mērķis bija pārbaudīt izstrādātu metodiku, aprobēt to praksē un noteikt skolēnu saskarsmes prasmju līmeni pēc veidojošā pētījuma.

Pamatojoties uz Latvijas Sporta deju profesionāļu federācijas medaļnieku testu, pielāgojām to darbam klasē. Ir izstrādāta metodika, kura papildināta ar vingrinājumiem, rotaļām un spēlēm, kas attīsta saskarsmi un virzītas uz saskarsmes prasmju attīstību, pārrunām par sporta deju dejotāju sasniegumiem, demonstrējumiem (vecāko klašu skolēnu paraugdemonstrējumi).

Sporta deju apguvi sākam ar uzvedības noteikumu apgūšanu. Izmantojam rotaļu metodi. Caur iedomu tēliem (zēni – džentlmeņi, meitenes – dāmas) bērni viegli apgūst uzvedības normas. Spēles un rotaļas (“Pāri mainās”, “Strautiņš tek”), kas veicina saskarsmi pārī, balstās uz to, ka deju laukumā partneris uzņemas atbildību par pāra darbu.

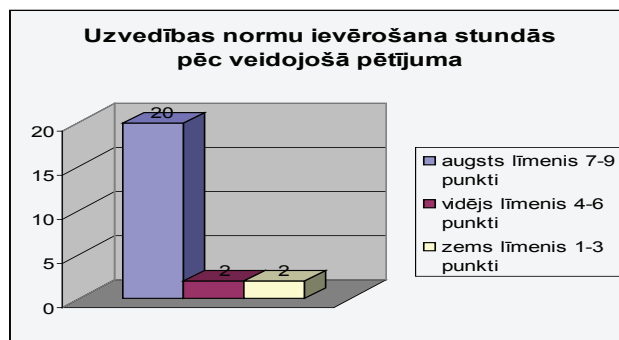
Mācoties saklausīt mūzikas ritmu, tiek apgūta klausīšanās prasme. Šīs prasmes pilnveidošanai izmantojam spēles “Klusie telefoni”, “Diena un nakts”, “Lamatiņas” un citas. Piemēram, spēlē “Uzmanīgi klausies” bērni tiek brīdināti, ka skanēs dažāda mūzika, bet sākt dejojot lēno valsī var tad, ja atskan lēnā valša mūzika. Bērni uzmanīgi klausās un salīdzina ritmus, kurus izmēģina izplaukšķināt, izdejojot. Viņi diskutē, pamato savu pārliecību.

Uzmanības, motivācijas veicināšanai un apgūto kustību iemaņu nostiprināšanai izmantojam vingrinājumus pašvērtējuma attīstībai. Bērniem kopā ar skolotāju izdomā jaunus kritērijus vērtēšanai un arī analizē citu skolēnu rezultātus.

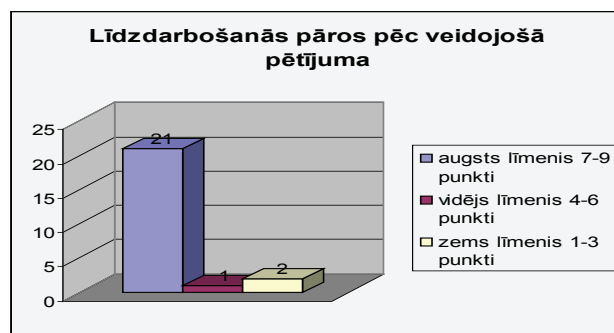
Lai veidotu interesi par sporta dejām, zālē ir izvietota “Sporta deju dejotāju foto galerija”, pārrunājam televīzijā vērotos sporta deju konkursus. Bērnu iepazīstinām ar medaļnieku testu nolikumu un medaļu, kuru varēs saņemt visi tie dejotāji, kuri nokārtos medaļnieku testa trešo pakāpi.

Vecāko klašu dejojotāju demonstrējumi veicina bērnu vēlmi apgūt jaunas dejas, figūras un ir laba motivācija. Nodarbībās vingrinām vērtēšanas prasmi, prasmi sadarboties, uzklaut otru, mācām savstarpēju cieņu un sapratni, iecietību, prasmi izteikt savu domu, strādāt pārī un komandā.

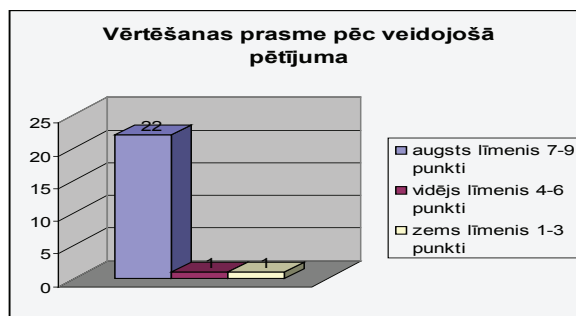
Pēc veidojošā pētījuma ieguvām šādus rezultātus (pēc tiem pašiem kritērijiem).



5. attēls. Uzvedības normu ievērošana stundās pēc veidojošā pētījuma



6. attēls. Līdzdarbošanās pāros pēc veidojošā pētījuma



7. attēls. Vērtēšanas prasme pēc veidojošā pētījuma



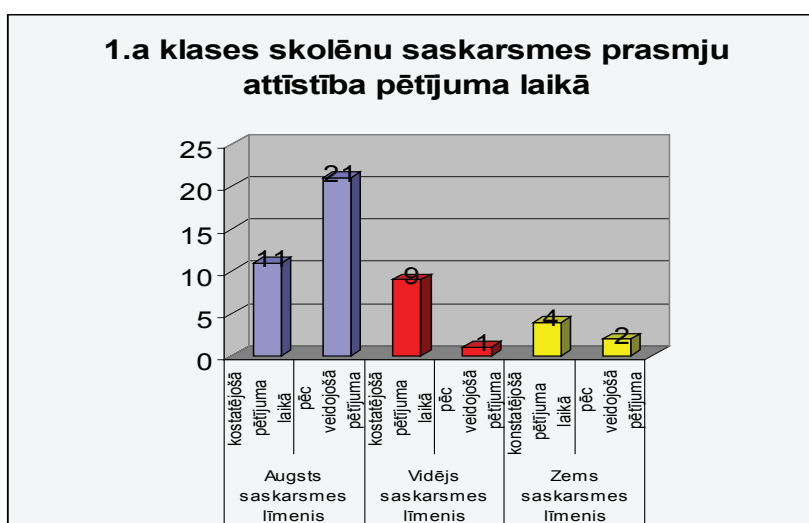
8. attēls. 1. klases saskarsmes prasmju līmenis pēc veidojošā pētījuma

Pēc veidojošā pētījuma augsts saskarsmes prasmju līmenis ir 21 bērnam, 1 bērnam ir vidējs līmenis, bet 2 ir zems saskarsmes līmenis. Pētījuma laikā vērtēšana pēc kritērijiem balstījās uz skolēnu individuāliem rezultātiem. Tie tika atspoguļoti 2. tabulā.

2. tabula

1. klases saskarsmes prasmju individuāls līmenis pēc konstatējošā un veidojošā pētījuma (k.p. un v.p.)

N. p.k.	Vārds	Uzvedības normu ievērošana		Līdzdarbošanās pāros		Vērtēšanas prasme		Vid. punktu skaits		Līmenis	
		k.p.	v.p.	k.p.	v.p.	k.p.	v.p.	k.p.	v.p.	k.p.	v.p.
1.	Paula	9	9	9	9	7	9	8,3	9	augsts	augsts
2.	Brenda	8	9	6	9	7	9	7	9	augsts	augsts
3.	Niks	6	9	6	9	5	9	5,6	9	vidējs	augsts
4.	Kristers	8	8	9	9	6	9	7,6	8,6	augsts	augsts
5.	Gints	3	7	5	8	4	8	4	8,3	vidējs	augsts
6.	Renārs	3	3	3	3	3	4	3	3,3	zems	zems
7.	Gita	9	9	9	9	9	7	8,3	9	augsts	augsts
8.	Mīks	3	6	4	6	3	7	3,3	6,3	zems	vidējs
9.	Lelde	9	9	9	9	9	7	8,3	9	augsts	augsts
10.	Ivonna	9	9	9	9	5	9	7,6	9	augsts	augsts
11.	Keitija	9	9	9	9	6	9	8	9	augsts	augsts
12.	Artis	3	6	3	7	3	8	3	7	zems	augsts
13.	Zigmārs	6	9	6	8	4	7	4,6	8	vidējs	augsts
14.	Mārtiņš	6	8	4	7	4	9	5,6	8	vidējs	augsts
15.	Endijs	8	8	7	7	4	9	6,3	8	vidējs	augsts
16.	Jēkabs	8	8	8	9	7	9	7,6	8,6	augsts	augsts
17.	Klāvs	5	7	5	8	3	8	4,3	7,6	vidējs	augsts
18.	Kristiāns	3	3	3	3	3	3	3	3	zems	zems
19.	Krista	9	9	9	9	7	9	8,3	9	augsts	augsts
20.	Madara	9	9	9	9	6	9	8	9	augsts	augsts
21.	Anda	9	9	9	9	7	9	8,3	9	augsts	augsts
22.	Katrīna	6	8	6	8	4	9	5,3	8,3	vidējs	augsts
23.	Jānis	6	8	6	9	3	9	5	8,6	vidējs	augsts
24.	Mārtiņš	6	9	6	9	4	9	4,6	9	vidējs	augsts



9. attēls. 1. klases skolēnu saskarsmes prasmju attīstība pētījuma laikā

Varam teikt, ka pēc veidojošā pētījuma zems saskarsmes prasmju līmenis ir 2 skolēniem (R., K.). Nodarbībās šie zēni neiesaistās rotaļu darbībā, cenšas pievērst sev uzmanību ar skaļu uzvedību. Deju kustības šie bērni apguvuši arī zemā līmenī. Diemžēl viņiem pietrūkst pieredzes savstarpējo attiecību veidošanā ar klasesbiedriem, vecāku ieinteresētības.

Tātad varam salīdzināt rezultātus pēc konstatējošā un veidojošā pētījuma. Matemātiski apstrādājot iegūtos datus, tika izveidota diagramma (9. attēls).

Pētījumā laikā skolēnu saskarsmes prasmju attīstībā ir vērojamas pozitīvas izmaiņas. Varam teikt, ka jaunākajā skolas vecumā ļoti strauji attīstās uzvedības pašregulācija, kas ir viens no galvenajiem bērna socializācijas priekšnoteikumiem.

Secinājumi

1. Sporta deju nodarbību laikā tiek apgūts sporta dejām atbilstošs skolēnu uzvedības modelis.
2. Lai novērtētu saskarsmes prasmju attīstības līmeņus, izstrādāti kritēriji un noteikti saskarsmes prasmju attīstības līmeņi 1. klasei. Vērtēšanas rezultāti parādīja, kā pētījuma laikā augsts līmenis paaugstinājās, vidējs un zems līmenis samazinājās. Tas liecina par pozitīvajām izmaiņām skolēnu saskarsmē.

Izmantotie informācijas avoti

1. Albrehta Dz. Pētīšanas metodes pedagoģijā. R.: Mācību grāmata, 1998. 104 lpp.
2. Andersone R. Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās. R.: RaKa, 2001. – 80 lpp.
3. Dubkēvičs L. Saskarsme audzēkņiem. R.: Jumava, 2006. 223 lpp.
4. Engere I., Gleške L., Kvjatkovska I., Šulce D. Lomu spēles sociālā pedagoga darbībā. R.: Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 2003. 83 lpp.
5. Ģeidāne D. Sākumskolas skolēni deju un ritmikas nodarbībās // Skolotājs, 2005, Nr. 4(52), 91 lpp.
6. Kupčs J. Saskarsmes būtība. R.: Zvaigzne ABC, 1997. 71 lpp.
7. LR Izglītības un zinātnes ministrija. Mācību līdzeklis. Saskarsme audzēkņiem. R.: Jumava, 1999.
8. Omārova S. Cilvēks runā ar cilvēku. Saskarsmes psiholoģija. R.: Kamene, 1996. 126 lpp.
9. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. R.: Zvaigzne ABC, 2000. 248 lpp.
10. Pļaveniece M., Škuškovnika D. Sociālā psiholoģija pedagogiem. R.: RaKa, 2002. 200 lpp.
11. Siliņa E. Latviešu tautas dejas izcelsme un attīstība. R.: Avots, 1992. 101 lpp.
12. Veics V. Uzvedības un saskarsmes kultūra. R.: Junda, 1997. 459 lpp.
13. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. R.: Mācību apgāds, 1996. 323 lpp.
14. Youmans J. G. Social Dance. London, 1969. 328 p.
15. Базарова Н., Мэй В. Азбука классического танца. Ленинград: Искусство, 1990. 240 с.
16. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. Москва: Педагогика, 1989. 144 с.
17. Немов Р. С. Психология.- Москва: Просвещение, 1995. 576 с.
18. Elbrets J. "Skaists un vesels". Pieejams: www.apollo.lv/articles.

Summary

The aim of the article is to research, both theoretically and practically, development of communication skills and opportunities to promote communication of junior form students during sports dance lessons.

The autor has theoretically described communication, its structure, and different ways of communication, paying attention to and comparing the ideas of such outstanding psychologists as G. Svence, A. Vorobjovs, R. Nemojs, P. Jākobsons and educators A. Špona, I. Žogla, V. Zelmenis. Communication skills, possible barriers and their reasons were analysed.

Some of the findings state that communication is defined as interaction between people, the impact of which is information exchange. Moreover, communication gives the opportunity to share people's opinions, feelings, and attitudes. At the same time, interaction is possible without affecting the behaviour, opinions, and feelings of the others.

Junior form students, namely, 7 to 11-year old, are more interested in the world around them; this age group is characterised by regulation of cognitive processes, development of attention, self-awareness, and interaction skills. The main causes of communication problems common to children starting to attend the school have been investigated in this work .

The role of movement and dance in the growth of students' personality is very important. The authors have come to the conclusion that not only physical abilities can be developed during dance lessons but also mental abilities like patience, self-possession, fairness, internal strength, etc.

The authors have investigated the traits of junior form students, the factors promoting the process of learning how to dance, as well as the level of the 1st form students' communication skills with the help of determination and compilation research. The practical research led the authors to the conclusion that sports dance lessons promote development of junior form students' communication skills, provided that the students are actively and emotionally involved in the dance and learning process, using the following methods and activities that are aimed at improvement of interaction skills: role plays; special tasks, developing interaction skills; discussions; presentations; dance; pair work, and group work.

Keywords: communication skills, methods and activities, sports dance lessons, criteria and the level of development of communication skills.

PROFESIONĀLĀ DARBĪBA UN MĀCĪŠANĀS MEDICĪNAS JOMĀ (DIAGNOSTISKAJĀ RADIOĻĪJĀ) – TĀLĀKIZGLĪTĪBA UN AR TO SAISTĪTĀS PROBLĒMAS

PROFESSIONAL ACTIVITY AND LEARNING IN MEDICINE – POSTGRADUATE EDUCATION AND RELATED PROBLEMS

Elizabete Kadakovska

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts:elizabetek@yahoo.com

Anotācija

Pieaugot jauno tehnoloģiju īpatsvaram un informācijas apjomam medicīnā un sevišķi diagnostiskajā radioloģijā, palielinās ikdienā nepieciešamo zināšanu daudzums, bet tālākizglītība profesionālajā darbībā kļuvusi par neatņemamu sastāvdaļu. Ņemot vērā medicīnas zemo prestižu sabiedrības acīs, no vienas puses, un Eiropas Savienības (ES) izvirzītās prasības un standartus, kas reglamentē medicīnisko pakalpojumu kvalitāti, no otras puses, jāreķinās ar tālākizglītības motivācijas īpatnībām. Šajā darbā tika izpētīta literatūra par profesionālās motivācijas veidošanos un mediķa profesijas izvēles motīviem, kā arī tika anketēti Latvijas diagnostiskie radiologi, lai noskaidrotu specialitātes izvēles motīvus, attieksmi pret specialitāti un tālākizglītību.

Atslēgvārdi: pieaugušo izglītība, tālākizglītība, radioloģija, pēcdiploma izglītības pilnveide.

Ievads

Pēdējos gadu desmitos medicīnā notikušas daudzas nozīmīgas pārmaiņas, kas saistītas ar jauno tehnoloģiju straujo attīstību un tai sekojošām diagnostiskajām un ārstniecības iespējām. Turklāt diagnostika šajā situācijā būtiski izvirzās priekšgalā gan tehnoloģiskās izaugsmes, gan pakalpojumu kvantitatīvo apjomu dēļ, jo pieaugošās ārstēšanas iespējas pieprasa arvien precīzāku diagnostiku, kā arī diagnostika ir pelnošāka (ekonomiski rentablāka) nozare salīdzinājumā ar ārstēšanu.

Profesionālās motivācijas pētījumos kā divi patstāvīgi jautājumi tiek skatīti aicinājums un profesija, kas var būt mērķis, bet nav līdzeklis, lai sasniegtu slēptus, apspiestus mērķus, respektīvi, profesijas izvēles motivāciju var ietekmēt ne tikai metavajadzības (augstākās vajadzības), bet arī pamatvajadzības. Jo vairāk cilvēks pašīstenojies, jo lielāka ticamība, ka metamotivācija nosaka viņa dzīves aicinājumu un samazinās varbūtība, ka profesijas izvēli noteikušas pamatvajadzības (8). Darbu vislabāk veic pašīstenojies cilvēks, bet darbs, kas atbilst viņa talantiem, spējām un interesēm, tiek veikts ar vislielāko atdevi. Profesionālās darbības un tālākizglītības problēmas Latvijā tiks apskatītas vienā konkrētā situācijā – diagnostiskās radioloģijas pēcdiploma izglītībā.

Pētījuma objekts: mācīšanās process pēcdiploma izglītībā.

Pētījuma priekšmets: mācīšanās motivācijas veidošanās.

Pētījuma mērķis: izpētīt mācīšanās motivācijas veidošanos pēcdiploma izglītībā.

Darba uzdevumi:

- izpētīt literatūru par profesionālās motivācijas veidošanos un mediķa profesijas izvēles motīviem,

- anketēt Latvijas diagnostiskos radiologus, lai noskaidrotu specialitātes izvēles motīvus, attieksmi pret specialitāti un tālākizglītību.

Metodes:

- literatūras analīze,
- 15 jautājumu anketa, lai noskaidrotu diagnostiskās radioloģijas speciālistu
 - apmierinātību ar specialitāti,
 - ieinteresētību specialitātē,
 - specialitātes izvēlēšanās iemeslus,
 - radiologa lomas novērtējumu praktiskajā medicīnā,
 - karjeras izaugsmes novērtējumu,
 - papildu specializēšanās iemeslus,
 - kvalifikācijas kursu apmeklēšanas iemeslus,
 - mācīšanās motivācijas līmeņa pašnovērtējumu,
- matemātiski statistiskās metodes.

Pētījuma bāze: Latvijas Radiologu asociācija.

Pieaugušo izglītība, tālākizglītība un profesionālā tālākizglītība

Saskaņā ar UNESCO ieteikumu (14) **pieaugušo izglītība** ir organizēts process, kas pagarina vai aizstāj pieaugušu cilvēku pamatizglītības apguvi, veicina viņu spēju attīstību, bagātina zināšanas, uzlabo tehnisko vai profesionālo kvalifikāciju vai arī pārkvalifikāciju, pilnveido attieksmes un uzvedību, kas sekmē sabalansētu un patstāvīgu personības līdzdalību sociālajā, ekonomiskajā un kultūras dzīvē. **Tālākizglītība** ir izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana pēc formālās izglītības ieguves un darba gaitu uzsākšanas (15). Tās mērķis ir profesionālo zināšanu, prasmju un kompetences pilnveidošana formālajā un neformālajā izglītības sistēmā. Formālajā izglītības sistēmā var īstenot profesionālo pilnveidi jaunā pakāpē vai iegūt jaunu specializāciju. Profesionālo pilnveidošanos var īstenot arī neformālos izglītojošos pasākumos:ursos, interešu grupās, tautas augstskolās u. tml., bet tie nedod jaunu kvalifikāciju. Profesionālā tālākizglītība (PTI) ir izglītības procesa sastāvdaļa, kuru nosaka valsts un reģionu sociālekonomiskās attīstības vajadzības, iedzīvotāju demogrāfiskais sastāvs, viņu vajadzības, intereses un spējas (6). Cilvēka profesionālās spējas ietekmē viņa stāvokli sabiedrībā. Stāvokli sabiedrībā nosaka ne tikai materiālās vērtības, bet arī sociālā nozīmība – vairāk dod citiem, vairāk atzinības saņem no citiem. Cilvēka kalpošana līdzcilvēkiem, spēja būt noderīgam, atvieglot viņa dzīvi, ir viens no motīviem, kas virza cilvēka darbību. Mūsdienu pasaule vairāk uzsvēr cilvēka individualitāti, indivīda vajadzības, līdz ar to arvien mazāk tiek uzsvērts ieguldījums, ko sabiedrībai un līdz ar to ikvienam no mums var sniegt “kalpojošās” specialitātes – mediķi, skolotāji.

Pēcdiploma un tālākizglītība ļauj speciālistam iegūt jaunas zināšanas un iemaņas, uzlabot tās, attīstot kompetences un profesionālo sniegumu. Diemžēl lielais informācijas apjoms, kas jāpārziņa medicīnas speciālistiem, un pedagoģiskā pieeja (pretstatā androgoģiskajai) tālākizglītībā rada problēmas, kuru risināšana uzlabotu ne tikai izglītības procesu, bet arī pacientu aprūpi un veselības aizsardzības sistēmu kopumā.

Profesionālā motivācija

Motivāciju varētu uzskatīt par starpposmu vai organisma iekšēju stāvokli, kas mudina, virza uz rīcību. Tādējādi motivācija ir uzvedības enerģijas avots, un visbiežāk to saprot atbilstoši A. Orlova (20) definīcijai – kā “cilvēka un dzīvnieka aktivitātes procesu determinācija vai

darbības stimulu veidošanās”. Motivācija ir vajadzības, intereses, tiesības un citi uzvedību veicinošie un vadošie elementi, kas ar attiecīgo darbību raksturo arī cilvēka personību (21). Tas ir iekšējais stāvoklis (dažkārt nosaukts par vajadzībām, vēlmēm, nepieciešamību), kas kalpo par uzvedības enerģijas avotu un virziena noteicēju (13). Motivācija ir process, kurā tiek apzināti mērķi, notiek izvēle, enerģijas virzīšana mērķa sasniegšanai (9). C. D. Berliners un N. L. Geidžs uzskata, ka cilvēku motīvi (vajadzības, vērtības, pamudinājumi, centieni, attieksmes, intereses) nosaka to, kas viņiem ir un kas nav **stimuli** (4). Pēc viņu domām, iekšējā motivācija [motīvi] sakņojas ārējā pastiprinājuma [stimulu] sistēmās. Laika gaitā stimuli pārtop motīvos, taču, ja cilvēkam ir iekšējā motivācija, stimuli var radīt pretēju iespaidu.

Profesionālās motivācijas pētīšanai ļoti plaši izmanto A. Maslova personības vajadzības struktūras modeli (17). Lai mudinātu cilvēku aktīvāk darboties organizācijā, nepieciešams atrast pareizo stimulu. Cilvēka izvēli strādāt konkrētā darba vietā ietekmē

- 1) ārējās situācijas analīze: darba algas lielums, priekšrocības, potenciālie kolēģi uzņēmumā, attālums līdz darbam, transporta ērtības, darbavietas estētika, kaitīgie faktori, normāla darba nedēļa vai maiņu darbs, stingrs vai brīvs darba režīms, uzņēmuma prestižs un uzticamība, atbildības līmenis, iespējas apvienot darbu ar mācībām, psiholoģiskais klimats kolektīvā, apbalvojumu un sodu sistēma;
- 2) savu spēju analīze: veselības stāvoklis, personīgās spējas un profesionālā
- 3) piemērotība, izglītības līmenis, izturība pret stresu, radošs vai monotons darba ritms; izvēlētajās darbavietas analīze: iespēja pakāpties pa karjeras kāpnēm, darba vadītājs, profesionālā izaugsme, iespēja izpaust savu iniciatīvu un radošumu.

Darbavietas izvēle var notikt arī pavisam citu, slēptu faktoru ietekmē – cilvēks izvēlas darbavietu, ņemot vērā tās sociālo nozīmību, un tad piemeklē atbilstošu amatu vai arī izvēlas darbavietu kā iespēju atrasties noteiktas profesijas pārstāvju komandā. Šādās situācijās notiek sava veida kompensācija, vajadzību apmaiņa, taču tie ir atsevišķi izņēmuma gadījumi, nevis likumsakarība. Viena no Maslova teorijas pamattēzēm apgalvo, ka cilvēks zaudē darbības motīvus, ja realitāte neattaisno cerības.

Tomēr parasti saskaņā ar Čugunovas pētījumiem (12) izšķir šādus darbavietas izvēles motīvus:

- 1) profesionālās motivācijas dominante (noturīga interese par profesiju);
- 2) profesionālās motivācijas situatīvā ietekme (dzīves apstākļu ietekme darbavietas izvēlē, kas ne vienmēr sakrīt ar personīgo ieinteresētību);
- 3) saskaņa (konformitāte).

