

RĒZEKNES AUGSTSKOLA
IZGLĪTĪBAS UN DIZAINA FAKULTĀTE
PERSONĪBAS UN SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU INSTITŪTS
SADARBĪBĀ AR ECOINSTITUTE FRIULI VENEZIA GIULIA, ITĀLIJA, UN
BORISA GRINČENKO KIJEVAS UNIVERSITĀTI, UKRAINA

REZEKNE HIGHER EDUCATION INSTITUTION
FACULTY OF EDUCATION AND DESIGN
PERSONALITY SOCIALIZATION RESEARCH INSTITUTE
IN COLLABORATION WITH ECOINSTITUTE FRIULI VENEZIA GIULIA,
ITALY, AND BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY, UKRAINE

ISSN 1691-5887

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA

Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli
2014.gada 23.-24.maijs

I daļa

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION

Proceedings of the International Scientific Conference
May 23th - 24th, 2014

Volume I

Rēzekne
2014

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. I daļa. 2014.gada 23.-24.maijs – Rēzekne, 2014. – 616 lpp.

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I. May, 23th-24th, 2014. – Rēzekne, 2014. – p 616.

Konferences orgkomitejas priekšsēdētāja/ Chairperson of the organizing committee

PhD Svetlana Ušča

Konferences orgkomitejas sekretārs/ Secretary of the organizing committee

MA Gatis Stafeckis

Konferences orgkomiteja/ Organizing committee

PhD, asoc.prof. Larisa Brokāne

PhD, vadošā pētniece Marina Marčenoka

PhD, pētniece Inta Rimšāne

PhD, pētniece Aina Strode

PhD, pētnieks Aivars Kaupužs

PhD, pētniece Ilga Prudņikova

PhD Ēriks Kalvāns

PhD Ženija Truskovska

MA, pētniece Mārīte Rozenfelde

MA, pētniece Līga Danilāne

Konferences zinātniskās komitejas priekšsēdētāji/ Chairperson of the scientific committee

PhD, prof., PSPI direktore Velta Ļubkina (Rēzeknes Augstskola, Latvija)

PhD. prof. Gilberto Marzano (Ecoinstitute Friuli Venezia Giulia, Itālija)

Konferences zinātniskā komiteja/ Scientific committee:

PhD prof. Irēna Žogla (University of Latvia, Latvia)

PhD.prof. Margherita Chang Ting Fa (Udines Universitāte, Itālija)

PhD. prof. Horst Biermann (Dortmundes Universitāte, Vācija)

PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, José (Madrīdes Universitāte, Spānija)

PhD.prof. Babak Shamshiri (Shiraz University, Irāna)

PhD. asoc.prof. Carl Chr.Bachke (Agderas Universitāte, Norvēģija)

PhD, asoc.prof. Hovik Melkonyan (Gyumri State Pedagogical Institute, Armēnija)

PhD, asoc.prof. Jānis Dzerviniks (Rēzeknes Augstskola, Latvija)

PhD Valeriia Miliaieva (Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine)

PhD Luis Ochoa Siguencia (Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice, Polija)

ISSN 1691-5887

ISBN 978-9984-44-140-5

© Rēzeknes Augstskola, 2014

SATURS
Content

AUGSTSKOLU PEDAGOĢIJA
Higher Education Institutions Pedagogy

| | |
|--|----|
| Andreas Ahrens, Jeļena Zaščerinska STUDENTS' ATTITUDE TO INTERDISCIPLINARY RESEARCH ... | 13 |
| Linda Alondere GATAVĪBA STUDIĀM UN TO IETEKMĒJOŠIE FAKTORI <i>Preparedness for Studies and their most Influencing Factors</i> | 24 |
| Узокбой Бегимкулов, Туймурод Шоймардонов, Шавкиддин Адашбоев, Азамат Обидов, Мухтабар Акилбаева МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИ- ЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ <i>Monitoring Processes for Training and Professional Activities Teaching Staff of Higher Educational Institutions</i> | 33 |
| Irisa Berga DEVELOPING COLLOCATIONAL AND PHONOLOGICAL COMPETENCES OF EMERGING TEACHERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH COGNITIVE APPROACH TO PROCESSING MULTI-WORD UNITS | 42 |
| Solveiga Blumberga, Aleksejs Vorobjovs PROBLEMS IN ASSESSING EPISTEMIC AUTHORITY OF UNIVERSITY PROFESSORS | 56 |
| Юлия Бреус ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ <i>Emotional Intelligence as a Personal Resource of Professional Becoming of Specialists of Socionomic Professions</i> | 65 |

| | |
|--|-----|
| Veronika Denysenko, Maksym Vinnyk, Yulia Tarasich AN ANALYSIS OF THE READINESS OF IT SPECIALTIES STUDENTS TO USE INFORMATION TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS | 75 |
| Alens Indriksons, Velta Ļubkina, Svetlana Ušča KOMUNIKĀCIJAS PROCESU ANALĪZE VALSTS ROBEŽSARDZES KOLEDŽĀ <i>Analyze of Communication Processes in State Border Guard College</i> | 84 |
| Sandra Īriste, Irēna Katane SADARBĪBAS PRINCIPS TOPOŠO VIESMĪLĪBAS UZŅĒMUMU VADĪTĀJU KONKURĒTSPĒJAS VEICINĀŠANAI <i>Cooperation Principle as Competitiveness Promoter of Prospective Hospitality Business Managers</i> | 93 |
| Яшин Исмадияров, Равиль Исянов СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К МНОГОУРОВНЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ <i>Improvement of Pedagogical Staff's Training to Multilevel Activity of Education Managers</i> | 104 |
| Anžela Jurāne-Brēmane FORMĀLĀ VĒRTĒŠANA AUGSTSKOLĀ: PIEREDZES ANALĪZE <i>Formative assessment in higher education: analysis of the experience</i> | 114 |
| Pauls Jurjāns, Andra Fernāte PEDAGOĢISKIE NOSACĪJUMI UZ PAŠREGULĀCIJU ORIENTĒTĀ STUDIJU PROCESA ORGANIZĒŠANĀ <i>Pedagogical Conditions for Organization of Self-regulation Based Study Process</i> | 123 |
| Viktorija Kuzina LATVIEŠU VALODA 21.GADSIMTĀ SKOLOTĀJU UN STUDENTU SKATĪJUMĀ <i>The Latvian Language as Perceived by Teachers and Students in the 21st Century</i> | 133 |
| Evija Latkovska, Lūcija Rutka RESEARCHING SELF-ASSESSMENT OF STUDENT TEACHERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THEORY AND PRACTICE | 140 |

| | |
|---|-----|
| Неля Лебедь ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЛИДЕРСТВА. ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ <i>Psychological Foundations Educational Leadership. Approach to the Problem</i> | 152 |
| Diāna Liepa, Ausma Špona MĀCĪŠANA UN MĀCĪŠANĀS AUGSTSKOLĀ <i>Teaching and Learning in Higher Education</i> | 162 |
| Agnese Līgotne AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS STUDIJU PROGRAMMU IEKŠĒJĀS KVALITĀTES NODROŠINĀŠANA <i>Internal Quality Assurance for Higher Education Study Programme</i> | 173 |
| Ludmila Malahova, Inta Budviķe, Iveta Boge STUDĒJOŠO LASĪŠANAS KOMPETENCES ATŠĶIRĪBAS DAŽĀDOS VECUMPOSĀMOS <i>Differences in Student Reading Competence at Different Age Periods</i> | 184 |
| Kristīne Mārtinsone, Sandra Mihailova, Ivans Jānis Mihailovs SUPERVIZORA KOMPETENCE UN PROFESIONĀLĀ DARBĪBA: PILOTĒTĪJUMA REZULTĀTI <i>The competence and Professional practice of supervisor in Latvia: the results of pilotsurvey</i> | 192 |
| Marite Opincane DEVELOPMENT OF DISCUSSION SKILLS FOR PRIMARY TEACHERS IN TRAINING STUDENTS AT ENGLISH CLASSES | 200 |
| Lyudmila Pochebut , Yuliya Logashenko AN INTERCULTURAL SENSITIVITY AS A PROFESSIONAL TRAIT OF SPECIALISTS OF HUMANITARIAN SPHERE | 207 |
| Daina Pūre PAŠVIRZĪTU STUDIJU AKTIVIZĒŠANA IZGLĪTĪBAS REALIZĀCIJAS PROCESĀ <i>Actvization of Self-guided Learning in Process of Implementation of Education</i> | 217 |
| Inta Ratniece SOME ASPECTS OF SUSTAINABILITY AND SYNERGY IN THE EMERGING TEACHER TRAINING | 225 |

| | |
|---|-----|
| Ieva Rudzinska, Monta Jakovļeva SPORT STUDENT FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND USE HABITS | 233 |
| Alīda Samuseviča PEDAGOGISKĀS PIEREDZES AVOTI STUDIJU PROCESĀ <i>Sources of Pedagogical Experience in the Study Process</i> | 241 |
| Olga Senkāne, Karīne Laganovska LITERĀRO TEKSTU IZMANTOŠANAS IESPĒJAS STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBĀ <i>Use of literary texts in cross-cultural education</i> | 251 |
| Sintija Sudmale PLAĢIĀTA IEROBEŽOŠANAS ASPEKTI DATORIZĒTAS MĀCĪŠANĀS SADARBOJOTIES MODELĪ <i>Plagiarism Reducing Aspects in Computer Supported Collaborative Learning Model</i> | 265 |
| Agnė Sūnelaitytė, Vilma Žydzūnaitė CONSIDERATIONS ON INTELLECTUAL LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION: CONCEPT ANALYSIS | 277 |
| Agita Šmitiņa IMPROVING STUDENT GUIDANCE PROGRAMMES AT LATVIA'S INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION | 285 |
| Ženija Truskovska SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ KONCEPTUĀLAIS MODELIS <i>Social Educator's Professional Competence Formation under Supervision Conceptual Model</i> | 295 |
| Lāsma Ulmane-Ozoliņa SADARBĪBU ATBALSTOŠA KONTEKSTA NOZĪMĪBA KOMBINĒTAJĀS STUDIJĀS <i>Importance of Collaboration Supported Context in Blended Learning</i> | 308 |
| Anna Vintere, Anda Zeidmane MATHEMATICS STUDIES AT UNIVERSITY: EFFECT ON THE PROFESSIONAL COMPETENCE | 316 |

Anna Vulāne, Elita Stikute
MODERN DIDACTIC TERMS IN THE CONTENT
OF LATVIAN LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES 324

Vilma Žydžiūnaitė, Margarita Teresevičienė, Genutė Gedvilienė
THE STRUCTURE OF INDEPENDENT LEARNING IN HIGHER
EDUCATION: STUDENTS' ATTITUDE 336

SKOLAS PEDAGOĢIJA
School Pedagogy

Zenta Anspoka
TRADICIONĀLAIS UN INOVATĪVAIS MŪSDIENU PEDA-
GOĢISKAJĀ PROCESĀ: DAŽAS PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI
*Traditional and Innovative in the Pedagogical Process Nowadays:
Some Problems and Solutions* 347

Дмитрий Бодненко, Сергей Радченко, Иван Юртын
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ
ВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК
*The usage of illustration for material perception improvement in
studying natural disciplines* 356

Tamāra Brice
PĒTNIECĪVA KĀ MĀSĪBU METODE
Research as an Educating Tool 366

Михаил Чехлов, Зоя Чехлова, Татьяна Рассолова
МОДЕЛЬ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК
СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ПРОЦЕССА
*The model of teacher's tolerant behaviour as the means for the
humanization of the pedagogical process* 372

Анна Чернова
ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ПРАГМАТИКО-ОРИЕНТИРОВАН-
НОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ РОССИИ К
ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ
*The Determination of Levels of Pragmatic-oriented Attitude of Russian
Upperclassmen's to the Choice of Profession* 381

| | |
|---|-----|
| Līga Danilāne SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMI PATĒRĒTĀJIZGLĪTĪBĀ PAMATSKOLĀ <i>Students` learning outcomes in consumer education in elementary school.....</i> | 400 |
| Jānis Dzerviniks, Jānis Poplavskis SKOLĒNU ZINĀŠANAS PAR DABU INTEGRĒJOŠS FIZIKAS APGUVES DIDAKTISKAIS MODELIS UN TĀ EFEKTIVITĀTES ANALĪZE <i>Didactical Model that Integrates the Student`s Knowledge about Nature and its Effectiveness Analysis</i> | 409 |
| Svetlana Iljina CLASSROOM MANAGEMENT IN CROSS – CULTURAL CONTEXT | 419 |
| Iveta Kāposta REFLECTION AS A MEANS FOR LEARNING SKILL IMPROVEMENT IN STUDENTS | 425 |
| Ināra Laizāne SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI DABASZINĪBĀS <i>Factors influencing students` academic achievements in science</i> | 435 |
| Inta Lemešonoka SKOLĒNU PROFESIONĀLĀ ORIENTĀCIJA UN KARJERAS IZGLĪTĪBA <i>Professional Orientation and Career Education for Stude</i> | 448 |
| Pāvels Jurs PILSONISKĀS KOMPETENCES KONCEPTUĀLAIS IETVARS <i>Conceptual framework of civic competence</i> | 459 |
| Normunds Rečs PUBLISKĀS PĀRVALDĪBAS PRINCIPI LATVIJAS VISPĀRIZGLĪTOJOŠO SKOLU VADĪBĀ <i>Public Governance Principles in General Education School Management of Latvia</i> | 468 |
| Inta Rimšāne, Svetlana Ušča, Sandra Ežmale TOWARDS THE LANGUAGE AWARENESS ACTIVITIES IN THE SCHOOL CURRICULUM OF EASTERN LATVIA | 478 |

| | |
|--|-----|
| Maija Ročāne DEBAŠU NOZĪME DOMĀŠANAS PROCESU VEICINĀŠANĀ <i>Debating as a tool promoting thinking process</i> | 489 |
| Aija Tūna DEVELOPMENT OF THE SCHOOL AS MULTIFUNCTIONAL COMMUNITY RESOURCE IN LATVIA: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES | 496 |
| Gintautė Žibėnienė, Rita Virbalienė SHARED UNDERSTANDING ON THE CONCEPT OF ENTRE- PRENEURSHIP EDUCATION BY TEACHERS AND BUSINESS- MEN / THE CONCEPT OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN LITHUANIAN SCHOOLS SHARED BY TEACHERS AND BUSINESSMEN | 505 |
| Irēna Žogla CHANGING SCHOOL AFTER THE GLOBAL RECESSION: THE CASE OF LATVIA | 519 |

PIRMSSKOLAS PEDAGOĢIJA
Preschool Pedagogy

| | |
|---|-----|
| Jana Buboviča DIDAKTISKĀ SPĒLE 5-6 GADUS VECU BĒRNU KOGNITĪVAJĀ ATTĪSTĪBĀ <i>Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development</i> | 531 |
| Baiba Kaļķe, Meldra Rudzīte HISTORY OF THE CHILDHOOD: THE REFLECTION OF THE TEACHER'S IMAGE IN DOLLS | 541 |
| Elfrīda Krastiņa, Elga Drelinga PERSONĪBAS VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS ASPEKTI JĀŅA MENČA (SEN.) DZĪVESSTĀSTĀ <i>Aspects of personality's value education in the life story of Jānis Mencis, Sr.</i> | 553 |
| Sandra Ivanova PEDAGOĢISKĀ VIDE BĒRNA VESELĪBAS STIPRINĀŠANAI <i>Pedagogical Environment for Strengthening of Child Health</i> | 562 |
| Anna Līduma PEDAGOGICAL PSYCHOLOGICAL CORRELATIONS OF POTENTIALS AND ABILITIES | 570 |

| | |
|--|-----|
| Ligita Priede, Dagnija Vigule PIRMSSKOLĒNU INTELEKTUĀLO PRASMJU SEKMĒŠANA MĀKSLAS NODARBĪBĀS <i>Developing pre-schooler`s intellectual skills with arts classes</i> | 581 |
| Antra Randoha PROMOTION OF PRE-SCHOOLER INTELLECTUAL AND WRITING SKILLS WITH DRAWING ACTIVITIES | 589 |
| Valentīna Romenkova PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU BAILES PASAULES TĒLA VEIDOŠANĀS GAITĀ <i>Fears of children at pre-school age in the formation of the Image of the World</i> | 600 |
| Asja Vanaga, Lūcija Rutka PROMOTING OF SELF-DIRECTED LEARNING IN COOPERATION WITH THE PARENTS FOR CHILDREN IN THE PRESCHOOL AGE | 608 |

AUGTSKOLU PEDAGOĐIJA
Higher Education Institutions Pedagogy

STUDENTS' ATTITUDE TO INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Andreas Ahrens

University of Technology, Business and Design, Wismar, Germany

Jelena Zašcerinska

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Abstract: *Interdisciplinary research helps to turn bi-modal nature of phenomenon into success as interdisciplinary research ensures the synergy between two contrasting modes or forms. However, students' attitude to interdisciplinary research has not been analysed. The purpose of the contribution is to analyse students' attitude to interdisciplinary research underpinning elaboration of a hypothesis on ensuring students' positive attitude to interdisciplinary research within university studies. The meaning of the key concepts of "interdisciplinary research" and "students' attitude" is studied. Moreover, the logical chain of analysis is shown: interdisciplinary research → students' attitude → empirical study within a multicultural environment. Directions of further research are proposed. The novel contribution of the paper is the notion and phases of interdisciplinary research worked out by the paper's authors.*

Keywords: *Interdisciplinary Research, University Studies, Students' Attitude, Emotions*

Introduction

High-priority issues of today such as world hunger, biomedical ethics, sustainable resources, homeland security, and child development and learning, and pressing research questions such as the evolution of virulence in pathogens and the relationship between biodiversity and ecosystem functions, as well as advances in science and engineering increasingly require the collaboration of scholars from various fields (Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy, 2005:26). This kind of collaboration is known as interdisciplinary research.

Interdisciplinary research serves as a means of scientific investigation of bi-modal phenomena. By bi-modal phenomenon, a phenomenon that obtains or exhibits two contrasting modes or forms is meant. Interdisciplinary research helps to turn bi-modal nature of phenomenon into success as interdisciplinary research ensures the synergy between two contrasting modes or forms.

The feature of interdisciplinary research to turn bi-modal nature of phenomenon into success promotes the shift in the focus on the room of the implementation of interdisciplinary research. The room of interdisciplinary research changes from research projects carried out by experienced researchers to the synergy between research carried out by experienced researchers within projects and research done by students within university studies.

Success of students' participation in interdisciplinary subjects was assessed through formative and summative evaluations (Golding, 2009:22-23). However, students' attitude to interdisciplinary research has not been analysed.

The purpose of the present contribution is to analyse students' attitude to interdisciplinary research underpinning elaboration of a hypothesis on ensuring students' positive attitude to interdisciplinary research within university studies. The meaning of the key concepts of *interdisciplinary research* and *students' attitude* is studied. Moreover, the analysis demonstrates how the key concepts are related to the idea of *emotions* and shows a potential model for development, indicating how the steps of the process are related following a logical chain: interdisciplinary research → students' attitude → empirical study within a multicultural environment. Our empirical results were obtained within Northern Business School, Neumuenster, Germany, in January 2014. The novel contribution of this paper is the definition of the notion and phases of *interdisciplinary research* worked out by the paper's authors. The remaining part of this paper is organized as follows: Section 1 introduces the definition of interdisciplinary research as well as students' attitude. The associated results of the empirical study will be presented in Section 2. Finally, some concluding remarks are provided in Section 3 followed by a short outlook on interesting topics for further work.

Theoretical Framework

Interdisciplinary research has been variously defined since 1920 when the earliest documented use of the term *interdisciplinary* in research appeared in the social sciences (Bruun et al, 2005:22). Since then, the definitions of interdisciplinary research are not static, they are in a state of process, change and development.

The notion of interdisciplinary research has been developed by a number of researchers:

- the definitions of interdisciplinary research elaborated by Heberlein (Heberlein, 1988:5-6) as well as Davioudi and Pendlebury (Davoudi & Pendlebury, 2010) are considered within the benefits' and barriers' framework,
- interdisciplinary work is identified by Blunden (Blunden, 2009:2) as commonly organized through the cooperation of different specialists who each use specialist theories and concepts, but communicate with one another in the lingua franca,
- interdisciplinary research is determined by Repko as insights into a common problem from two disciplines (A + B) that are integrated to construct a more comprehensive understanding (Repko, 2012: 19).

Analysis reveals that a primary focus of the ongoing debate over the meaning of interdisciplinary studies or interdisciplinarity concerns integration (Repko, 2012:3; Griffin et al, 2006:11). Integration literally means "to make whole" (Repko, 2012:3). In the context of interdisciplinarity, integration is a process by which ideas, data and information, methods, tools, concepts, and/or theories

from two or more disciplines are synthesized, connected, or blended (Repko, 2012:3). Therein, the focus in interdisciplinary research is put on its procedural aspect. Consequently, interdisciplinary research is defined to be the process. Therein, the notion of interdisciplinary research is identified by the paper's authors as shared aim oriented joint activity or, in other words, process according to certain common norms, over some period of time that provides knowledge variety through joint social interaction and cognitive activity and increases opportunities of creating new knowledge. Table 1 reveals a detailed description of three phases of the process of interdisciplinary research.

Table 1

Phases of the process of interdisciplinary research

| Component of the process of interdisciplinary research | Feature of the process of interdisciplinary research | | | |
|--|---|--|---|--|
| | Phases of the process of interdisciplinary research | Content in the process of interdisciplinary research | Form of the process of interdisciplinary research | Reflection |
| Preparation | Phase 1 comprises making previous experience rational, creating the system of the aim and objectives, searching for a variety of information sources, obtaining techniques of information compiling | Existing concepts or existing knowledge | Social interaction or frontal activity | Some reflective operations necessary for task implementation |
| Activity | Phase 2 is aimed at - planning the process of interdisciplinary research, including the choice of forms and use of resources, - implementation of the process of interdisciplinary research with exchange of activity's forms and methods, - enrichment of the process of interdisciplinary research | Quasi-concept or knowledge variety | Peer-interaction or peer-learning | Reflection as a source of cooperation and communication, ability to coordinate different positions and initiate joint activity |
| Evaluation | Phase 3 claims participants' self-regulation with use of process assessment and result self-evaluation | New concept or new knowledge | Cognitive activity or learning | Reflection as a source of self-awareness, ability to change your-self and determine own capacity |

Interdisciplinary research is measured by such a criterion as attitude. Attitude is identified as a combination of evaluative judgments about a phenomenon (Crites et al, 1994:620). Traditionally, attitude is differentiated into positive, neutral or negative as illustrated in Figure 1.

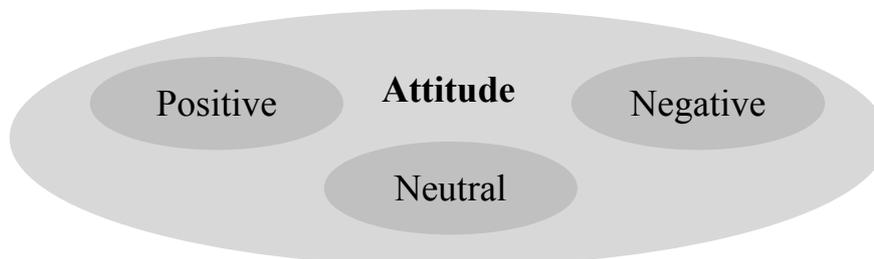


Figure 1 **Differentiation of attitude**

Attitude is rooted in emotions. Thus, emotions and attitude are inter-related, although emotions refer to psychology, and attitude – to pedagogy. Therein, psychological processes provide the basis for pedagogical developments.

Emotions defined as nerve impulses ensure this faster reaction to a problem situation as emotions encourage for acting by use of an immediate plan of action (Kriumane, 2013:62). The main thing is that emotional processes and states have their own special positive development in man (Leont'ev, 1978:8). Therein, it is widely believed that men and women differ in their emotional responding (McRae et al, 2008:157). The positive development of emotional processes and states must be especially emphasized in as much as the classical conceptions of human emotions as "rudiments" coming from Darwin, consider their transformation in man as their involution, which generates a false ideal of education, leading to the requirement to "subordinate feelings to cold reason" (Leont'ev, 1978:8). Consequently, the relationship between human emotions and age has to be analysed in future. Emotions are not only feelings, but also other elements, such as expressions in the face or the voice, physiological changes, and changes in action tendencies or action readiness (De Vierville, 2002:3). Emotions fulfill the functions of internal signals, internal in the sense that they do not appear directly as psychic reflection of objective activity itself (Leont'ev, 1978:7). The special feature of emotions identified by Leont'ev (Leont'ev, 1978:7) is that they reflect relationships between motives (needs) and success, or the possibility of success, of realizing the action of the subject that responds to particular motives. Therein, emotions do not reflect those relationships but reveal a direct sensory reflection of emotions, about experiencing (Leont'ev, 1978:7). In pedagogy, experience includes knowledge, skills and attitude (Zaščerinska, 2013:22). Further on, emotions are relevant to the social activity and not to individual actions or operations that realize it (Leont'ev, 1978:7). As a result emotions are not subordinated to activity but appear to be its result and the "mechanism" of its movement (Leont'ev, 1978:7). For the cultural dimension of the process of interdisciplinary research, it is

important that the experience and expression of emotions is dependent on learned convictions or rules and, to the extent that cultures differ in the way they talk about and conceptualize emotions, how they are experienced and expressed will differ in different cultures as well (Cornelius, 1996:188). Consequently, taking into consideration the discipline culture, as emotional practitioners, students can make the process of interdisciplinary research exciting or dull (Hargreaves, 2000:812). Moreover, students' interactions can be crucial in developing students' academic self-concept and enhancing their motivation and achievement (Komarraju et al, 2010:332). Thereby, on the one hand, emotion reflects the culture trait of a person (Harré, 1986), and, on the other hand, the emotions are social constructions (Averill, 1980).

Empirical Research

The present part of the contribution demonstrates the design of the empirical research, survey results and findings of the research.

Research Design

The design of the present empirical research comprises the purpose and question, sample and methodology of the present empirical study.

The empirical study was aimed at analyzing students' attitude to interdisciplinary research. The research question was as follows: what is students' attitude to interdisciplinary research?

The present empirical study involved 13 second-year bachelor part-time students of the *Business Management* programme of the Northern Business School, Neumuenster, Germany, in January 2014. The sample included 7 male and 6 female students. The age of students ranged between 20 and 50. All the students obtained working experience in different business fields. Although the students studied in the same group, they represented different cultures, namely, German, Polish and Russian. Therefore, the sample is multicultural as the respondents with different cultural backgrounds and diverse educational approaches were chosen. Students' different cultural and educational experience emphasized the significance of each student's contribution to the analysis of the attitudes to interdisciplinary research. Thus, the group's socio-cultural context (age, cultural and educational experience, mother tongue, etc.) is heterogeneous.

The interpretative research paradigm which corresponds to the nature of humanistic pedagogy (Lūka, 2008:52) has been used in the present study. Interpretative paradigm is characterized by the researcher's practical interest in the research question (Cohen et al, 2003). Researcher is the interpreter.

Explorative research has been used in the empirical study (Mayring, 2007:6). Explorative research is aimed at developing hypotheses, which can be tested for generality in following empirical studies (Mayring, 2007:6). The explorative methodology proceeds as demonstrated in Figure 2 (Ahrens et al, 2013:96) from

exploration in Phase 1 through analysis in Phase 2 to hypothesis development in Phase 3. Phase 1 *Exploration* is aimed at data collection. Phase 2 *Analysis* focuses on data processing, analysis and data interpretation. Phase 3 *Hypothesis Development* ensures analysis of results of the empirical study and elaboration of conclusions and hypotheses for further research.

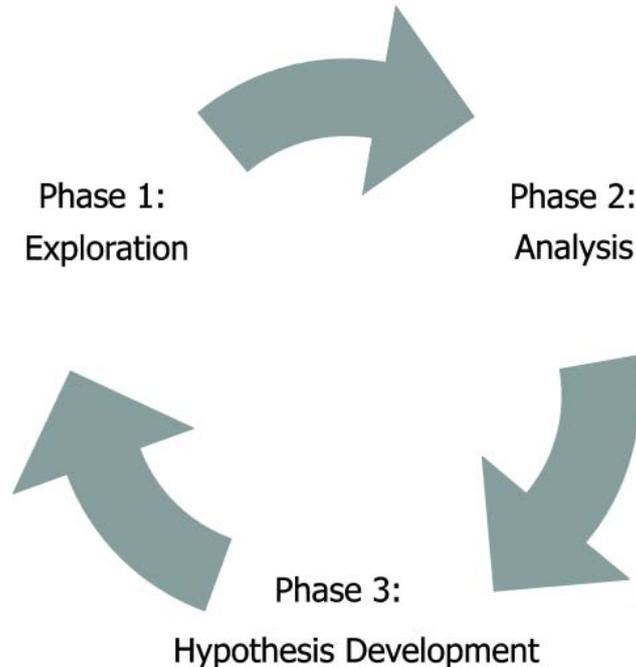


Figure 2 **Methodology of the explorative research**

Survey Results

In order to analyse the students' feedback regarding their attitude to interdisciplinary research, the survey was based on the following questionnaire: Question 1: Please, indicate your gender. The evaluation scale of two levels was created where "1" meant "male", and "2" represented "female". Question 2: Do you know the concept of interdisciplinary research? It should be noted that concepts present forms or levels of knowledge (Žogla, 2001:37). Further on, knowledge is part of experience (Zaščerinska, 2013:22). The evaluation scale of five levels for Question 2 was given, namely, strongly disagree "1", disagree "2", neither disagree nor agree „3“, agree "4", and strongly agree "5". Question 3: What is your attitude to interdisciplinary research? The evaluation scale of five levels for Question 3 was given, namely, very negative "1", negative "2", neither negative nor positive „3“, positive "4", and very positive "5". Both evaluation scales were transformed into the level system as illustrated in Table 2.

Table 2

Indicators and levels of students’ attitude to interdisciplinary research

| <i>Indicators</i> | <i>Levels</i> | | | | |
|---|--------------------------|-----------------|--------------------------------------|-----------------|-----------------------|
| | <i>Level 1</i> | <i>Level 2</i> | <i>Level 3</i> | <i>Level 4</i> | <i>Level 5</i> |
| | <i>very low</i> | <i>low</i> | <i>average</i> | <i>optimal</i> | <i>high</i> |
| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
| <i>Students’ knowledge of the concept of interdisciplinary research</i> | <i>Strongly disagree</i> | <i>Disagree</i> | <i>Neither disagree nor agree</i> | <i>Agree</i> | <i>Strongly agree</i> |
| <i>Students’ evaluative judgment about interdisciplinary research</i> | <i>Very negative</i> | <i>Negative</i> | <i>Neither negative nor positive</i> | <i>Positive</i> | <i>Very positive</i> |

The results of Question 1 (Gender), Question 2 (Concept) and Question 3 (Evaluative Judgment) of the questionnaire used in the survey are demonstrated in Figure 3 where the vertical numbers show five levels to measure students’ attitude to interdisciplinary research, and the horizontal numbers present the code number of the student who participated in the survey.

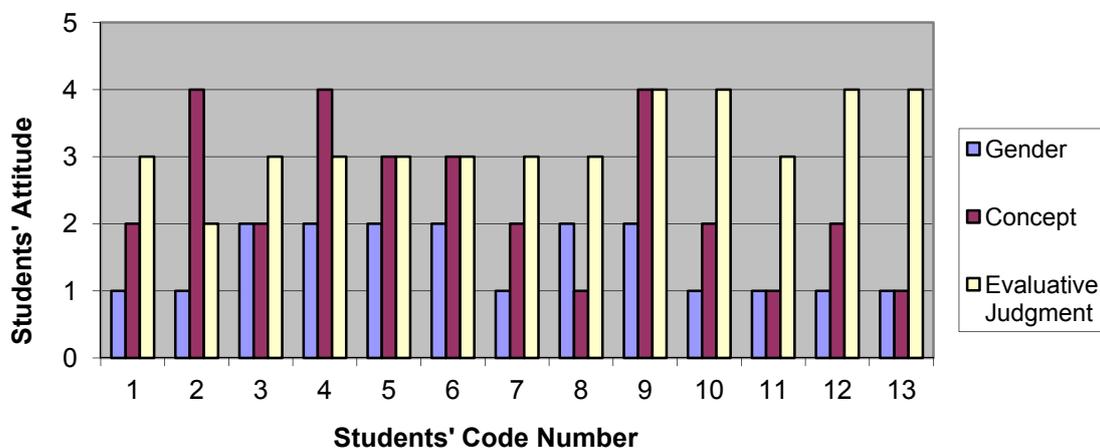


Figure 3 The results of Question 1 (Gender), Question 2 (Concept) and Question 3 (Evaluative Judgment)

The results of Question 1 (Gender) of the questionnaire used in the survey show that the sample involved 7 male and 6 female students.

The results of Question 2 (Concept) reveal that

- 3 students’ – 2 male and 1 female – evaluation of their knowledge of the concept of interdisciplinary research refers to the very low level,

- 5 students' – 4 male and 1 female – evaluation of their knowledge of the concept of interdisciplinary research refers to the low level,
 - 2 students' – 2 female – evaluation of their knowledge of the concept of interdisciplinary research refers to the average level,
 - 3 students' – 1 male and 2 female – evaluation of their knowledge of the concept of interdisciplinary research refers to the optimal level.
- The results of Question 3 (Evaluative Judgment) demonstrate that
- 1 student's – 1 male – evaluative judgment about interdisciplinary research refers to the low level,
 - 8 students' – 3 male and 5 female – evaluative judgment about interdisciplinary research refers to the average level,
 - 4 students' – 3 male and 1 female – evaluative judgment about interdisciplinary research refers to the optimal level.

Findings of the research

The data were processed applying *Excel* software.

Frequencies of the students' answers were determined in order to reveal students' attitude to interdisciplinary research as shown in Table 3.

Table 3

Frequency of the students' answers

| Indicator | Levels | Number of answers | Gender | Number of answers by gender | Percentage | Percentage by gender |
|--|----------|-------------------|--------|-----------------------------|------------|----------------------|
| Students' knowledge of the concept of interdisciplinary research | very low | 3 | male | 2 | 23.07% | 15.38% |
| | | | female | 1 | | 7.69% |
| | low | 5 | male | 4 | 38.46% | 30.76% |
| | | | female | 1 | | 7.69% |
| | average | 2 | male | 0 | 15.38% | 0% |
| | | | female | 2 | | 15.38% |
| | optimal | 3 | male | 1 | 23.07% | 7.69% |
| | | | female | 2 | | 15.38% |
| | high | 0 | male | 0 | 0% | 0% |
| | | | female | 0 | | 0% |
| Students' evaluative judgment about interdisciplinary research | very low | 0 | male | 0 | 0% | 0% |
| | | | female | 0 | | 0% |
| | low | 1 | male | 1 | 7.69% | 7.69% |
| | | | female | 0 | | 0% |
| | average | 8 | male | 3 | 61.53% | 23.07% |
| | | | female | 5 | | 38.46% |
| | optimal | 4 | male | 3 | 30.76% | 23.07% |
| | | | female | 1 | | 7.69% |
| | high | 0 | male | 0 | 0% | 0% |
| | | | female | 0 | | 0% |

The survey showed that the students' knowledge of the concept of interdisciplinary research is of the low level (38.46%), particularly, male students (30.76%). The students' evaluative judgment about interdisciplinary research is of the average level (61.53%), particularly, female students (38.46%). Further on, the mean results determine the low level of the students' knowledge of the concept of interdisciplinary research (2.38), and the average level the students' evaluative judgment about interdisciplinary research (3.15) as shown in Table 4.