20. gadsimta 50. gadu otrajā pusē Frederiks Hercbergs izvirzīja **divfaktoru teoriju** (gandarījums par darbu). Saskaņā ar šo teoriju profesionālajā vidē cilvēku ietekmē iekšējie un ārējie faktori (10). Teorija uzskatāma par Maslova teorijas savdabīgu turpinājumu. Tās pamatā ir

- higiēnas (ārējie) faktori,
- motivācijas (iekšējie) faktori.

Ārējie (higiēnas) faktori, pēc F. Hercberga domām, ir darba vietas iekšējā kārtība, augstākstāvošo personu attieksme, darba apstākļi, attiecības ar kolēģiem, alga, sociālais stāvoklis un drošība. Ja šo nosacījumu nav vai tie ir nepiemēroti, iestājas neapmierinātība.

Iekšējie (motivācijas) faktori ir tie, kas rada motivāciju strādāt, rada apmierinājumu par paveikto darbu:

- ieguvumi,
- atzīšana,
- izaugsme,
- interesants darbs.

F. Hercberga teorija tikusi daudz kritizēta, jo cilvēku vajadzības ir atšķirīgas – ne vienmēr apmierinātība ar darbu garantē labus darba rezultātus. Tomēr Hercberga teorija pieminama kā pamats mūsdienīgai attieksmei profesionālajā vidē – ētiska vadība un sociāla atbildībai par strādājošajiem (18).

Organizāciju psiholoģijā motivācijas pētīšanā svarīgas ir arī vairākas citas teorijas (23):

Kleitona P. Alderfera vajadzību teorija (2) (*ERG – existence, relatedness, growth* – eksistence, cieņa (3. un 4. vajadzību līmenis pēc Maslo) un izaugsme). Saskaņā ar šo teoriju pastāv trīs hierarhiski pakārtoti vajadzību līmeņi:

- eksistences (fizioloģiskās un drošības) vajadzības,
- cieņas (saskarsmes) vajadzības,
- vajadzība pēc izaugsmes (pašīstenošanās).

ERG teoriju mēdz uzskatīt par Maslova teorijas vienkāršotu variantu.

D. Maklelanda (19) iegūto vajadzību teorija. Saskaņā ar to vajadzības ir nevis bioloģiski noteiktas, bet gan veidojas dzīves gaitā. Tiek izšķirtas trīs vajadzības: vajadzība pēc sasniegumiem, vajadzība pēc varas, vajadzība pēc attiecībām.

V. Vruma (26) ekspektāciju (paļāvības) teorija publicēta 1964. gadā. Viņš uzskatīja, ka sekmīga darba veikšana notiek, ja

- cilvēks izvēlas darbību ar lielāko motivējošo spēku,
- motivējošo spēku veido 3 percepcijas (t. i., $M = E * I * V$):
 - ekspektācija (gaidas) – piepūles novērtējums mērķa sasniegšanai,
 - starpniecība (*instrumentality*) – novērtējums par rīcības sekām,
 - valence – rīcības seku rezultāta novērtējums.

Dž. S. Adamsa (1) taisnīguma teorijas pamatā ir apmaiņas princips starp darbinieku un organizāciju un tas, vai darbinieks to uzskata par taisnīgu, t. i., vai ir adekvātas darba un atalgojuma proporcijas, salīdzinot savu un citu darbinieku darbu un algas.

20. gadsimta deviņdesmito gadu sākumā parādījās jauna motivācijas teorija – mērķu izvirzīšanas teorija, ko formulēja Edvīns Loks (*E. Locke; 16*). Saskaņā ar šo teoriju mērķiem jābūt vidēji sarežģītiem, specifiskiem konkrētai darbībai un precizētiem katram indivīdam organizācijā. Atalgojumam jābūt cieši sasaistītam ar mērķa sasniegšanu, lai nodrošinātu motivācijas pastiprinājumu. Līdzdalība mērķu izvirzīšanā ir motīvs.

Krievu sociologi A. un K. Radugini uzskata, ka profesionālais cikls ir viens no socializācijas veidiem. Tā ir personības sociālā, profesionālā veidošanās, kas veido sabiedrības vērtību sistēmu, kura to uztur.

Profesionālās motivācijas faktori un teorijas darbojas efektīvi, ja tiek nodrošināta kompleksa to ievērošana. Motivācijas veidošanās problēma vēl arvien tiek plaši apspriesta un pētīta. Situāciju apgrūtina fakts, ka motivāciju eksperimentālā ceļā pētīt ir sarežģīti.

Mediķa profesijas izvēles motīvi un tālākizglītība medicīnā

Mediķa profesijas izvēles motīvi ir šādi (25)¹:

- vēlme ārstēt cilvēkus,
- vēlme mazināt cilvēku ciešanas,
- iespēja rūpēties par tuvinieku veselību,
- profesijas prestižs un ģimenes tradīcijas,
- vēlme risināt zinātniskas problēmas,
- iespēja rūpēties par savu veselību,

¹ G. Svence atsaucas uz krievu psihologu Vasiļkova un Ivanova 1997. gadā publicētu darbu

- iespēja ietekmēt citus cilvēkus,
- medicīnas preparātu pieejamība,
- materiālā ieinteresētība.

G. Svences darbā “*Pieaugušo psiholoģija*” (25) minēti šādi aspekti, kas veido profesijas prestižu:

- 1) personības sociālo un profesionālo dispozīciju sistēma,
- 2) cilvēka dominējošie profesionālie motīvi,
- 3) noteiktu profesionālās uzvedības tipu un šim tipam atbilstošo profesionālo mērķu sasniegšanas metodes un līdzekļi.

Pašreiz sabiedrībā tik plaši apspriestais nozares prestižs, attieksme pret ārstiem, cieņa (vai necieņa) rosina pētīt Latvijas mediķu domas par šo jautājumu.

Mediķa profesijā, līdzīgi kā citās profesionālajās jomās, motivējoši darbojas arī darba laiks, kas ir atšķirīgs no vispārpieņemtā, drošība par darba saglabāšanu, profesionālās izaugsmes iespējas un interese par darbu. Interese par darbu ir viens no svarīgākajiem līdzekļiem, kas motivē darbu, jo interesantā darbā cilvēks pašaktualizē spējas, realizē savu psiholoģisko potenciālu.

Tā kā diagnostiskā radioloģija ļoti lielā mērā saskaras ar jaunajām tehnoloģijām, runājot par tālākizglītību radioloģijā, jāmin L. Hiršhorna (*L. Hirschorn; 11*) uzskats, ka, pieaugot tehnoloģiju ietekmei darbā, iespējama šādu jaunu iezīmju parādīšanās:

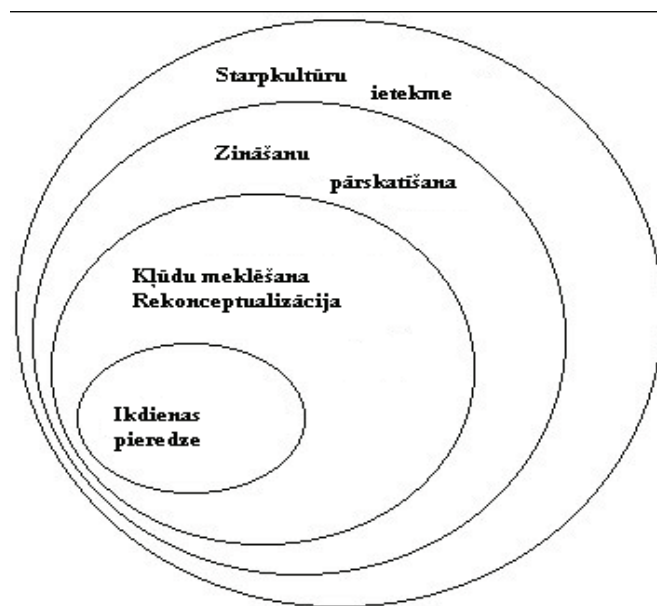
- palielinās nepieciešamība pēc augsta elastīguma līmeņa rīcībā, jo rodas darba koncepcija, kas pieprasa mācīšanos, pielāgošanos un iesaistīšanos kontrolē,
- kibernetikas sistēmās mašīnas un cilvēki kontrolē cits citu, respektējot kļūdu tipus: mašīnas kontrolē paredzamās jeb pirmās pakāpes kļūdas, cilvēki kontrolē neparedzamās jeb otrās pakāpes kļūdas. Darbinieks kļūst no kontrolējama elementa par kontroles kontrolētāju,
- attīstās mācīšanās kultūra, pieaug neparedzamības fenomena nozīmīgums, jānācās saprast vārdos neizteiktās zināšanas, jājūt interpersonālie procesi un jāizvērtē organizāciju struktūra.

Jaunās tehnoloģijas neierobežo sociālo saskarsmi, to dēļ nepieaug eksaktais informācijas apmaiņas ceļš. Jo augstāk attīstītas digitālās tehnoloģijas, jo vairāk pieaug informācijas nozīmīgums un apjoms, aizvien lielāku nozīmi iegūst neformālā mācīšanās un saskarsme kā jauns informācijas un zināšanu apmaiņas veids.

V. J. Klensijs (*Clancey W. J.; 5*) profesionālo zināšanu veidošanās ceļu medicīnā skaidro pēc šādas shēmas (sk.1. att.). Šajā shēmā iekšējais aplis atspoguļo ikdienas pieredzē iegūto informāciju – pacientu slimības vēstures un simptomi – un šīs informācijas aptveršanu, sakarību meklēšanu. Šo procesu varētu nosaukt par zināšanām darbībā. Tās ir “klusās” zināšanas bez faktiem un teorijām, bet ar uztveramajiem objektiem, laika izjūtu, daudzām prioritātēm un automātiskām procedūrām. Šī ir prakses rutīnas daļa.

Nākamais aplis – rekonceptualizācija – ir situācijas aptveršana, kad tiek

- apzināta un vērtēta situācija,
- pārskatīta informācija par pacientu (pašreizējā situācija, iepriekš pārciesto saslimšanu un profesionālās darbības analīze, kā arī dzīves apstākļu analīze),
- piemeklētas līdzīgas, iepriekš pieredzētas situācijas,
- loģiskā secībā sakārtoti notikumi,
- izvirzītas iespējamo iemeslu versijas,
- pārvērtēti piemērojami novērojumi, teorijas un likumsakarības.



1. att. Mācīšanās un pasaules uzskatu maiņa medicīnā

Kontaktējoties profesionālo organizāciju pasākumos, notiek profesionālās pieredzes apmaiņa, tiek iegūta jauna pieredze bez praktiskās darbošanās. Tas notiek, pārrunājot katra individuālo pieredzi, analizējot problēmsituācijas no atsevišķa indivīda personīgās pieredzes – kā noritēja cita līdzīga situācija, kādas kļūdas tika pieļautas, kā problēma tika atrisināta. Šādās apspriedēs notiek darba mācīšanās (24).

Zināšanu pārskatīšanas jeb refleksijas un rekoordinācijas fāzē var iegūt jaunas prasmes, jo jauniegūta informācija tiek lietota citā laikā un citādā veidā. Lai iegūtu jaunu pieredzi, var pārskatīt jau paveiktu darbu, analizējot situāciju un izvērtējot, ko varēja paveikt efektīvāk.

Rekoordinācija notiek vēl efektīvāk, ja sadarbojas vairākas nodaļas, klīnikas vai plaša mēroga profesionālās organizācijas. Iekļaujoties rekoordinācijas grupā, katra jauna persona, kas ir no citas nodaļas, cita rajona, ar citām kompetencēm, ienes arī jaunas kultūras perspektīvas, kas ietekmē grupas darbību. Šī fāze tiek apzīmēta par starpkultūru ietekmes fāzi.

Kopumā katrs jauns pacients nozīmē nelielas izmaiņas vērtībās, pieredzē, darbībās, likumos un šablonos. Problemātisku situāciju noregulēšana paredz šablonu, darbību un likumu pārskatīšanu. Tas ir racionālais mācīšanās stils, kuram, pēc V. Klensija domām, raksturīgas šādas doktrīnas:

- 1) katra saskarsme ar pacientu ir problēma, un katrs diagnostikas vai ārstēšanas gadījums ir problēmas risināšana;
- 2) “zināšanas” tiek pielīdzinātas faktu un teoriju pārzināšanai, saprašanas un izpratnes process tiek uzņemts kā to lietojums.

Pretstatā Klensija izvīzītajam racionālajam mācīšanās stilam Dž. Džūijs (*Dewey, 7*) un Dž. Beitsons (*Bateson; 3*) sekmējuši pieeju, kas ir labi pazīstama filozofijā, antropoloģijā, socioloģijā un ko mūsdienās sauc par situācijas izpratni. Atbilstoši šai pieejai saprašana ir spējas noteikt līdzību un atšķirību, kā arī spējas saskaņot uzskatus un darbības, spējas iegūt informāciju un to interpretēt. Gan filozofiski, gan arī empīriski ar ikdienas mācīšanās modeļiem un jauniem neiroloģiskiem modeļiem ir pierādīts tādas epistemoloģiskās izpratnes neadekvātums, kas identificē zināšanas ar aprakstiem (22).

Kopumā mācīšanās process medicīnā (kā jebkurā citā kompleksā darbības vai domāšanas sfērā) ir gan teorija, gan darbošanās, gan pieredze. Līdz ar to mācīšanās ir ne tikai pieeja

faktiem un manipulēšana ar šiem faktiem un teorijām, bet arī to uztveršana, aptveršana, piedalīšanās un lietošana jaunā veidā.

Vēl viens situācijas izpratnes lietojums ir situācijas lokālās un globālās kontroles konflikta izprašana. Lokālā kontrole ir indivīdu un nelielu grupu sadarbība medicīnas iestādē pacienta aprūpei. Globālā kontrole ietver likumus un standartus, ko pieņēmuši slimnīcas, profesionālās organizācijas, apdrošināšanas kompānijas un valdība. Ikdienišķas problēmas rodas situācijās, kas neatbilst standarta gadījumiem, kad vispārpieņemtā ārstēšana nav efektīva. Jauna tipa problēmas rodas situācijās, kad likumdošana jāpiemēro konkrētu nestandarta gadījumu risināšanai. Cilvēki ik dienas atrodas starp konkrēto darbību un vispārējiem teorētiskiem spriedumiem, cenšoties “ierāmēt” jaunas situācijas zināmos scenārijos un piemērot vecās zināšanas jaunu situāciju risināšanai.

Racionālā mācīšanās stila pārstāvji uzskata, ka medicīnā notiek zināšanu apjoma pieauguma monotons process, kurā iesaistīta visa pieredze un teorētiskā informācija. Situācijas izpratnes pieeja paredz mijiedarbību starp teoriju un praksi. Labas, efektīvas, kvalificētas un piemērotas prakses pamatā ir teorētiskās zināšanas. Teorētiskās zināšanas savukārt nostiprinās praksē, bet prakse nav nesaprātīga sekošana teorētiskajām zināšanām. Praktiskajā darbā medicīnā nepietiek labi pārzināt profesionālo organizāciju izstrādātās vadlīnijas par rīcību konkrētās situācijās, jo ir gadījumi, kad pacienta veselības vai dzīvības nodrošināšanai nepieciešama neordināra pieeja ārstniecības metodēm un vadlīnijām. Ārstam jāspēj šādu pieeju atrast un lietot.

Diagnostiskās radioloģijas specialitātes izvēles motīvi, attieksme pret specialitāti un tālākizglītību

2004. gada maijā anketas tika izdalītas 150 respondentiem (t. i., 60% mērķauditorijas), no kuriem atbildēt piekrita 54 (t. i., 20% mērķauditorijas). Pētījuma norises gaitā bija vērojams, ka atteikuma pamatā galvenokārt ir nevēlēšanās iesaistīties jebkādās aktivitātēs, kas nav obligātas un kam nav redzams tūlītējs “taustāms” rezultāts, un nespēja un nevēlēšanās saskatīt tajās kaut vai iespējamu jēgu.

Līdz ar to var uzskatīt, ka zināmā mērā pētījums identificē izvēlētajās mērķauditorijas aktīvākās, pozitīvāk motivētās daļas attieksmes un nostādnes, kas tiks ņemts vērā iegūto rezultātu interpretācijā.

1. tabula
Respondentu sadalījums pēc vecuma un dzimuma

Specialitāte		Dzimums		Vecums		
		Vīrieši	Sievietes	< 40	40–60	>60
Radiologi	skaits	17	37	22	26	6
	%	31,5%	68,5%	40,7%	48,1%	11,1%

Lai iegūtu priekšstatu par diagnostisko radiologu attieksmi pret veicamo darbu, aptaujas anketā tika iekļauts jautājums par gandarījumu specialitātē (sk.1. tab.). Jautājuma formulējums: “Vai esat apmierināts ar specialitāti?”. Iespējamie atbilžu varianti un rezultāti atspoguļoti 2. tab.

2. tabula
Respondentu apmierinājums ar specialitāti atkarībā no piederības specialitātei

	Radiologi (%)
Ļoti apmierināts	40,7
Apmierināts	55,6
Neapmierināts	3,7

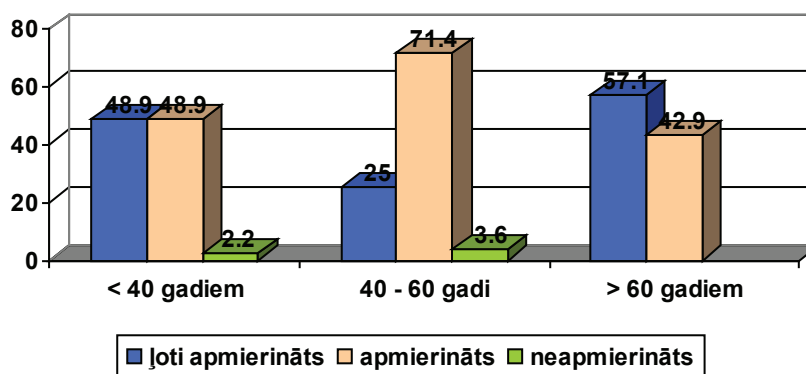
Pārsteidzošs atklājums ir radiologu neapmierinātība ar specialitāti. Ja atceramies, ka lielākā daļa aptaujāto radiologu bija vecumā no 40 līdz 60 gadiem (tas ir sasniegto panākumu saglabāšanas posms (pēc Supera, 1957) vai posms – darbs sabiedrības labā (pēc Heivighersta, 1964; 25)), jādodomā, cik efektīvs ir šo radiologu darbs un iespējamā līdzdalība jauno kolēģu izglītības procesā. Atklātās tendences iemesli turpmāk būtu jāpēta tuvāk.

Izanalizējot apmierinātību ar specialitāti dažādās vecuma grupās (sk. 3. tab. un 2. att.), apstiprinās 40 līdz 60 gadu veco radiologu neapmierinātība, bet vēl jo neticamāk šķiet fakts, ka arī cilvēki, kas ir jaunāki par 40 gadiem, ir neapmierināti ar savu specialitāti. Ņemot vērā ekonomisko situāciju, šīs neapmierinātības pamatā varētu būt medicīnas darbinieku relatīvi zemais atalgojums.

3. tabula

Respondentu apmierinātība ar specialitāti dažādās vecuma grupās (%)

	< 40 gadiem	40–60 gadi	> 60 gadiem
Ļoti apmierināts	48,9	25	57,1
Apmierināts	48,9	71,4	42,9
Neapmierināts	2,2	3,6	-



2. att. Respondentu apmierinātība ar specialitāti dažādās vecuma grupās

Tomēr neizpratni rada radiologu ieinteresētības novērtējums savā specialitātē – 30% aptaujāto radiologu atbildēja, ka specialitāte (radioloģija) viņus neinteresē. No vienas puses, ja šo atbilžu skaits būtu mazāks, tas būtu saprotams, ņemot vērā neapmierinātību ar specialitāti, bet šīs analīzes rezultāti rāda, ka 30% ir neieinteresēti, bet 5,8% – neapmierināti, tātad lielākā daļa, kas nav ieinteresēti specialitātē, tomēr ir apmierināti.

Turpmākais jautājums ir loģisks turpinājums iepriekšējam. Kas gan šiem cilvēkiem lika izvēlēties savu specialitāti? (sk. 4. tab.)

4. tabula

Radiologa profesijas izvēles iemesli (skaits)

	Radiologi
Interesē	38
Tradīcijas	1
Informētība	4
Prestižs	3
Alga	2
Īsa darba diena	6
Garš atvaļinājums	5
Izaugsme	10
Specialitāte svarīga ārstēšanā	-

Redzam, ka biežākie iemesli tomēr ir interese par darbu un izaugsmes iespējas, bet aptaujātie radiologi profesijas izvēli nepamatoja ar specialitātes nozīmību veselības aprūpē.

Tomēr, analizējot aptaujas anketas, redzam arī, ka, izvēloties specialitāti, 18% aptaujāto minēja tieši izaugsmes iespējas, bet pašreiz izaugsmes iespējas noliedz vai neredz 44,5% respondentu (sk. 5. tab.).

5. tabula

Karjeras izaugsmes iespēju novērtējums radioloģijā (%)

	Radiologi
Ļoti labas	3,7
Labas	24,1
Drīzāk labas	27,8
Nav	24,1
Nezinu	20,4

Mēģinot noskaidrot viedokli par radiologa nozīmi ārstēšanā (sk. 6. tab.), redzam, ka daļa radiologu savu specialitāti uzskata par nesvarīgu, tas liecina par specialitātē strādājošo cilvēku samērā zemu pašapziņu.

6. tabula

Radiologa nozīmes novērtējums ārstēšanā (%)

	Ļoti būtiska	Būtiska atsevišķos gadījumos	Papildinoša	Nesvarīga
Radiologi	53,7	31,5	13	1,9

Lai labāk izpratu diagnostiskās radioloģijas speciālistu vidē valdošo noskaņojumu, respondentiem tika uzdots jautājums arī par specialitātes prestiža pašvērtējumu (sk. 7. tab.).

7. tabula

Radiologa specialitātes prestiža vērtējums (%)

	Ļoti prestiža	Prestiža	Drīzāk prestiža	Nav prestiža	Nezinu
Radiologi	1,9	14,8	38,9	42,6	1,9

Ņemot vērā rezultātus, pēcdiploma izglītībā (runājot ar radiologiem) īpaši jāakcentē specialitātes nozīmīgums ārstēšanā un izaugsmes iespējas (vairāk akcentējot kompetences būtiskumu).

Saskaroties ar radiologu pesimistisko attieksmi pret karjeras izaugsmes iespējām, nākamais jautājums ir par iemesliem, kas liktu padziļināti apgūt kādu radioloģijas nozari (sk. 8. tab.). Redzam, ka radiologiem būtiskāki ir sociālie un monetārie nosacījumi, tomēr dominējošais ir pašaktualizācija – redzesloka paplašināšana, karjera, kompetence un privātprakses dibināšanas iespējas.

8. tabula

Padziļinātas specializācijas iemesli radioloģijas specialitātē

Iemesli	Radiologi (%)
Cieņas dēļ	7,4
Administrācijas vēlme	13
Piemaksas dēļ	16,7
Karjeras dēļ	14,8
Kompetencei	37
Redzesloka paplašināšanai	68,5
Privātprakses dibināšanai	7,4

Analizējot iemeslus, kas ietekmē diagnostiskās radioloģijas formālo mācīšanos (sk. 9. tab.), redzam, ka dominē pašaktualizācija, kā neatņemama izglītības sastāvdaļa tiek minēti arī sociālie kontakti.

9. tabula

Iemesli, lai piedalītos pēcdiploma izglītības pasākumos

Iemesli	Radiologi (%)
Sekot jaunajam	50
Būt zinošam	70,4
Jaunai pieredzei	31,5
Administrācijas pavēle	3,7
Piemaksa pie algas	1,9
Karjeras izaugsme	-
Satikt kolēģus	22,2
Savas profesionalitātes apstiprināšanai	44,4

Iepriekš minētie dati būtu jāņem vērā, kvalifikācijas kursiem veidojot programmas, lai to klausītāji varētu izvēlēties vēlamos mācīšanās veidus – tikai lekcijas, lekcijas ar praktiskām nodarbībām, gadījumu demonstrācijas un darbu profesionālo interešu grupās.

Lai arī aptaujas anketās tika uzdoti jautājumi, kas palīdzētu spriest par motivācijas veidošanās motīviem diagnostiskās radioloģijas kursa apgūvē, radiologiem tika jautāts, kā viņi paši vērtē savu motivāciju (sk.10. tab.).

10. tabula

Radiologu pēcdiploma izglītības motivācijas pašvērtējums (%)

	Radiologi (%)
Augsta motivācija	13,0
Ir motivācija	57,4
Vidēja motivācija	29,6
Drīzāk zema motivācija	

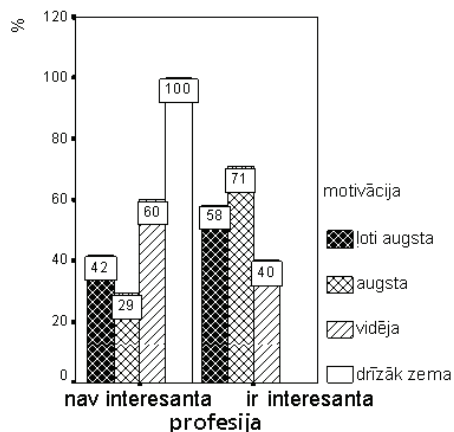
Apkopojot visu iepriekš noskaidroto, jāsecina, ka anketās minētie biežākie specialitātes izvēles iemesli ir interese par specialitāti un izaugsmes iespējas šajā specialitātē. Nosauktie iemesli atbilst J. Iļjina grāmatā “Motivācija un motīvi” citēto Čugunovas darbavietas izvēles motīvu pamatojumam, kā arī apstiprina, ka specialitātē strādājošie cilvēki pamatā ir ar augstu personības vajadzību līmeni, kas atbilst A. Maslova definētajam ceturtajam un piektajam vajadzību līmenim un Dž. Boirī definētajam augstākajam motivācijas līmenim.