Table 4

Mean results

| Indicator | Levels | Number of answers | Gender | Number of answers by gender | Mean | Mean by gender | |
|--|----------|-------------------|--------|-----------------------------|------|----------------|------|
| Students' knowledge of the concept of interdisciplinary research | very low | 3 | male | 2 | 2.38 | Male | |
| | | | female | 1 | | | |
| | low | 5 | male | 4 | | | 2.0 |
| | | | female | 1 | | | |
| | average | 2 | male | 0 | | Female | |
| | | | female | 2 | | | |
| | optimal | 3 | male | 1 | | | 2.83 |
| | | | female | 2 | | | |
| | high | 0 | male | 0 | | | |
| | | | female | 0 | | | |
| Students' evaluative judgment about interdisciplinary research | very low | 0 | male | 0 | 3.15 | Male | |
| | | | female | 0 | | | |
| | low | 1 | male | 1 | | | 5.28 |
| | | | female | 0 | | | |
| | average | 8 | male | 3 | | Female | |
| | | | female | 5 | | | |
| | optimal | 4 | male | 3 | | | 3.16 |
| | | | female | 1 | | | |
| | high | 0 | male | 0 | | | |
| | | | female | 0 | | | |

The findings of the empirical study allow concluding that the female students demonstrated a higher level of knowledge of the concept of interdisciplinary research (2.83), in comparison to the male students (2.0). As well as the male students revealed a higher level of positive evaluative judgment about interdisciplinary research (5.28), in comparison to the female students (3.16). The summarizing content analysis (Mayring, 2004, p. 269) of the data reveals that the students' attitude to interdisciplinary research is of the average level.

Conclusions

The findings of the present research allow drawing the conclusions on the average level of students' attitude to interdisciplinary research. Therein, there is

a need for the increase of the level of students' positive attitude to interdisciplinary research.

The following hypothesis has been formulated: a level of students' positive attitude to interdisciplinary research increases if students are involved in carrying out a joint interdisciplinary research, a favourable educational (teaching, peer-learning and learning) environment for the enrichment of students' positive attitude to interdisciplinary research is organized, educational interaction between male and female students is increased that results in students' improved knowledge about interdisciplinary research.

The present research has limitations. The inter-connections between interdisciplinary research, students' attitudes and emotions have been set. Another limitation is the empirical study conducted by involving only the students of one higher education institution. Therein, the results of the study cannot be representative for the whole area. Nevertheless, the results of the research – the notion and phases of interdisciplinary research and levels of students' attitude to interdisciplinary research - may be used as a basis of analysis of students' attitude to interdisciplinary research in other institutions. If the results of other institutions had been available for analysis, different results could have been attained. There is a possibility to continue the study.

Further research tends to implement empirical studies in other institutions. The search for relevant methods for evaluation of students' attitude to interdisciplinary research is proposed. A comparative research of different countries could be carried out, too.

References

1. Ahrens, A., Bassus, O., Zašcerinska, J. (2013). Engineering Students' Direct Experience in Entrepreneurship. Proceedings of 6th ICEBE International Conference on Engineering and Business Education *Innovation, Entrepreneurship and Sustainability*, Windhoek, Namibia, 7 - 10 October 2013, pp. 93-100. Published by University of Wismar, Germany.
2. Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In Plutchik, R., Kellerman (Eds), *Emotion: Theory, research and experience*, Vol. 1, pp. 305-339. Academic Press, New York.
3. Blunden, A. (2009). An Interdisciplinary Concept of Activity. *Outlines* Nr. 1 2009, 1-26, 2009. Available at <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/>. [Accessed November, 2013].
4. Bruun, H., Hukkinen, J., Huutoniemi, K., Klein, J. T. (2005). Promoting Interdisciplinary Research. The Case of the Academy of Finland. EDITA Oy, Helsinki, Finland.
5. Cohen, L., Manion, L., Morrision, K. (2003). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group.
6. Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy. (2005). *Facilitating Interdisciplinary Research. National Academy of Science, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine of the National Academies*. The National Academies Press, Washington, D.C.
7. Cornelius, R.R. (1996). *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. New York: Prentice Hall.

8. Crites, S., Jr. L., Fabrigar, L.R., and Petty, R.E. (1994). Measuring the affective and cognitive properties of attitudes: Conceptual and methodological issues. *Personality and Social Psychology Bulletin* (20) 1994, pp 619-634.
9. Davoudi, S., Pendlebury, J. (2010). Evolution of planning as an academic discipline. *Town Planning Review* 81(6):613-644.
10. De Vierville, J.P. (1999). Emotion. Electronic library of Waikato University.
11. Golding, C. (2009). *Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects*. Melbourne, Australia: the Centre for the Study of Higher Education of The University of Melbourne. Available at <http://www.cshe.unimelb.edu.au/>. [Accessed December, 2013].
12. Griffin, G., Medhurst, P., Green, T. (2006). Interdisciplinarity in Interdisciplinary Research Programmes in the UK. Publisher: Research Integration, the University of Hull, the UK.
13. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. Paper presented at the Teaching and Teacher Education 14, pp. 835-854, 1998.
14. Harré, R. (1986). The social construction of emotion. New York: Basil Blackwell, 1986.
15. Heberlein, T. (1988). Improving Interdisciplinary Research: Integrating the Social and Natural Sciences. *Society and Natural Resources*. Volume 1, pp. 5-16, the UK.
16. Komarraju, M., Musulkin, S., Bhattacharya, G. (2010). Role of Student-Faculty Interactions in Developing College Students' Academic Self-Concept, Motivation, and Achievement. Paper presented at the Journal of College Student Development, pp. 332-342, 2010.
17. Kriumane, L. (2013). *Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide augstskolas studiju procesā*. PhD thesis. University of Latvia. (in Latvian).
18. Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hal. Available at <http://marxists.org/archive/leontev/works/1978/ch5b.htm>. [Accessed November, 2009].
19. Lūka, I. (2008). Development of Students' ESP Competence and Educator's Professional Activity in Tertiary Level Tourism Studies. *Proceedings of ATEE Spring University Conference Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, University of Latvia, Riga, Latvia, 689-697.
20. Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. Von Kardoff and I. Steinke (Eds). *A Companion to Qualitative Research*, pp. 266-269. SAGE, UK, Glasgow.
21. Mayring, Philip (2007). On Generalization in Qualitatively Oriented Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), Art. 26, 1-8.
22. McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli J.J.D. and Gross, J. J. (2008). Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. *Group Processes Intergroup Relations* 2008; 11; 143-162.
23. Repko, A. (2012). *Interdisciplinary Research Process and Theory, Second Edition*. SAGE.
24. Zaščerinska, J. (2013). *Development of Students' Communicative Competence within English for Academic Purposes Studies*. Verlag: Mensch & Buch. 202 pp.
25. Žogla, I. (2001). Mūdienu mācību teorijas problēmas. *Skolotājs* Nr. 45/2001, 4-7. RaKa.

**Prof. Dr.-Ing. habil.
Andreas Ahrens**

Faculty of Engineering, Department of Electrical Engineering and Computer Science, Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design, Wismar, Germany, Email: andreas.ahrens@hs-wismar.de

Dr. paed. Jeļena Zaščerinska

Centre for Education and Innovation Research, Riga, Latvia, E-mail: knezna@inbox.lv

GATAVĪBA STUDIJĀM UN TO IETEKMĒJOŠIE FAKTORI *Preparedness for Studies and their most Influencing Factors*

Linda Alondere

Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledža

Abstract. *With the changes in the quality of education requirements and the study opportunities, it is essential to find out how youth's readiness to study develops, and what are its' contributing factors. The aim is to clarify the explanation of the definition „readiness”. Analyzing literature, it is concluded that in many respects readiness for concrete studies is dependent on the youth's motives and motivation, major and minor needs, system of values, socially financial circumstances, individual characters, temperament, individually-psychological characteristics, physical and physiological growth, on the state's policy in the fields of education, youth, and jurisprudence, as well as on youth's attitudes to society and themselves.*

Keywords: *Higher education, preparedness, readiness, youth.*

Ievads

Introduction

Pāreja no tradicionālās sabiedrības un modernizētu jeb liberālu, ņemot vērā globalizāciju, internacionalizāciju, polikultūras procesu paplašināšanos, informācijas bumu, ekoloģisko un humanitāro krīzi, ir faktors ar kuru jāreķinās aplūkojot izglītības problēmas (Alijevs, 2005). Analizējot jauniešu vērtīborientāciju piecās dimensijās – karjera un darbs, ģimene, neatkarība un individualitāte, līdzdalība modernajā sabiedrībā, cilvēcīgums un tolerance, noskaidrots, ka visizteiktākā jauniešu vērtīborientāciju dimensija ir karjera un darbs. Tas liecina, ka jauniešiem ir svarīgi iegūt labu profesiju, interesantu un labi atalgotu darbu, kas ļautu nopelnīt un veidot karjeru. (Jaunatnes politikas pamatnostādnes 2009. – 2018.gadam). Līdz pat šodienai aktuāla ir jaunieša profesionālās orientācijas izpēte, ko var traktēt kā veidu palīdzēt pašnoteicošiem cilvēkiem. Pirmās profesionālās orientācijas izpētes laboratorijas tika atvērtas 1903.gadā Strastbūrā (Francijā) un 1908. gadā Bostonā (ASV). Šo laboratoriju atvēršanas iemesls bija valstu rūpnieciskā attīstība, iedzīvotāju migrācija no laukiem uz pilsētām, darba atrašanas problēma, piemērota personāla atlases nepieciešamība (Пражников, 2008). Iepriekš minētie faktori galvenokārt ir sociālekonomiska rakstura, kas šobrīd nav zaudējuši savu aktualitāti. Pedagoģiskās prakses laikā darba autore novērojusi, ka daļa vidusskolnieku īsti vēl neapzinās savas profesionālās darbības sfēru un nereti pakļaujas „bara” instinktam, izvēlas studijas „top” profesijās (neapzinoties savas patiesās fiziskās, psiholoģiskās u.c. spējas) vai studē tajās studiju programmās, kurās nav liela iestājkonkursa. Diemžēl tieši šie jaunieši galvenokārt ir tie, kuri studijas pārtrauc diezgan ātri, jo apzinās, ka tā nav viņa vieta un papildina mazkvalificēta darbaspēka vai bezdarbnieku rindas. Šajā sakarā raksta autore vēlas akcentēt, ka ļoti būtiski ir noskaidrot ne tikai jaunā speciālista gatavību integrēties darba

tirgū pēc kvalifikācijas iegūšanas, bet tik pat svarīgi ir noteikt jaunieša gatavību studiju uzsākšanai izvēlētajā profesijā. Latvijas mērogā nav veikti pētījumi par jauniešu gatavības un/vai vajadzību izvērtējumu, kas ļautu izziņāt galvenos studiju programmas izvēles principus un jauniešu aktuālās problēmas. Raksta mērķis ir veikt teorētisku gatavības jēdziena analīzi, saistībā ar jauniešu vecumposmu un profesijas izvēli.

Jaunietis un profesionalās darbības izvēle *The Youth and Professional Activities Choice*

Profesiju izvēles teorijas un prakses jautājumi, kurus var skatīt dažādos aspektos, vienmēr ir saistīti ar profesijas prestižu. Ar terminu “profesijas prestižs” saprotot indivīda subjektīvu attieksmi pret to vai citu profesiju no šī profesijas pievilcīguma viedokļa (Vilciņš, 1968). Profesijas izvēle atkarīga arī no cilvēka sociālo vērtību orientācijas. Ja cilvēkam galvenais ir prestižs sabiedrībā, tad viņš izvēlas to profesiju, kas tagad ir “*modē*”, tātad sabiedrības prestiža profesiju. Citi profesiju izvēlas pēc kritērija – vai ar tās palīdzību varēšu sevi nodrošināt. Taču virkne cilvēku profesiju izvēlas tāpēc, ka viņam tā interesē (Ильин, 2000).

Šobrīd Latvijā ir 17 valsts un 16 juridisko personu dibinātas augstskolas, 17 valsts un astoņas juridisko personu dibinātas koledžas un trīs ārvalstu augstskolu filiāles (Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2013.gadā), kuras sagatavo mūsdienu darba tirgus prasībām atbilstošus jaunos speciālistus pēc vidējās vai profesionālās vidējās izglītības iegūšanas. Tie galvenokārt ir jaunieši, kuri ir savas personiskās un sociālās identitātes meklējumos. Atbilstoši Jaunatnes likumā (2009) noteiktajam jaunieši ir personas vecumā no 13 līdz 25 gadiem, savukārt *Baltā grāmatā* tiek atzīmēts, ka sakarā ar pārmaiņām sociālajā vidē, individuālajā un sabiedrības uzvedībā, ģimenes attiecībās un darba tirgū ir izmainījušies jaunatnes dzīves socioloģiskie, ekonomiskie un kultūras aspekti. Pirmkārt, jaunības posms ieilgst. Demogrāfi nonākuši pie secinājuma, ka ekonomisko un sociālās kultūras faktoru ietekmē jaunieši arvien vēlāk sasniedz dažādus dzīves atskaites punktus – piemēram, izglītības pabeigšana, darba uzsākšana, ģimenes dibināšana un veidošana utt.. Otrkārt, tiek novērota tendence pārklāties dažādām dzīves lomām – piemēram, vienlaikus būt studentam un veikt ģimenes pienākumus, strādāt, meklēt darbu u.c. Tas vairāk izskaidrojams ar to, ka nav drošu garantiju (piemēram, nodrošinājums ar darbu, sociālais nodrošinājums) kā tas bija agrāk. Treškārt, personiskā izvēle kļūst arvien individualizētāka – nav vairs standartizēta ģimenes veidošana, laulības un profesijas izvēle (Baltā grāmata). Apvienoto Nāciju organizācija (ANO) jaunietus definē kā cilvēku vecumposmā no 15 – 24 gadiem. UNESCO izprot, ka jaunieši ir heterogēna grupa, kura ir nemitīgā attīstībā un pieredze „būt jaunam” mainās reģiona un valsts ietvaros. (UNESCO: Acting with and for Youth). 2008.gadā jauniešu vecumposmā no 13 – 25 gadiem bija 19,2% no kopējā Latvijas

iedzīvotāju skaita jeb 436 296 personas. Atbilstoši Centrālās statistikas pārvaldes datiem pastāvīgo iedzīvotāju skaits Latvijā līdz 2018.gadam samazināsies par 5,6% un līdz 2030.gadam par 10,7%. Demogrāfiskā prognoze pesimistiskajā variantā paredz iedzīvotāju skaita samazināšanos līdz 2018.gadam par 9,8% un 2030.gadā par 18,7% (Jaunatnes politikas pamatnostādnes 2009. – 2018.gadam). Ņemot vērā demogrāfisko datu negatīvās tendences jau ilgāku laiku dzirdama frāze „demogrāfiskā bedre”, kas jebkurai izglītības iestādei, kura vēlas pastāvēt, liek pārdomāt studējošo piesaistes mehānismus, vienlaikus neaizmirstot par izglītības kvalitāti un jaunu tehnoloģiju un metodoloģiju ieviešanas nepieciešamību studiju procesā. Atbilstoši Augstskolu likuma 3.pantam (1995) *augstskolas ir augstākās izglītības un zinātnes institūcijas, kas īsteno akadēmiskas un profesionālas studiju programmas, kā arī nodarbojas ar zinātnei, pētniecību un māksliniecisko jaunradi*. Humanitārās izglītības Eiropas modelī izglītību var traktēt kā personības izveidošanās procesu, pateicoties audzināšanai un pašaudzināšanai. Tādā veidā tiek ieskicēts pilnību sasniegušas un harmoniski attīstītas personības tēls. Cilvēka esamības un viņa veidošanās izpratnes problēma mūžīgi ir bijusi saistīta ar cilvēka izglītošanās problēmām. Izzinošo spēju pilnvērtīga realizācija nav iespējama bez pašas personības aktīvas līdzdalības, jo tikai darbojoties tā sevi piesaka kā cilvēku universuma pamatu (Alijevs, 2005).

Gatavības jēdziens ***Preparedness Concept***

Augstskolu īstenotās studiju programmas iedalāmas tematiskajās grupās: izglītība; humanitārās zinātnes un māksla; sociālās zinātnes, komerczinības un tiesības; dabaszinātnes, matemātika un informācijas tehnoloģijas; inženierzinātnes, ražošana un būvniecība; lauksaimniecība; veselības aprūpe un sociālā labklājība un pakalpojumi (Augstskolu likums, 1995). Katrai iepriekš minētajai studiju programmas tematiskajai grupai ir noteikti kritēriji un/vai prasības studiju uzsākšanai. Iepazīstoties ar augstākās izglītības iestāžu uzņemšanas noteikumiem, redzams, ka pamatā ir prasības pēc noteiktām zināšanām, kuras var izmērīt izmantojot ballu (ciparu) sistēmu. Raksta autore vēlas akcentēt, ka ne tikai reflektanta atestātā atspoguļotie vērtējumi un iestājpārbaudījumos iegūtie rezultāti nosaka jaunieša spēju iekļauties konkrētajā studiju virzienā. Būtiskas ir arī jaunieša individuālpсихолоģiskās īpašības, motivācija, vajadzības, finansiālās iespējas u.c. faktori.

Ja students izprot, kādu profesiju viņš ir izvēlējis apgūt, un izprot tās nozīmīgumu sabiedrībā un tās attīstības nodrošināšanā, tad arī studiju process noris krietni vieglāk (Бордовская, Пеан, 2004.). Studijas ir mācības augstākajā vai vidējā izglītības iestādē ar lielu patstāvīgā, izziņas un pētniecības darba īpatsvaru, ar nopietnu iedziļināšanos problēmās (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 167.lpp.). Studiju process mūsdienu augstākajā izglītībā

tiek realizēts kā organizatorisko, pedagoģisko, izglītības un individuālo pasākumu sistēma, kuras mērķis ir izglītības satura īstenošana atbilstoši valsts noteiktiem standartiem. Jāatceras, ka nodarbību, patstāvīgo darbu izpildes un rezultātu efektivitāte atkarīga ne tikai no darba organizācijas un nodrošinājuma, bet arī no sistemātiskas kontroles un atgriezeniskās saites nodrošināšanas (Кошарская, Турлак & Турлак, 2008). Studēšana vislabāk notiek, ja students pats ir atklājēja lomā. Šī pieeja nav nekas jauns, tās saknes meklējamas jau Sokrāta metodēs un Platona ticējumā, ka zināšanas ir iedzimtas. Šo tēzi attīstījis K. Rodžers, strādājot ar pašvirzītu terapiju, ka katram cilvēkam piemīt dabiska spēja mācīties. Taču spējas attīstās tikai labvēlīgā vidē. Zinātnieks norāda, ka “spējas un vēlme mācīties, atklāsme, zināšanu un pieredzes palielināšana ir īstenojama tikai piemērotos apstākļos” vienlaikus arī atzīmējot “pārsteidzoši, ka to nav samazinājusi skolas mācīšanas sistēma”. Iemesls tam ir iepriekšējā nelabvēlīgā pieredze, jo mācīšanās vienmēr ietver zināmu daudzumu sāpju, un jebkuras sāpes ir saistītas ar pašu mācīšanās procesu vai pārdzīvojumiem, kas saistās ar iepriekšējo mācīšanos (Birziņa, 2005). K. Rodžers uzskata, ka agrāk mācību/studiju procesā galvenais bija iemācīt pēc iespējas vairāk faktu, tagad pasaule ir mainījusies, un cilvēkam ir jāpielāgojas mainīgajai pasaulei (Хьелл & Зиглер, 2005).

Cilvēka gatavība jebkurai rīcībai/darbībai ir aktuāla mūsdienu problēma pedagoģiskajā psiholoģijā (piem., E.P. Iljins (*Ильин Е.П.*) A.V. Petrovskis (*Петровский А.В.*) u.c.). Mūsdienu zinātnieki gatavību rīcībai/darbībai definē kā: 1) personības kvalitāti, 2) personas stāvokli pirms rīcības/darbības, 3) noteiktas spējas (Гайсина, 2004).

Zinātniskajā literatūrā nav viennozīmīga skaidrojuma un pieejas gatavības jēdzienam. Pirmais, kas veica gatavības līmeņu vispārīgus un sistēmiskus analīzi, bija krievu zinātnieks K. Platonovs (*Платонов К.К.*). Pēc viņa izstrādātās personības struktūras, gatavība tiek skaidrota kā attiecīgi *komponenti*, kuri veido vispārīgu izpratni par jēdzienu. Lasīt un rakstīt prasme ir kritēriji skolas gaitu uzsākšanai, bet kā lai nosaka jaunieša gatavību studijām. Raksta autore ir iepazinusies ar pieejamiem materiāliem. Globālā tīmeklī nevarēs atrast ļoti precīzus un aprobētus gatavības testus, bet pieejami ir diezgan interesanti vajadzību noteikšanas testi, ar kuru palīdzību ir iespējams noteikt gatavību studijām. Vienā no tādām izmantoti kritēriji, kurus izstrādājuši *Bonnie Bernard* un *Norm Constantine* (ASV). Ar *Student Needs Assessment. Protective Factors Scale* palīdzību var noteikt studentu vajadzības un izvērtēt gatavību studijām, izmantojot piecu punktu skalu (vērtējums no *neatbilst* līdz *ļoti atbilst*):

1. iekšējie faktori:
 - 1.1. sociālā kompetence,
 - 1.2. autonomija un pašsajūta,
 - 1.3. pašnozīmīgums un griba,
2. ārējie faktori:
 - 2.1. „gādīgās” attiecības,

2.2. augsta ekspektācija,

2.3. jēgpilna līdzdalība (Readiness to Learn).

Raksta autore vēlas atzīmēt, ka diezgan daudz ASV izglītības iestādes saviem skolēniem un studentiem piedāvā *online* režīmā aizpildīt dažādas psiholoģisko, fizioloģisko un fizisko vajadzību novērtēšanas skalas, piem., *Threat of Violence Student Needs Assessment, Comprehensive International Student Needs Assessment* u.c. Pieeja šīm skalām ir ierobežota, bet ne neiespējama.

Vairāki zinātnieki vērš uzmanību, ka jēdzieni „sagatavotība” un „gatavība” ir savstarpēji saistīti – tie abi raksturo vienas un tās pašas parādības divus skatu punktus: sagatavotība tiek izprasta kā personības profesionālās formēšanās process, bet gatavība, kā profesionālās sagatavotības rezultāts. Sagatavotība ir būtisks priekšnoteikums efektīvai un mērķorientētai darbībai. Tās augsta līmeņa formēšanās palīdz jaunajam speciālistam veikt kvalitatīvi profesionālos pienākumus, pārdomāti izmantot zināšanas, pieredzi, pārformēt profesionālās darbības atbilstoši situācijai (Гайсина, 2004). Sagatavotība ir noteikts sasniegtais līmenis, gatavības pakāpe vai meistarība; atbilstība izvirzītajām prasībām, lai kaut ko uzsāktu, veiktu, sasniegtu (mācībās, sportā u. c.) (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 152. lpp.). Savukārt gatavība ir stāvoklis, ar kuru apzīmē:

- 1) vēlamo vai esošo psiholoģisko sagatavotības līmeni;
- 2) brieduma pakāpi – cilvēka attīstība, kad viņš ir pietiekami nobriedis, lai iemācītos konkrētu uzvedību (Крайг, 2000); var runāt par indivīda fizisko un psiholoģisko briedumu, tās pamatpazīmes ir atbildības izjūta, vajadzība rūpēties par citiem cilvēkiem, spēja aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē, intelektuālās darbības spēja, psiholoģiskas tuvības spēja, pašrealizācijas spēja konstruktīvi risināt dzīves problēmas (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 29. lpp.), tātad spēja darboties individuāli (pieņemt pamatotus lēmumus konkrētas darbības pašvērtējumam) un grupā atbilstoši situācijai;
- 3) nepieciešamo zināšanu un prasmju kopumu kaut kā uzsākšanai (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 56. lpp.).

Savukārt, krievu zinātniece L. Kondrašova (*Кондрашова Л.В.*) atzīmē, ka eksistē arī citi strukturālie bloki rīcības/darbības gatavībai:

- 1) motivējošais (profesionālie uzstādījumi, intereses, vēlme strādāt),
- 2) morālais (vērtīborientācija, kas ir profesionālās ētikas pamatprincipos),
- 3) kognitīvais (uzmanības un atmiņas profesionālā orientācija u.c.),
- 4) emocionālais un gripas (jūtas, gribas procesi, aktivitāšu efektivitātes nodrošināšana u.c.),
- 5) psihofizioloģiskais (īpašības un spējas augstākām darbaspējām),
- 6) vērtības (profesionālās sagatavotības pašnovērtējums) (Гайсина, 2004).

Gatavība konkrētai darbībai ir saistīta ar motivējošu darbību, īpašību, zināšanu, praktisku iemaņu un attieksmju kopumu, lai sasniegtu sociāli

nozīmīgus mērķus un rezultātus (Гудков, 2000). Krievijas zinātnieks В.Д. Парыгин (*Парыгин В.Д.*) veicis plašāku pieeju gatavības problēmai un pētījis jautājumu par subjekta psiholoģisko gatavību darbībai. Konceptijas strukturālās sastāvdaļas ir iekšēja instalācija konkrētai darbībai un spējai to īstenot. Galvenās un biežākās psiholoģiskās gatavības sastāvdaļas tiek izvirzītas:

- 1) uzstādījums darbības/rīcības uzsākšanai,
- 2) spēja maksimāli pievērsties darbībai/rīcībai,
- 3) spēja izlemt rīcību vai spēja izstrādāt jaunas tehnoloģijas nestandarta situācijās,
- 4) iekšēja gatavība uzņemties atbildību par patstāvīgi pieņemtiem lēmumiem,
- 5) spēja pieņemt pamatotu lēmumu,
- 6) gatavība stresa radītām ekstremālām situācijām,
- 7) spēja izturēt stresa situācijas (Парыгин, 1999).

Zinātnieks N. Levitovs (*Левитов Н.Д.*) izdalījis ilglaicīgo un situatīvo gatavību, kura atkarīga no centrālās nervu sistēmas darbības tipa, personības individuālajām spējām un darbības norises apstākļiem. Gatavībai, kā īslaicīgam stāvoklim tiek izdalīti trīs veidi - parastais, pazeminātais, paaugstinātais. Parastās gatavības stāvoklis ir ikdienas darbībās ar pazīstamiem cilvēkiem, savukārt, pazemināta gatavība izraisa neatbilstošu personības motivācijas identitāti, kā rezultātā novēro kļūdas darbībās, neuzmanību u.c. (Гайсина, 2004). Lielā mērā gatavība studijām konkrētā studiju virzienā atkarīga no jaunieša:

- 1) motivācijas, kas ir pašpilnveides pamats un tās realizēšana veicina personības vispārējo attīstību (Психология и педагогика, 1998). Studējošo motivācija ir vēlme piedalīties ne tikai studiju procesā, bet tas arī nozīmē mērķus, kas ir pamatā tam, vai cilvēks iesaistās vai neiesaistās akadēmiskajās aktivitātēs, jo, lai arī studējošie ir līdzīgi motivēti, tiem var būt atšķirīgi motivācijas ierosinātāji (Kadakovska, 2004). Iekšēji motivētie studenti, piedalās akadēmiskajās aktivitātēs sava prieka pēc, mācīšanās rezultātā viņi saņem gandarījumu par sasniegumiem, savukārt, ārēji motivēti studenti darbojas, lai iegūtu atbalvojumus vai izvairītos no soda (Lepper, 1988).
- 2) vajadzībām, kas parāda cilvēka praktisko saikni ar pasauli un arī atkarību no tās. Tieši vajadzības ir tās, kas stimulē cilvēka darbību (Рубинштейн, 1998).
- 3) vērtību sistēmas – vērtība ir ideja, bet ideja ir mūžīga; pie tam garīgās vērtības nemainās, tās ir mūžīgas, bet materiālās vērtības rada pats cilvēks un piešķir tām nozīmi, turpretī garīgās vērtības cilvēks nerada, bet tikai atzīst un piepilda (Students, 1998).
- 4) sociāli – finansiāliem apstākļiem – izglītības iestādes izvēle bieži vien ir saistīta ar izglītojamā un viņa vecāku piederību noteiktam sociālajam slānim. Jāatzīmē, ka piederība konkrētam sociālam stāvoklim var

mainīties, līdz ar to, to ir diezgan grūti noteikt (Gaile, 2005). Jaunietis, kurš arvien vairāk spriests domāt par savu nākotni, bieži saskaras ar trūkumu un nabadzību. Tas vērtējams kā degradējoša parādība, kas negatīvi ietekmē cilvēka personību, jo veicina jaunieša priekšlaicīgu „vecišķošanas” un atstāj mazāk laika „jaunības izdzīvošanai”.

Secinājumi **Conclusion**

Gatavība ir jaunieša individuālo anatomiski-fizioloģisko un psiho-emocionālo vajadzību un īpašību kopums, kurš atkarīgs no jaunieša vērtībām, motivācijas, sociālekonomiskām iespējām un objektīva zināšanu, prasmju un iemaņu pašnovērtējuma, izvirzītā mērķa sasniegšanai. Iepriekš minētais lielā mērā atkarīgs no valsts politikas ģimenes, jaunatnes, izglītības un zinātnes jomā.

Noskaidrojot profesionālo orientāciju un gatavību, tiek palīdzēts ne tikai topošajam speciālistam, bet arī viņa ģimenes locekļiem, studiju procesa realizācijā iesaistītajiem mācībspēkiem un potenciālajiem darba devējiem. Būtu lietderīgi noskaidrot jauniešu vajadzības, aktuālās problēmas un gatavību studijām izvēlētajā studiju virzienā pirms uzsāktas studijas, lai nebūtu vilšanās un jaunieša vēlāka iekļaušanās darba tirgū augsti kvalificēta speciālista statusā.

Summary

Youth is a heterogeneous group which is in constant development, and experience „to be young” changes in the means of region and country (UNESCO: acting with and for Youth). Looking at the problems of modern education, the fact that a transition from traditional society to modernistic or liberal society, in which globalization, internationalisation, enlargement of polyculture processes, information boom, environmental and humanitarian crisis have happened, must be taken into account. (Alijevs, 2005). The problem person's readiness for any action/activity is current in today's educational psychology (e.g. Ильин Е.П. Петровский А.В., etc.). Modern scientists define readiness for action/activity as a quality of personality, as a person's situation before the action /activity, and as specific abilities (Гайсина, 2004).

A number of scientists draw attention to the fact that the terms „preparedness” and „readiness” are linked – they both characterize two aspects of the same phenomenon: preparedness is understood as a professional formation process, but readiness as a result of professional preparedness. Preparedness is an essential precondition for an effective and target-oriented action. Its' high-level formation helps the new professional to accomplish professional duties qualitatively, use their knowledge advisedly, use their experience, reform professional activities according to the situation (Гайсина, 2004).

There is no an equipollent explanation or approach for the readiness concept in the scientific literature. The first one who performed generalizations and systemic analysis of the readiness levels was a Russian scientist Platonovs K. (К.К. Платонов). After his developed personality structure, the readiness is explained as accordant components, which build a general understanding of the concept. Readiness is a condition with which a preferred or current psychological level of preparedness; a level of maturity – person's development, when he is mature enough to learn a specific behavior (Крайг, 2000), and the necessary set of knowledge

and skills to begin on something (Teacher Training term glossary, p. 56.) is represented. The readiness for a specific action is associated with a set of motivating activities, qualities, knowledge, practical skills and attitudes to achieve socially important goals and results (Гудков, 2000).

Literatūra References

1. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filosofija. 21.gadsimts*. Rīga: RETORIKA.
2. *Augstskolu likums* (1995). Iegūts: <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>
3. *Baltā grāmata „Jauns impulss Eiropas jaunatnei”*. Rīga: Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts.
4. Birziņa, R. (2005). Andragoģiskais modelis: teorija un prakse dabaszinātņu skolotāju IKT apgūvē. *Pētījumi Pieaugušo Pedagoģijā. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 50- 63 lpp.
5. Gaile, S. (2005). Izglītojamie, profesionālās izglītības iestādes un profesijas izvēles process. *Izglītības ekoloģija un profesionālās studijas: Rīgas Uzņēmējdarbības koledžas I zinātniski praktiskās konferences rakstu krājums*. Rīga: Rīgas Uzņēmējdarbības koledža, 21.-26. lpp.
6. *Jaunatnes likums* (2009). Iegūts: <http://likumi.lv/doc.php?id=175920>
7. *Jaunatnes politikas pamatnostādnes 2009. – 2018.gadam*. LR MK 20.04.2009. rīkojums Nr.246 (Precizētas 30.08.2012) Iegūts: <http://likumi.lv/doc.php?id=190856>
8. Kadakovska, E. (2004). *Motivācijas veidošanās diagnostiskās radioloģijas kursa apgūvē* (Maģistra darbs). Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts.
9. Lepper, M. R. (1988). *Motivational Considerations in the Study of Instruction*.
10. *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2013.gadā. Galvenie statistikas dati (2014)*. Rīga: LR IZM Augstākās izglītības, zinātnes un inovāciju departaments.
11. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca/ autoru kolektīvs Skujiņas V. vadībā* (2000). Rīga: Zvaigzne ABC.
12. *Readiness to Learn. Student Needs Assessment. Protective Factor Scale*.
13. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā Pedagoģija*. Rīga: RaKa, 1.daļa.
14. *UNESCO: Acting with and for Youth*. Iegūts: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/youth/>
15. Vilciņš, T. (1968). *Profesiju prestižs un profesiju izvēle mūsdienās. Vēsturiski socioloģisks pētījums*. Rīga: Zinātne.
16. Бордовская, Н. В., Реан, А.А. (2004). *Педагогика*. Санкт- Петербург: Питер.
17. Гайсина, Л. Ф. (2004). *Готовность студентов вуза к общению в мультикультурной среде и ее формирование. Монография*. Оренбург.
18. Гудков, Е.А. (2000). *Формирование готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к инновационной деятельности. Автореферат диссертаций кандидата педагогических наук*. Оренбург.
19. Ильин, Е. П. и др. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт- Петербург: Питер.
20. Кошарская, Л.В., Турлак, А.А., Турлак, Т.А. (2008). Контрольное тестирование: психологическая подготовленность и готовность студента. *Вопросы педагогики высшей школы*. Одеса: Вид-во ОНМУ, 192-200 стр.
21. Крайг, Г. (2000). *Психология развития (7-е международное изд.)*. Санкт-Петербург: Питер. (Craig Grace J. Human Development. 7th edition)
22. Парыгин, Б.Д. (1999). *Социальная психология*. Санкт – Петербург: Питер.
23. Пращников, Н.С. (2008). *Профессиональное самоопределение: теория и практика*. Москва: Академия.