Nesaprotama ir parādība, ka 30% anketēto radiologu specialitāte vairs neinteresē, bet viņi turpina strādāt. Acīmredzot šī iemesla dēļ anketās parādās atbildes par specialitātes nelietderību, par apziņu, ka esi lieks, un par neapmierinātību ar specialitāti.

Analizējot anketēšanas rezultātā iegūtos datus un izmantojot SPSS 11.5 programmnodrošinājumu, iegūstam 3a, 3b, 4a, 4b un 5a, 5b attēlā redzamos rezultātus par motivācijas novērtējuma saistību ar profesijas interesantuma un prestiža novērtējumu un apmierinātību. Lai arī korelācijas koeficients nav liels, tomēr pastāv zināmas sakarības starp šiem parametriem.

Tiem ārstiem, kas savu profesiju uzskata par neinteresantu, arī pašnovērtējums par motivāciju mācīties ir zems. Lai arī specialitāte atzīta par neinteresantu, pastāv augsts pašnovērtējums par motivāciju mācīties. To varētu saistīt ar apzinīguma līmeni, bet nav iespējams, ka tas tomēr ir saistīts ar izdzīvošanas nepieciešamību pašreizējos apstākļos un nespēju mainīt situāciju.

Var domāt, ka daļa radiologu neuzskata specialitāti par interesantu, bet tajā pašā laikā ir apmierināti ar iespējām, ko tā sniedz – īsāka darba diena, garāks atvaļinājums, iespējas ietekmēt cilvēkus, neuzņemoties atbildību un nesadarbojoties ar kolēģiem.



3a att. Korelācija starp motivācijas novērtējumu un radiologa profesijas novērtējumu

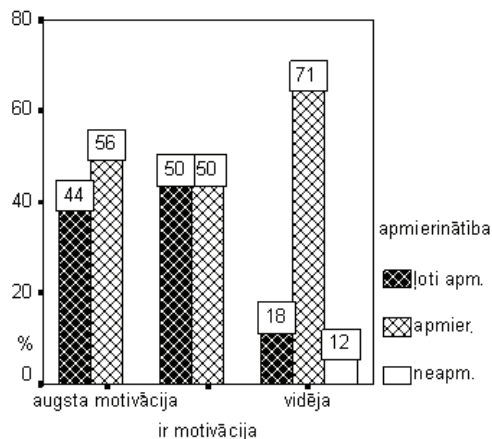
Interese	Motivācija
Pearson Correlation	-,235*
Sig. (2-tailed)	,029
N	87

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Interese	Motivācija
Spearman's rho	Correlation Coefficient
	-,236*
	Sig. (2-tailed)
	,028
N	87

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3b att. Korelācija starp motivācijas novērtējumu un radiologa profesijas novērtējumu



4a att. Korelācija starp motivācijas novērtējumu un apmierinātību ar specialitāti

Motivācija	Apmierinātība
Pearson Correlation	,275*
Sig. (2-tailed)	,028
Sum of Squares and Cross-products	6,000
Covariance	,095
N	64

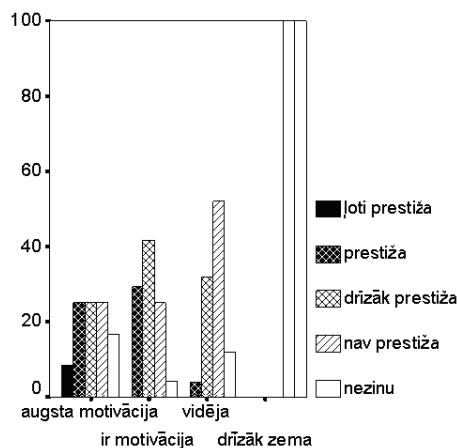
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Motivācija	Apmierinātība
Spearman's rho	Correlation Coefficient
	,269*
	Sig. (2-tailed)
	,032
N	64

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4b att. Korelācija starp motivācijas novērtējumu un apmierinātību ar specialitāti

Cilvēkiem, kas ir ļoti apmierināti ar specialitāti, uzskata, ka ir motivēti mācīties (motivācija ir augsta vai ir); cilvēki ar vidēju apmierinātības līmeni ir arī ar vidēju motivācijas līmeni, bet tiem var būt arī ļoti augsts motivācijas līmenis. Tie respondenti, kas apgalvoja, ka ir neapmierināti ar savu specialitāti, pēc korelācijas datiem ir ar vidēju motivācijas līmeni mācīties, bet šie respondenti nav uzskatījuši, ka to motivācija mācīties varētu būt zema.



5a att. Korelācija starp motivācijas novērtējumu un specialitātes prestiža novērtējumu

Motivācija	Prestižs
Pearson Correlation	-,284**
Sig. (2-tailed)	,008
N	87

** . Correlation is significant at the 0.01 level

Motivācija	Prestižs
Spearman's rho	Correlation Coefficient
	-,279**
	Sig. (2-tailed)
	,009
N	87

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5b att. Korelācija starp motivācijas novērtējumu un specialitātes prestiža novērtējumu

Izvērtējot atbildes par specialitātes prestižu, cilvēki, kas nezināja atbildi uz šo jautājumu, ir drīzāk ar zemu motivāciju mācīties (100% gadījumu), bet samērā liels šādu atbilžu skaits ir bijis cilvēkiem, kas apgalvojuši, ka savu motivāciju mācīties uzskata par augstu. Respondenti ar augstu vai samērā augstu motivāciju mācīties ir pārliecība, ka specialitāte ir prestiža.

Secinājumi

1. Mediķa profesijā līdzīgi kā citās profesionālajās jomās motivējoši darbojas arī drošība par darba saglabāšanu, profesionālās izaugsmes iespējas un interese par darbu.
2. Interese par darbu ir svarīgs motivējošais faktors, jo interesantā darbā cilvēks pašaktualizē spējas, realizē savu psiholoģisko potenciālu.
3. Pētījuma rezultātā konstatētas šādas problēmas:
 - a) neieinteresētība specialitātē,
 - b) nepārliecinātība par specialitātes vērtību un nozīmību veselības aprūpē,
 - c) pārliecība par profesijas zemo prestižu.
4. Atklāta korelācija, kas apstiprina sakarību starp zemu motivāciju mācīties un uzskatu par profesijas zemo prestižu – motivācijas mācīties pašvērtējums ir zems cilvēkiem, kas uzskata, ka specialitāte ir neinteresanta.

Izmantotie informācijas avoti

1. Adams, J. Stacey (1963), "Toward an understanding of inequity", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 67, pp. 422–436.
2. Alderfer CP, Guzzo RA (1979), Life Experiences and Adults' Enduring Strength of Desires in Organizations *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 3 (Sep.), pp. 347–361.
3. Bateson G (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine Books, – p. 132.
4. Berliners C. D., Geidžs N. L. (1998) Pedagoģiskā psiholoģija. – R.: Zvaigzne ABC, 310. lpp.
5. Clancey, W. J. (1983) "The epistemology of a rule-based expert system: A framework for explanation." *Artificial Intelligence* 20, 3, pp. 215–251.
6. Dave, R.H (1976). *Foundations of Lifelong Education*. New York: Pergamon Press.
7. Dewey J (1981). *The criteria of experience* (1938). // McDermott JJ, ed. *The Philosophy of John Dewey*, Chicago: University of Chicago Press; pp. 511–23.
8. Eraut, M. (2000), 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work', *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
9. Garleja R. (2002) Darbs, organizācija un psiholoģija. – R.: RaKa, 25. lpp.
10. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B (1959). *The Motivation to Work*. – New York, – pp. 34–45
11. Hirschorn L (1984). *Beyond Mechanization: Work and Technology in the Postindustrial Age*. – Cambridge, MA: The MIT Press, – p. 56.
12. Ильин Е. П. (2002) *Мотивация и мотивы*. – Санкт-Петербург: Питер, с. 508.
13. Kleinginna, P., Jr., & Kleinginna A (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition // *Motivation and Emotion*, 5, – pp. 263–291.
14. Koķe T. (1999) Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes. Rīga: 102. lpp.
15. Koķe T. (2000) Tālāizglītība Latvijā: realitāte un vīzija. Konferenču materiāli: *Tālākizglītība Latvijā – realitāte un vīzija*. Rīga: Latvijas Republikas IZM, Tālākizglītības fonds, 7.–12. lpp.
16. Locke, E. A., and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
17. Маслоу А. (1998) *Мотивация и личность*. – Москва, с. 187.
18. McDonald, G., & Zepp, R. (1990). "What Should Be Done? A Practical Approach to Business Ethics". *Management Decision*, 28(1), 9–13.
19. McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 54(2), 100–110.
20. Орлов А. Б. (1989). Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации. «Вопросы психологии», № 5.
21. Psiholoģijas vārdnīca / G. Breslava red. (1999) – Rīga: SIA "Mācību grāmata", 90. lpp.
22. Reeke GN, Edelman GM (1988). *Real brains and artificial intelligence*. *Daedalus*; 117(1), pp. 143–173.
23. Reņģe V. (2003) Organizāciju psiholoģija. – R.: Kamene, 11. lpp.
24. Scribner S., Sachs P. (1991). *Knowledge acquisition at work*. Inst.on Educ and the Econ IEE Brief № 2:1–4.
25. Svence G. (2003) Pieaugušo psiholoģija. – Rīga: RaKa, 33. lpp., 134. lpp.
26. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Summary

The expanding scope of information and impact of the new technologies in medicine, especially in radiological diagnostics, causes new demands for further professional development of the specialists, and this targeted education becomes especially topical. Due to the low prestige of medicine in our society on the one hand, and the standards and demands of the EU, on the other hand, motivation becomes a special issue of research. This article deals with the analysis of the publications on professional motivation, development of motivation for medical specialities. Besides, the author illustrates the findings from the data collected among specialists of radiological diagnostics with the aim to identify their specific features of motivation, attitudes towards their speciality and visions on their further education.

Keywords: adult education, further education, radiology, postdiploma studies.

AN OVERVIEW OF THE APPROACH TO CONTENT OF LEARNING AND SECOND LANGUAGE INTEGRATION IESKATS MĀCĪŠANĀS SATURA UN OTRĀS VALODAS INTEGRĒŠANĀ

Diāna Liepa

University of Latvia, Faculty of Education and Psychology

Abstract

This study is devoted to the theoretical approval of the significant role and use of integration of language and content learning in teaching foreign languages.

Recently secondary schools and higher educational institutions throughout Europe have encouraged the integration of language and content learning. This has provided a reason for innovative pedagogy, leading to a growing number of publications to understand and develop the principles and the practice for effective teaching of English through content.

The main idea of teaching English through content is that language acquisition occurs not in a linear sequence but in meaningful “chunks”. Students’ use of English is challenged and developed in a natural communicative way. The focus of content and language integration lesson is on the topic or subject matter. During the lesson students learn about the subject using the language they are learning.

The aim of the research: to prove that integration of language and content learning may provide attractive and cognitively challenging opportunities for students to engage in purposeful and motivating language learning.

The object of the research: process of learning a foreign language.

Methods and methodologies: Work with literature analyzing and synthesizing different opinions and concepts. Some elements of this approach took place in the work with students.

Keywords: language and content integration, sheltered subject-matter instruction courses, theme-based courses, development of curricula and materials.

The theoretical and practical background

Attempts to give priority to meaning in language teaching are not new. Approaches encouraging demonstration, imitation, miming, proposals supporting translation, explanation, and definition as aids to understanding meaning have appeared at different times in the history of language teaching. Language teaching methodology is divided into two important types of approaches:

- 1) using a language (speaking and understanding),
- 2) analyzing a language (learning grammar rules).

Both the Classical Greek and Medieval Latin periods are well known by an emphasis on teaching people to use foreign languages. They provided children with higher learning only in these languages (Greek then Latin) all over Europe. They used these languages in philosophy, religion, politics, and business.

We can assume that teachers used informal and direct approaches to convey the form and meaning. They did not use language textbooks.

During the Renaissance, the formal study of the grammar of Greek and Latin became popular through mass production (Howatt, 1997, p. 106).

The focus in language study turned back to using language rather than analysis during the 17th century. The most famous teacher of this time is Jan Comenius, a Czech who published

his books about teaching between 1631 and 1658. The main ideas of his suggestions are as follows: the value of language is promoting exploration of the outside world; make language teaching meaningful (Komenskis, 1992, p. 150).

Throughout the history of foreign language teaching, the word “**content**” has had many different interpretations. Historically in methods such as grammar-translation, content was connected with the grammatical structures of the target language. Vocabulary and grammar were emphasized. Reading and writing were the primary skills that the students worked on (Larsen-Freeman, 2000, p.18). Communicative approaches define content in a different way. Content is defined as the terms of concepts, or notions, which such forms are used to express, and the communicative functions, which they are used to perform (Widdowson, 1990, p. 159). In audio-lingual method, content consisted of grammatical structures, vocabulary, sound patterns presented in a dialogue form. The content of natural approach lesson might be a game in which students use language for problem solving.

Another definition has interpreted content in content and language integration approach. In this interpretation content is the use of subject matter for second language teaching purposes (Snow, 1991, p. 315).

The subject matter may consist of topics or themes selected for students’ interest or need. This could be anything that interests them from a serious science subject to their favourite film, book etc.

What is content and language integration? There are very many definitions and interpretations:

- Content and language integration focuses on meaning rather than form. There is no overt error correction (Crandal, 1987, p. 4).
- Content and language integration is the use of subject matter for second language teaching purposes (Snow, 1991, p. 315).
- Content and language integration is an integration of the language with learning of other than a language content, often academic subject matter (Larsen-Freeman, 2000, p. 137).
- Content and language integration is the method of foreign language instruction in which the main topics that are taught come from the regular curriculum or content areas (Curtain, Martinez, 1991, p. 201).
- Content and language integration is ... an approach to language instruction that integrates the presentation of topics or tasks from subject matter classes within the context of teaching a second or foreign language (Crandall, Tucker, 1991, p. 187).
- Content and language integration refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content that students will acquire, rather than around a linguistic syllabus (Rodgers, Richards, 2001, p. 204).
- Content-based instruction is the mastery of a new subject matter and the provision of comprehensible L2 input and output through cumulative task-based interaction sequences in academic style and driven largely by authentic materials such as learners’ language, academic real life, and learning skills are fostered in a positive, cooperative, and supportive environment (Jourdenais, Shaw, 2006, p. 4).

There is a difference between an approach and a method. An approach is general; a method is a specific set of procedures. The author’s definition is the following:

Content and language integration is an approach to second language teaching in which language acquisition occurs with meaningful, understandable input.

Defining characteristics of content-based instruction:

- Students learn language through other content areas;

- Other content areas could be taken from curricula only partly and used during studies as some extracts. It could be a part of studies, for example, introduction or the main themes of a particular subject, and it could also be the whole programme of studies.
- Content areas are relevant regarding the students' needs; they could be used in different ages (primary school, secondary school, higher education).
- A focus is on the development of academic and professional language and subject knowledge.

The foundations of the CBI can be found from the eighties by Crandall, Snow, Krashen, Cummins, Nunan, Widdowson, Marsh, Larsen-Freeman, Long, Ellis etc.

Content and language integration is one of the most representative contributions to foreign language pedagogy nowadays. Many authors have paid attention to this approach such as Celce-Murcia, Richard and Rodgers, Curtain, Martinez, Shannon, Padilla, Amado, Halford, Fairchild, Duenas, Jourdenais, Shaw and many others.

According to Krashen (Krashen, 1989, p. 7) the second language acquisition happens when the learner receives comprehensible input, not when the learner is memorizing vocabulary or completing grammar exercises. In content and language integration, the focus is on the subject matter and not on the form. What we say is more important than how we say it. This is the main idea of the content-based instruction, but from the other side, content and language integration generally has strong language orientation for Academic purposes. The main instructional goal is to educate second or foreign language students to perform academic tasks at school, college, university.

As teachers, we have to provide comprehensible input since we know the students who are in front of us and we can react appropriately to them in a way that, for instance, a course book or tape cannot. We know how to talk. Even if students do not understand every word we say, they do understand the meaning of what we are saying. In these learning situations the language is of personal importance to the students.

According to Nunan, learners do not learn one separate item perfectly. They learn numerous things simultaneously. The development rate and speed are determined by a complex interplay of factors related to pedagogical interventions (Carter, Nunan, 2001, p. 88).

Snow provides a framework for integration of content and language teaching, which says that language learners must be exposed to academic learning through systematic, planned instruction. Language and subject teachers work collaboratively to define two types of language teaching objectives. These objectives are derived from content curriculum, the second/foreign language curriculum and needs analysis, as well as the ongoing evaluation of student's progress.

The first type of objectives refers to the language relevant for the content. This is the language, which students acquire to master the content in any given subject. Students will not be able to handle the demands of the academic tasks without appropriate lexical units and scope of language. The second objective is language itself, which includes different types of language and allows teachers provide students with practical exercises, which include grammar items whose complexity is appropriate to the student's language level.

In English cross-curricular approaches, teachers have to resolve some of the tensions between curriculum and language acquisition. Cross-curricular approaches aim to provide the following:

- All teachers are responsible for the academic growth of the second language students.
- Content-based instruction requires appropriate materials, which integrate teaching language skills and vocabulary with the content.
- Choice of appropriate models.

An important stage in planning content is the analysis of students' linguistic and educational needs. When the language and learning demands are analyzed simultaneously, there are greater opportunities to plan the transfer of skills and operate at the level of discourse, avoiding operating only with simple sentences (of word level). Teachers are then able to establish both language acquisition and learning objectives (Nunan, 1992, p. 15).

Widely speaking, intuitive approaches are those that give us most help in thinking up the possible content in the first place. Analytical techniques, in its turn, tend to be the most useful ones when we have generated a few ideas and are ready to see how they hang together. In reality, we are thinking both intuitively and analytically. Sometimes one predominates, sometimes – the other (Nunan, 1992, p. 54).

Teachers use content and language integration approach in different ways from country to country. For instance, Immersion programs (North America), first established in 1965 in the suburb of Montreal, Canada. One can find Immersion programs across Canada and the United States providing education in foreign languages such as French, Spanish, German, and Chinese... (Baker, 2002, p. 279).

There are many similarities in the ways teachers integrate content and language, especially in the **immersion** education, and **bilingual** education. In fact, they are not the same. The author of this study agrees that the main ideas about the meaningful use of the second language to teach and acquire basic subject matter are the same. Bilingual education differs due to the ability to use two languages, and the educational aim includes meeting of the specific needs of individuals and groups. Bilingual education aims to offer the best ways of giving general effectiveness of education for linguistic minority students and to destroy social barriers and cultural separations for them.

The Austrian Education Act of 1986 encouraged an increasing number of schools to teach foreign languages across the curriculum. In France some classes were set up in the 1970s where PE and Art were taught in foreign languages.

There are at least two major European centres for promoting English across the curriculum:

- **First**, the European Centre for Modern Languages, established with the European Union funding in Graz. Austria has a flourishing LAC network, linking teachers from Austria, Latvia, Poland, Romania, and Ukraine etc. Activities include conferences, newsletter, and material production.
- **Second**, the European Network for Multilingual Education, based in the Netherlands, joins teachers from many countries.

In 1992, under the auspices of the “European section”, a large number of schools began teaching subjects in a variety of foreign languages. In 1996 there were 252 European Sections in French lycées, 68 of which used English as a target language.

Content and language integration approach is being applied in some countries, but it has not become a part of teacher training programmes.

Several European organizations specializing in content and language integration projects have emerged, including UNICOM, EUROCLIC, and TIE-CLIL.

In the UK incentive comes from the Content and Language Integration Project hosted by the National Centre for Languages. Another research takes place at the University of Nottingham in teacher training and development courses.

In the Cobalt program teachers learn to attend to both content and language in their planning, instruction and assessment.

Teachers practice education through a minority or a national language, for instance, in Spain, Wales, and France.

Most of the content and language integration programmes are experimental; they do not include a sufficient amount of empirical studies.

Content and language integration in adult learning

Experience shows that teaching language to adult students, whose interests and work are not connected with the foreign languages is a very difficult and slow process. In most occasions this work is formal, without real success. We can find the reason for it in students' motivation.

Adult learners vote with their feet. If they feel the class is not meeting their needs to some acceptable degree, they simply go or do not come at all (Celce-Murcia, 1991, p. 405).

How to motivate adult students? Experience shows that when learning language by using course books, the level of motivation is lower than if teaching particular subjects. If students enjoy what they are doing, they will make the effort to learn.

Adult students differ from school students – the adults have life experience, they have maturity and understanding of priorities. They are always busy, but more responsible for their own learning. They need to participate in it. Modern language learning integrated with other subjects provides opportunities for developing learners' autonomy, and this is one of the main goals of education. It is an ability to think critically and independently that should be developed during teaching and learning. The approaches to teaching and learning in the modern language classroom should aim at developing learners' autonomy through an intellectual challenge.

Adults bring their expectations about the learning process, they have competing interests, and they already have their own set of patterns of learning (Long, 2002, p. 48).

Teachers should relate learning to something that the learner already knows (Tileston, 2004, p. 32).

Adult learning requires determining of needs, followed by specification of goals and objectives, the identification of learning strategies and resources, and the evaluation of progress (Tennant, 2006).

Adults need to know why they have to learn. They gain from learning considerable energy and the negative consequences of not learning what they have chosen (Knowles, Holton, Swanson, 2005, p. 64).

In spite of usually high motivation, the adult students still need some support or even stimuli to motivate their learning; therefore, the teachers have to learn about their needs and interests. Positive atmosphere and relationships with other learners and the teacher are also of great importance to the adults. Making language classes interesting, promoting their autonomy and increasing involvement – all these pedagogical means could provide an appropriate situation for the integration of the content and the language.

Models of content-based instruction in higher education

Content and language integration approaches in language teaching have been widely used in different settings since the 1980s. Several different approaches develop in higher education. Each of the models differs due to the educational setting, programme's objectives, and target population. The main common criterion is that the models share a common approach - the integration of language teaching aims with the subject matter instruction.

Sheltered subject-matter instruction (SSM) courses are typical for the second language situations rather than of foreign language instruction. The term "sheltered" is derived from the models' deliberate separation of the second language learning and the students from native speakers of the target language for the purpose of the content instruction. This model was

developed in Canada at the University of Ottawa as an alternative to the traditional university foreign language class.

Gaffield-Vile (1996) offers an account of an experience in a sheltered Sociology course. At the University of Ottawa students can take a content course, such as Introduction to Psychology in their second language. Faculty members provide all the necessary instruction in the second language.

In the secondary school setting in the United States the students of English as a second language are often placed in sheltered content courses such as "English second language math", "English second language social studies". These courses are alternatives to the content courses taught in the students' native language.

Sheltered courses can offer a very effective approach for language development and content learning for students, whose language abilities are underdeveloped. It could be difficult to find either a subject specialist with a capability in the language instruction, or a language instructor with the background for teaching a subject at the level appropriate for university education. Sheltered courses are the subject matter courses with the test on the subject matter, for non-native speakers, the latter are excluded to ensure that input is made comprehensible to the non-native speakers (Krashen, 1989, p. 16).

Theme-based courses (TB)

The theme-based model is a type of content-based instruction in which selected topics or themes provide the content for the English as second language classes. From these topics the teacher of English as a second language course chooses language activities, which emerge naturally from the content or the subject matter. This model is suitable in language institutes, colleges, universities, where students have appropriate language background and special interests in particular subjects other than the language. The themes have to be chosen appropriately to students' academic and cognitive interests and needs, content resources, educational aims, and institutional demands and expectations.

Adjunct/Linked courses (AL)

The key feature of this model is the coordination of objectives between the language and subject instructors. The language class becomes content based. AL courses are taught to students who are simultaneously enrolled in the regular content course. The language components of the course fit the students' academic needs. They can help designing courses; it also increases motivation and helps to achieve in the language and content acquisition.

The following example is from the University of California Los Angeles, where the most popular course is Introduction to Psychology.

Second language medium courses (SLM)

These are advanced regular academic courses in particular disciplines (history, economy, psychology, etc.). Classes of this kind do not put emphasis on the language; the content provides opportunities for the language learning.

Here belong the advanced-level literature courses in Spanish universities.

Team-teaching approach

This is a modification of the adjunct approach. At the University of Birmingham the work of recording lectures and making comprehension checks is shared between the subject teacher and the language teacher, and during the classes, both assist the students.

Skills-based approach

This approach differs from the above-mentioned ones by a focus on a specific academic skill area (academic writing). Students write about what they are studying in an academic course and the language course itself simulates the academic progress.

How to use models of content-based instruction in higher education

In content-based instruction the teachers have to resolve some of the tensions between gaining access to the curriculum and language acquisition. There is an interdependence of the language and the content of learning.

Cross-curricular approach provides integrated planning for both language input and output, which explicit language and curriculum outcomes. The author's point of view is as follows:

There is not an emphasis on one of the components – both language and content are important and improve students' professional development.