24. *Психология и педагогика* (1998)./ Под ред. Абульхамовой К.А., Васиной Н.В., Лаптева Л.Г., Слостенина В.А.. Москва: Совершенство.
25. Рубинштейн, С.Л. (1998). *Основы общей психологии*. Санкт- Петербург: Питер.
26. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2005). *Теории личности* (3-е изд.). Санкт- Петербург: Питер. (Hjelle L.A., Ziegler D.J. *Personality theories. Basic Assumptions, Research, and Applications*. 3th edition)

**МОНИТОРИНГ ПРОЦЕССОВ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШИХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

***Monitoring Processes for Training and Professional Activities
Teaching Staff of Higher Educational Institutions***

**Узокбой Бегимкулов
Туймурод Шоймардонов
Шавкиддин Адашбоев
Азамат Обидов
Мухтабар Акилбаева**

Головной научно-методический центр при МВССО РУз

Abstract. *The paper highlights the essence of monitoring as a basis of foreseeing the development of professional skills and processes of retraining and upgrading teachers' professional skills. There are given types, objects, and methods of the monitoring of teachers' professional competence. There are described the possibilities of developed electronic monitoring system, as an innovative technology that enables to fulfill the descriptive, corrective and predictive functions of quality management in the system of upgrading teachers' professional skills as well.*

Key words: *improvement of experts' professional skill, monitoring of educational process, quality.*

**Введение
Introduction**

В Республике Узбекистан с 2013 года внедрена совершенная система переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих кадров системы высшего образования. При Министерстве высшего и среднего специального образования создан Головной научно-методический центр, организованы 5 региональных и 10 отраслевых центров переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров высших образовательных учреждений. Новая система имеет ряд преимуществ по расширению возможностей организации процессов переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на основе современных требований, формирования единой системы организации определения качества образовательного процесса повышения квалификации педагогов по результатам оценки уровня знаний их студентов. Реализованы методы совершенствования и анализа качества процессов повышения квалификации путем определения деятельности педагогов, прошедших курсы повышения квалификации.

Известно, что в процессе повышения квалификации развивается профессиональное мастерство, обновляются теоретические и практические знания. В задачи повышения квалификации входит развитие

профессиональных умений, изучение и анализ новых нормативно-правовых документов, содействие в определении содержания самообразования, оказание помощи и поддержки педагогическим кадрам во внедрении инноваций в учебный процесс.

Системообразующей идеей и функцией переподготовки и повышения квалификации является ориентация педагога на непрерывное профессионально-педагогическое саморазвитие, которое происходит по индивидуальной траектории, педагог самостоятельно определяет цели, формы, средства и время профессионального роста. Профессиональная компетентность педагога - один из факторов, оказывающих существенное влияние на сохранение и развитие потенциала образовательного пространства, на адаптацию образовательного учреждения к динамически изменяющимся условиям, на инновационную деятельность, наконец, на обеспечение нормального функционирования процесса образования. От неё принципиально зависит, насколько и как именно будут раскрыты возможности и способности студента, каковы перспективы взаимодействия и конкретные формы сотрудничества студента и педагога.

В этих условиях мониторинг становится основой прогнозирования развития профессиональных качеств педагогических кадров и процессов переподготовки, и повышения квалификации, поскольку он выступает в качестве основного инструмента получения информации, без которой немислим адекватный реалистичный прогноз. Эти обстоятельства, обуславливают значимость мониторинга и научных подходов его осуществления.

Недостатками системы организации мониторинга процессов повышения квалификации и профессиональной деятельности педагогов являются нерациональное использование способов контроля, отсутствие дидактической направленности, систематичности, недостаточная разработанность методов контроля, единых средств и критериев оценивания. Сами формы и методы мониторинга пока не стали предметом систематического анализа и специально организованных исследований; недостаточно разработана методологическая и методическая база, стандартные программы для диагностики качества образования на основе регулярного сбора и статистической обработки результатов. Выводы, сделанные на основе таких оценок, не отображают истинное состояние исследуемых объектов, не способствуют выявлению их качеств, не позволяет сравнивать между собой показатели исследуемых объектов.

Мониторинг процессов обучения и профессиональной деятельности педагогов

Monitoring of Theaching and Professional Work of Theachers

Сегодня на разных уровнях образования предпринимаются попытки создания системы педагогического мониторинга, исследуются разные аспекты педагогического труда. Об огромном интересе к этой проблеме свидетельствуют многочисленные монографии и статьи (Боровкова, 2004, Вовна, 2005, Ильина, 2009, Карпухина, 2006). Анализ педагогических исследований (Воронцова, 2005, Введенский, 2003) позволяет сделать однозначный вывод об актуальности рассматриваемой проблемы.

Чаще всего мониторинг рассматривают в контексте управленческого процесса, поскольку он является одним из основных инструментов сбора достоверной и своевременной информации, необходимой в управлении любой системой (Мокшеев, 2005, Казакова, 2006). Соответственно, цели мониторинга, независимо от его вида, или объекта, всегда связаны с информационным обеспечением принятия обоснованных управленческих решений. На этом основании исследователи предлагают рассматривать мониторинг как один из видов и одновременно этапов управленческой деятельности (Мозгарев, 2004).

В качестве задач мониторинга выделяют следующие: сбор достоверной и объективной информации об объекте мониторинга; формирование соответствующих информационных баз данных; системный анализ и оценка получаемой информации; предоставление информации заинтересованным органам управления образованием; подготовка предложений по вопросам организации деятельности в той области, в которой проводился мониторинг. В отдельных случаях мониторинг может включать в себя прогнозирование состояния наблюдаемого объекта как самостоятельного элемента (Лихашерстная, 2009) или в составе действий по системному анализу и оценке получаемой информации.

В настоящее время формирование организационной структуры мониторинга образовательными процессами в учреждениях повышения квалификации и профессиональной деятельности слушателей, как и повышение качества образовательного процесса, является важной задачей.

Качество образования в учреждениях переподготовки и повышения квалификации можно рассматривать как степень соответствия совокупности свойств и результатов прогнозируемым целям на основе требований и стандартов, потребностей и ожиданий субъектов образовательного процесса.

Получение точных данных о состоянии деятельности учреждений переподготовки и повышения квалификации и принятия обоснованных решений обеспечивается посредством мониторинга, путём сбора, обработки, хранения и распространения информации, позволяющий

выявлять состояние объекта и прогнозировать его развитие. Традиционные методы сбора информации об объекте (наблюдение, беседа, анкетирование, анализ) характерны для мониторинга и диагностики, которые дополняют друг друга. Например, мониторинг может включать диагностику как метод сбора информации. Сочетание, взаимосвязь и взаимодополнение этих способов позволят получить разносторонние сведения о качестве образовательной деятельности учреждений переподготовки и повышения квалификации, а также отразить динамику развития учебного процесса.

Постоянно систематизированная информация о результатах педагогического процесса позволяет: создать банк информации; подвести итоги; наметить перспективу; определить направление в деятельности педагогов.

Педагогический мониторинг выявляет особенностей развития слушателей для последующего учета при планировании и проведении образовательного процесса корректирует динамику профессионального роста и эффективности педагогической деятельности.

В процессе мониторинга выявляется степень соответствия результатов деятельности учреждений переподготовки и повышения квалификации, педагогических кадров государственным требованиям.

Нами проводятся исследования по видам мониторинга как: информационный мониторинг – предполагает накопление и распространение информации; базовый мониторинг – выявляет проблемы, позволяет собрать информацию для проведения последующих исследований; управленческий мониторинг – отслеживает и оценивает эффективность принятых управленческих решений; комплексный мониторинг – ориентирован на всестороннее глубокое исследование.

Объектами мониторинга являются: качество образовательного процесса; ресурсообеспечения; управления; результаты деятельности педагогических кадров.

Методам и мониторинга в естественных условиях являются наблюдение, беседа, анкетирование, анализ документов, продуктов деятельности, опыта работы педагогов и в специально измененных условиях эксперимент и опытная проверка выводов исследования; качественный анализ и количественная обработка результатов; индивидуальная и групповая экспертная оценка.

Мониторинг образовательного процесса переподготовки и повышения квалификации необходимо проводить с учётом определения образовательных потребностей и целей обучения; проектирование (разработка) и планирование и оценка результатов обучения. При этом принимаемые управленческие и педагогические решения должны опираться на конкретный анализ всех аспектов образовательного процесса.

Электронная система мониторинга *Electronic Monitoring System*

Процесс модернизации системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров определяет содержание курсов повышения квалификации, форм и методов, технологий обучения. Внедряется дистанционное обучение, сетевые формы и технологии взаимодействия участников в процессе повышения квалификации. В этих условиях немаловажную роль в реализации инновационных образовательных технологий в системе повышения квалификации занимает система управления и контроля. Практика показала, что данную роль может взять на себя электронная система мониторинга, позволяющая выполнять констатирующую, корректирующую и прогностическую функции в управлении качеством образования в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Определение качества обучения в системе переподготовки повышения квалификации педагогов вызывает определенные трудности, связанные со спецификой данного образовательного процесса. Непосредственно объектами измерения качества переподготовки и повышения квалификации педагогов являются образовательный процесс (оценка образовательной программы курсов) и его реализация (оценка образовательного процесса по предложенным параметрам: мотивация учебных достижений, новизна содержания образования, характер методов и форм обучения, организация самообразования, характер субъектных взаимоотношений, личная востребованность); образовательные результаты, профессиональная компетентность и профессиональная деятельность педагога и результаты обучения ими студентов.

Практика показало, что все названные объекты измерения качества в системе переподготовка и повышения квалификации могут быть исследованы при использовании современных технологий мониторинга, как средства анализа и управления всеми параметрами качества обучения. Нами установлено, что электронный мониторинг - это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования образовательных процессов, включающей в себя цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения с применением современных средств информационно-коммуникационных технологий.

Разработанная модель реализации электронной системы мониторинга переподготовки и повышения квалификации педагогов вузов позволяет обработать результатов образовательных программ; разработать рекомендации по применению новых образовательных технологий; организовать мониторинг качества процессов повышения квалификации; систематизировать результаты профессиональной деятельности педагогов,

прошедших курсов повышения квалификации, диагностировать тенденции в развитии системы образования (Рис.1).

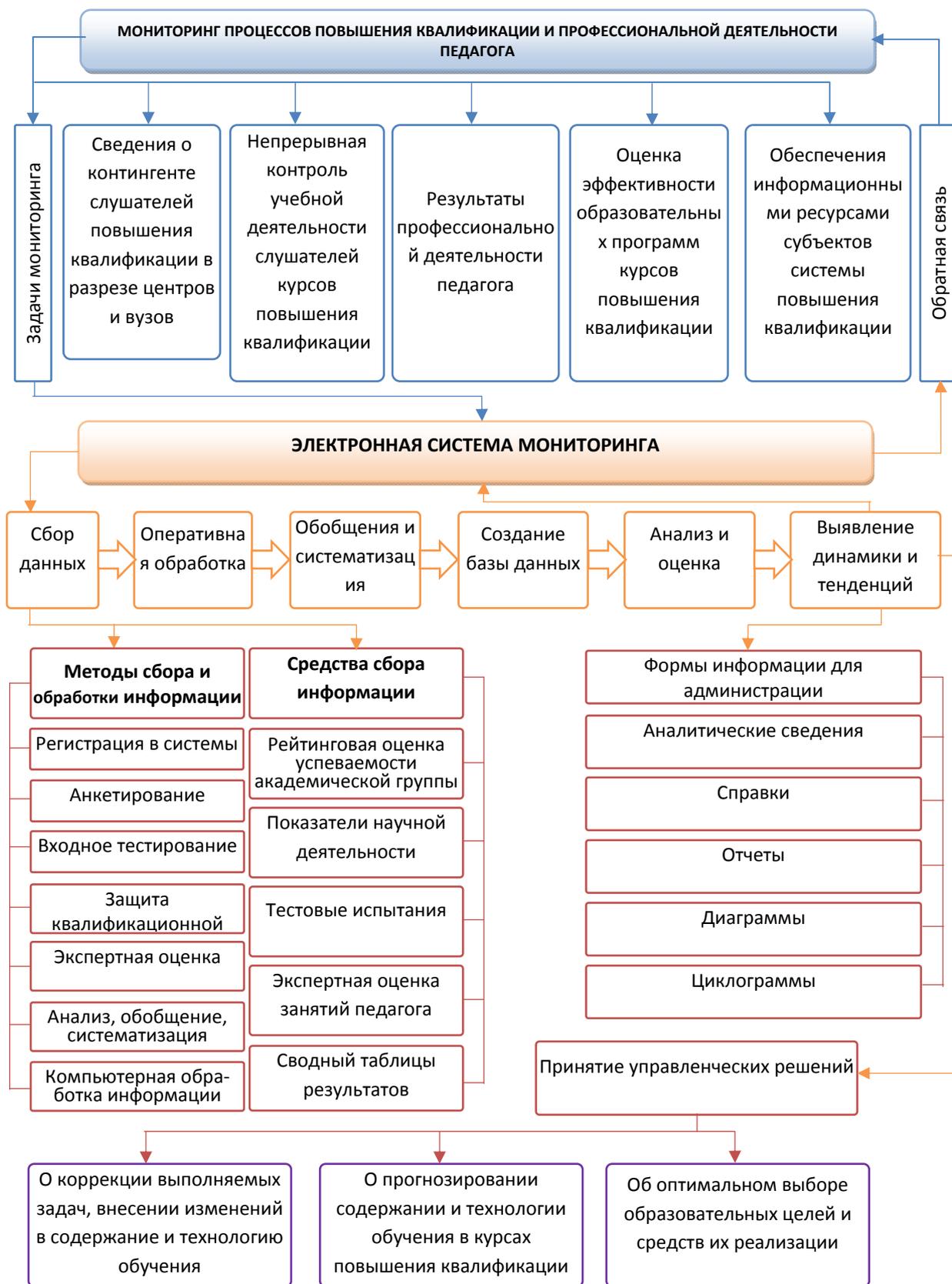


Рис.1. Модель электронной системы мониторинга
Fig.1. Model of the electronic monitoring system

Основные задачи, решаемые в ходе мониторинга реализации программ повышения квалификации сводятся к следующему:

- разработка критериев, позволяющих получить объективное представление о состоянии повышения квалификации, о качественных и количественных изменениях;
- анализ и систематизация полученных сведений о состоянии и развитии повышения квалификации и профессиональной деятельности педагогов;
- обеспечение регулярного и наглядного представления информации о процессах, происходящих в структуре повышения квалификации;
- информационное обеспечение анализа и прогнозирования состояния и развития повышения квалификации, выработки управленческих решений.

Методы организации и алгоритмы мониторинга реализации образовательных программ повышения квалификации будут основаны на определении ключевых показателей и критериев оценки инновационного потенциала.

Предлагаемая электронная система мониторинга предполагает мониторинг слушателей на трех этапах: в начале обучения, по окончании занятий по программе повышения квалификации и профессиональную деятельность. Входное тестирование позволяет сформировать сравнительно однородную по уровню подготовки группу слушателей. Выходное тестирование на заключительном этапе обучения ложится в основу итоговых выводов по результатам реализации образовательных программ повышения квалификации. В систему вносятся результаты профессиональной деятельности: количество открытых занятий, публикаций, результаты успеваемости академических групп и др.

Электронная система мониторинга курсов повышения квалификации даёт возможность анализировать учебный процесс в региональных и отраслевых центрах, с неё можно получить информации по следующим параметрам:

- мониторинг по контингенту слушателей в разрезе региональных и отраслевых центров. При этом по каждому центру можно получить ежемесячные сведения о плановом и фактическом контингенте слушателей;
- мониторинг контингента слушателей в разрезе высших образовательных учреждений, с представлением промежуточных и итоговых параметров контингента по каждому вузу;
- мониторинг посещаемости занятий слушателями, дающей возможность получать подробные сведения об участии слушателей на занятиях в разрезе центров;

- мониторинг успеваемости слушателей, который представляет информацию о результатах входящих и исходящих тестов, баллов выпускных работ по защите квалификации;
- мониторинг профессиональной деятельности слушателей после прохождения курсов повышения квалификации, формируется электронная база об учебной, учебно-методической, научной, организационно-методической деятельности педагогов в высшем образовательном учреждении.

Заключение *Conclusion*

Проведенные исследования показывают, что электронная система мониторинга позволяет определять эффективность курсов повышения квалификации, выявить результативность процессов повышения квалификации и профессионального роста педагога. В нашем случае электронная система мониторинга процессов обучения и профессиональной деятельности показала свою эффективность и удобность в целях получения обратной информации, позволяющим судить об истинном состоянии учебного процесса и его результатов.

Реализация электронной системы мониторинга профессиональной деятельности педагога, а также методы её диагностирования даёт возможность определить организационно-педагогических условий курсов повышения квалификации, наметить диагностико-коррекционную работу и эффективно управлять качеством образования.

Summary

During the monitoring process of approbation and implementation of training and retraining programs there will be evaluated: the quality and innovation of upgrading qualification programs, organization of educational process and educational outcomes as well. Analysis of monitoring results will be carried out periodically.

The results of the electronic monitoring system allow analyzing the courses' efficiency, identifying deficiencies, and improving curricula and syllabi of upgrading qualification and retraining courses, and improving the quality of the educational process in higher education institutions. Monitoring reveals the efficiency of processes of upgrading teachers' qualification and their professional growth, get information about the status of the object and provide feedback as well.

In our opinion, the electronic monitoring system of training and professional activity processes is the efficient and convenient for practical use means of obtaining feedback in the learning process, which allows to judge about the real condition of the educational process and its results. Electronic data will serve as a material for the development of recommendations on improvement of upgrading teachers' qualification programs and their development on implementation of innovative educational programs' results and application of new educational technologies.

Thus, the implementation of electronic system of monitoring of teachers' professional activity, and methods of its diagnosis provides an opportunity to identify organizational and pedagogical activity of centers for professional development, to outline the diagnostic and remedial work. Electronic monitoring extends the systematic diagnostics of provided services' quality, and thereby to anticipate and effectively manage the quality of education.

Литература **References**

1. Боровкова, Т. (2004). *Мониторинг развития системы образования/учебное пособие. Теоретические аспекты.* Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета.
2. Введенский, В. (2003). Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования. *Стандарты и мониторинг*, № 4, стр. 40-46.
3. Вовна, В. (2005). Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием. *Инновации в образовании* № 5.
4. Воронцова, Т. (2005). Информационная система мониторинга в сфере педагогического образования как основа для разработки управленческих решений. *Образовательная среда сегодня и завтра: материалы II Всероссийской научно-практической конференции.* М.: Рособразование, стр. 233-234.
5. Ильина, Н. (2009). Мониторинг процесса профессионального становления педагога, занимающегося инновационной деятельностью. *Стандарты и мониторинг в образовании*, № 2, стр. 3.
6. Казакова, Н. (2006). Мониторинг в сфере дополнительного профессионального образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*, № 5, стр. 21-28.
7. Лихашерстная, Ю. (2009). Эффективность образовательной деятельности ИНПО. *Наука и школа*, № 2, стр. 12-18.
8. Мокшеев, В. (2005). Организация системы мониторинга в образовании. *Школьные технологии*, № 1, стр. 85-94.
9. *Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты* Науч. рук. А.Е. Карпухина; Сер. «Мониторинг. Образование. Кадры». М.: МАКС Пресс, 2006. 340 с.
10. Мозгарев, Л. (2004). Структура качества повышения квалификации работников образования. *Педагогика*, №10, стр. 46-54.

| | |
|---|---|
| Доктор пед. наук, профессор Узокбой Бегимкулов | Головной научно-методический центр при МВССО РУз, uzokboy@mail.ru |
| Туймурод Шоймардонов | Головной научно-методический центр при МВССО РУз, tuymurod@mail.ru |
| Шавкидин Адашбоев | Головной научно-методический центр при МВССО РУз, shavkiddin@mail.ru |
| Азамат Обидов | Головной научно-методический центр при МВССО РУз, www.wazamat@mail.ru |
| Мухтабар Акилбаева | Головной научно-методический центр при МВССО РУз, mukhtabar@bk.ru |

DEVELOPING COLLOCATIONAL AND PHONOLOGICAL COMPETENCES OF EMERGING TEACHERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH COGNITIVE APPROACH TO PROCESSING MULTI-WORD UNITS

Irisa Berga

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract. *This paper addresses unresolved issues in the acquisition, processing and use of multi-word units which account for the learner's idiomatic, natural language. The aim of the study is to argue for an analytic instructional approach to developing the trainee teacher's collocational and phonological competences through the medium of the native language employing a set of didactic and linguistic techniques like etymological, phonological, structural, lexical and semantic dissection of multi-word units. Research results imply that analytic processing of multi-word units relate moderately to the enhancement of the learner's collocational and phonological competences though relations between formal instruction and the language proficiency level may be partly obscured by the probable exposure of the learner to multi-word units in informal settings.*

Keywords: *collocational and phonological competence, lexical, semantic and syntactic valency, idiomaticity, multi-word units.*

Introduction

Vocabulary acquisition is one of the most basic and fundamental tasks in foreign language learning. Moreover, it is absolutely essential that emerging teachers of English as a foreign language (hereinafter EFL) be proficient in their target language. Having reached an advanced level of English grammar the trainee teacher may sound very intermediate due to the restricted repertoire of their vocabulary, therefore the major task of teacher trainers is to help them move from an intermediate plateau to an advanced level of English language proficiency and assist them in their long journey towards the use of multi-word units (hereinafter MWUs) needed for idiomatic, native-like language. To reach an advanced level of the English language proficiency indispensable for an emerging teacher of EFL developing collocational and phonological competences of the foreign language learner are essential issues to be tackled. Within the framework of English lexicology course offered to trainee teachers of EFL the aforesaid issues under discussion pose a problem regarding the contents of the subject matter as well as didactic and methodological aspects, including syllabus design.

The emergence of corpus linguistics has shifted the attention to naturally occurring language data (McEnery et al., 2006:7), which is especially important in such areas of linguistic investigation as multi-word units, collocations, frequency and phraseology (Hunston, 2002:20). According to applied linguists naturally occurring linguistic phenomena arguably refer to *probable* language

embracing conventionally used word combinations and partnerships instead of *possible* language included in traditional structure-based textbooks. The preponderance of evidence suggests as well as theoreticians and practitioners are unanimous in the decision on the point that naturally occurring corpora-based linguistic data should lay a firm foundation for classroom practices both in terms of acquiring and teaching lexis.

The present study reports an experiment involving 60 students – trainee teachers of EFL over a period of 3 years within the framework of the study subprogramme ‘Teacher of English as a foreign language at basic school’ to estimate the extent to which the acquisition of MWUs such as collocations, idioms, phrasal verbs, social formulae, institutionalised utterances, discourse markers and other formulaic sequences can help trainee teachers become proficient language users. During the experiment the trainee teachers were exposed to vast linguistic input in the form of a variety of MWUs and were administered questionnaires pertaining to their insights into optimal classroom techniques as well as their experiential knowledge of lexis acquisition. The experiment was conducted within the framework of lexical approach advocated by M.Lewis (2002) as opposed to conventional structural or grammar approach, nevertheless, the students - trainee teachers were provided with opportunities to consider the relevance of the ideas of lexical approach to their own teaching context and evaluate the proposed approach. The experiment was aimed at verifying the fundamental principle of lexical approach: how awareness and scrutiny of naturally occurring linguistic data might contribute to language acquisition.

The aim of the study is to develop an analytic cognitive approach to teaching lexis on the basis of typological and contrastive linguistics involving etymological, phonological and structural scrutiny of MWUs as well as dissection of lexical, semantic and syntactic valency of words constituting them.

Materials and methods include two principal groups of didactic and linguistic tenets, which may overlap but are worth being distinguished. Didactic principles employed in this study include scientific, analytic and systemic techniques as well as contrastive and comparative analysis (Markus, 2004). Methods of linguistic analysis include comparative and contrastive study of English and Latvian MWUs aimed at revealing the specificity as well as universality of the metaphoric use of words and concepts involving etymological scrutiny of the origin of idiomatic expressions as well as phonological and structural scrutiny of MWUs. The approach proposed in the study could be referred to as an analytic (as opposed to holistic), cognitive and exploratory approach of juxtaposing or relating the linguistic phenomena in a foreign language to those of one’s mother tongue.

Dissection of lexical, semantic, and syntactic valency of words within collocations was introduced due to absence of the notion of *collocation* in the Latvian linguistic discourse. Seeking for native counterparts of English MWUs

was also applied for mnemonic purposes and activating cognitive and creative mental processes.

The major task set for the study was to test how awareness of linguistic phenomena and relevant didactic techniques might improve trainee teachers' language skills. Therein lies the research question: how can linguistic theory help trainee teachers of EFL become proficient language users? Given the theoretical conceptualisations (Van Patten, 2004; Wray, 2000, 2002, 2005; Schmitt, 2008; Thornbury, 2002, 2005; Cobb, 2007; O'Keeffe et al., 2007) and the author's experiential knowledge acquired in practical pedagogical activities, one may assume that noticing, processing and use of MWUs might significantly contribute to the advancement of the learner's foreign language mastery, thereby enhancing his/her collocational and phonological competences as well as building his/her methodological competence due to operating cognitive processes and activating personal attributes (Kumaravadively, 1994, 2003; Beaumont, 2005; Swan, 2013; Berga, 2011). The aforementioned assumption fits in the so-called Fundamental Similarity Hypothesis between the acquisition of one's mother tongue and a foreign language proposed by Bill Van Patten (2004), since foreign language learners rely largely on their native language acquisition experience. Moreover, the more creative and intellectual endeavour is involved in the acquisition process of a foreign language, the more likely it is facilitated. Consequently, the object of the research is the topical and much debated issue of processing and use of MWUs in the acquisition process of lexis (Wray, 2005; Lewis, 2000, 2002; Schmitt, 2008).

Lexical approach versus structural approach

The fundamental principles of lexical approach defined by M. Lewis (2002) lay the basis of the present study and can be enumerated as follows:

- * the whole grammar/vocabulary as well as S.Krashen's learning/acquisition dichotomies are invalid and N.Chomsky's competence/performance distinction is unscientific;
- * each word has its own grammar as language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar;
- * all language lies on a spectrum between what is fixed and what is variable, and there are many degrees of fixedness and generalization (Lewis, 2000:15-17, 44-45; Lewis, 2002, vi, 20-21, 97-100).

Central to the lexical approach is the focus on teaching **real** English - a shift away from the artificial language found in traditional English language teaching textbooks.

The theoretical grounding of the research proposed by the author of this study within the framework of lexical approach is deep-rooted in language acquisition theories like Contextual Difference Hypothesis (Brown, 1973: 106), wherein the native language acquisition is seen as a unique process, or, on the contrary, as

B. McLaughlin (1984:219) concludes that foreign language learners ‘pass through essentially the same development stages as children do acquiring their mother tongue’, on Fundamental Similarity Hypothesis. Van Patten (2004) points out that both native and foreign language acquisition processes share the same characteristics: ‘both processes are input-dependent and demonstrate poverty of stimulus and internal grammar is impervious to direct and explicit outside influences’ (Van Patten, 2004:14).

Though Fundamental Similarity Hypothesis does not suggest a direct reference to instruction, it does suggest that some instruction models are more effective than others (Van Patten, 2004:15). Moreover, Gass and Selinker (2008, cited in Walter 2012:85) in a narrative review of literature, conclude that after early childhood, learning complex forms requires not only the processing of meaningful input but also explicit focus on linguistic phenomena. In addition, Spada and Tomita’s (2010, cited in Walter 2012:85) meta-analysis concludes that explicit form-focused instruction leads to better learning of both simple and complex linguistic features than implicit instruction. Consequently, despite N. Chomsky’s Universal Grammar theory (Chomsky, 1959, cited in Lightbown & Spada, 1999:36-37), research proves that formal instruction might have some facilitating effect, it may speed up acquisition.

The foregoing findings suggest that formal instruction may lead to both learning and unconscious acquisition of English phraseology ultimately mastering its idiomaticity which, in its turn, accounts for fluent, idiomatic, native-like language indispensable for an emerging teacher of EFL.

Diversity of terminology

Contemporary linguistics abounds in diverse terminology regarding *multi-word units*, but they are often termed *lexical chunks/clusters*. ‘Chunks/clusters of speech have been preassembled through repeated use and are now retrievable as single units’ (Carter & McCarthy, 2006:895; Thornbury, 2005:23). Labels include ‘lexical phrases’, ‘prefabricated patterns’, ‘routine formulae’, ‘formulaic sequences’, ‘chunks’ (O’Keeffe et al., 2007:63) as well as the more conventional labels such as ‘(restricted) collocations’, ‘fixed expressions’, ‘multi-word units/expressions’, ‘idioms’, etc. Whatever the terminology, all seem to agree that multi-word phenomena are a fundamental feature of language use (O’Keeffe et al., 2007). *Multi-word units* normally function as meaningful units with a fixed or semi-fixed form and a various degree of idiomaticity/ idiomatic nature, while *collocations* are endowed with a looser kind of association. S. Thornbury (2002) claims that collocations are best seen as part of a continuum of strength of association: a continuum that moves from compound words (*second-hand*), through MWUs or lexical chunks (*bits and pieces*), including idioms (*out of the blue*) and phrasal verbs (*log in*), to collocations of more or less fixedness (*set a new world record*) (Thornbury, 2002:7). Similarly, Lewis

(2002) defines collocations as ‘readily observable phenomena’, whereby certain words ‘co-occur in natural text with greater than random frequency’ determined by *linguistic convention* and can be distinguished as fully fixed such as *to catch a cold, drug addict* and more or less fixed such as *blood/close/distant/near relative; learn by doing/by heart/by observation/by rote/ from experience* (Lewis, 2002:47-67).

The terminology used by contemporary British and American applied linguists and methodologists may be even more variegated, ambiguous or non-uniform. Thus, you may encounter the terms like ‘formulaic language/sequences, lexical phrases/chunks’ (Wray, 2005); ‘institutionalised expressions/holophrases’, ‘sentence heads/starters’ (Lewis, 2002:99,111); ‘social formulae, discourse markers, catchphrases, prefabricated chunks/prefabs’ (Thornbury, 2005:23); ‘word clusters’ (Carter & McCarthy, 2006:828-837). Lewis (2002) presents the taxonomy of the following lexical items: ‘polywords’ (*by the way, upside down*); ‘collocations or word partnerships’ (*community service, absolutely convinced*); ‘institutionalised utterances’ (*We’ll see, That’ll do*); ‘sentence frames and heads’ (*Firstly..., Secondly..., Finally*) (Lewis, 2002:90 – 96).

At the same time former Soviet linguists (A.Koonin, N.Amosova, V.Vinogradov, L.Vigotsky a.o.), including Russian and Latvian phraseologists normally adhere to conventional terminology such as *set expression/phrase, phraseological unit, stable/fixed word group* (Babich, 2006).

Thus, in the Explanatory Dictionary of Basic Linguistic Terminology of the Latvian language (VPSV, 2007) three entries for MWUs are made – ‘phraseological unit/phraseologism’ defined as a lexically inseparable, relatively stable word combination in terms of components and structure, fossilised by traditional language use and the meaning of which or its components is usually transferred e.g. *ar gariem zobiem* (*with long teeth* meaning ‘unwillingly’ – I.Berga’s translation) and the second one - ‘fixed word-group/phraseologism’ defined as a word-group which carries the meaning and the functions of one word and the meaning of which differs from the sum of the lexical meanings of its components e.g. *zili brīnumi* (*blue miracles* meaning ‘miraculous’ – I.Berga’s translation) (VPSV, 2007:124, 371). The notion of ‘idiom’ is equalled to the term ‘phraseologism’ (*ar gariem zobiem*) (VPSV, 2008:148).

To avoid ambiguity the term of *multi-word unit* preferred by the author of this study shall be used to denote any relatively stable pre-constructed word combination the meaning of which or its separate components is partly or fully transferred such as *make ends meet, part and parcel, as cool as a cucumber* (Thornbury, 2005:23).

The term of *collocation* as a particular variety of MWUs, the profound analysis of which is given by Lewis (2000), shall be used additionally to denote the *collocability* of the word i.e. its ability to collocate with other words and co-occur with more than random frequency. The definition of collocations originally given by Firth (1953) is ‘the company words keep’ (quoted in Lewis,

2000:48), or later by Lewis (2000:48) - ‘the way words combine in predictable ways’, or ‘a word or phrase which is often used with another word or phrase, in a way that sounds correct to people who have spoken the language all their lives, but might not be expected from the meaning’ (CALD, 2008:268) such as *raging inflation, a burning ambition, hard frost* (OCD, 2002:893; CALD, 2008:268). Although the idea of collocations goes back to 1950s, much of the current interest for linguists began with John Sinclair’s work ‘Corpus.Concordance.Collocation’ (1991).

Collocations and *colligations* (defined as preferred grammatical configurations/patterns by Thornbury (2002, 136) together produce unitary meaningful strings or chunks of language which give substance to the ‘idiom principle’ formulated by Sinclair (1991) as ‘a large store of ready-made lexico-grammatical chunks that actually create the text’ (Sinclair, 1991:109).

In Latvian phraseology there is no counterpart for the notion of ‘collocation’, therefore within the framework of the present study the author suggests identifying links between the words or lexical, semantic and syntactic valency among words within collocations for the purposes of comparative and contrastive analysis of English and Latvian collocations.

Owing to its specificity the term of *idiom* shall be applied to those MWUs the meaning of which is fully transferred and none of its components is used in its lexical/literal meaning such as *bite off more than you can chew; bite the bullet; once bitten, twice shy* (CALD, 2008:714, 992).

The term of *collocational competence* shall be referred to the proven ability of the learner characterised by the learner’s awareness, successful processing and proper use of MWUs. The concept was widely exploited by Lewis (2000, 2002) and can occasionally be encountered in linguistic discourse. Lewis’s (2000) idea that ‘any collocation is idiomatic and any idiom contains collocations’ has been proved by scholars over centuries (Lewis 2000, 50-51).

Phonological competence can be defined as a receptive and/or productive competence in connected speech, which enhances the learner’s understanding of fast and fluent speech (Kelly, 2000). The concept ‘native-speaker phonological competence’ is commonly used to describe the foreign language learner’s ability of being aware and producing sound/phoneme changes like assimilation, simplification, contraction, linking, elision, juncture, liaison, intrusion, sound reduction etc. occurring in natural native speaker’s language such as *‘hafta, gonna, coulda, wouldja like ucupatea, whadjado, Febuary, gowoff’* instead of *‘have to, going to, could have, would you like a cup of tea, February, go off’* and the like (Cauldwell, 2002, 2006; Roach, 2000; Underhill, 2005; Swan, 2006; Berga, 2009).

Core vocabulary

During the experiment the contents of the subject matter, in this particular case, the lexicology course and prospective lexis syllabus at basic school was a pressing matter to attend to. The core vocabulary and the ‘behaviour’ of the basic words in MWUs, including collocations, idioms and other formulaic sequences turned out to be a major issue to be addressed first and foremost.