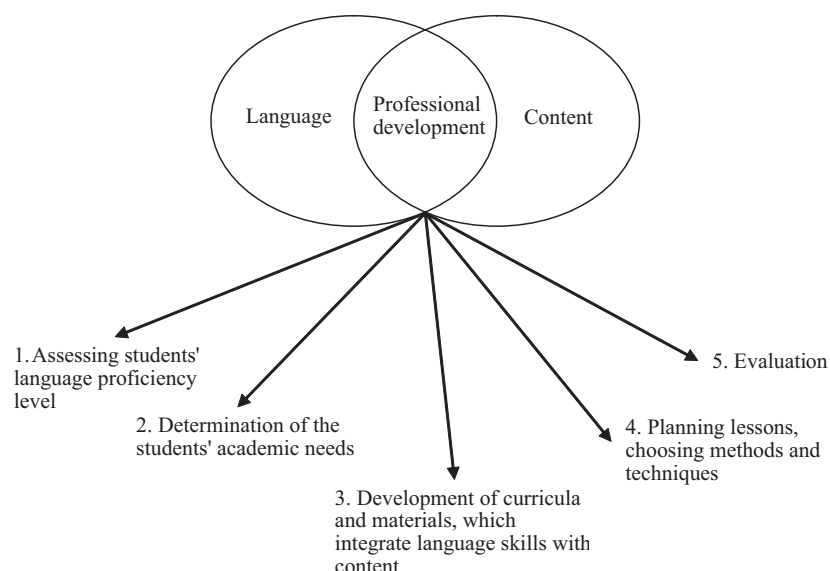
This approach is a student-centred approach. The choice of the content should revolve around considerations of the level of students' language proficiency, academic objectives, interests and needs. This approach must be carefully planned to take into consideration the students' language development and content acquisition.

1. Assessing students' language proficiency level

Types of assessment:

- 1.1. Formative – diagnostic form that occurs during the process of teaching and learning;
- 1.2. Summative – the assessment that occurs at the end of the process – the final score;
- 1.3. Continuous – a process of assessment ongoing throughout a course;
- 1.4. Analytical – this is part of the diagnostic process;
- 1.5. Global – reading technique of rapid marking many scripts through reading the whole script;
- 1.6. Self – an approach where the learners assess themselves;
- 1.7. Peer – people collaborate to agree upon a grade, involving the learners and the teacher (Jarvis, 2004, p. 236).

Possible techniques: reading, paragraph check, translation of the passage, fact check, answering the questions, and word check, watching video, discussion.



2. Determining the students' academic needs

The learning process cannot be successful if it does not meet the learners' needs (Clarke, 1995, p. 13). The books we use may be great; we might have excellent audio-visual materials, and fantastic teachers. However, teaching fails and it does not lead to the students' possible achievements without meeting their needs. Teachers who have a good contact with their

students, prior to teaching the course can undertake a pre-course needs analysis. Needs analysis can also become a teaching tool because it can help students be more aware and more purposeful in their learning. Teachers who use needs analysis develop activities that help students clarify and focus their needs (Graves, 1996, p. 14).

There are some suggestions for meeting students' needs:

- 1) introducing students to the programme;
- 2) explaining the purpose of the session;
- 3) asking the learners to describe their priority areas;
- 4) discussing the plan for the session with the learners;
- 5) reaching an agreement upon the themes, date, time, and duration of the session.

3. Development of curricula and materials which integrate language skills with content

- a) Stating the objectives of the course (They can be set out in terms of what the teachers plan to do at classes, in terms of general goals, philosophy of the teaching institution, in terms of the course content, and what the learners are expected to be able to do at the end of the course study. It refers to both language and content objectives).
- b) Selecting and compiling content materials, which are most suitable for language teaching aims and integrated with the language.

4. Planning lessons, choosing methods and techniques

Subject teachers have to think about some extra measures in lesson planning. Activities for vocabulary instruction are useful. Students often lack special vocabulary, which the subject uses to describe its content. The teachers have to decide priorities; it is not possible to use all materials. Students can work in groups and pairs, in traditional classrooms, workshops, in study centres, and in working situations. The key point of these different possibilities is the need to stay flexible and be prepared (Simmonds, 1995, p. 81). The teachers have to base on the students' previously acquired knowledge and experience and make the students use them.

5. Evaluation

There is a variety of techniques, which can be used to ensure that students understand language and the meaning: asking students to put important items in their own words, summarize key information, ask questions to each other, fill in information gaps etc.

Conclusions

However some grammar structures are acquired in a linear way, the majority of structures are acquired in a complex, non-linear way. Therefore, we need to explore alternative ways of attaining pedagogical goals.

Teaching of a language through the content of a particular subject is not so much a method; it is merely a reorientation to what we mean by the content in language teaching.

Teachers can use many innovative methods within a content-based approach.

Content and language integration can be both challenging and demanding for the teacher and the students. The degree to which we adopt this approach depends on the willingness of the students, the institution, and on the resources. Each course depends on specific conditions for acquisition.

The results of the content and the language integration in different models have proved to be effective, motivating, and advantageous for language students in different educational settings conducted by the teachers.

Integrating a language with content provides a motivational and cognitive basis for language learning since it is interesting and of some value to the learner.

The content and language integration helps students learn the language, which is significant to the students from both the angle of the language and the content.

Students can use language to fulfil a real purpose, which can make students more independent.

Content-based approach needs extensive development of curricula and teaching materials, which integrate teaching of the language skills with the content of a particular subject. The sample lessons show that preparation for classes within this approach is demanding, time-consuming, and teachers' energy consuming; it needs appropriate detailed planning. The roles of the subject and language teachers expand. This study is still at its beginning; therefore, there are many objectives to reach and many questions to answer.

Discussion

- ◇ The author of this research considers that both the language and the content of a subject are important in the process of planning the content and language integrated lessons. In what cases should we consider emphasis on one of the components (if at all) appropriate?
- ◇ Which models are the most appropriate in adult learning?

Literature

1. Beikers, K. *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Nordik, 2002, 341 lpp.
2. Komenskis, J. A. *Lielā Didaktika*. Zvaigzne, 1992, 232 lpp.
3. Content and language integrated learning at school in Europe. <http://www.eurydice.org,-2005>. [november]
4. Carter, R., Nunan, D. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, 2001. 234 p.
5. Crandal, A., *ESL Through Content-Area Instruction. Mathematics, Science, Social Studies*. New Jersey: Prentice Hall, 1987, 133 p.
6. CLIL News. [Accessed 12.09.2006] <http://clilco.stadia.fi/1701>
7. Clarke, D. *Implementing and managing flexible learning. Role of the tutor*. London. TVU, 1995, 125 p.
8. Curtain, H. *Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grade K-8*. [Accessed 19.11.2006] <http://www.cal.org/resources/digest/int-for-k8.html>
9. Cummins, J. *Immersion Education for the Millennium*. [Accessed 27.01.2007] <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
10. Padilla A. (ed.) *Foreign Language Education. Issues and Strategies*. / Crandall, J., Tucker, R. *Content-based instruction and foreign language education*, Curtain, H., Martinez, L. *Elementary school, content-based foreign language instruction*. Sage Publications. 1991, 249 p.
11. K. Field. (ed.) *Issues in modern foreign language teaching* / Anderson, J. *Which language? An embarrassment of choice*. Routledge, 2000, 87 p.
12. Grave, K. *Teachers course developers*. Cambridge University Press, 1996, 210 p.
13. Howatt, A. P. *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press, 1997, 394 p.
14. Jarvis, P. *Adult Education*. Routledge Falmer, 2004, 302 p.
15. Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. *The Adult Learners*. ELSEVIER BUTTERWORTH HEINEMANN, 2005, 378 p.
16. Krashen, S. D. *The Natural Approach in the Classroom*. Prentice Hall, 1988, 188 p.
17. Krashen, S. D. *Language acquisition and language education*. Prentice Hall International, 1989, 146 p.
18. Krashen, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. [Accessed 27.01.2007] http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/menu.html

19. Krashen, S. D. Principles and practice in second language acquisition. [Accessed 27.01.2007] <http://swarmobeasts.blogspot.com/2006/04/Krashen-sd/principles-and-practice-in.html>
20. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2000, 189 p.
21. Larsen-Freeman, D., Long, H. An introduction to second language acquisition research. Longman, 1999, 398 p.
22. Long, H. Teaching for Learning. Krieger Publishing, 2002, 156 p.
23. Lessons from immersion. [Accessed 19.11.2006] <http://www.cal.org/resources/digest/nrcrds05.html>
24. Marsh, D., Marsland B. Learning with Languages. University of Jyväskylä, 1999, 228 p.
25. Nunan, D. The Learner-Centred Curriculum. Cambridge University Press, 1992, 196 p.
26. Richards, J., Rodgers, T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge, 2001, 270 p.
27. Simmonds, T. Meeting learners needs. London. TVU, 1995, 125 p.
28. Short, D. The ESL Standarts: Bridging the Academic Gap for the English Language Learners. [Accessed 19.11.2006] <http://www.cal.org/resources/digest/0013ESLstandarts.html>
29. Short, D. Assessing Integrated Language and Content Instruction. [Accessed 19.11.2006] <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/tesol/tesol/quarterly/assessin.htm>
30. Short, D., Echevarria, J. The sheltered Instruction observation protocol. [Accessed 19.11.2006] <http://www.cal.org/resources/digest/sheltered>
31. Tileston, D. W. What every teacher should know about student motivation. Corwin Press, 2004, 75 p.
32. Tennant, M. Psychology and Adult Learning. Routledge, 2006, 161 p.
33. Celce-Murcia, M. (ed.) Teaching English as a Second or Foreign Language / Snow, A. M. Teaching language through content. Newbury House, 1991. 567 p.
34. Widdowson, H. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press, 1991, 213 p.

Kopsavilkums

Šis pētījums ir veltīts teorētiskās analīzes rezultātiem, lai izvērtētu otrās valodas un mācību priekšmeta satura integrētas mācības. Pēdējā laikā vidējās un augstākās izglītības mācību iestādēs visā Eiropā praktizē šo pieeju. Tas deva iespēju inovācijām pedagogijā, kas savukārt rosināja daudzu publikāciju parādīšanos, lai diskutētu par šīs pieejas principiem un tās efektivitāti.

Vadošā ideja ir šāda: angļu valodas apguve vienlaicīgi ar kāda mācību priekšmeta saturu ir nevis lineāra, bet gan tematiski koncentrēta, veidojot tematiski vienotas mācību satura vienības. Skolēni lieto angļu valodu noteiktā situācijā un kontekstā, attīsta komunikācijas prasmi. Doma koncentrējas nevis uz valodas parādībām, bet gan uz attiecīgā priekšmeta sakarību apjēgšanu. Tā skolēni mācās izteikt savu domu, viedokli priekšmetam raksturīgos jēdzienos.

Šī pētījuma mērķis ir apzināt integrēšanas veidus, tās rosinošās funkcijas, mācību mērķtiecību un pievilcīgumu, kā arī personisko nozīmīgumu skolēnam. Galvenā metode – teorētiskā analīze.

Atslēgvārdi: valodas un mācību priekšmeta satura integrēšana, tematā balstītas mācības, programmu un mācību materiālu izstrāde.

PĒTĪJUMS PAR SKOLĒNU DABASZINĀTNISKĀS INTERESES IETEKMI UZ ZINĀŠANU UN IZPRATNES LĪMENI ĶĪMIJĀ

STUDY OF THE IMPACT OF STUDENTS' INTEREST IN NATURAL SCIENCES ON THE LEVEL OF KNOWLEDGE AND COMPREHENSION OF CHEMISTRY

Dagnija Cēdere, Daina Možeika

Latvijas Universitāte, Ķīmijas fakultāte

Anotācija

Skolēnu vidējais patieso zināšanu līmenis maz atbilst šķietamajām zināšanām. Zināšanu līmenis ir samērā zems visās klašu grupās. Tas nozīmē, ka skolēni domā, ka daudz zina, tomēr patiesībā zināšanas nav balstītas uz izpratni, tās ir nenoturīgas un īslaicīgas. Kaut arī kopumā skolēnu zināšanu līmenis vērtējams kā salīdzinoši zems, par ko liecina arī testa rezultāti, tomēr atsevišķos tematos skolēni ir zinoši. Skolēni ir tendēti zināt šodienai aktuālus un svarīgus tematus.

Skolēniem ķīmijas izpratība un interese dabaszinātnēs dažādos tematos ir atšķirīga. Augsts intereses līmenis ir tematos, kuri skar katru indivīdu personīgi. Skolēnu interese ir tikai viens no faktoriem skolēnu dabaszinātniskās izpratības veicināšanai.

Ķīmijas stundās skolotājam vairāk uzmanības vajadzētu veltīt izpratnes veidošanai, aktualitātēm, kā arī globālām problēmām. Uz šīs problēmas pamata pakārtot apgūstamo stundas tematu tā, lai skolēni sajustu, ka ķīmija šodien ir aktuāla un svarīga.

Atslēgvārdi: ķīmijas izglītība, zināšanas, izpratne, interese.

Ievads

Dabaszinātniskās izglītības attīstība Latvijā kļuvusi īpaši aktuāla. Atsevišķu dabaszinātņu mācību priekšmetu programmas šobrīd tiek orientētas nevis uz konkrētu zināšanu ieguvī, bet gan uz vienotu dabaszinātnisku pasaules redzējumu, ko veido saskaņotas un savstarpēji integrētas ķīmijas, fizikas, bioloģijas un citu dabaszinātņu priekšmetu mācību programmas. Izmaiņas mācību saturā saistītas ar jaunu mācību metodiku ieviešanu. Atbilstoši tam jāpilnveido skolotāju profesionālā kompetence, izstrādājot jaunas skolotāju tālākizglītības programmas un pārskatot profesionālo studiju kursu saturu. Dabaszinātņu priekšmetu skolotāju kompetences pilnveide veicinātu tādu zināšanu veidošanos, kas balstās uz prasmēm un izpratni un atbilst skolēna vajadzībām. Pašreizējais samērā zems skolēnu zināšanu un prasmju līmenis ķīmijā liek meklēt tā patiesos iemeslus, noskaidrot galvenos faktorus, kas nosaka skolēnu interešu un kompetenču jomu.

Situācijas raksturojums dabaszinātniskajā izglītībā

Latvijas galvenais resurss ir iedzīvotāju zināšanas un gudrība, to prasmīga un mērķtiecīga izmantošana. Zināšanas nosaka darbaspēka kvalitāti, veicina kapitāla izmantošanu un stimulē tehnoloģiju attīstību. Tāda ir nostāja Latvijas Nacionālās attīstības plānā 2007.–2013. gadam. Taču šis valsts prioritāšu formulējums nav nekas jauns, un par atbalstu izglītības sistēmai un mūžizglītībai tiek runāts jau gadus desmit (Latvijas izglītības koncepcija, 1995). Šāda nostādne kopumā atbilst ES Lisabonas stratēģijā noteiktajiem mērķiem – attīstīt Eiropas ekonomiku līdz konkurētspējīgākajam līmenim pasaulē līdz 2010. gadam.

Starptautiskie salīdzinošie pētījumi dabaszinātnēs uzrāda samērā zemus Latvijas skolēnu sasniegumus, tā apgāžot stereotipu par to, ka dabaszinātņu izglītībā nekas nav jāmaina (Namsone, 2006). Skolēnu relatīvi zemie sasniegumi, salīdzinot ar Ekonomiskās sadarbības

un attīstības organizācijas (OECD) valstu vidējo līmeni, liecina par nepieciešamību vairāk attīstīt skolēnu prasmes izmantot zināšanas reālās dzīves situācijās.

Sociālekonomiskās izmaiņas valstī un sabiedrībā ietekmē ne tikai mācību vidi kopumā, bet arī pedagogus un skolēnus. Pastāvīgā spriedze un mainība gan skolā, gan sabiedrībā nelabvēlīgi iespaido izglītības procesu, un skolēnu ieinteresētība mācīties samazinās. Izglītības sistēma atrodas nemītīgā mainībā, un mūsdienās ir svarīga nevis mērķtiecīga faktu apjoma palielināšana visos mācību priekšmetos, bet skolēna prasme iegūtās zināšanas lietot nestandarta situācijās, spēja patstāvīgi atrast nepieciešamo informāciju un to interpretēt. Tomēr praktiski skolās šīs pārmaiņas ieviešas lēnām. Lai gan mācību procesā tiek uzsvērta starppriekšmetu saiknes nozīmība, tomēr skolas ikdienas saspringtajā ritmā to ievēro maz un atrautība no dzīves tikai palielinās (Andersone¹, 2007, 108 lpp.). Vienā mācību priekšmetā iegūtās zināšanas skolēniem ir diezgan sarežģīti lietot citā priekšmetā. Pieaugot zinātnes attīstības tempiem un informācijas apjomam, skolēni tieši vai netieši nespēj vienādi sadalīt uzmanību dažādu zinātņu nozarēs, līdz ar to veidojas situācija, kad liela daļa skolēnu tieši vai netieši sāk interesēties par tiem mācību priekšmetiem, kuri šķiet saturiski un tematiski saistošāki un kurus vieglāk apgūt (Maslo, 2003, 54. lpp.). Diemžēl skolēnu izvēle visbiežāk nav vērsta uz dabaszinātņu mācību priekšmetiem, jo apgūstamais mācību saturs ir sarežģīts, ar apjomīgu faktu materiālu un prasa dažādu procesu un kopsakarību izpratni. Kā norāda paši skolēni, dažādus mācību priekšmetus kopumā iemācīties traucē šādi faktori: grūti atcerēties, neredz jēgu, nav interesanti, nav izpratnes, liels apjoms, daudz kas jāpaspēj apgūt, ātrs temps (Ulinskis, 2007).

Aktuāls jautājums dabaszinātniskajā izglītībā ir dabaszinātniskās pasaules izpratnes veidošana skolēniem (Lamanauskas 2003, 504.–505. lpp.; Jonane, 2005). Kaut arī dabaszinātņu izglītība Latvijā pēdējos gados tiek definēta kā viena no valsts prioritātēm, joprojām skolēni nevēlas apgūt ķīmiju. Par to, ka Latvijas skolās ir vērojama vispārēja tendence mazināties skolēnu interesei ķīmijā, liecina arī starptautiskais pētījums ROSE (Gedrovics, 2006; Možeika, Cēdere, Gedrovics, 2007). Pētījumi liecina, ka gan pamatskolas, gan vidusskolas skolēnu interesei dabaszinātnēs kopumā un atsevišķi ķīmijas mācību priekšmetā ir tendence samazināties (Lamanauskas, Gedrovics, 2005; Bartuseviča, 2006).

Latvijā pašlaik norit intensīvs darbs pie jauna ķīmijas izglītības satura izstrādes, risinot pastāvošo problēmu par mācību satura un metodisko pieeju neatbilstību mūsdienu izglītības mērķiem. Ķīmija ir viena no dabaszinātnēm, un ķīmijas izglītības mērķi gan pamata pakāpē, gan vidējās izglītības pakāpē ir virzīti uz dabaszinātniskās izpratības pilnveidi, veidojot skolēna līdzatbildīgu attieksmi sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanā (Kakse, Brangule, Volkinšteine, 2006.). Izglītības standartu pamatprasībās dabaszinātņu priekšmetu apguvei (bioloģija, fizika, ķīmija), līdzīgi kā citos mācību priekšmetos, ir atsevišķi izceltas prasības, kas raksturo skolēnu attieksmju veidošanos (Andersone², 2007).

Dabaszinātniskās izpratības jēdziens

Jēdziens *dabaszinātniskā izpratība* Latvijā sāka ieviesties pēc valsts neatkarības atgūšanas 1991. gadā (Lamanauskas, Gedrovics, 2005), ar šo jēdzienu saprotot skolēnu dabaszinātnisko kompetenci pamatzināšanu un pamatprasmju līmenī, prasmi lietot zināšanas reālās dzīves situācijās (jautājumu formulēšana, jaunu zināšanu iegūšana). Izpratība dabaszinātnēs ir orientēta ne tik daudz uz faktu zināšanu (zināšanu apjomu) kā uz izpratni (zināšanu dziļums), uz zināšanu lietošanas un praktiskās darbības prasmēm un iemaņām, uz attieksmju veidošanos (Kelly, 2007). Dabaszinātniskā izpratība ietver visu skolēnu kompetenču kopumu, kas atbilst dabaszinātņu priekšmetu izglītības mērķiem, un ir attiecināma atsevišķi uz katru vispārējās izglītības pakāpi.

Literatūrā ir sastopami arī jēdzieni *bioloģijas izpratība* (*biological literacy*) un *ķīmijas izpratība* (*chemical literacy*) (Holman, Hunt, 2002), saglabājot idejisku vienotību un par mācību

galveno mērķi izvirzot prasmi izmantot zināšanas informācijas ieguvē, kritiskā izvērtēšanā un praktisku problēmu risināšanā (Forster, 2004).

Pētījuma pamatojums

Dabaszinātniskā izglītība ir svarīgs vispārējās izglītības komponents. No ķīmijas izglītības kvalitātes lielā mērā atkarīga tālākā Latvijas jaunās paaudzes attieksme pret apkārtējo vidi un dabu kopumā (Namsone, 2006). Lai varētu sekmīgāk veidot ķīmijas izglītības saturu atbilstoši mūsdienu skolēnu vajadzībām, spējām un interesēm, priekšmeta apguvi padarīt skolēniem nozīmīgāku un saistošāku, ir svarīgi noskaidrot skolēnu viedokli. Atzinums, ka interese veicina apguvi, ir sen zināms fakts (Riņķis, 2002), taču aktuāls ir jautājums – vai interese nozīme mācību procesā nav pārspīlēta? Straujā dzīves tempa un nemitīgās informācijas plūsmas palielināšanās apstākļos nereti skolēns šķietamas zināšanas uztver par patiesām zināšanām.

Pētījums ir orientēts uz skolēnu intereses, zināšanu un izpratnes sakarību analīzi par vispārīgām likumsakarībām ķīmijā, norisēm dabā un apkārtējā vidē un to konkrēto izpausmi praktiskajā dzīvē.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot savstarpējo saistību starp skolēnu interesi par dabaszinātnēm un izpratni par ķīmiju.

Pētījuma jautājumi:

- Vai skolēnu zināšanas ķīmijā ir saistītas ar viņu interesi par dabaszinātnēm, un konkrēti ķīmiju?
- Vai skolēnu šķietamās zināšanas ķīmijā atbilst patiesajām zināšanām?

Metodoloģija

Tika izmantota skolēnu aptauja. Aptaujas anketa ir veidota no trim sadaļām – F, G un H sadaļas.

F. *Mana interese par dabaszinātnēm.* Tiek noskaidrota skolēnu interese par dabaszinātnēm. Šai sadaļā skolēni atklāj savu viedokli.

G. *Mana izpratne par dabaszinātnēm.* Skolēni, atbildot uz jautājumiem, novērtē savas zināšanas un izpratni – veic pašvērtējumu (šķietamās zināšanas).

H. *Zināšanas un izpratne par vielām un to pārvērtībām.* Zināšanu pārbaude–tests, kuru skolēni izpilda pēc F un G sadaļas aizpildīšanas (patiesās zināšanas).

Katrā F un H sadaļā ir 20 slēgtā tipa jautājumu, uz kuriem respondentiem jāizvēlas viena no četrām atbildēm (Schreiner, Sjøberg, 2004), kas vispilnīgāk izsaka viņa viedokli F/G sadaļās: *nepiekrītu/nezinu* (kodēts 1); *drīzāk nepiekrītu/daļēji zinu* (kodēts 2); *drīzāk piekrītu/zinu* (kodēts 3); *piekrītu/zinu un izprotu* (kodēts 4). Anketas H sadaļā (testā) iekļauti 15 jautājumi ar četriem atbilžu variantiem.

Anketas jautājumi sastādīti atbilstoši ķīmijas mācību programmai, kuru apgūst 9. klases skolēni. Salīdzinājumam aptaujā tika iesaistīti arī 8. un 10. klases skolēni. Anketēšana veikta 2007. gada decembrī. Pētījumā piedalījās 512 skolēni no 8 skolām, kas atrodas dažādos Latvijas reģionos.

Anketu rezultātu apstrādei izmantotas programmas SPSS un EXCEL.

Rezultāti

Visām klašu grupām F un G sadaļās tika noteiktas atbilžu vidējās vērtības M_{vid} ($1 \leq M \leq 4$) un visbiežāk sastopamā atbilde (moda) (1. tabula). Ja $M_{vid} \leq 2,5$, var uzskatīt, ka skolēnu

intereses un attiecīgi zināšanu līmenis ir zems. Zināšanas, kas atbilst $M_{\text{vid.}} \geq 3,0$, uzskatāmas par pietiekami labām. Visbiežāk sastopamā atbilde (moda) norāda, kuru atbildi skolēni ir izvēlējušies visbiežāk.

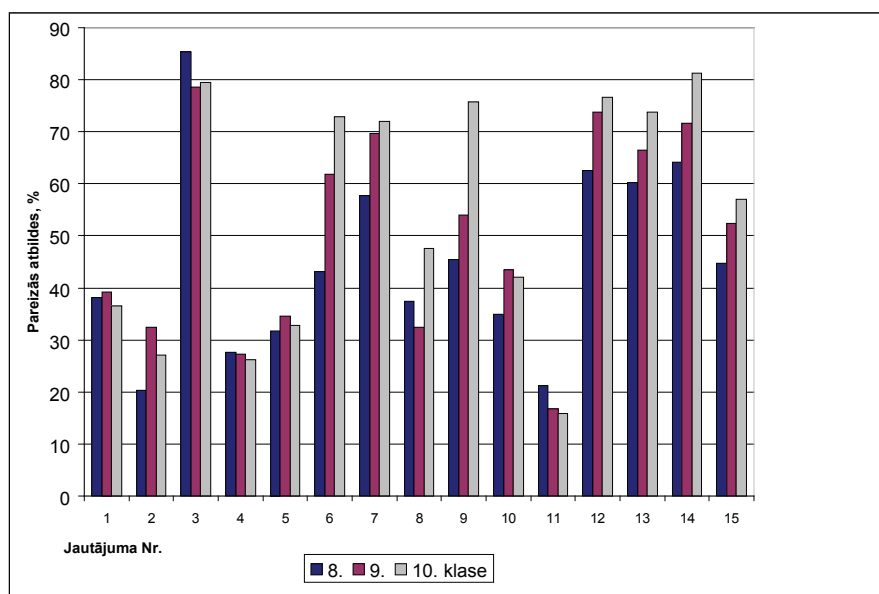
I. tabula

Skolēnu interese par dabaszinātnēm (F) un šķietamās zināšanas (G);
respondentu sadalījums pa klašu grupām

Respon- denti (skaits)	8.–10. kl.	8. klase			9. klase			10. klase		
	visi 512	visi 124	meitenes 49	zēni 75	visi 232	meitenes 118	zēni 114	visi 156	meitenes 104	zēni 52
Moda F	2	2	3	1	3	3	1	2	2	1
Moda G	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4
Mvid. F	2,51	2,54	2,61	2,45	2,53	2,59	2,48	2,48	2,53	2,41
Mvid. G	2,58	2,51	2,45	2,58	2,52	2,47	2,57	2,69	2,65	2,74

Var konstatēt, ka kopumā skolēnu interese visās klašu grupās ir salīdzinoši zema ($M_{\text{vid.}} = 2,51$). Tas nozīmē, ka vairākums skolēnu savās atbildēs ir izvēlējušies variantus *drīzāk nepiekrītu* un *drīzāk piekrītu*, tādējādi paužot vāji izteiktu interesi. Interese par ķīmijas satura jautājumiem praktiski sakrīt ar interesi par dabaszinātnēm kopumā. Taču atšķirības skolēnu interesē par dabaszinātnēm dzimuma kontekstā ir nozīmīgas.

G sadaļā skolēni pauž viedokli par savām zināšanām (šķietamās zināšanas). Rezultāti rāda, ka skolēni ir diezgan pārliecināti par to, ka zina (tomēr neizprot, moda 3) dažādu dabā un sadzīvē sastopamo ķīmisko vielu uzbūvi, pārvērtības un izmantošanu. Visās klašu grupās meiteņu un zēnu viedokļi ir nedaudz atšķirīgi. Redzams, ka 10. klases zēnu šķietamās zināšanas ir ar visaugstāko dominējošo līmeni (moda 4).



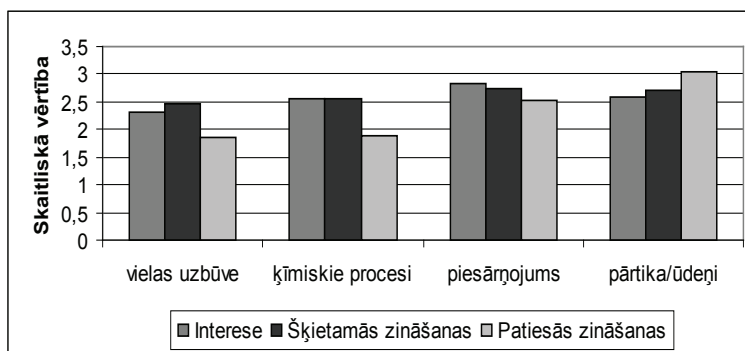
1. attēls. Pareizo atbilžu sadalījums (%) testā visās klašu grupās

Tests (anketas H sadaļa) parāda skolēnu patiesās zināšanas par dažādiem ķīmijas jautājumiem. Testā vidēji visās klašu grupās ir tikai 53,06% pareizo atbilžu (1. attēls), tātad patieso zināšanu līmenis ir samērā zems. Skolēnu patiesajās zināšanās ir vērojama diferenciācija pēc dzimumu. Meiteņu pareizo atbilžu skaits vidēji ir par 5,63% augstāks nekā zēniem. Par atsevišķiem tematiem meitenes uzrāda gandrīz par 20% augstākus sasniegumus.

Relatīvi augstāku zināšanu un izpratnes līmeni skolēni uzrāda, atbildot uz testa jautājumiem par globāliem un aktuāliem tematiem: jautājumu kopā *Dabas piesārņojums* pareizo atbilžu skaits ir 75,7%, *Dzeramais ūdens* – 82,2%, *Pārtika* – 71,4%. Zemākie rezultāti testā ir par tematiem *Atomi un molekulas*, *Ķīmiskie procesi*, *Fizikālie procesi*, *Dabas parādības*, kur skolēnu pareizās atbildes testā svārstās no 22,0% līdz 66,6%. Tikai katrs piektais skolēns izprot, ka ikdienā lietotā vārāmā sāls ūdenī pastāv jonu veidā.

Tālāk centāmie noskaidrot skolēnu intereses, šķietamo zināšanu un patieso zināšanu savstarpējās sakarības atbilstoši aptaujas jautājumu tematiskajām kopām: *Vielas uzbūve*, *Ķīmiskie procesi*, *Vides piesārņojums*, *Pārtika un ūdeņi*.

Testa vērtējumu skala procentos tika pielīdzināta četru kategoriju skalai: 0–25% (vājas zināšanas) – 1; 26–50% (viduvējas zināšanas) – 2; 51–75% (labas zināšanas) – 3; 76–100% (teicamas zināšanas) – 4. Salīdzinot visas jautājumu tematiskās kopas (2. attēls), var konstatēt, ka neatkarīgi no klases, kurā mācās skolēni, vērojamas kopīgas tendences – skolēniem vismazāk interesē vielas uzbūve ($M_{vid.} = 2,31$), un arī patiesās zināšanas šajā tematā vidēji ir tikai 46,4% (viduvējas zināšanas). Skolēnu interese tematiskajās kopās *Ķīmiskie procesi* ($M_{vid.} = 2,54$), *Pārtika un ūdeņi* ($M_{vid.} = 2,57$) ieņem līdzvērtīgas pozīcijas, tomēr atšķirīgs ir šķietamo un patieso zināšanu līmenis. Tematiskajā kopā *Ķīmiskie procesi* patieso zināšanu līmenis ir būtiski zemāks par šķietamo zināšanu līmeni ($M_{vid.}$ attiecīgi 1,90 un 2,56). Turpretim tematiskajā kopā *Pārtika un ūdeņi* patieso zināšanu līmenis ($M_{vid.} = 3,06$ jeb 76,45%) ir nedaudz augstāks par šķietamo zināšanu līmeni ($M_{vid.} = 2,72$). Skolēniem visinteresantākais šķiet temats *Vides piesārņojums* ($M_{vid.} = 2,83$), tai pašā laikā viņi uzskata, ka šos tematus zina ($M_{vid.} = 2,75$), lai gan izpratnes ķīmijā par šiem jautājumiem skolēniem nav, par to liecina samērā zemā patieso zināšanu vērtība ($M_{vid.} = 2,54$ jeb 63,43%).



2. attēls. Skolēnu intereses, šķietamo zināšanu un patieso zināšanu līmeņu salīdzinājums atsevišķās tematiskajās kopās

Tematiskajās kopās analizējot sīkāk atsevišķus jautājumus, var spriest, ka augstāki intereses rādītāji ($M_{vid.} \geq 2,5$) ir par vispārīga satura tematiem: *Dabas parādības*, *Dzeramā ūdens kvalitāte*, *Atkritumu šķirošana*. Skolēnu interese un šķietamās zināšanas par ķīmisko procesu būtību svārstās robežās $2,0 \leq M \leq 3$. Savukārt mazāk saistoši skolēniem šķiet konkrētāki ķīmijas temati, piemēram, *Atomi un molekulas* $1,5 \leq M \leq 2,5$. Visnepopulārākais jautājums ($M_{vid.} = 1,88$) ir par ziepju šķīdumiem (F sadaļā), kaut arī tas ir ikdienišķs higiēnas un praktiskās ķīmijas jautājums.

Skolēniem šķietamo zināšanu ($M_{vid.} \geq 2,5$) līmenis ir salīdzinoši augsts, ja tiek apskatīti šādi jautājumi: *Ledāju kušana* (tematiskā grupa – piesārņojums), *Pārtikas piedevas*, *Ūdeņi dabā* (pārtika/ūdeņi), *Oksidēšanās procesi* (ķīmiskie procesi), tomēr testa rezultāti (izņemot tematisko grupu *Pārtika/ūdeņi*) uzrāda zemāku līmeni ($M_{vid.} \leq 2,5$). Skolēnu šķietamo zināšanu līmenis līdzīgi kā interese ir atkarīgs no tematiskās grupas jautājuma.

Izvērtējot rezultātus kopumā, secinām, ka vairākam skolēnu dabaszinātnes nešķiet pārāk saistošas (moda 2) neatkarīgi no klases, kurā viņi mācās. Vidējais zināšanu līmenis ķīmijā ir viduvējs. Skolēnu interese un zināšanas virzītas uz globālām problēmām un aktuāliem sadzīves tematiem, kas skar katru cilvēku personīgi, taču pietrūkst dziļākas ķīmisko procesu izpratnes. Dzimumu kontekstā ir novērojamas atšķirības gan zināšanās, gan izpratnē dažādos ķīmijas tematos. Tas uzskatāms par risināmu metodiskas dabas uzdevumu ķīmijas pedagogiem.

Izmantotie informācijas avoti

1. Andersone R. Dabaszinību cikla mācību priekšmetu izglītības standartu pedagoģiskie aspekti. Konferences “Dabaszinību didaktika šodien un rīt/Didactics of Science Today and Tomorrow – 2007” rakstu krājums. R.; 2007, 1.–7. lpp.
2. Andersone R. Izglītības un mācību priekšmetu programmas. R.: RaKa, 2007. 108 lpp.
3. Bartusevica A. Formation of Environmental Competence in Chemistry Classes of Latvian Students During Recent Years. Proceedings of the Conference “Theory for Practice in Education of Contemporary Society”. Riga, 2006, p. 27–32. [In Latvian]
4. Forster M. Higher order thinking skills. Research Developments. 2004, 11, p. 10–15.
5. Gedrovics J. Regional and Group Differences in the Framework International Comparative Project ROSE in the Latvia. Journal of Baltic Science Education. 2006, 1, p. 38–49.
6. Holman J. & Hunt A. What does it Mean to be Chemically Literate? Education in Chemistry. 2002, 39, 1, p. 12–14.
7. Jonane L. Taking the Experimental Path in Science Teaching. Journal of Teacher Education and Training. 2005, 5, p. 50–60.
8. Kakse V. & Brangule A., Volkinšteine J. Ķīmija skolā šodien un rīt. R.: Terra, 2006, 5, 41.–43. lpp.
9. Kelly G. J. Scientific Literacy, Discourse, and Knowledge. Proceedings of the Conference “The LSL Meeting in Uppsala, Symposium for the Linnaeus Tercentenary”. Rakstu krājums. 2007. Retrieved January 30, 2008. Available: <http://www-conference.slu.se/lslsymposium/speakers/KellyPO.pdf>
10. Lamanauskas V. Natural Science Education in Contemporary School. Siauliai: Siauliai University Publishing House. 2003, p. 504–505.
11. Lamanauskas V. & Gedrovics J. Modern Natural Science Education Development Tendencies in Lithuania and Latvia. *Natural Science Education*. 2005, 2 (13), p. 20–26.
12. Lavonen J., Juuti K., Byman R. & Meisalo V. Contexts and Teaching Methods in School Science. Proceedings of the Conference “Theory for Practice in Education of Contemporary Society”. Riga, 2006, p. 277–281.
13. Maslo, E. Mācīšanās spēju pilnveide. R.: RaKa, 2003, 54. lpp.
14. Mozeika D., Cedere D. & Gedrovics J. Students’ Interest in Learning Chemistry: Tendencies 2003–2007. Proceedings of the Conference “Education of Chemistry in School 2007”. Riga, 2007, p. 64–73. [In Latvian]
15. Namsone D. Eiropas Savienības struktūrfondu projekts dabaszinātnēm un matemātikai. R.: Terra, 2006, 1, 18.–20. lpp.
16. Riņķis J. Mācīšanās spēju attīstīšana. R.: RaKa, 2002, 23.–24. lpp.
17. Schreiner C. & Sjøberg S. Sowing the Seeds of ROSE. Background, Rationale, Questionnaire Development and Data Collection for ROSE (The Relevance of Science Education) – a Comparative Study of Students’ Views of Science and Science Education. *Acta Didactica*. 2004, 4, p. 120.
18. Turmo A. Scientific Literacy and Socio-economic Background. Proceedings of the Conference “Didactics of Science Today and Tomorrow – 2007”. Riga, 2007, p. 185–193.
19. Ulinskis G. DORUS. Definēto mērķa grupu respondentu datu analīze. Prasības pedagogu profesionālās pilnveides programmu saturam. 2007. Retrieved January 20, 2008. Available: http://www.viknva.gov.lv/shared/public/ESF/Petijumi/Petijumi%201/Prof_pilnv_vajadz_Jan_2007.pdf

Summary

Lately a tendency of a general decrease in students' knowledge of natural sciences has been observed. Because of that, increased attention to the education of natural sciences is currently essential both in Latvia and worldwide. In this study, students' interest as opposed to knowledge was investigated in order to determine how to improve the education programmes of chemistry teachers. Enhanced competence of the teachers of natural sciences would facilitate the formation of knowledge that is best suited for students, knowledge based on skills and understanding.

A survey was carried out to determine the literacy of natural sciences. Topics that are popular and essential worldwide and in Latvia were included in the survey questions. These topics are being popularized both at schools and in the media, but are seldom used in chemistry lessons or are taught very superficially. The following connected concepts were used for analysis: 1) interest in natural sciences, 2) assumed knowledge of natural sciences, 3) real knowledge on chemical substances, their transformations, and processes in nature. If a student does not understand the subject taught, it is likely that his/her interest in the subject will decrease and the student will not be willing to learn further. Therefore, it is important to provide students with both knowledge and understanding. Students' interest is only one of the factors for enhancing natural sciences literacy. The results show that the knowledge of most of the students is not based on understanding and is not long-lasting. Although the level of overall knowledge can be rated as comparatively low, students have a reasonably good knowledge on individual topics. Students' present tendency to obtain knowledge on certain topics can be regarded as quite essential. Students' chemical literacy and understanding of various topics differs. Large interest is observed in those topics which could affect an individual personally.

The obtained results present an opportunity to continue research on students' natural science literacy and to determine how changes in students' knowledge and understanding of chemistry are brought about. Such research would aid in development and diversification of the methodology of chemistry teaching.

Keywords: chemistry education, knowledge, understanding, interest.

About the authors

Dagnija Cedere – Asoc. Prof., Dr. Chem., Faculty of Chemistry, University of Latvia, Latvia.
Academic interests: didactics of chemistry.

Address: K. Valdemāra iela 48, Rīga, LV-1013, e-mail: dagnija.cedere@lu.lv

Daina Mozeika – Ph. D Student, Faculty of Chemistry, University of Latvia, Latvia.

Address: K. Valdemāra iela 48, Rīga, LV-1013; e-mails: dm06055@lanet.lv; tuttii@inbox.lv

**PLAŠA PROFILA
DABASZINĀTŅU PRIEKŠMETU SKOLOTĀJU
SAGATAVOŠANAS PRIEKŠNOSACĪJUMI LATVIJĀ
PREREQUISITES FOR TRAINING
VERSATILE TEACHERS
OF NATURAL SCIENCES IN LATVIA**

**Juris Porozovs, Jēkabs Raipulis, Gunita Praulīte, Jānis Gedrovics,
Irēna Krustozoliņa**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskola

Anotācija

Demogrāfiskās krīzes dēļ samazinās skolēnu skaits pamatskolās, to it īpaši izjūt mazās lauku pamatskolas, tomēr arī šajās skolās skolēniem jāsaņem pilnvērtīga izglītība. Tomēr mazās slodzes dēļ ir grūti nodrošināt dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotājus ar pilnu slodzi. Viens no iespējamiem šo problēmu risinājumiem ir plaša profila pamatskolas dabaszinātņu priekšmetu skolotāju sagatavošana. Šie skolotāji varētu mācīt ne tikai vienu, bet gan visus dabaszinību un tehnoloģiju cikla priekšmetus.

Pētījumā analizēts, kādā situācijā atrodas dabaszinātņu priekšmetu skolotāji Latvijā (sadalījums pa mācību priekšmetiem, vecuma struktūra, vecuma struktūras atšķirības starp pamatskolas un vidusskolas skolotājiem), pamatota dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāju nepieciešamība Latvijā. Ir noskaidrots, ka lauku pamatskolās pagaidām lielākoties katrs dabaszinību skolotājs māca tikai "savu" priekšmetu, taču, lai saņemtu minimālo slodzi šādā skolā, viņiem nereti nākas vai nu mācīt arī citus priekšmetus, vai arī strādāt divās, reizēm pat trīs dažādās skolās. Vairākus šī cikla priekšmetus māca galvenokārt bioloģijas un ģeogrāfijas skolotāji, kuri nereti māca arī dabaszinības 5. un 6. klasē, taču pēc attiecīgu kursu (A un B) beigšanas šos priekšmetus sākuši mācīt arī citu priekšmetu skolotāji, to skaitā arī humanitārā cikla priekšmetu skolotāji.

Pamatskolu dabaszinātņu skolotāju datubāzes un Latvijas augstskolu attiecīgo priekšmetu skolotāju studiju programmu analīze rāda, ka ekonomiski perspektīva varētu būt pamatskolas dabaszinātņu skolotāju sagatavošana uz līdzšinējo bioloģijas, ģeogrāfijas, fizikas vai ķīmijas skolotāju programmu bāzes, papildinot studiju kursus ar noteiktu ciklu priekšmetiem un šo priekšmetu metodikas kursiem. Šādas specialitātes skolotājs apgūtu arī prasmi pieņemt izsvērtus, pamatotus lēmumus par cilvēka iedarbību uz vidi. Lai uzsāktu sagatavot plaša profila dabaszinātņu priekšmetu skolotājus, ir nepieciešama gan jauna metodoloģiskā pieeja skolotāju izglītībai, gan arī jāveic vairāki priekšdarbi, tajā skaitā jāprecizē likumdošana.

Atslēgvārdi: skolotāju sagatavošana, pamatskola, dabaszinātnes.

Ievads

Demogrāfiskā krīze, kas sākās XX gs. 90. gados, patlaban ir novedusi pie tā, ka jau tagad samazinās skolēnu skaits pamatskolās, to it īpaši izjūt mazās lauku pamatskolas. No vienas puses, arī šajās skolās ir nepieciešams, lai skolēni saņemtu pilnvērtīgu izglītību, bet, no otras puses, mazās slodzes dēļ nereti ir grūti nodrošināt dabaszinātņu skolotājus ar pilnu slodzi šajos priekšmetos. Tuvākajos 10–12 gados ievērojami samazināsies skolu absolventu skaits, līdz ar to sagaidāms arī studentu skaita samazinājums pedagoģiskajās studiju programmās.

Viens no iespējamiem risinājumiem dabaszinātņu priekšmetu skolotāju nodrošināšanai, it sevišķi mazajās lauku pamatskolās, ir plaša profila dabaszinātņu skolotāju sagatavošana, lai šie skolotāji varētu mācīt ne tikai vienu vai, retāk, divus priekšmetus, piemēram, ķīmiju un bioloģiju, bet gan visus dabaszinātņu un tehnoloģiju cikla priekšmetus. Šajā pētījumā analizēts, kādā situācijā atrodas pamatskolu dabaszinātņu priekšmetu skolotāji (vecuma struktūra, izglītības rādītāji, slodžu sadalījums utt.). Ir noskaidrots, ka lauku pamatskolās pagaidām

lielākoties katrs dabaszinātņu priekšmetu skolotājs māca tikai "savu" priekšmetu, taču, lai saņemtu minimālo slodzi šādā skolā, viņiem nereti nākas vai nu mācīt arī citus priekšmetus, vai arī strādāt divās, reizēm pat trīs dažādās skolās. Vairākus šī cikla priekšmetus māca galvenokārt bioloģijas un ģeogrāfijas skolotāji, kuri nereti māca arī dabaszinības 5. un 6. klasē, taču pēc attiecīgu kursu (A un B) beigšanas šos priekšmetus sākuši mācīt arī citu priekšmetu skolotāji, to skaitā arī humanitārā cikla priekšmetu skolotāji.

Pamatskolu dabaszinātņu skolotāju datubāzes un Latvijas augstskolu attiecīgo priekšmetu skolotāju studiju programmu analīze rāda, ka ekonomiski perspektīva varētu būt pamatskolas dabaszinātņu skolotāju sagatavošana uz līdzšinējo bioloģijas un ģeogrāfijas skolotāju programmu bāzes, papildinot studiju kursus ar fizikas un ķīmijas cikla priekšmetiem un šo priekšmetu mācību metodikas kursiem.

Darba mērķis bija izpētīt dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāju skaita dinamikas tendences Latvijā un izstrādāt pamatskolas plaša profila dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāja izglītības programmas izveides metodoloģiskos principus.

Vispārējs pārskats par dabaszinātņu mācību priekšmetu skolotājiem Latvijā

Vispārizglītojošās skolās Latvijā šobrīd strādā apmēram 7000 skolotāju¹, kuri pasniedz dabaszinātņu priekšmetus: bioloģiju, dabaszinības, fiziku un ķīmiju. No šiem skolotājiem apmēram 17,8% māca bioloģiju, 15,3% – fiziku, 13,7% – ķīmiju, bet 53,3% – dabaszinības (gan 1.–6., gan arī vidusskolas klasēs). Tiesa, daļa skolotāju māca arī divus priekšmetus, piemēram, ķīmiju un bioloģiju, vai arī kādu no trim klasiskajiem dabaszinātņu priekšmetiem (bioloģija, fizika, ķīmija) un vidusskolas dabaszinību kursa ietvaros arī attiecīgo dabaszinātņu priekšmetu, tātad, praktiski neviens no viņiem nav tikai vidusskolas dabaszinību skolotājs. Arī jaunākajās klasēs dabaszinātņu jautājumus māca lielākoties citu priekšmetu skolotāji, to skaitā sākumskolas skolotāji, kuriem lielākoties nav augstākās izglītības dabaszinātnēs.

Dabaszinātņu priekšmetu skolotāju vecuma struktūra atspoguļota 1. tabulā.

1. tabula
Dabaszinātņu priekšmetu skolotāju vecuma struktūra Latvijā

Mācību priekšmets	Vecuma grupa, gadi					Kopā
	Līdz 30	31–40	41–50	51–60	Virš 60	
Bioloģija	85	227	420	348	184	1264
Dabaszinības	241	1074	1263	886	310	3784
Fizika	46	159	354	295	233	1087
Ķīmija	33	136	330	286	185	970
Kopā	415	1596	2367	1815	912	7105
%	5,8	22,3	33,1	25,4	12,8	100%

Tie dabaszinātņu priekšmetu skolotāji, kuri strādā vidusskolās un ģimnāzijās, ļoti bieži pasniedz savus priekšmetus arī attiecīgajās pamatskolas klasēs, turklāt arī ģimnāzijās, kā likums, ir t. s. proģimnāzijas klases, t. i., 7., 8. un 9. klase. Tas vedina domāt, ka vidusskolās un ģimnāzijās strādājošie dabaszinātņu priekšmetu skolotāji ir nodarbināti vismaz vienas slodzes apjomā.

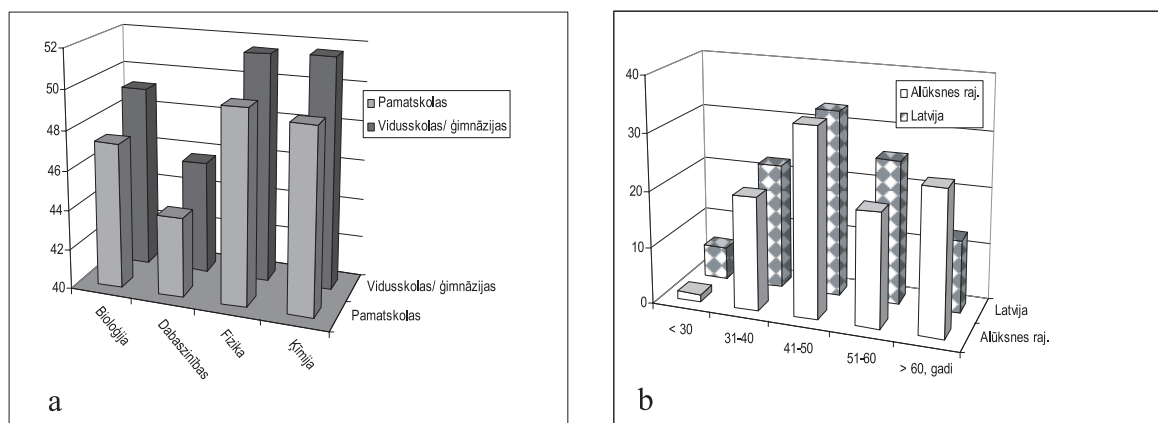
¹ Uzzināt absolūti precīzu skaitu nav izdevies, jo, kā atzīts arī Valsts kontroles ziņojumā, Latvijas izglītības sistēmā nav līdz galam atrisināts statistikas datu uzkrāšanas jautājums

2. tabula

Dabaszinātņu priekšmetu skolotāju vecuma struktūra pamatskolās

Mācību priekšmets	Vecuma grupa, gadi					Kopā
	Līdz 30	31–40	41–50	51–60	Virš 60	
Bioloģija	27	108	190	112	67	504
Dabaszinības	2	9	10	3	2	26
Fizika	16	69	173	100	75	433
Ķīmija	13	72	155	98	74	412
Kopā	58	258	528	313	218	1375
%	4,2	18,8	38,4	22,8	15,9	100

Latvijas pamatskolās (nerēķinot skolotājus, kuri strādā vidusskolu un ģimnāziju pamatizglītības klasēs) pēc aptuveniem datiem strādā nedaudz vairāk par 1300 skolotājiem, kuri 5.–9. klasēs māca dabaszinības, bioloģiju, fiziku un ķīmiju (2. tab.). Arī šajā skolotāju grupā relatīvi lielāka daļa māca bioloģiju (36,7%), kamēr fiziku un ķīmiju māca attiecīgi 31,5% un 30,0% skolotāju. Salīdzinot pamatskolās strādājošo dabaszinātņu priekšmetu skolotāju vidējo vecumu ar skolotāju vecumu vidusskolās, redzams, ka vecums lielāks ir vidusskolās strādājošo grupā (1. att., a), turklāt, kā rāda datu statistiskā apstrāde, kaut arī vecuma atšķirības nav relatīvi lielas, tās tomēr ir statistiski nozīmīgas ($\alpha = 0,95$; $p < 0,01$).