Why is the core vocabulary so important? Firstly, because of their frequent use: in English nearly 50 percent of all the words belong to the 100 most frequent ones, while about 83 percent belong to the top 3000 in a frequency list. In simple terms, there is a small number of very frequent words and a large number of very infrequent ones (Rundell, 2010:115). More importantly, the commoner words tend to have multiple uses and appear in all sorts of recurrent combinations (phrasal verbs, compounds, collocations, MWUs of every type). The aforesaid fact acts in compliance with Sinclair’s (1991) well-known ‘idiom principle’: the notion that words (at least core words) are best seen not as bearers of meaning, but as participants in a range of ‘**prefabricated/semi-preconstructed**’ phrases (Sinclair, 1991:109). Consequently, knowing a word means knowing not only its core meanings but also its ‘behaviour’- its core uses and combinations.

Collocation illustrates the idiom principle and is an essential aspect of vocabulary acquisition. Being able to see what is frequent, noticing and raising awareness of collocates, processing them and eventually using them are extremely useful for the learner of English.

Basically, it is generally agreed that ideally language ‘should be studied in authentic attested instances of use’, eliciting from the authentic texts what is frequent and more likely to co-occur (Stubbs, 1996:23). Corpora, concordances, frequency lists offered by the computer age are an invaluable asset in providing evidence of frequency and probability of the use of lexical items. By analysing and interpreting concordance lines we can draw conclusions about what is typical usage of a particular word or phrase, about meaning distinctions of near-synonyms, about the connection of meanings and patterns of usage (colligations), all in all, about the ‘behaviour’ of particular words (Hunston, 2002:42-52).

The availability and presence of such information account for the idiomaticity, fluency and proficiency of the learner’s language.

Etymological scrutiny of MWUs

Etymological scrutiny and dissection of a specific variety of MWUs – idioms were employed as a means of motivation and mnemonics which trigger cognition and facilitate memorising. Finding native counterparts activated the

learner's analytic and cognitive abilities which, in their turn, facilitated acquisition.

Idioms are identical in many languages, including Baltic and Germanic ones, as a number of them are rooted in Bible, folklore, myths of ancient Greeks and antique literature. Basically, they are originally linked to a particular place and time, specific event, consequently, they are idiosyncratic and individual and cannot be rendered word for word. Therefore, finding native counterparts involves a lot of creative mental effort, which contributes to acquisition of lexis, it usually arouses cognitive attitude. Thus, the biblical idiom *cast pearls before swine*, the Homeric phrases *cross the Rubicon*, *Achilles heel*, *cut/untie the Gordian knot*, the folklore-based phrase *Jack of all trades* have identical counterparts in Latvian *mest pērles cūkām*, *pāriet Rubikonu*, *Ahileja papēdis*, *pārcirst Gordija mezglu*, *deviņu amatu pratējs*, while the English idioms *throw in the towel*, *to be on tenterhooks* present similar conceptual metaphors in Latvian though through another wording: *mest plinti krūmos* (to throw the gun into the bushes – I.Berga's translation), *būt kā uz adatām/uzvilktam* (to be like on needles/stretched – I.Berga's translation) (Reformatskis, 1974:94-100; OID, 2001:2,50,71, 145, 186, 396, 404).

Etymological dissection or simply origin of idioms bestows one with mnemonics, additional ardour and endeavour. Thus, the idiom *to be on tenterhooks* (to be in a state of suspense, anxiety) comes from cloth-making and weaving in which the finished material is stretched on a frame known as 'tenter' with the cloth being attached to it at the edges by means of 'tenter hooks' (Headway Advanced, 1989:8)

Structural scrutiny of MWUs

As mentioned above word combinations of idiomatic, natural sounding speech may range from 'weak' (totally free) as *see a man/film/car* through the 'medium strength' as *see a doctor*, to the totally fixed and idiomatic ones as *not to see the wood for the trees*. All the combinations, apart from those at the very extremes can be called *collocations* (OCD, 2002, vii). Their structure seems to be worth noticing, scrutinising and dissecting. The following types of combinations (suggested by OCD, 2002, ix; Lewis, 2002:51; Thornbury, 2002:106-129) were detected and analysed by the trainee teachers of experimental groups:

- * adjective + noun as in *rich/plain food* (Headway Advanced, 1989:64); *brisk/harsh/strong light* (OCD, 2002, ix); *heavy rain* but *strong wind*; *a breath of fresh air* but *an open-air restaurant* (Lewis, 2002:49);
- * quantifier + noun as in *a wink of sleep*; *a hint of trouble*; *a stroke of luck* (Headway Advanced, 1989:77, 78); *a bout of depression*; *a beam/ray of light* (OCD, 2002, 893);
- * verb + noun as in *cast/emit/shed light* (OCD, 2002, 893); *submit/present a report* (OCD, 2002:,647));

- * noun + verb as in *light gleams/shines/glows; wind howls, stomach churns, head throbs* (OCD, 2002:463, 893);
- * noun + noun as in *a light source* (OCD, 2002, ix); *fire escape* (Lewis, 2000:51); *a book worm, tax rebate* (Proficiency Masterclass, 1998:45);
- * adverb + verb/ verb + adverb as in *strongly/greatly/firmly recommend; entirely/fully investigate* (Headway Advanced, 1989:64); *examine thoroughly/properly/exhaustively* (OCD, 2002:271-2);
- * adverb + adjective as in *terribly/awfully sorry; absolutely/quite/completely impossible* (Headway Advanced, 1989:64); *perfectly/environmentally safe* (OCD, 2002, ix) etc.

Not all probable structural alternatives are enumerated here, some may contain more than two words. A special structural formation ‘verb + particle’ (adverb, prepositional phrase) is commonly related to phrasal verbs such as *bestow on* (give someone sth. valuable), *embark on* (start a new project), *keep up appearances* (pretend that everything is good) (Macmillan, 2005:27, 141, 238).

Phonological scrutiny of MWUs

Though idiomatic, natural language and MWUs constituting it are endowed with phonological unity/entity and pronunciation is considered to be integral in idiomatic language (Lewis, 2002:55), its dissecting after listening passages proved to be an additional tenet of noticing, raising awareness of sound/phoneme changes of natural/idiomatic speech which eventually enhanced the learner – trainee teacher’s phonological competence both receptively and productively.

Thus, when pronouncing the social formula *mind your head* or the institutionalised utterance *we’ll go empty-handed again* at a normal, natural speed, the following sound changes or phonetic erosion will occur: coalescence/fusion of two sounds [d] and [j] producing [dʒ]; the use of the weak form of the possessive pronoun *your* instead of the strong form; the sound [w] will be inserted between the two words *go* and *empty-handed* (intrusive [w]), and the contracted form [wi:l] will be used instead of the full form *we will*.

For the purposes of comparative and contrastive analysis the phenomena of sound reduction and assimilation were found in the Latvian language: the mutual adaptation of the articulation of neighbouring sounds as in *aizskriet* [ais:kriet] (‘run away’), *apgūt* [abgu:t] (‘acquire’), *svešs* [sveš:] (‘alien’), wherein the processes of regressive and progressive assimilation as well as reduction or weakening/loss of a segment as in *interesants* [intresants] (‘interesting’) take place (VPSV, 2007:313, 322,323).

Hence, natural sound simplification and reduction phenomena of connected speech were comprehended through listening to passages of idiomatic language, analysed and contrasted to the relevant phenomena of the native tongue, thereby enhancing phonological competence of the learner – emerging teacher of EFL.

Dissecting lexical, semantic and syntactic valency of words within collocations

The concept of **valency** has been selected by the author of the study to denote links between words constituting word combinations termed *collocations* in contemporary English applied linguistic discourse. Latvian phraseology lacks the corresponding terminology; it was encountered in I.Oļehnoviča's Doctoral thesis (2012), where the notion of *collocation* was defined as *saistāmība* (the ability of being linked – I.Berga's translation). Since 'The Explanatory Dictionary of Basic Linguistic Terminology' of the Latvian language (VPSV, 2007) does not provide any explanations or definitions of the terms of *collocation* and *colligation*, lexical, semantic and syntactic links between words in various word combinations seemed to be a sound basis for comparative and contrastive analysis of the relevant phenomena in both languages.

Lexical valency characterises links between the words in the collocation *rancid butter*, where *rancid* is a collocate of *butter*; similarly, the verb *sanēt* (buzz) can be related only to the noun *bite* (bee). Thus, lexical valency is the ability of a word to be syntactically linked with the words of definite lexical meanings (VPSV, 2007:211).

Semantic valency is the ability of a word to collocate with the forms of definite semantic categories such as the verb *sūtīt* (to send) can attract the name of the doer, the name of the direct object and the name of the addressee: *māte sūta dēlam vēstuli* (mother sends her son a letter - I.Berga's translation) (VPSV, 2007:349). Lewis (2000) states that words do not combine with chosen words but with chosen meanings, similarly, Sinclair (1991) claims that many uses of words and phrases show a tendency to occur in a certain environment e.g. the verb *happen* is associated with unpleasant things (Lewis, 2002:232). This phenomenon is labelled as 'semantic prosody': when a word associates with a set of particular meanings/semantic fields. Thus, the adjective *chilly* may be associated with the following semantic fields: units of time, weather, ill people, watery things and can also be used metaphorically such as *chilly afternoon, it's chilly, chilly patient, chilly bathtub, chilly reception* (Lewis, 2002:232).

Syntactic valency as the ability of a word to be syntactically linked with the word forms of definite syntactic categories characterises links manifested in colligations wherein 'one word regularly co-occurs with a particular grammar pattern' (Lewis, 2002:137) or 'one lexical item may be primed to occur in or with a particular grammatical function' (Hoey, 2005:43). Thus, the class of verbs of perception such as *hear, notice, see, watch* enter into colligation with the sequence of an object + either the bare infinitive or the -ing form (Hoey, 2005) e.g.

- *We heard visitors leave/ leaving;*
- *We noticed him walk away/ walking away.*

Similarly, in the Latvian language transitive verbs can attract an object in the accusative such as *nest sāini, lasīt grāmatu* (carry a parcel, read a book – I.Berga's translation), or attract a direct and indirect object as in *sūtīt draugam vēstuli*, defined as a 'compound subordinate word-group' (send a letter to a friend- I.Berga's translation) (VPSV, 2007:338, 358). While traditional grammar operates with broad syntactic patterns such as tenses, where lexis fills the slots in the syntactic frames, within the lexical or word grammar approach the learner's attention is drawn to the syntactic constraints on the use of lexis. Consequently, the trainee teacher's attention is directed towards **probable** rather than **possible** language, thereby his/her language is made more fluent, natural-sounding and idiomatic.

Conclusions and discussion

After having surveyed research data and made a qualitative analysis of the results of the study (questionnaires, interviews, students–trainee teachers' presentations, essays, tests) one may conclude that in spite of being considered as a particular threat to intelligibility by scholars in favour of the use of English as a global language and lingua franca, the native speaker idiomatic language may still be regarded as an indicator of a high level of language proficiency especially indispensable for emerging teachers of EFL.

The hypothesis formulated at the start of the research which predicted that lexical approach to teaching language superseded the structural one was not fully confirmed but cannot be rejected at this stage either. The students–trainee teachers showed enthusiasm and appreciated stimulating ideas of lexical approach at the same time critically appraising and creatively adapting them to the needs of the national curriculum and the particular learning context.

The study reveals that the development of trainee teachers' collocational and phonological competences might benefit from activating cognitive and creative mental processes on the basis of comparative and contrastive analysis of linguistic data retrieved from corpora, concordances and corpus-based dictionaries/textbooks focusing on MWUs which present themselves as preassembled, naturally occurring word combinations.

Teaching lexis explicitly involving the learner's cognitive and creative mental processes, their analytic – contrastive and comparative abilities may lead to learning as well as unconscious acquisition of English phraseology ultimately mastering its idiomaticity which, in its turn, accounts for fluent, idiomatic, native-like language.

Implications for classroom practices regarding vocabulary acquisition suggested by the author of this study could be summarised as follows:

- explicit lexis teaching involving the learner's cognitive and creative mental processes and their analytic abilities of contrasting and comparing;

- inductive lexis teaching which would involve noticing, awareness raising of MWUs and vast linguistic input;
- the native-like, non-analytic, holistic processing of MWUs could be extrapolated to processing of MWUs characteristic of a non-native speaker i.e. cognitive analytic mode of processing linguistic phenomena could also be approached holistically;
- it is essential that collocational and phonological competences be developed to make trainee teachers proficient language users concurrently developing their methodological competence on the basis of the newly- acquired and experiential knowledge of the subject matter;
- the trainee teacher's methodological competence should be enhanced by actualising their personal attributes and principled pragmatism i.e. being proactive and creative in designing syllabi, spotting the drawbacks of one best approach/method, critically appraising prescriptive methods as well as reflecting upon their own practices;
- vocabulary selection should be corpus-bound based on frequency lists, concordance lines and corpora-based textbooks/dictionaries embodying a wide range of texts and domains of reality as well as being appropriate for the given learning context;
- listening activities involving authentic language which abounds in ready-made pre-constructed sequences and present phonological unity should be normally implemented into regular class aimed at raising awareness of idiomatic language and developing linguistic competences both receptively and productively.

References

1. Babich, G.N. (2006). *Lexicology. A Current Guide*. Ekaterinburg – Moscow: Belaja Medvedica, p. 101-112.
2. Beaumont, M. (2005). Methodological innovation, cultures of learning and teacher development. *IATEFL Global Issues and Teacher Development SIGs. Development for Empowerment, Empowerment for Development*. G. Hall (ed.). Brighton Event Papers, p. 4-10.
3. Berga, I. (2009). Integrating English phonology into language teaching. *Conference Proceedings. Applied Linguistics for Specialised Discourse. International Scientific conference 22-23 May, 2009*. Riga: the University of Latvia.
4. Berga, I. (2011). No iegūtām zināšanām uz profesionālām kompetencēm [From received and experiential knowledge to professional competences]. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. May 27th – 28th, 2011*. Volume 1. Rēzekne: RA Izdevniecība, p. 44-53.
5. Brown, R. (1973). Development of the 1st language in the human species. *American psychologist 1973/28/97*, p. 106.
6. Carter, R. & McCarthy, M. (2006). *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge University Press.
7. Cauldwell, R. (2006). *A Syllabus for Listening*. Unpublished paper given at the 40th International Annual IATEFL Conference, Harrogate, UK, April 11, 2006.

8. Cauldwell, R. (2002). *Phonology for listening: Relishing the Messy*. Retrieved from: www.speechinaction.net.
9. Cobb, T. (2007). Computing of the vocabulary demands of L2 Reading. *Language learning and technology* 11/3, p. 38-63.
10. Hoey, M. (2005). *Patterns of lexis in texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation?* Series editor Jeremy Harmer. Harlow: Pearson Education Limited. Longman.
13. Kumaravadively, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
14. Kumaravadively, B. (1994). The post-method condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL QUARTERLY* 28/11, p.27-48.
15. Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Thomson:Heinle.
16. Lewis, M. (Ed.) (2000). *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
17. Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press.
18. Markus, D. (2004). Phonological and methodological opposition of the short and long vowels in the Latvian language. *RPIVA Zinātniskie raksti IV [RTTEMA Scientific articles]*. Rīga: RPIVA, p. 198- 203.
19. McEnery, T. et al. (2006). *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
20. McLaughlin, B. (1984). Second language acquisition in childhood. *Preschool Children*. Vol. 1, p.219.
21. O’Keeffe, A., McCarthy, M. & Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Oļehnoviča, I. (2012). *Phraseological units in English and Latvian Newspapers: the Semantic Aspect*. Doctoral Thesis. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds.
23. Reformatskis, A. (1975). *Ievads valodniecībā [Introduction into linguistics]*. Translated from Russian. Rīga: Zvaigzne.
24. Roach, P. (2000). *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Rundell, M. (2010). How many words do you need to know? *IATEFL 2009 Cardiff Conference Selections*. Edited by Briony Beaven. Canterbury: IATEFL, p.114-116.
26. Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language learning. *Language Teaching Research*, p. 329-363.
27. Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
28. Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell.
29. Swan, M. (2013). Grammar doesn’t have to be grey. *IATEFL 2012 Glasgow Conference Selections*. Tania Pattison (Ed.). Canterbury: IATEFL, p.60-62.
30. Swan, M. (2005). What is happening in English? *English Teaching Professional*. Issue 40, September 2005, p. 4-6.
31. Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking?* Series editor Jeremy Harmer. Pearson Education Limited, Longman.
32. Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary?* Series editor Jeremy Harmer. Harlow: Pearson Education Limited, Longman.

33. Underhill, A. (2005). *Sound Foundations. Learning and Teaching pronunciation.* Macmillan Publishers Limited.
34. Van Patten, B. (2004). Plenary: The Fundamental Similarity Hypothesis. *IATEFL 2004 Liverpool Conference Selections.* Pulverness Alan (ed.). Canterbury: IATEFL, p. 14-15.
35. Walter, C. (2012). Plenary: Should we be planning to teach grammar? If so, how? *IATEFL 2011 Brighton Conference Selections.* Tania Pattison (Ed.) Canterbury: IATEFL, p. 82-89.
36. Wray, A. (2005). *Idiomaticity in a L2: linguistic processing as a predictor of success.* Unpublished paper given at the IATEFL 39th Annual Conference, Cardiff, April, 2005. Cardiff University.
37. Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press.
38. Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics 21(4)*, p. 463-489.

Abbreviations for information sources providing examples:

- CALD (2008). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary.* Third edition. Cambridge University Press.
- Headway Advanced (1989). *Headway Advanced. Workbook.* John & Liz Soars. Oxford: Oxford University Press.
- Macmillan (2005). *Macmillan Phrasal Verbs plus.* Macmillan Publishers Limited.
- OCD (2002). *Oxford Collocations Dictionary for students of English.* Oxford: Oxford University Press.
- OID (2001). *Oxford Idioms Dictionary for learners of English.* Oxford: Oxford University Press.
- Proficiency Masterclass (1998). *Proficiency Masterclass Workbook with answers.* Kathy Gude and Michael Duckworth. Oxford: Oxford University Press.
- VPSV (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca.* Vārdnīcas autori: O.Bušs, D.Joma, A.Kalnača, I.Lokmane, D.Markus, I.Pūtele, V.Skujiņa. Sastādījis autoru kolektīvs V.Skujiņas vadībā. Rīga: LU Latviešu Valodas institūts.