1. att. Dabaszinātņu priekšmetu skolotāju vecuma struktūra pamatskolās un vidusskolās (a) un Alūksnes rajonā (b), salīdzinot ar visu Latviju

Dažādos Latvijas rajonos dabaszinātņu priekšmetu skolotāju kontingents, protams, nav vienāds. Piemēram, Alūksnes rajonā 2006. gada dati rāda (Vabulniece, 2006), ka šajā rajonā ir relatīvi vairāk gados vecāku šī cikla priekšmetu skolotāju nekā valstī kopumā (1. att., b). Atšķirīgs ir arī priekšmetu skaits, ko māca katrs skolotājs (3. tab.)

Kā liecina 3. tabulas dati, tikai Alūksnes rajona pamatskolās vien divus un vairāk priekšmetus māca 58,6% skolotāju, tātad gandrīz seši no katriem desmit pedagogiem. Vidusskolas posmā tādu skolotāju ir tikai 22,2% – nedaudz vairāk nekā piektā daļa. Ja ņemam vērā, ka *Dabaszinību* priekšmets vidusskolā parasti ir tas pats skolotāja specialitātes priekšmets, tikai ar citu programmu, kas, protams, ienes korekcijas skolotāja darbā, tad skolotāju skaits, kuri māca divus priekšmetus, patiesībā kļūst vēl mazāks.

Cita, taču nebūt ne mazāka problēma, turklāt lielākoties kā nepietiekamas stundu slodzes sekas, ir parādība, ka viens un tas pats skolotājs strādā divās (retāk trīs) izglītības iestādēs. Tiesa, šobrīd tādu skolotāju nav īpaši daudz, taču šai parādībai ir tendence pieaugt.

3. tabula

Priekšmeti, ko māca dabaszinātņu priekšmetu skolotāji Alūksnes rajonā

Mācību priekšmeti	Skolotāju skaits			Procentos no visas skolotāju kopas		
	Kopā	Vidus- skolas	Pamat- skolas	Kopā	Vidus- skolas	Pamat- skolas
Bioloģija	7	3	4	9,1	10,3	8,9
Bioloģija, dabaszinības	1	1	-	1,3	3,4	-
Bioloģija, ģeogrāfija	4	1	3	5,2	3,4	6,7
Bioloģija, ķīmija	11	4	6	14,3	13,8	13,3
Bioloģija, ķīmija, fizika	2	-	2	2,6	-	4,4
Bioloģija, ķīmija, ģeogrāfija	5	2	3	6,5	6,9	6,7
Dabaszinības, fizika	1	1	-	1,3	3,4	-
Dabaszinības, ķīmija	1	1	-	1,3	3,4	-
Fizika	22	9	13	28,6	31,0	28,9
Fizika, ģeogrāfija	1	-	1	1,3	-	2,2
Fizika, ķīmija	1	-	1	1,3	-	2,2
Ģeogrāfija	16	6	10	20,3	20,7	22,2
Ģeogrāfija, ķīmija	1	-	1	1,3	-	2,2
Ķīmija	2	1	1	2,6	3,4	2,2
Kopā	75	45	29	100	100	100

Dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāju nepieciešamība Latvijā

Ja ņemam šībrīža datus par 5.–12. klašu skolēnu skaitu – 190,3 tūkstoši² – un pieejamos dzimstības datus, kā arī dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāju pašreizējo skaitu, var prognozēt, ka 2015. gadā varētu būt nepieciešami apmēram 5800 dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāji uz aptuveni 157 tūkstošiem skolēnu, tajā skaitā ap 1000 bioloģijas, gandrīz 900 fizikas un ap 800 ķīmijas skolotāju – pie nosacījuma, ka tuvākajos gados saglabājas pašreizējās tendences dabaszinātņu cikla priekšmetu stundu sadalījumā. Tas ļauj prognozēt, ka pamatskolās vien varētu strādāt ap 3400 šo skolotāju, kuru vidū būs ap 600 bioloģijas, 520 fizikas un 490 ķīmijas skolotāju, respektīvi, skolotāju skaits kopumā samazināsies.

Tuvākajos gados dabaszinātņu skolotāju vecums vēl vairāk palielināsies, turklāt pietiekami liela daļa sasniegs vismaz oficiālo pensijas vecumu un, iespējams, arī pārtrauks aktīvās darba gaitas. No otras puses, ņemot vērā šībrīža samērā nelielo dabaszinātņu priekšmetu skolotāju izglītošanas apjomu Latvijas augstskolās, varētu domāt, ka vismaz pirmajā tuvinājumā nebūtu iemesla lielam uztraukumam par dabaszinātņu mācību priekšmetu skolotāju trūkumu, vismaz runājot par viena priekšmeta skolotājiem. Taču kopumā visai ievērojams skolēnu skaits samazinājums, kas turpināsies vēl vairākus gadus, kā arī Izglītības un zinātnes ministrijas politika, kas tā vai citādi tomēr neveicina skaitliski mazo pamatskolu eksistenci, visai drīz novedīs pie tā, ka vismaz daļai dabaszinātņu skolotāju samazināsies jau tā ne vienmēr pilnās slodzes. Īpaši tas sakāms par ķīmiju un fiziku, kur jau tagad pamatskolas 8. un 9. klasē katrā no šiem priekšmetiem ir tikai pa 2 stundām nedēļā. Tas nozīmē, ka vēl vairāk būs to skolu, kuras nevar nodrošināt viena vai otra dabaszinātņu priekšmeta mācīšanu, ko veiktu šīs jomas speciālists.

Daļējs risinājums Latvijā tiek panākts, organizējot dažādu citu priekšmetu skolotājiem speciālus kursus (A un B kursi), kuru beidzēji saņem attiecīgu sertifikātu, kas tā īpašniekam dod tiesības mācīt kādu no dabaszinātņu cikla priekšmetiem. Taču šāda pieeja slēpj sevī pamatotas bažas, ka jau dažu tuvāko gadu laikā pamatskolas skolēnu dabaszinātniskā izpratība, kas reizumis arī tagad nav īpaši augsta (par to liecina, piemēram, jaunākā starptautiskā OECD valstu pētījuma rezultāti (Kangro, 2007)), var vēl vairāk pasliktināties. Turklāt jāatceras, ka tieši dabaszinātnes ir viens no Latvijas attīstības prioritārajiem virzieniem, kas prasa arī skolu

² www.izm.gov.lv

jauniešu orientēšanu uz šīs jomas specialitātēm. Tieši tāpēc ir nepieciešams, lai dabaszinātņu priekšmetus mācītu dabaszinātnēs vispusīgi izglītots speciālists, kurš augstskolā ir sagatavots tā, lai ne tikai vienlīdz labi orientētos atsevišķo nozaru – bioloģijas, fizikas, ķīmijas, kā arī dabas ģeogrāfijas – jautājumos, bet arī spētu metodiski pareizi un radoši organizēt plaša skatījuma dabaszinātņu jautājumu mācības skolēniem.

Tādu speciālistu var sagatavot, ja viņš studijas uzsāktu, lai kļūtu par plaša profila dabaszinību skolotāju. Šāds skolotājs darbu pirmkārt atradīs lauku pamatskolās, kur viņš varētu mācīt vismaz trīs, ja ne pat visus četrus šī cikla mācību priekšmetus.

Jāpiezīmē, ka perspektīvā skatījumā šāds plaša profila skolotājs būtu vajadzīgs ne tikai tāpēc, lai viņu piesaistītu pamatskolai, piedāvājot pilnu slodzi, kaut arī uz vairāku priekšmetu rēķina. Ir vēl cita problēma, proti, tieši tajā vecumā, kad mūsu skolēni sāk apgūt ne tikai bioloģijas un dabas ģeogrāfijas jautājumus kā atsevišķus priekšmetus, skolēnu interese par dažādiem dabaszinātņu tematiem sāk mazināties (Porozovs, Praulite, Gedrovics, 2007). No otras puses, mūsdienu dabaszinātņu attīstība, un vēl jo vairāk visas sabiedrības ilgtspējīga attīstība, prasa, lai skolēni ne tikai zinātu atsevišķus dabaszinātņu teorijas jautājumus un prastu tos izmantot ikdienas situācijās, bet lai viņi apgūtu arī prasmi pieņemt izsvērtus, pamatotus lēmumus par cilvēka iedarbību uz vidi, kurā mēs dzīvojam, turklāt kompleksā, integrētā dabaszinātņu izpratnē. To vislabāk varēs palīdzēt apgūt tieši plaša profila dabaszinātņu skolotājs.

Plaša profila dabaszinātņu skolotāju izglītība šodienas pedagoģiskās izglītības kontekstā

Latvijā pašreizējā priekšmetu skolotāju sagatavošanas konceptuālā pieeja balstās uz tēzes, ka normālajā studiju laikā (3 vai 4 gadi) var sagatavot tikai viena priekšmeta skolotāju vai, labākajā gadījumā, iegūstot vidusskolas skolotāja tiesības, līdztekus var iegūt pamatskolas skolotāja tiesības otrā priekšmetā. Protams, ikviena priekšmeta skolotājam mūsdienās ir ļoti daudz jāzina vispirms jau savā zinātniskajā jomā. Taču, analizējot pieejamās dabaszinātņu cikla priekšmetu skolotāju izglītības programmas, pārsteidz, cik maz vai pat nemaz tajās netiek iekļauti citu dabaszinātņu nozaru kursi. Piemēram, Daugavpils Universitātē apgūstamajā programmā “Fizikas skolotājs” pat brīvās izvēles priekšmetu blokā nav paredzēti nekādi kursi ķīmijā, nemaz jau nerunājot par bioloģiju vai ģeogrāfiju (Lamanauskas, Gedrovics, 2006). Vienīgie kaut cik ar bioloģiju saistītie kursi, kas tiek piedāvāti šīs programmas studentiem, ir *Vispārējā psiholoģija un psihiķes bioloģiskie pamati* (3 kredītpunkti) un *Medicīnas zināšanu pamati un vecumposmu fizioloģija* (3 kredītpunkti). Diemžēl arī Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas Sporta un bioloģijas skolotāja programmā iekļautais citas dabaszinātņu nozares kurss ir tikai *Bioķīmija*. Tiesa, nosacīti pie dabaszinātņu jomas kursiem var pieskaitīt arī *Ergonomikas un skolas higiēnas kursu*, taču arī tas ir nepietiekami plašāka ieskata iegūšanai par dabaszinātņu norisēm mūsdienu sabiedrībā.

Protams, arī skolotāju izglītības pamatā ir ekonomiskais aprēķins, un dabaszinātņu cikla kursi bez paša docētāja darba samaksas prasa arī lielu materiālo ieguldījumu, turklāt ne tikai uzskates līdzekļu formā, bet arī praktisko darbu vajadzībām. Taču ir jāatceras viens: dabaszinātnes vienmēr ir bijušas un tām jābūt eksperimentālām zinātnēm, un tas pilnā mērā attiecināms gan uz skolā apgūstamajiem šo zinātņu pamatiem, gan arī uz topošo skolotāju izglītību. Turklāt spēkā esošajos dabaszinātņu mācību priekšmetu standartos skolēnu pētnieciskajam darbam, kas ietver arī dabaszinātniskos eksperimentus, kā svarīgam metodiskam komponentam, šobrīd ir pievērsta īpaša uzmanība.

Tāpēc ir skaidrs – lai sāktu gatavot plaša profila dabaszinātņu priekšmeta skolotāju, ir nepieciešama gan jauna metodoloģiskā pieeja skolotāju izglītībai, gan arī jāveic vairāki priekšdarbi, tajā skaitā jāprecizē arī likumdošana:

- jāpanāk izglītības sistēmas, visu tās komponentu konceptuāls atbalsts šāda principiāli jauna tipa dabaszinātņu priekšmeta skolotāju sagatavošanas nepieciešamībai;

- ņemot vērā to, ka šādu skolotāju nepieciešamība kļūs aktuāla tuvākajos 2–3 gados, plaša profila dabaszinātņu priekšmetu skolotāju izglītībai ir jābalstās uz jau agrāk iegūto augstāko pedagoģisko izglītību vienā no dabaszinātņu jomām – bioloģijas, fizikas, ģeogrāfijas vai ķīmijas jomā. Ekonomiski izdevīgāka varētu būt šādu plaša profila pamatskolas dabaszinātņu skolotāju sagatavošana uz pašreizējo bioloģijas un ģeogrāfijas skolotāju izglītības programmu bāzes, jo šie skolotāji jau studiju laikā daļēji ir apguvuši citu dabaszinātņu nozaru jautājumus, kas neapšaubāmi atvieglos vispārīgā ieskata un zināšanu apguvi plašā dabaszinātņu problēmu spektrā;
- plaša profila dabaszinātņu priekšmetu skolotāju izglītības programma jāveido pēc moduļu principa, kuru izvēle ir atkarīga no pretendenta sākotnējās izglītības un līdzšinējās pedagoģiskās pieredzes;
- jāparedz programmas realizācijas iespējas gan pilna laika, gan nepilna laika studijās, turklāt paredzot valsts un privātā kapitāla finansiālo atbalstu studijām un metodiska rakstura kvalifikācijas darbu izstrādei.

Secinājumi

1. Jaunākajās klasēs dabaszinātņu jautājumus bieži māca citu priekšmetu skolotāji, to skaitā sākumskolas skolotāji, kuriem lielākoties nav augstākās izglītības dabaszinātnēs. Skolu skaits, kuras nevar nodrošināt pilnvērtīgu dabaszinātņu priekšmetu mācīšanu, ko veiktu šīs jomas speciālisti, turpmākajos gados var palielināties gan uz skolēnu skaita un tam sekojošās slodzes samazināšanas rēķina, gan skolotāju dabiskās novecošanas dēļ.
2. Lai nodrošinātu dabaszinātņu prioritāru attīstību Latvijā, ir nepieciešams, lai dabaszinātņu priekšmetus mācītu dabaszinātnēs vispusīgi izglītots speciālists, kurš ne tikai vienlīdz labi orientētos atsevišķo nozaru – bioloģijas, fizikas, ķīmijas, kā arī dabas ģeogrāfijas – jautājumos, bet arī spētu metodiski pareizi un radoši organizēt plaša profila dabaszinātņu jautājumu mācības skolēniem.
3. Perspektīva varētu būt plaša profila pamatskolas dabaszinātņu skolotāju sagatavošana uz līdzšinējo bioloģijas, ģeogrāfijas, fizikas vai ķīmijas skolotāju programmu bāzes, priekšroku atdodot bioloģijas un ģeogrāfijas skolotāju izglītības programmām, kurās jau pašā pamatā ir ielikta daļēji integrēta pieeja dabaszinātņu apguvei.
4. Lai uzsāktu sagatavot šādus dabaszinātņu priekšmetu skolotājus, ir nepieciešama gan jauna metodoloģiskā pieeja skolotāju izglītībai, gan arī jāveic vairāki priekšdarbi, tajā skaitā jāprecizē likumdošana, lai šādu skolotāju gatavošana tiktu licencēta.

Izmantotie informācijas avoti

1. Kangro A. (2007) Kompetence dabaszinātnēs, matemātikā, lasīšanā – ieguldījums nākotnei // Latvija OECD valstu Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2006. Pieejams: http://www.ppf.lv/petnieciba.php?id=petnieciba_inc2. Skatīts 2008.g. 25.01.
2. Lamanauskas V., Gedrovics J. (2006) Training basic school science teachers in Lithuania and Latvia: assessment of the situation and tendencies. – In: The Bologna Process in Science and Mathematics Higher Education in North-Eastern Europe: Tendencies, Perspectives and Problems. / University of Joensuu. Bulletin of the Faculty of Education. – University of Joensuu, 40–51.
3. Porozovs J., Praulite G., Gedrovics J. (2006) Students' interest and practical experience in natural science at younger and middle school-age in Latvia. In: Europe Needs More Scientists – the Role of Eastern and Central European Science Educators// 5th IOSTE Eastern and Central European Symposium 8–11 November 2006, Tartu, Estonia. Eds. J. Holbrook, M. Rannikmae. 2007, 34–44.
4. Vabulniece L. (2006) Dabaszinātņu metodisko apvienību vadītāju loma izglītības procesā // Maģistra darbs. – Rīga: RPIVA, 70 lpp.

Summary

The demographic crisis which began in the 90s of the 20 century in Latvia has led to a decrease of the quantity of pupils in basic schools, especially in small countryside schools. Nonetheless, it is necessary that children in these schools get quality education. At the same time, because of the small amount of work, it is difficult to ensure teachers of science subjects with full workload. One of the solutions to these problems is training a versatile natural sciences teacher who could be able to teach all science subjects in a school.

The analysis of the situation with sciences teachers in Latvia was carried out in the current research. Distribution of teachers among science subjects, the age structure of teachers, the differences in age structure among lower-secondary school and secondary school teachers were clarified. The results of the investigation showed that in many basic schools, a teacher teaches only one sciences subject in which he or she has specialised. It leads to the situation that there is no full workload for a teacher and in some cases teacher must teach other subjects or work in two or even more schools. Biology or geography teachers usually teach several science subjects. Sometimes they teach natural sciences in 5th and 6th forms as well. In recent years, other speciality teachers often teach natural sciences, among them humanities teachers as well.

The analysis of the data base of Latvian basic school sciences subject teachers and the corresponding teacher study programmes of Latvian higher education institutions show that training of the basic school science teachers on the basis of biology, geography, physics or chemistry teachers' study program could be economically perspective, adding definite cycle courses and courses of teaching methods of these subjects. A versatile sciences subject teacher will master the ability to accept reasonable decisions about human influence on the environment as well. In order to begin training of versatile sciences teachers, it is necessary to apply a new methodological approach to the teacher education and to carry out preliminary actions, among them particularization of rules in this sphere.

Keywords: teacher education, lower-secondary school, natural sciences.

About the authors

Juris Porozovs, Dr. Biol., Associate Professor. Research and academic interests: science didactics, neurophysiology, sports physiology.

Address: Valdeķu street 68/2-1, Rīga, LV-1058, e-mail: juris.porozovs@rpiva.lv

Jēkabs Raipulis, Dr. Biol., Associate Professor. Research and academic interests: science didactics, genetics.

Address: Vējavas street 10/1-16, Rīga, LV-1035, e-mail: jekabs.raipulis@rpiva.lv

Gunita Praulīte, Dr. Biol., Professor Emeritus. Research and academic interests: science didactics, human and animal physiology.

Address: Stacijas street 13, Ikšķile, LV-5052, e-mail: gunita.praulite@rpiva.lv

Jānis Gedrovics, Dr. Chem. Associate Professor. Research and academic interests: science didactics (comparative research – students' attitude to natural sciences), pedagogical ergonomics.

Address: Valdeķu street 62-136, Rīga, LV-1058, e-mail: janis.gedrovics@rpiva.lv

Irēna Krustozoliņa, Mg. Sc. Soc. Lecturer. Research and academic interests: marketing, management, markets of energy resources.

Address: Kvēles street 15/14-56, LV-1024, e-mail: irena.krustozolina@rpiva.lv

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL) TEACHING/LEARNING PROCESSES IN LITHUANIAN COMPREHENSIVE SCHOOLS

KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS ANĢĻU VALODAS KĀ SVEŠVALODAS APGUVES PROCESĀ LIETUVAS VISPĀRIZGLĪTOJŠĀ SKOLĀ

Rolandas Stanionis, Dalia Kiliuvienė

Klaipėda University, Lithuania

Abstract

The successful development of communicative competence in many fields of education is the goal decidedly pursued by most of the scholars of the XXI century. This article focuses on the general notion of communicative competence and possible ways of its further development in the process of applying **English as a Foreign Language (EFL)** teaching in Lithuanian comprehensive schools. This article takes a glimpse at the major problems in the process of language teaching in Lithuania. In line with this, Lithuania's national educational program and standards for preschool, elementary and comprehensive school education are being discussed likewise. The article also suggests certain activities that can help teachers to improve the development of communicative competence of their students. The emphasis is placed on the use of literary texts in the process of language teaching. Scientists claim that the utilization of literary texts can be one of the primary and effective means that can help students to improve their language skills. Moreover, the use of fictional literature in the teaching process can foster students' abilities to communicate. The development of communicative competence and language skills should be the goal of all teachers who want their students to benefit from the correct use of foreign languages.

Keywords: communicative competence, communication, communicative language teaching, EFL teaching, EFL learning.

Introduction

Modern teaching theories and technologies that emerged in the Western countries a couple of decades ago are being gradually introduced also into Lithuania's system of education. These theories suggest modern approaches towards teaching that are based on democratic values. The present world is decidedly dynamic and certain knowledge that students acquire during their school years becomes simply outdated after some time. In order to remain on the par with the other members of the ever-changing society, people must continue to learn all their lives. This is the main idea of so called permanent education. Not information itself, but the ability to use knowledge and employ skills to get even more information, become items of major importance these days. Thus, the role of the teacher is being transformed from a simple information transmitter to a helper or adviser, as students have to be taught how to learn and use knowledge in everyday life and in whatever endeavours they will undertake to pursue later.

It is partly globalization that has triggered the need for adequate communicative skills, as good knowledge of several foreign languages becomes not just an advantage but a necessity. Despite the fact that Lithuanian is now one of European Union's official languages, prominent contemporary English as a Foreign Language (EFL) methodology writer Jeremy Harmer underscores the significance of English and defines it as "lingua franca" – a language that is often used to communicate between speakers, whose native languages are different from each other or when the speakers use it as a second language (Harmer, 2002, p. 1).

EFL teaching has become quite peculiar in Lithuania during the last decade. On the one hand, the teaching process in general is being decentralized and teachers are often responsible for most of the procedures, such as selection of schoolbooks, choosing appropriate teaching methodology and strategies; on the other hand – the national **EFL** graduation exam is the same for all the students. The problem is that teachers' main task becomes not to teach students to use English in their everyday life but to help them to pass their English exam. In reality, the importance of knowing a foreign language these days becomes even more important after graduation from a learning establishment. Charlyn Wessels, for example, describes a typical student of **EFL** as a customer with a “shopping-list of expectations” which is the ability to read and write correctly in English, to understand what native speakers are saying and to speak fluently and confidently in the target language (Wessels in Kiliuviene and Stanionis, 2007, p.93). Without a doubt, appropriate and effective approach towards language teaching can help students to achieve these goals.

While discussing communicative competence the emphasis has to be placed on scientific works of Dell Hymes (1974), Edgar Roberts & Henry Jacobs (1989), Jeremy Harmer (2002), and other researchers. Some of their ideas are mentioned in this article. Like teachers in most Western countries, also teachers and researchers in Lithuania are working a lot on the **Communicative Language Teaching** (CLT) approach, which can be characterized as a broad approach to teaching which, among other goals, tends to develop students' communicative competence. The general notion of communicative competence in Lithuania is being explored by Beata Grebliauskienė and Nijole Večkienė (2004), whereas Nemira Mačianskienė (2002) is researching strategies in the process of foreign language learning and pays much attention to the communicative approach. The current article also presents a review on Lithuania's national program and standards for education that stress the importance of CLT approach, which plays an important role in the process of developing students' communicative skills, critical thinking, creativity and cooperative abilities.

Communicative competence and communication

In order to start the discussion on communicative competence, the significant work of Dell Hymes has to be mentioned. Hymes, as one of the founder of sociolinguistics, established relationship between people and the surrounding world based on person's verbal abilities. Along with the other investigations, he stressed the significance of the practical usage of the language more than theoretical knowledge of its grammatical structures. In the 1970's he invented what was later called the Hymes Model of Speaking which turned into, what we perceive these days, as communicative competence. Communicative competence is so widely a discussed term in so many theories, that in some cases, it seems that the notion of the term is claimed to be so significant that the whole classical educational system is being put to the risk of total reformation and renewal.

In order to look closer to *communicative competence*, it is rather useful to present the meaning of both constituent parts of the term. Oxford Advanced Learner's Dictionary suggests the following definitions:

Communicative: connected with the ability to communicate in a language, especially a foreign language: e.g. *communicative skills*.

Competence: the ability to do something well: e.g. to gain a high level of competence in the English language.

Beata Grebliauskienė and Nijole Večkienė (2004, p. 17) in their study on communicative competence define *communication* as continuous and integral process. They claim that the understanding of communication has changed a lot but the general meaning has remained al-

most the same. Whereas *communication* can be defined as the mean of social interaction or, in other words, the process of exchanging information or ideas by speaking or writing (Longman Active Study Dictionary, 2000, p. 132), *competence* carries more complicated explanation. One of the most famous Lithuanian researchers of the contemporary educational philosophy, Bronislovas Bitinas (2000, p. 107) claims that a competence is a general skill acquired in the process of education that is based on personal knowledge, experience, values and tendencies. It is this ability that triggers the development of further knowledge and experience which can be used to solve any possible problems that a person comes across (Bitinas, 2000, p. 107).

Mačianskienė in her article on learning strategies of **EFL** quotes Canale and Swain (1980) as they define strategic competence corresponding to “an early understanding of communicative competence in the world literature on teaching foreign languages” Mačianskienė also notes that Willems (1996, p. 89) “considers strategic competence to be central to our communicative competence, i.e. our ability to “deploy our linguistic and pragmatic repertoire in accordance with the socio-pragmatic rules obtaining in the language community so as to realise our communicative purpose” (2002, p. 34–35). Despite the fact that scholars have published a lot of scientific research on communicative competence, the search for the most effective methods is still being pursued, however, the majority of the researchers agree that students should spend a good deal of time participating in realistic communicative activities.

Review of Lithuanian national program and standards of education

The latest approved Lithuanian national program and standards for preschool, elementary, and comprehensive school education (2003) concentrates heavily on teaching foreign languages. The main aim of foreign language learning, according to the program, among general educational purposes, moral and cultural values has also to be directed towards developing abilities to use foreign language in everyday social and personal situations. Foreign language learning plays a major role in the process of personality development, helps to communicate, exchange information with people from other cultures and extends linguistic skills; hence it develops essential abilities of cultural and communicative competence.

Communicative competence, according to the Lithuania’s national program and standards for education, is the ability to:

- understand the ideas of the other people and at the same time to transfer ones own to the others in a written and oral form (reception and production);
- communicate with others in written and oral form (interaction);
- mediate when persons are communicating in different languages (translation).

Communicative competence is being successfully developed by the following activities:

- reception and transmission of information;
- expression of personal attitude, point of view and position (e.g. possibility, reality, necessity, wish, happiness, interest, surprise, fear, apology etc.);
- expression of encouragement, persuasion;
- expression of communicative conventions (e.g. greeting, gratitude, wish etc.);
- participation in conversations;
- using compensation strategies (e.g. asking to repeat, explain).

The development of communicative competence is a permanent process as the situations and activities that students come across are often changing and therefore challenging to adapt to them. The connection of mother tongue and foreign languages, according to the national

program and standards for education, is very important as communicative competence that is developed in students' mother tongue is gradually transformed into foreign language. The importance of teaching how correctly translate mother tongue into foreign language and vice versa is also stressed so that students learn how comprehend and use correctly the system of language structures.

The program stresses the importance of developing reading strategies i.e. students' ability to read and understand written texts. It is preferable that students listen and read various and minimally adapted or even authentic texts. By reading authentic literary texts in the original language, students integrate foreign language learning with the general course of literature and, as the result, not only the course of literature but also students' general knowledge is being expanded.

The program also states that communicative approach to learning languages is being considered to be quite popular these days. Every single person should be taken into consideration as a single individual and as a member of a certain group as well. This encourages students not only use foreign languages mechanically but also think critically, develop creative abilities and teaches to cooperate with other individuals.

The place of a literary text in the communicative process of EFL teaching

Many scholars claim that students can achieve better results in the learning process while using literary text as a resource in the EFL. Literary text in this context should be considered as a piece of fictional literature. Reading activities, including, comprehension of the text, discussions, presentations, role-plays etc. should be essential in the EFL class as they tend not only develop students' four main language skills (speaking, writing, reading and listening) but also their communicative competence.

There are no strict requirements for teachers of English in Lithuania concerning the selection of schoolbooks. The same is applied to choice of literature in language classes as well as teachers are free to choose what they suppose is appropriate. As a matter of fact, in some cases the use literature might be easily omitted and that would be quite a negative thing.

Kiliuvienė and Stanionis (2007, p. 95) in the article on a literary text technology define main reasons why literature in **EFL** classroom should be used:

- Linguistic reasons, as it helps students' to acquire new vocabulary, improve the knowledge of grammatical structures and main language skills: reading, writing, listening, and speaking.
- Cultural reasons, as it introduces the culture and traditions of people, whose language students are learning.
- Aesthetical reasons, as it gives pleasure *and* satisfaction just because of the reading process itself.

Motivation is a key element for the general success in the process of **EFL** teaching. It is possible to motivate students only when they themselves see that certain things can have an impact to their future, as well as when teacher is able to interest students' in particular subjects. Reading can, as well, have a positive effect on formation of students' moral values and in the expansion of their spiritual being. As Roberts and Jacobs state: "literature has to be enjoyed" and add that "literature in the text will teach students about humanity, about their own lives, perceptions and feelings, and about timeless patterns of human existence" (Roberts and Jacobs, 1989, p. xxix). One of the most important aims of reading is to evoke emotions as they cause motivation and encourage students to read. Therefore, as Thomas Foster notes that the reader can respond to the fictional text if he or she is involved in it emotionally and adds: "this is the response level that virtually every writer who has ever set pen to paper or

fingertip to keyboard has hoped for when sending the novel, along with a prayer, to the publisher” (Foster, 2003, p. xv). Thorough and correct selection of the material that would be at the same time interesting, suitable and appropriate for a certain group of students is the key task of every teacher. Students’ age, interests and other objectives have to be taken into consideration. Teachers should be always careful and creative in these tasks in order to achieve the best results while using communicative approach to language teaching.

Harmer distinguishes between extensive and intensive reading: “whereas the former suggests reading or listening at length, often for pleasure and in leisurely way, intensive reading or listening tends to be more concentrated, less relaxed, and often dedicated not so much to pleasure as to the achievement of a study goal” (Harmer, 2002, p. 204). Extensive reading activities are often out of class activities, performed by pupils on their own, whereas intensive are usually done in class together with the teacher. Extensive reading activities should always follow the reading itself and teachers have to do everything that they would attract students’ attention and evoke discussions in class. Harmer agrees with Richard Day and Julian Bamford that “extensive reading is the best possible way for students to develop automaticity – that is the automatic recognition of words when they see them” and adds that “it’s by far the best way to improve their English reading (and writing) overall” (Harmer, 2002, p. 204). Nevertheless, whereas intensive reading and its activities can be easily controlled in the class by following certain methodology it is extensive reading that is a challenge to every teacher. Harmer notes that the most important thing for every extensive reading text is its careful selection. The text should be clear and contain vocabulary that students are acquainted with because only easily understandable text can give pleasure which is the main goal of this activity (Harmer, 2002, p. 210). Therefore, teachers should provide only specially selected books for that purpose. Roberts and Jacobs (1989, p. xxix) note that it quite likely that a part of the students read literature only while studying i.e. the time when their basic communicative and language skills are being formed. If students are not interested and motivated by teachers to read it is quite likely that they will not read in future as well.

Possible activities in EFL class

Reading a literary text is usually not the most desirable activity for some students. Therefore, teachers have to use their creativity and certain methodology in order to motivate them. For example, plot tests can be used in order to maximize the effectiveness of reading tasks which play an important role in the development of communicative competence. Few short questions given to students before the reading class asking to describe certain events or details will show how students managed to comprehend the text. These kind of tests can be done in written form and take no longer than 10–15 minutes. Students will never know exactly what questions are going to be asked, therefore, they would be forced to read their texts attentively. To make it even more interesting, competitive evaluation system can be created. Students can, for example, gather points throughout certain period of time, which will later affect their general evaluation mark of the subject. This can motivate students to prepare better for reading lessons and will have a positive impact on further class activities.

When students are asked to work on the same literary text or book, discussions and debates are usually the best exercises for communicative skills’ development. They can talk about what they have read, express their opinions about characters, events or other particular things. The advantage of these exercises is that everyone is familiar with the same information and can express personal point of view on certain things. This has a large impact on developing students’ reading comprehension abilities and critical thinking. Harmer suggests that the main roles of teachers in reading classes should be: organizer, observer, feedback collector and prompter (Harmer, 2002, p. 213). He also notes that the teachers should teach students how to read effectively. First and foremost – not every word in the text is initially important

as students should be encouraged to try to guess unknown words from the context as shortage of time usually limits detailed descriptions of new expressions and unknown words (Harmer, 2002, p.214). Teachers as observers can suggest certain key questions which can usually evoke interesting discussions among students.

There will always be more and less active students in the class and teachers' task is to make everyone talk. Some students can be not as confident in expressing their own thoughts and their opinions about a particular subject. In such cases, teachers have to confront students with direct questions asking them to express their point of view on certain things. Students should be encouraged to express their opinions, so that they will feel free to speak out on every subject without being asked to.

Modern educational theories suggest that teachers should pay more attention to every student's personality and interests, as this can help teachers in their everyday work. For example, it may be possible to let students choose different material for their reading classes. In other words, teachers should make a list of literary texts or books that would be suitable for certain needs of the class and let students choose that what mostly reflects their interests. In order to benefit from these activities, teachers should be acquainted with all these texts. In this case, not everyone in the class will possess the same information. Therefore, presentations and reports on certain subjects can be quite effective for the development of communicative competence. Students are supposed to prepare reports on the selected books or literary texts that they have read and present them in front of the class. Telling other students their personal approach towards certain things teaches them to respond critically to different things and express their own opinion. However, the same socio-communicational problem can come up – not all students feel comfortable speaking in front of the class. Teachers have to deal with this problem very carefully. In some cases, the results of forced public speaking without any initial training can even have a negative effect. Just mechanical pre-learned approach to communicative activities that lacks critical thinking will not help to reach the development of proper communicative competence, which is the main goal of both teachers and students. There are numerous sources published both in print and internet on public speaking that language teachers should be acquainted with in order to succeed while using CLT approach. First of all, teachers have to be able to control the whole atmosphere of the class and make it as less formal as possible. The standing reporter in front of the class can be easily substituted by a speaker sitting with the classmates in formed a circle. This procedure will certainly cease the formalities and make teachers' task much easier. Teachers in this case can perform a role of a host, asking questions and trying to get students' opinions and reactions on certain subjects. Asking about opinions of the others present in the class can be a good idea as well.

The greatest problem in classes which tend to train communicative competence is limited time and too many students. Sometimes it is almost impossible to let everyone in the class express their opinions. Individual work in pairs can help teachers in these situations. Students can be divided into groups, preferably of 2–3 persons where they are supposed to discuss certain subjects. Teacher can go around the class trying to listen to and help as much students as possible. It is also a good idea to move students around the class and let them communicate with different people in order to avoid continuous interaction with the same individuals. This can help students to exercise talking with different classmates before they are going to present certain information in front of the whole class.

At this point, i.e. in the process of developing students' communicative competence, the correct usage of grammatical structures becomes of minor importance. For example, Onegina, states that during communicative activities, not acquisition of the language and its system is the most important aim, but general systems of verbal means that can help replace real life situations and make the whole teaching process closer to the needs of real communication with the help of organization of teaching material – not being based on discussion topics, but

on certain situations (Onegina, 2002). Still, language teachers come across many questions and considerations in the process that tends to improve students' main language skills and their communicative competence. If a student is going to be corrected every time a certain mistake during communicative activities is being made, he or she will surely miss concentration on the things that are being discussed. If a student is not going to be corrected at all, he or she will acquire incorrect grammatical or phonetic structures. Therefore, it can be a good idea for teachers to make and keep a list of the mistakes that repeatedly appear in the speech of the particular student, so that they could be discussed later on. After some time a teacher, by using appropriate strategies, can check out if a particular student has made progress in this area.

Difficulties

Difficulty, concerning the use of a literary text in the language class is a subjective and relative matter. The same text can be more or less difficult for different readers, even at the same linguistic level. Generally, it is possible to distinguish several different aspects of difficulty with regard to a literary work. A quite obvious one seems to be the "linguistic difficulty" (Duff and Maley, 1991, p. 6). Many literary texts are written in the language which includes vocabulary, grammatical structures, and syntax, considered too complicated to be included in the syllabus for learners at the intermediate (or lower) level. So, if students are not able to cope with the text, they will be discouraged from further reading. Duff and Maley (1991, p. 6) state that the other kind of difficulty might be arising from the length of texts." Many literary texts are long and time-consuming to teach and that is why, for some students, longer texts are more difficult to deal with; for others, shorter texts seem to be too poor in "contextual support and repetition" (Duff and Maley, 1991, p. 6). Simple grading can overcome both types of these obstacles. So, if a text is thought to be too difficult or too long, it should not be chosen. Literature provides a wide variety of works at different linguistic levels and of different length that teachers can use in their class.

The cultural difficulty is the following one: some literary works seem impossible to be appreciated by non-native English speakers. However, as Duff and Maley (1991, p. 7) suggest, even if the problems arise, "a better approach is to use these opportunities for exploration, rather than refusing to undertake the journey." Furthermore, Lazar (1994, p. 117) points out another difficulty, which is the "literary competence." This term implies "an inferred understanding of certain conventions of interpretation which skilled readers draw on while reading the literary work" (Lazar, 1994, p. 118). So, first, students who do not read literature in their own language may have difficulties with producing valid interpretation of a text. Even if the students are able to reach their own interpretation, they may lack sufficient proficiency in English to express it.

Even if the definition of the term *communicative competence* seems to be quite comprehensible at this point, researchers still face some problems when the question is raised whether it is possible to measure or evaluate communicative competence. Whereas written tasks are quite easy to evaluate and the results will always be more or less objective, it is quite different with communicative-vocal process. Every individual being unique will most probably present different results in his or her EFL reception, production, interaction or mediation. Concerning evaluation of some communicative activities, it is rather easy to evaluate for example presentations and reports, but it is quite opposite with the dialogues or conversations. CLT approach is aimed to prepare students for real situations that they will come across in their future life, therefore, the teaching process should be as realistic as possible. Still, the majority of class activities are artificial and very hard to compare with those of a real life and this makes evaluation even more problematic.

The national English graduation exam in Lithuania contains the oral part where students' communicative abilities are tested. There are certain requirements for teachers how to test and evaluate students. Nevertheless, teachers face the necessity of being always objective and it is quite likely that students with the same evaluations results can produce very different communicative levels of the language. Therefore, in order to equalize evaluation by applying real knowledge and overcoming other difficulties that arise in teaching foreign languages in classes, more research on this subject has to be carried out.

Conclusions

After almost two decades of national independence, during which Lithuania's educational system has gone from an autocratic one to moderately liberal one, teaching English as a foreign language is still on its course of existential search. The aim of this study was to look closer to developing communicative competence in the process of EFL learning. Communicative competence is generally defined by numerous scholars as the ability to express oneself fluently in writing and oral speech, and to understand other people or, in other words, the ability to communicate efficiently with others. Literary texts can be a useful medium in the process of developing communicative competence, which generally is an integral and permanent process. Learning English with a help of a literary texts and by employing special strategies can stimulate faster acquaintance with and better comprehension of the language, as well as generating its better composition.

While teaching programs are being decentralized and much of the essential tasks are being left to individual teachers' considerations, the requirements for the national graduation exam are the same for all students. Education determines the progress of society as new information is constantly becoming common knowledge. Therefore, teachers' creativity in language classes should be of major importance. It is quite interesting and at the same time difficult to speak about communicative competence in EFL classrooms, as it is not only hard to develop its skills, but to evaluate its results as well. Therefore, further research on centralization and standardization of teaching material and evaluation of students' communicative abilities can help a lot in the process of developing communicative competence in the process of EFL teaching.

References

- Bitinas, B. (2000), *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Canale, M. & Swain M. (1980), Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
- Collie, Joanne and Slater, Stephen. (1991), *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day R. Barmford. (1998), *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University press.
- De Jong, W. (1996), *Open frontiers: Teaching English is an Intercultural Context*. Oxford: Heinemann.
- Duff, A., Maley, A. (1991), *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, T. (2003), *How to Read Literature Like a Professor*. New York: Quill.
- Grebliauskienė B., Večkienė N. (2004), *Komunikacinė kompetencija: komunikabilumo ugdymas*. Vilnius: Žara.
- Harmer, J. (2002), *The Practice Of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics*. Baltimore: University of Pennsylvania Press.

- Kiliuvienė, D., Stanionis R. (2007), The literary text technology in the process of English as a foreign language learning. *Spring University: Changing Education in a Changing Society*. 2, 94–102. Klaipėdos Universitetas.
- Lazar, Gillian. (1994), Using literature at lower levels. *ELT Journal*, 48, 2, 115–123.
- Longman Active Study Dictionary. (2000), Longman, Pearson Education.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. (2003), Vilnius.
- Mačianskienė, N. (2002), Learning strategies of English of as a foreign language. *Tiltai*, 2 (19), 33–37. Klaipėdos Universitetas.
- Онегина Н. (2002), Формирование коммуникативной и межкультурной компетенции у студентов 1-го курса. *Язык и литература*. 16. <http://frgf.utmn.ru/No16/journal.htm> (15-12-2007).
- Oxford Advanced Learners Dictionary. (2001), 6th edition, 5th impression. Oxford University Press.
- Roberts E., Jacobs H. (1989), *Literature. An introduction to Reading and Writing*. New Jersey: Prentice Hall.
- Stem, Susan L. (1987), Expanded dimension to literature in ESL/EFL: An integrated approach. *English Teaching Forum*. 25, 4, 47–55.
- Wessels, Charlyn. (1988), *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Willems, G. M. (1996), *Issues in Cross-Cultural Communication. The European Dimension in Language Teaching*. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press.

About the authors

Dalia Kiliuviene – Assoc. Professor, Dr. of social sciences, faculty of pedagogy, Klaipėda University.
Field of research: Integral training.
Academic interests: Teaching and learning technologies.

Rolandas Stanionis – M. A. in English philology, doctoral student, Klaipėda University.
Field of research: The significance of a literary text in the process of EFL teaching / learning.
Academic interests: EFL teaching technologies

Contacts: S. Neries 5, Klaipėda, Lithuania.
E-mail: education.res@gmail.com

MĀJTURĪBAS UN TEHNOLOĢIJU PRASMES MĀCĪBU PRIEKŠMETU STANDARTĀ

HOME ECONOMICS AND TECHNOLOGIES' SKILLS IN THE SUBJECT STANDARD

Elita Volāne

RPIVA, Riga Teacher Training and Educational Management Academy
Skolas pedagoģijas katedra, Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083
E-pasts: elita.volane@rpiva.lv

Anotācija

Sabiedrībā aktuāls kļuvis jautājums par izglītības atbilstību laikmeta jaunajām prasībām, tai skaitā arī mājturības un tehnoloģiju (rokdarbu) mācībā. Būtiskākās izmaiņas ir saistītas ar jaunā mācību priekšmeta standarta ieviešanu. Līdz ar to aktuāls ir kļuvis jautājums par skolēnu mājturības un tehnoloģiju prasmju apguvi jaunā mācību priekšmeta standarta aspektā.

Atslēgvārdi: mājturības un tehnoloģiju prasmes, mācību priekšmeta standarts, sākumskola.

Ievads

Izglītības sistēma tiek radikāli reformēta gan Latvijā, gan Eiropā, gan citur pasaulē. *Viens no pamatizglītības mērķiem ir veicināt katra skolēna harmoniskas personības veidošanos un attīstību* (Valsts pamatizglītības standarts, 1998, 7), *tai skaitā arī rokdarbu mācībā*. Jāteic, ka rokdarbu mācība mainījies dažādu skolu reformu rezultātā. Sākot ar 1990. gadu, rokdarbu mācība lēnām tiek sagatavota pārmaiņām, samazinot stundu skaitu no 2 uz 1,5, līdz ar to novērojama skolēnu darba prasmju samazināšanās. Būtiskākās izmaiņas ir saistītas ar jaunā mācību priekšmeta standarta ieviešanu. Tā rezultātā mainījies ne tikai **rokdarbu** mācību saturs (zināšanas, prasmes, attieksmes), nosaukums – “Mājturība un tehnoloģijas”, bet arī tā realizācija. Jāpiebilst, ka stundu skaits tiek samazināts uz pusi, t. i., uz 1 stundu nedēļā.

Šodienas izglītības uzdevumi arī mājturības un tehnoloģiju mācībā ir palīdzēt apgūt tās prasmes, kuras nepieciešamas dažādās dzīves jomās: darbā, mācībās, personīgajā un sabiedriskajā dzīvē. Līdz ar to aktuāls ir kļuvis jautājums par skolēnu mājturības un tehnoloģiju prasmju apguvi jaunā mācību standarta aspektā.

Darba mērķis

Izzināt un analizēt sākumskolas skolēnu mājturības un tehnoloģiju prasmju apguves tendences pēdējos gados jaunā mācību priekšmeta standarta aspektā.

Materiāli un metodes

Pētījumā izmantotas: teorētiskā metode (literatūras, dokumentu analīze), empīriskās metodes (pārrunas, anketēšana, refleksija un praktiskās pieredzes analīze) un matemātisko datu statistiskā analīze.

Pētījums veikts Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības augstskolas prakses skolās (gan pilsētas, gan lauku skolās).

Diskusija un rezultāti

Vēsturiskā pieredze parāda, ka dažādu skolu reformu rezultātā rokdarbu mācība, kā arī tās nosaukumi mainījušies. Jāpiebilst, ka pēdējās reformas rezultātā mācību priekšmeta

nosaukums mainīts uz “Mājturība un tehnoloģijas”. Jēdzieni “darbs” un “rokdarbi”, kā arī “darbmācība” un “darbaudzināšana” ir būtiski un cieši saistīti un reizēm tiek uztverti ar vienādu nozīmi, tāpēc nepieciešams plašāks terminoloģijas skaidrojums.

Gadsimtiem ilgi cilvēce par galveno vērtību rokdarbu mācībā uzskatīja darbu. P. Birkerts apgalvo, ka darba problēmai, tāpat kā laimes problēmai, ir vissvarīgākā vieta katra cilvēka, kā arī visas tautas un cilvēces dzīvē (Birkerts, 1937, 5).

Latviešu konversācijas vārdnīcā atrodam skaidrojumu, ka **rokdarbi** ir “tautas mākslā un amatniecībā apzīmējums rokām veidota darba atšķiršanai no mehāniskā. Apzīmējumu rokdarbi sāka lietot 19. g. s. 1. pusē, kad rokdarbus pamazām izspieda mašīnu darbs” (Latviešu konversācijas vārdnīca, 18. sēj., 1938, 36447). Līdzīgu skaidrojumu atrodam Latviešu literārās valodas vārdnīcā – **rokdarbi** ir izstrādājumu darināšana (parasti ar rokām) (Latviešu literārās valodas vārdnīca. 6₂. sēj., 685). Mēs varam atrast vēl otru skaidrojumu, ka *rokdarbi* ir mācību priekšmets skolās pirmo vienkāršāko daba prasmju un iemaņu veidošanai (Latviešu literārās valodas vārdnīca. 6₂. sēj., 686). Savukārt pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā **rokdarbi** definēti kā nelielu, parasti adījumu, tamborējumu, izšuvumu, pinumu, mezglojumu un dažādu no auduma, ādas, koka vai cita materiāla veidotu priekšmetu darināšana ar rokām; ir **mājturības priekšmeta programmas daļa** (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 150). Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā rodam skaidrojumu, ka **mājturība** ir mācību priekšmets, kurā apgūst zināšanas un prasmes saimniekošanai mājā un ģimenē (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000,100), un **tehnoloģija** definēta kā atziņu, metožu, prasmju, darbarīku, resursu un līdzekļu kopums, ko secīgi un sistematizēti izmanto zinību apguves, pētniecības, ražošanas vai citā procesā, iedarbojoties uz attiecīgu objektu, to veidojot, apstrādājot un pārveidojot atbilstoši izvēlētam mērķim; arī mācība, zinātne par kāda procesa vai norises saturu, līdzekļiem, to izmantošanas veidiem un paņēmieniem; precīza kāda procesa veikšanas procedūra pēc izstrādāta parauga (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 173).

Līdz ar šo skaidrojumu iegūstam atziņu, ka, izmainot rokdarbu mācību nosaukumu uz “Mājturība un tehnoloģijas”, paplašinājies ir mācību saturs, bet tā apguvei paredzētais laiks samazināts uz pusi.

Domājot par **darba prasmēm**, Latviešu konversācijas vārdnīcā rodam skaidrojumu, ka tā ir **māka, spēja, prasme** izpildīt kādu uzdevumu, darbību vai kustību, kas iegūta vairākkārtīgu vingrinājumu rezultātā (Latviešu konversācijas vārdnīca, 13. sēj., 1935, 26620).

V. Zelmenis **prasmes** definē kā zināšanu un darbības paņēmieni apguves tādu pakāpi, kas ļauj zināšanas izmantot mērķtiecīgu darbību veikšanai (Zelmenis, 1991, 64), ar to saprotot gan fiziskas, gan garīgas darbības (Zelmenis, 1975, 36). Savukārt A. Špona skaidro, ka **prasme** ir māka darboties atbilstoši mērķim un apstākļiem (Špona, 1996, 19). Līdzīgu skaidrojumu varam rast Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā, kur prasmes definētas kā māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam. Prasmes ir darbības izpildes priekšnosacījums, tāda zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Daļu prasmju cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā (piemēram, prasmi staigāt), citas – apzināti vingrinoties pats vai speciālista vadībā (piemēram, datora lietošanas prasmi). Prasmes veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 134).

Runājot par **darba prasmēm**, īpaši rokdarbos, kā uzsver K. Obšteins, skolēniem pēc iespējas mazāk nepieciešams dot teorētiskās zināšanas, bet vairāk plānot apgūt prasmes un iemaņas, iepazīstinot skolēnus ar materiāliem, darbarīkiem, darba paņēmieniem. “Rokdarbiem jādod ierosme garīgiem darbiem, jo patstāvīgs garīgs darbs ir īsta darba skolas pazīme” (Obšteins, 1939). Mūsdienās, kā atzīst A. Kangro un A. Geske, svarīgi ir veidot, pilnveidot, attīstīt dzīves prasmes: patstāvību, atbildību, uzņēmību. Dzīves prasmes kļūst par būtisku šodienas izglītības

sastāvdaļu. Dzīvesprasmju “bagāža” veido attieksmes pret visu, kas apkārt: vidi, cilvēkiem, procesiem, notikumiem (Kangro, Geske, 2000).

Pārdomas rosina jaunajā pamatizglītības standartā formulētā priekšmeta ”**mājturība un tehnoloģijas**” *mērķis* – pilnveidot izglītojamā izpratni par cilvēka dzīvesvides drošības un kvalitātes nosacījumiem un iespējām tās uzlabošanai, veicināt izglītojamā praktiskās rīcības un sociālās sadarbības prasmju attīstību, lai ikviens spētu patstāvīgi **plānot un organizēt personīgo mājturību**, radoši iesaistītos tehnoloģisko procesu īstenošanā (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006).

Mūsdienās izskan doma, ka “visiem kopā jāmacās saimniekot un plānot savu dzīvi 21. gs. apstākļos”. Šī doma ietverta arī **Valsts pamatizglītības standarta mērķi**: sekmēt skolēna atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, līdzcilvēkiem, savu tautu, Tēvzemi, cilvēci un augstākajām morālām vērtībām, sabiedrību, vidi un valsti (Valsts pamatizglītības standarts, 1998, 7). Taču jāteic, ka jaunajā mācību priekšmetu standartā nevar atrast nevienu no uzdevumiem, kas **orientētu skolēnus uz darbu** kā vienīgo morāli atbalstāmo eksistences līdzekļu iegūšanas un labklājības avotu, kā tas norādīts Bērnu tiesību aizsardzības likuma 4.2 pantā (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 2007). Tas izskaidrojams ar to, ka pēdējos gados skolēni skolā nedrīkst uzņemt savu klases telpu, dežurēt virtuvē un klasē. Lauku skolās ar malkas apkuri skolēni nedrīkst nest malku savai klasei un kārtot malku šķūnī. To nosaka Bērnu tiesību aizsardzības likuma 16. pants, ka bērnam ir tiesības “.. uz atpūtu un brīvo laiku ..” (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 2007). Priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” mācību uzdevums, kas saistās ar darbaudzināšanu, ir uzdevums attīstīt prasmes mājas darbu plānošanā un veikšanā. Pamatprasībās mācību priekšmetu apguvei norādīts, ka skolēni, beidzot 3. klasi, prot uzturēt kārtību darba vietā, prot elementāri rūpēties par savu apģērbu un apaviem, piedalās mājas darbu veikšanā. Šeit gan rodas jautājums, kā skolotājs mācību stundā var nodrošināt, ka skolēns piedalās mājas darbu veikšanā.

Līdz ar to jāatzīst, ka pašreizējā situācijā nerealizējas teorijas un prakses vienotība. Piemēram, izpildīt pamatprasības 3. klasei – *prot raksturot pārtikas produktu kvalitāti pēc to ārējām pazīmēm, gatavot vienkāršus ēdienus, neizmantojot termisko apstrādi; prot klāt galdu vienkāršai ikdienas maltītei, rīkoties ar galda piederumiem, uzvesties ēšanas laikā* – ievērojot nepieciešamās drošības un higiēnas prasības, liedz kabineta iekārtojums, nepilnīgā materiāltehniskā bāze. Pārrunu rezultātā noskaidrojām, ka ir skolas, kurās direktors/e aizliedz realizēt mācību saturu, kas saistīts ar ēdienu gatavošanu, jo tā īstenošana ir pretrunā ar normatīvajos aktos noteiktajām higiēniskajām prasībām. Tikpat pretrunīga ir pamatprasība – *ir iepazinies ar mājās izmantojamo sadzīves atkritumu galvenajiem šķirošanas un pārstrādes veidiem* —, ja Latvijas lielākajā daļā atkritumi netiek šķiroti.

Pretrunu starp mācību didaktisko principu – teorijas un prakses vienotība – un tā realizāciju praksē apliecina arī mācību saturs, kas saistīts ar prasmju apguvi uzturmācībā sākumskolā, jo 1 stundas laikā nav iespējams sagatavoties darbam, apgūt kārtības paradumus, ievērot higiēnas noteikumus, apgūt prasmes ēdiena gatavošanā, pēc darba sakārtot darba vietu, kur nu vēl izvērtēt paveikto. Vērtēšanu, īpaši skolēnu pašvērtējumu, nepieciešams attīstīt jau sākumskolā, to nosaka priekšmeta standarts (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006).

Jāteic, ka sākumskolā mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” apgūstamās pamatprasības (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006) salīdzinājumā ar mācību priekšmeta “Rokdarbi” apgūstamajām pamatprasībām (IM *Sākumskolas vadlīnijas un standarti*, 1992) vairāk orientētas uz teorijas apguvi nekā uz prasmju apguvi. Mājturības un tehnoloģiju standartā norādīts, ka izglītojamam vismaz 75% no mācību procesam atvēlētā laika jāvelta *prasmju apguvei un praktiskās darbības pieredzes veidošanai* (1 stunda nedēļā). Interesanti, ka skolēniem, beidzot 3. klasi, no 28 norādītajām apgūstamajām pamatprasībām jaunajā mājturības un tehnoloģiju standartā

tikai 9 pamatprasības apgūstamas praktiski. Pārsvārā pamatprasības saistītas ar teoriju, zināšanām. To norāda vārdi “izprot, zina, ir iepazīties, saskata, atšķir, saprot, apzinās, izjūt, pazīst”. Tas ir pretrunā ar J. Studenta atziņu, ka jaunākam skolas vecumposmam raksturīgs iekšējais nemiers, fiziskās enerģijas pārpalikums, kas novēršams, iesaistot skolēnus praktiskā darbībā (Students, 1935). Tai pašā laikā novērojām, ka pasliktinās skolēnu elementārās darba prasmes – ievērt adatā diegu, sasiet mezglu, piešūt pogas, šūt –, strādājot ar tekstilmateriāliem. Skolēniem arvien lielākas grūtības sagādā uzdevumi, kas saistīti ar mērīšanu, griešanu un konstruēšanu.

Skolēnu darba prasmju novērtējumam izstrādājām vērtēšanas kritērijus, kurus apkopojām tabulā (sk. 1. tabulu). Pētījumā iesaistījās RPIVA pilna un nepilna laika studenti 17 prakses skolās gan pilsētās, gan laukos. Pētījumam izvēlējamies pētīt 1. klases skolēnu darba prasmes rokdarbos 2004. gadā un tās pašas prasmes tehnoloģijās 2007. gada pavasarī.

1. tabula

Mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” standartā apgūstamo skolēnu prasmju vērtēšanas kritēriji

Nr. p. k.	Mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” standartā apgūstamās prasmes	Vērtēšanas kritēriji prasmju raksturojumam	Max punkti	Iegūtie punkti
1.	Konstruēt, izmantojot papīru, kartonu	- ekonomēt materiālu (papīru) - apzīmēt detaļu (ar zīmuli, uz kreiso pusi, ekonomējot papīru) - mērīt atbilstoši dotajiem izmēriem - izgriezt (pa uzzīmēto līniju, gludi) - līmēt (izmantojot salveti, neatstājot līmes pēdas, pielīmējot visu figūru)	2 3 2 4 3	
2.	Aplicēt, ievērojot kompozīcijas pamatprincipus	- izkārtot laukumā, ievērot līdzsvaru - aplicēt, ievērojot krāsu kontrastu ar pamatlaukumu - izveidot netradicionālu kompozīciju	2 2 3	
3.	Piešūt pogu	- ievērt adatā diegu - izvēlēties atbilstošu diega krāsu, adatu - piešūt vienmērīgi - nostiprināt diega galus	2 4 2 2	
4.	Kārtības paradumu uzturēšana	- sagatavot darbam materiālus, darbarīkus - sagatavot darbam darba vietu - sakārtot darba vietu pēc padarītā darba	4 2 2	
5.	Sadarboties	- noteikt mērķi, plānot darba procesu - sadalīt darbu uzdevumus - palīdzēt citiem, pieņemt palīdzību - novērtēt darba procesu	4 2 2 2	

Pētījumam izvēlējamies izziņāt tās skolēnu darba prasmes, kuras sagādājušas skolēniem grūtības dažādos laika posmos. Kā pierāda prakse, 1. klasē vairākiem skolēnu grūtības sagādā tie rokdarbu veidi, kas saistīti ar prasmēm apzīmēt detaļas, izgriezt pa uzzīmēto līniju, ievērt adatā diegu, aizsiet mezglu. Tas izskaidrojams ar to, ka skolēnu pirkstu sīkā muskulatūra nav pietiekami attīstīta, kas, savukārt, rada nepatīku pret rokdarbiem, neapmierinātību ar sevi.

Pētījumā izvēlējamies tos uzdevumus, kuru izpildei nepieciešamas gan zināšanas, gan prasmes. No papīra darbiem tās ir prasmes apzīmēt detaļas no kreisās puses ar zīmuli, ekonomēt materiālu, mērīt atbilstoši dotajiem izmēriem, līmējot neatstāt līmes pēdas, izmantot salveti, pielīmēt visu figūru. Savukārt aplicējot tā ir prasme ievērot kompozīcijas pamatprincipus.

Tā kā mācību priekšmeta standartos dažādos laika posmos norādīts, ka skolēni prot uzturēt kārtību darba vietā, pētījumā ietvērām arī šo aspektu. Jāteic, ka, sākot ar jauna mācību satura meklējumiem (1990. gads), mājturības un tehnoloģijas (rokdarbu) mācībā akcentē arī skolēnu prasmi sadarboties, veikt pašanalīzi pēc padarītā darba.

2007. gadā iegūtos pētījuma rezultātus salīdzinājām ar 2004. gadā iegūtajiem rezultātiem un apkopojām tabulā (sk. 2. tabulu).

2. tabula

Mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” standartā apgūstamo prasmju raksturojums 1. klases skolēniem

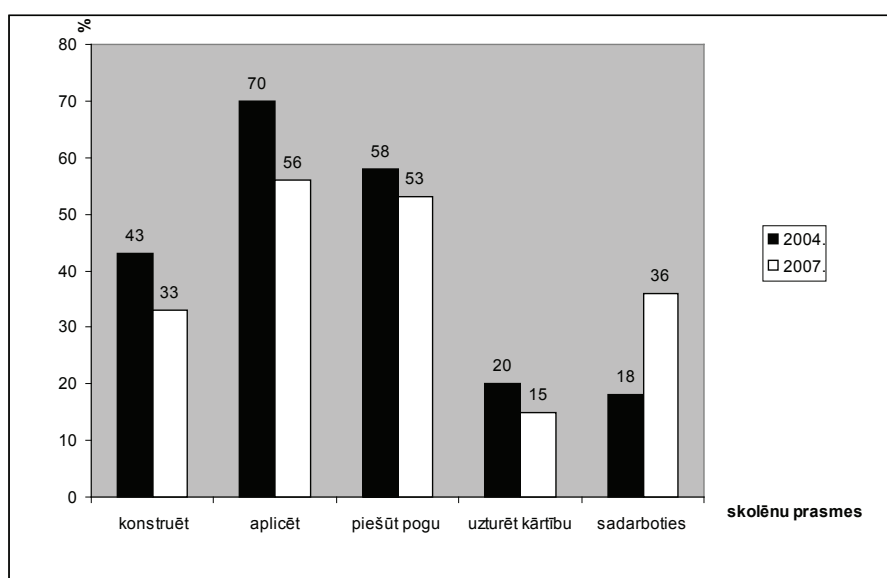
Uzd. Nr.	Max punktu skaits	Vidēji iegūtais punktu skaits		Viegluma pakāpe (vid/max)	
		2004. gadā	2007. gadā	2004. gadā	2007. gadā
1.	14	6,02	4,62	0,43	0,33
2.	7	4,9	3,92	0,7	0,56
3.	10	5,8	5,3	0,58	0,53
4.	8	1,6	1,2	0,2	0,15
5.	10	1,8	3,6	0,18	0,36
Kopā	49	20,12	18,64	2,09	1,93

Max iegūtais punktu skaits – 41
Min iegūtais punktu skaits – 16
Kopējais klašu skaits – 13
Kopējais skolēnu skaits – 598

Jāatzīst, ka atšķirīgi bija rezultāti starp dažām 1. klasēm. To noteica skolēnu īpatnējais sastāvs, citās klasēs – skolotāja darba stils. Tomēr zināmas likumsakarības skolēnu darba prasmju apgūvē bija saskatāmas.

Pētījumā novērojām, ka, pat ātrā tempā visiem strādājot, nepietiek laika darba pilnvērtīgai analīzei, pilnībā nenotiek skolēnu pašanalīze. Grūtības sagādāja tas, ka vairāk nekā pusei skolēnu nav pietiekami attīstīta pirkstu muskulatūra, īpaši tas vērojams pēdējos gados. Kaut arī darbs bija interesants, tomēr bērnu uzmanība un pacietība, saskaroties ar pirmajām grūtībām, samazinājās un daži centās darbus atstāt nepabeigtus. Uzteicama ir skolotāju prasme organizēt citiem palīdzību.

Iegūtos rezultātus skolēnu prasmju apgūvē 2004. un 2007. gadā apkopojām grafikā (sk. 1. att.).



1. att. Mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” standartā apgūstamo skolēnu prasmju salīdzinājums

Jāteic, ka iegūtie rezultāti apliecina pedagoģiskā praksē gūtos novērojumus, ka pēdējos gados pasliktinās skolēnu darba prasmes. Vienīgi skolēnu prasme sadarboties ievērojami uzlabojusies (no 18% līdz 36%) 2007. gada beigās. Tas izskaidrojams ar to, ka skolotāji no darba organizācijas formām arvien vairāk izmanto pāru un grupu darbu, īpaši tāpēc, lai nodarbības beigās sasniegtu rezultātu. Sadarbības prasmes, kā atzīst S. Rone, ir vienas no būtiskākajām dzīvesprasmēm, gatavojot audzēkņus dzīvesdarbībai. Humānistiskās mijiedarbības galvenā atziņa – palīdzēt audzēkņim pašattīstīties – ir viena no galvenajām dzīvesdarbības komponentēm. Tā ir virzīta, lai attīstītu iniciatīvu, paškontroli, pašnovērtējumu (Rone, 2006, 374).

Veicot pētījumu, pārliecinājāties, ka nepieciešams *rosināt* bērnus darboties patstāvīgi, bez ārējās palīdzības. Tas veido *pakāpenisku prasmju uzkrāšanos* skolēnu pieredzē. Katrs bērna solis uz patstāvību, katrs jauns neatkarības līmenis sekmē jaunu sadarbības formu, jaunu neatkarības un patstāvības līmeni uz radošas darbības attīstību, uz jaunu prasmju apguvi.

Pētījuma laikā novērojām, ka skolēnu prasmes mērīt, izgriezt konstruētās detaļas ir pat sliktākas nekā prasme apzīmēt. Procentuāli ir vairāk tādu skolēnu (56%), kas neprot taisni griezt pa uzzīmēto līniju, vienmērīgi izgriezt apzīmēto detaļu. Jāteic, ka prasme mērīt nozīmīga konstruēšanā, matemātikā, arī ikdienā. Rezultāti liecina, ka daudziem skolēniem pietrūkst pacietības, viņi visu sasteidz. Stundās veiktā darba kvalitāte ar katru gadu kļūst zemāka, pieaug paviršo darbu skaits, skolēnu neapmierinātība ar darba rezultātu. Interesanti, ka, sasaistot mācību uzdevumus ar rotaļu, kam ir konkrēts mērķis, tika nodrošināts tālāks darbības process. Bērnus interesēja ne vien šis process, bet arī rezultāts, kas sniedza estētisku apmierinājumu. Tādā veidā tika sekmēta bērnu ticība saviem spēkiem. Pētījums apstiprināja L. Taivāna atziņu, ka bērna raksturs veidojas darbā un ka svarīgi katram apzināties sevi šajā dzīvē un darbā, tāpēc nepieciešams klasē iemācītās veiksmes lietot reālos dzīves apstākļos. Viņš apgalvoja, ka šī prasme pati no sevis nenāk, tāpēc ir vajadzīga tehnisku veiksmeju vingrināšana un pašveidošanās (Taivāns, 1935, 62.–66.). Tam vajadzīgs laiks. Ar vienu stundu nedēļā, t. i., ar 40 minūtēm nedēļā, ir par maz.

1. klasē skolēnu iztēle ir spilgta, to apliecināja fakts, ka daudzi bērni sāka rotaļāties ar pusgataviem darbiem. Novērojām, ka nodarbības sākumā ar skolēniem kopīgi formulēti vērtēšanas kritēriji, sekmīgi izvēlēti uzdevumi (ar praktisku lietojumu), kas ir nozīmīgi pašiem bērniem, aizrauj viņus. Rezultātā skolēni apgūst ne tikai dažādas darba prasmes, bet arī prasmes sevi novērtēt. Apkopojot iegūto informāciju, redzams, ka ir svarīgi skolotājam pašam mīlēt savu mācību priekšmetu, ar savu attieksmi iedvesmot un aizraut skolēnus.

Interesantas atziņas ieguvām no skolēniem pēc pārrunām par priekiem un bēdām rokdarbos. Viens zēns atzina, ka “rokdarbi man nepatīk, jo tur vajag pacietību, bet man pacietības nav. Vienīgi man rokdarbi patika tad, kad skolotāja paņēma mani par palīgu – mācīt citiem pīt”. Labi, ka skolotājam izdevās atrast darba veidu, kas nozīmīgs pašam skolniekam. Vairākās skolās skolēni izsaka vēlēšanos, lai mācību priekšmets “Mājturība un tehnoloģijas” būtu biežāk, daži pat vēlējas, lai tas būtu visu dienu, jo, pēc skolēnu domām, stundā laiks paiet ātri.

Tā kā savā starpā cieši saistīts mācību un audzināšanas process, būtiskākā skolēnu darba prasmju veidošanā ir skolotāja kompetence izvēlēties tādas mācību uzdevumus, kas saistīti ar lietojamu izstrādājumu izgatavošanu, praktiskās darbības lietošanu atbilstoši personības pilnveidošanas vajadzībām, izstrādāt savu mācību programmu, īpaši realizējot mācību saturu jaunā mācību priekšmeta standarta aspektā. Vienlaikus pētījuma rezultāti radīja pārliecību, ka skolēniem nepieciešams palielināt stundu skaitu (2 stundas nedēļā) praktiskām nodarbībām, izstrādāt metodiskos materiālus, mācību līdzekļu komplektus, darbības plānu “Mājturība un tehnoloģijas” mācībā un tos popularizēt skolotāju tālākizglītībasursos.

Sākumskolas skolēnu mājturības un tehnoloģiju prasmju veicināšanai sevišķi nozīmīgs ir darbs, kura izpilde prasa nevis automātisku darbību, bet gan domāšanu, analīzi, vispārināšanu un lēmumu pieņemšanu, kur, izpildot dažādus rokdarbu veidus, attīstās pirkstu sīkā muskulatūra,

kas veicina gan garīgo, gan fizisko, gan emocionālo darbību, jo šīs darbības ir nozīmīgas pašam cilvēkam.

Secinājumi

Mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” mērķis orientēts uz cilvēku dzīvesvides drošības un kvalitātes nosacījumu izpratni, izglītojamā praktiskās rīcības un sociālās sadarbības prasmju attīstību, uz spēju patstāvīgi **plānot un organizēt personīgo mājturību**, neakcentējot skolēnu prasmju apguvi personības attīstības aspektā.

Pamatizglītības satura reformas rezultātā sākumskolā mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” standarts salīdzinājumā ar iepriekšējo standartu “Rokdarbi” vairāk orientēts uz teorijas apguvi nekā uz prasmju apguvi.

Pētījuma gaitā pārliecinājāmies, ka pēdējos gados 1. klases skolēniem pasliktinās skolēnu elementārās prasmes mājturībā un tehnoloģijās, pieaug paviršo darbu skaits, tai pašā laikā uzlabojas skolēnu prasme sadarboties.

Pētījuma rezultāti radīja pārliecību, ka nepieciešams izstrādāt metodiskos materiālus, mācību līdzekļu komplektus, darbības plānu mājturības un tehnoloģiju prasmju veicināšanai un popularizēt tos skolotāju tālākizglītībasursos, turpināt iesākto pētījumu par skolēnu mājturības un tehnoloģiju prasmju apguvi un aktīvi iesaistīties to pilnveides procesā.

Izmantotie informācijas avoti

1. *Bērnu tiesību aizsardzības likums*. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc/2007>.
2. Birkerts P. (1937) *Latvju tautas dzīves gudrība*. 2. d. *Darba filozofija*. Rīga: J. Grīnberga izd., 314 lpp.
3. *IM Sākumskolas vadlīnijas un standarti* (1992) Rīga, 78 lpp.
4. Kangro A., Geske A. (2000) *Zināšanas un prasmes dzīvei. Latvija OECD valsts pētījums*. Rīga, 100 lpp.
5. *Latviešu konversācijas vārdnīca*, 13. sēj. (1935–1936) Rīga: A. Gulbja apgāds, 26620 lpp.
6. *Latviešu konversācijas vārdnīca*, 18. sēj. (1938–1939) Rīga: A. Gulbja apgāds, 36862 lpp.
7. *Latviešu literārās valodas vārdnīca*. 6. sēj. (1987) Rīga: Zinātne, 733 lpp.
8. *Latvijas padomju enciklopēdija* 5. sēj. (1984) Rīga: Galvenā enciklopēdiju red., 768 lpp.
9. LR IZM ISEC *Valsts pamatizglītības standarts* (1998) Lielvārde: Lielvārds, 32 lpp.
10. LR IZM *Rīkojums Nr. 766* (2004) Rīga.
11. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem* (2006) Ministru kabineta 2006. gada 19. decembra rīkojums Nr. 1027. Pieejams: <http://isec.gov.lv/normdok/mk061027.htm>
12. Obšteins K. (1939) *Pedagoģijas vēsture*, 4. d. Rīga: Pīpiņa spiestuve, 106.–107. lpp.
13. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000) Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
14. Rone S. (2006) *Skola – reāla skolēnu dzīvesdarbības modeļa realizācijas nodrošinātāja un sagatavotāja konkurencei darba tirgū*. Rīga, 3. Starptautiskās zinātniskās konferences “Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā” materiāli, 372.–377. lpp.
15. Špona A., Tomsons V. (1996) *Vērtē studenti*. Rīga: Ogres tipogrāfija, 22 lpp.
16. Taivāns L. (1935) *Jaunus ceļus meklējot*. Rīga: Rīgas pils. 5. īpatnējā pamatskola, 167 lpp.
17. Zelmenis V. (1991) *Īss pedagoģijas kurss*. Rīga: Zvaigzne, 213 lpp.
18. Zelmenis V. (1975) *Mācību procesa būtība un attīstības tendences*. Rīga: LVU, 68 lpp.

Summary

The system of education is being radically reformed both in Latvia and in Europe as well as all worldwide. One of the purposes of elementary education is to promote the creation and development of each student's harmonious personality, including studies of handicraft. The most significant changes are introduced by a new standard of the subject. As a result, not only the **handicraft** study content (knowledge, skills, attitudes) and the title – “Home economics and technologies” – have been changed but also its implementation.

Modern education tasks (also in the studies of home economics and technologies) are supposed to assist in acquiring the skills necessary in various spheres of life: at work, in studies, private and social life. Therefore, the question regarding the acquisition of students' working skills has become topical in the aspect of the new standard.

The aim of the present article is to study the tendencies in acquisition of the subject “Home Economics and Technologies” in recent years and to analyze this acquisition in the context of the new subject standard to reveal problematic aspects in its implementation and seek solutions.

Conclusions

The subject “Home economics and Technologies” is focused on the comprehension of safety and quality conditions of the household environment, on the ability **to plan and organize one's own home economics**, **not** emphasizing acquisition of working skills in the aspect of student personality development.

As a result of the reform of elementary education content at elementary schools, the subject standard of “Home economics and technologies”, in comparison with the previous standard “Handicraft”, is more focused on acquisition of theory than on acquisition of skills.

In the course of the research, we discovered that in recent years, elementary working skills in handicrafts are decreasing with the planned distribution of lessons for the first form students, the number of careless works is growing; meanwhile, the students' cooperation ability is improving. It is anticipated that with a reduced number of lessons (1 lesson per week) the students' working skills will have a tendency to decline.

The results of the research assured that it is necessary to produce methodical materials, complete sets of teaching aids, an action programme in the studies of “Home economics and Technologies” and popularize them in teachers' further education courses and to continue the commenced research on acquisition of students' working skills in the subject of Home Economics and Technologies, participating actively in its development process.

Keywords: skills of home economics and technologies, subject standard, primary school.

About the author

Prof. Dr. Paed. **Elita Volāne**, Riga Teacher Training and Educational Management Academy.

Address: Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvia

Phone: (+371) 7808123

Fax: (+371)7808134

E-mail: elita.volane@rpiva.lv