Mg.philol., Mg.paed.
Irisa Berga

Rīga Teacher Training and Educational Management
Academy, Rīga, Imantas 7.līnija 1, LV 1083
e-mail: irisaberga@inbox.lv; irisa.berga@rpiva.lv
Mobile phone: (371) 29228938

PROBLEMS IN ASSESSING EPISTEMIC AUTHORITY OF UNIVERSITY PROFESSORS

Solveiga Blumberga

Riga International School of Economics and Business Administration

Aleksejs Vorobjovs

Daugavpils University

Abstract. *The authors provides reasons for the significance of assessment of epistemic authority of university professors, explicates the concept of epistemic authority and the issues related to research into this concept. In English, epistemic or epistemological means “of, relating to, or involving knowledge; cognitive”. An epistemic authority is a source of information who has a determining role in the process knowledge formation (Kruglanski, 1989). Authors analysed conceptual approaches to problems related to assessment of epistemic authority of university professors and to expand on the explanations to the problems in view of the results of the research study on student-perceived epistemic authority of university professors. The article includes the results of students (N=152) and graduates (N=210) of institutions of higher education located in Riga (Latvia).*

Keywords: *epistemic authority, problems assessing epistemic authority.*

Introduction

The significance of this research lies within the fact that, in the contemporary study environment, research is more about the interactions between professors and students with regard to the power of professors and authority of professors perceived by students (Pounder, 2008; Bozalek & Matthews, 2009; Chiang, 2009); defending the professor’s brand which is defined as prevalence where students are willing to spend their time and effort on active assessment of and support to the brand of the professor (Jillapali & Wilcox, 2010). Practice shows that the socio-epistemic rights exercised by one individual (such as professor) are not necessarily acknowledged or approved by another individual (such as student) (Heritage & Raymond, 2005).

An essential question in psychology studies is the question about scientific experts as epistemic authorities (Subramaniam, 2010; Sismondo, 2011). A topical field of research is knowledge in the discourse of communication of knowledge, argumentation as an epistemically normative concept (Habermas, 1989; Geiger, 2009), learning and understanding (Gherardi, 2000). The volume and complexity of knowledge in the modern world make it absolutely impossible for one individual to know everything. Therefore, in many situations, experts become highly significant sources of knowledge (Hardwig, 1991). It is typical that expertise is the social form of knowledge (Goldman, 2002), it is knowledge which is ratified in the relationships between the expert and the individual or a group of individuals seeking advice or assistance. Thus, also between professor and a student. These questions are reasons for the significance of research into epistemic authority of university professors.

Purpose of the research: to analyse conceptual approaches to problems related to assessment of epistemic authority of university professors and to expand on the explanations to the problems in view of the results of the research study on student-perceived epistemic authority of university professors. The empirical study uses the Epistemic Authority Research Methodology (Raviv et al., 1993) adapted by the authors and including three interrelated surveys: Epistemic Authority Scale, Reliance Question, Reasoning Questionnaire.

A source of information may become an epistemic authority only to the extent individuals acknowledge them as having the properties which make them such authority (Raviv et al., 1993). Therefore, it is essential to study the factors which determine why students perceive a certain professor as an epistemic authority.

Materials and Methods

The methodological basis of the research includes: 1) the concept of content of epistemic authority which includes four components: professor's knowledge, student's trust in the professor's knowledge, student's readiness to change their opinion and behaviour under the influences of the information provided by the professor (Raviv, et al., 1993); 2) A. Petrovski's concept of personal interaction plan, cognitive, emotional and behavioural components of interaction; (Петровский, 1982); 3) concept of personalisation which substantiates the influences of an authority also in time-remote interaction (Петровский, 1982; Кондратьев, 1988; Воробьев, 1997). During the research study conducted by the authors, the idea of time-remote interaction is realised by researching not only student-perceived, but also graduate-perceived epistemic authority of university professors.

Since epistemic authority implies a social context, interaction within this context (Raviv, Bar-Tal, Raviv & Peleg, 1990), an important part of research into epistemic authority is the social epistemology concept of knowledge transmission and sharing (Jacobson, 2007). Researchers emphasise that, in a socially epistemological project (also in research), it is essential to define the scope: universal knowledge or a certain knowledge area (Goldman, 2002; Buehl & Alexander, 2005). Professors should function as epistemic authorities for students to be able to perceive them as trustable sources of information at least in the area of science they teach (Raviv et al., 2003). This determines the necessity to research epistemic authority in consideration of study areas, which can be defined as academic domains. The sample of the research study conducted by the authors consisted of students and graduates of social sciences, the arts, and the sciences.

Conceptually, any property may turn a source of information into epistemic authority, and any source of information may potentially serve as epistemic authority (Raviv et al, 1993). An essential factor in the concept of epistemic authority is trust in (or "reliance on" if we use the terminology of social

epistemology) the information received from the epistemic authority (Kruglanski, 1989; Kruglanski et al., 2005). In the perspective of interaction, the necessity to research epistemic authority in the context of aims, acquisition of knowledge, experience, and rights is emphasised (Zimmerman, 2007).

In Schommer's concept, the system of views on acquisition of knowledge, which is defined as epistemic beliefs, includes 5 dimensions, one of which is the dimension of authority which explores whether knowledge is taken from experts or acquired through individual reasoning and empirical observations. (Schommer-Aikins, 2004). Empirically, this concept is being verified by exploring also the epistemological views of students (Ordonez, Ponsoda, Abad & Romero, 2009). Such approach helps to explain the degree of acknowledgement of the professor as an epistemic authority.

The necessity for research into the factors of trust in the professor is determined by the conceptual approach (Bar-Tal, et al., 1991) that research into epistemic authority identifies the reasons to explain reliance, i.e. the reasons which determine the choice of the epistemic authority. In a wider context, this means unveiling the psychological reality behind the authority (Кондратъев, 1988). Therefore, one of the most essential components in research into epistemic authority is identification of the potential ways of assessing the expert's "statement" to increase the possibility that such statements reflect (and also support) a justified, true view (Goldman, 2002; Schmitt, 1994). Experts' statements may be justified by their own argumentation as well as by third party (e.g., student) assessments, studying of the interests of the experts, and experts' work notes (Goldman, 2002). 12 reasons for reliance have been identified in the concept of epistemic authority: 1) expertness, 2) objectivity, 3) understanding of needs, 4) subjective sympathy, 5) acquaintance, 6) similar thinking, 7) intuition, 8) transfer, 9) associations, 10) friendship, 11) opinion (acceptance of opinion), 12) personal characteristics. At the same time, these reasons represent reasoning to explain reliance, i.e. what the degree is to which each of the reasons determines the student's decision to trust the information provided by the professor.

Students (N=152) and graduates (N=210) of various institutions of higher education located in Riga (Latvia) took part in the study (Figure 1).

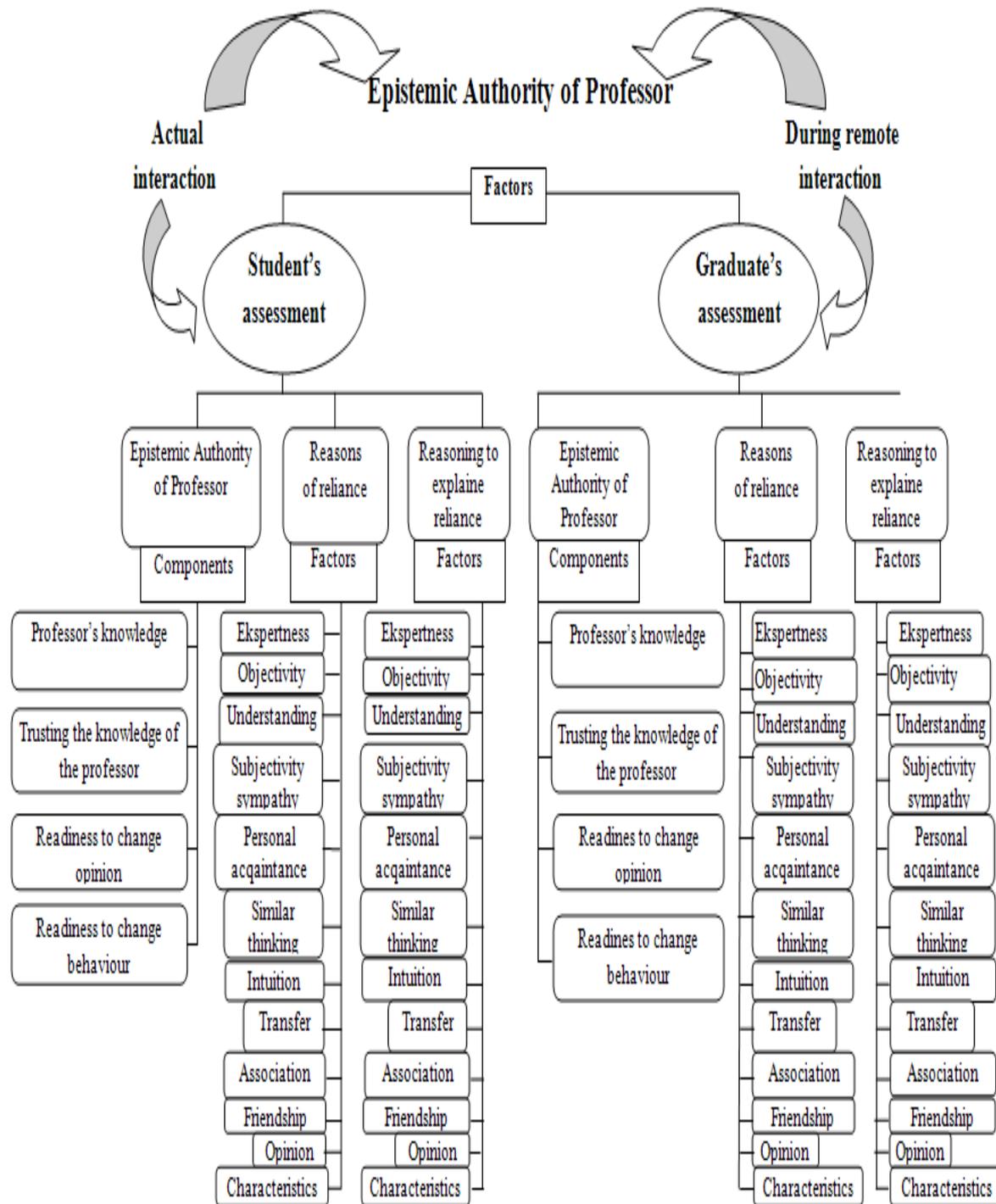


Figure 1. Model of Content of Professor's Epistemic Authority

Results

When explaining the results of the study, the author addresses the empirical results implying problems in assessing epistemic authority of professors and emphasises the problems occurring when interpreting such results.

The descriptive statistics revealed that the assessment provided for the knowledge component of **professors' epistemic authority** suggests a high level

of epistemic authority of the professors (M=5.27(students); M=5,13 (graduates), trust in knowledge – a medium high level of epistemic authority (M=4.49 (students); M=4.55 (graduates), readiness to change opinion in the student sample suggests a medium high (M=4.01) and a medium level (M=3.76) of epistemic authority in the graduate sample, and the assessments provided for the readiness to change behaviour suggest a medium level of epistemic authority (M=3.22 (students); M=3,09 (graduates). This brings forward the following problem: the cognitive component of authority (knowledge) has higher ratings than the cognitive-emotional one (trust in knowledge), and lower ratings have been provided to the cognitive-behavioural components (readiness to change opinion and behaviour). Based on a research study (Bar - Tal et al., 1991), the author makes an assumption that, in the readiness to change behaviour, a significant role is played by the student's choice of how much of the information provided by the professor he/she is willing to use in real life.

The assessments provided for reliance on the epistemic authority revealed that **the main reasons** which determine that students accept the professor as an epistemic authority include the professor's ability of being an expert, i.e. knowledgeable and experienced in their professional field (M=5.56 (students); M=5,45 (graduates) and the professor's objectivity (M=5.09; M=5,01). **The assessments provided for reasons for reliance on the professor's epistemic authority** revealed that, in the student and graduate samples, the reliance of students and graduates on the professor's epistemic authority is largely influenced by the professor's expertness, i.e. their ability of being an expert (M=5.21; M=5.27); medium levels – the professor's objectivity (M=4.40; M=4.94); the professor's character traits which are significant to the students (M=4.57); M=4.44); similarities between the opinions of the professor and the students/graduates (M=4.43); M=4.45).

The obtained results confirm the conclusions, drawn during other earlier research studies, that, in a successful interaction in a study environment, an essential role is played by the professor's objectivity (impartiality), which relates to the professor's fairness, being honest, which determines voluntary acceptance of requirements, and authority is being perceived as legal (Bar- Tal et al., 1991; Raviv et al., 1993; Schmidt, Houston, Bettencourt & Boughton, 2003; Goodman, 2010). Essential is similar thinking (Bar-Tal et al., 1991; Raviv et al., 1993), and this may conceptually relate to „acceptance of opinion – the professor has opinions the student accepts, i.e. similarity of opinions” and „personality traits – the professor has character traits which are essential to the student). These reasons to explain reliance are to be included in the concept of changing attitudes which explains that information influences individuals to the degree to which they perceive it as coming from a source of information which is similar to themselves (McGuire, 1985; Bar-Tal, 1990).

The empirical results outline a problem: medium level ratings have been provided to similar thinking (M=3.99; M=3.87), and, even though similarity of

opinions and similarity of character traits have received higher ratings, the Spearman's rank correlation coefficients showed that the links between this reasoning to explain reliance (similar thinking, opinions, character traits) and readiness to change opinion under the influence of the professor's epistemic authority is weak or medium strong ($r=.199 - r=.382$; $p<.05$).

Another problem defined by the author is the medium ratings given to the reason of reliance and the reasoning to explain reliance „understanding of needs” ($M= 4.08$; $M=4.03$), because understanding of needs contributes to the effect of facilitation of epistemic authority (Asmuß & Svennevig, 2009).

A problem arises with regard to the opinion that: the professor's live presence may intensify perceived authority which researchers position as a determinant in the social context and communication. However, there are studies which have discovered that it was specifically in time-remote interaction that the perceived authority was higher (Tremayne, Chen, Figur & Huang, 2008). There were also several instances in the study conducted by the author when graduates provided higher ratings to the professor's epistemic authority, e.g. trust in professor's knowledge, perception of professor's being an expert, objectivity, similarity of opinions to trust the information provided by the professor.

A possible explanation to the higher ratings given in time-remote interaction might be that time-remote influence of the personality may manifest in several tendencies: 1) influence becomes stronger – both positive and negative influence may become stronger depending on what it has been in the actual interaction; 2) both positive and negative influence may lessen (fade, vanish) if the assessments have been intentional and the non-conformity has been unintentional in the actual interaction; 3) the influence may polarise along with a stronger positive influence if non-conformity between assessments has been intentional, but the conformity has been unintentional in the actual interaction (Воробьев, 1997). Essential are also students' skills of accepting the knowledge provided by the epistemic authority (Mugny, Chatard & Quiamzade, 2006), which graduates may improve as they get more experienced in their lives and have had opportunities to verify in practice that the knowledge provided by the professor can be trusted.

Conclusions

The results obtained using the developed (Raviv et al., 1993) methodology showed a generally significant link between the components of student- and graduate-perceived epistemic authority of professors, reasons for trusting the professor, and the role of these reasons in taking the decision to trust the professor's knowledge, experience, attitude. Nevertheless, problems were identified in assessing professors' epistemic authority: lower ratings have been given to readiness to change opinion and behaviour under the influence of professor's epistemic authority; medium ratings to understanding of students'

needs and similar thinking, professor's epistemic authority sometimes rated higher in time-remote interaction.

Therefore, further research into professors' epistemic authority is necessary, including also in-depth interviews, metaphors, essays. It is useful to research student-perceived epistemic authority from three perspectives: how students perceive professors, how professors perceive themselves, and professors' perception of how students perceive them.

To have a more detailed picture of the influence of the professor's epistemic authority, it is additionally necessary to study the professor's personality traits, the ways the professor handles errors in their interaction with the students, the factors which determine protection of the professor's brand, i.e. satisfaction with the professor which might have a significant influence on the perception of the epistemic authority. In explaining professors' epistemic authority, a significant role might be played by research studies to explore the degree of students' epistemic dependence which determines the degree of reliance on own knowledge and that provided by the authority.

References

1. Asmuß, B., Svennevig, J. (2009). Meeting Talk : An Introduction. *Journal of Business Communication*, 46, 3 – 22.
2. Bar-Tal, D. (1990). Causes and consequences of delegitimization: Models of conflict and ethnocentrism. *Journal of Social Issues*, 46 (1), 65-81.
3. Bar-Tal, D., Raviv, A., Raviv, A. (1991). The concept of epistemic authority in the process of political knowledge acquisition: the effect of similarity. *Representative Research in Social Psychology*, 19, 107 – 120.
4. Bozalek, V., and Matthews, L. (2009). E-learning : A cross-institutional forum for sharing socio-cultural influences on personal and professional identity. *International Social Work*, 52, 235 – 246.
5. Buehl, M. M., and Alexander, A. P. (2005). Motivation and performance differences among domain-specific epistemological belief clusters. *American Educational Research Journal*, 42, 697-726.
6. Chiang, S.Y. (2009). Personal power and positional power in a power-full 'I': a discourse analysis of doctoral dissertation supervision. *Discourse & Communication*, 3, 3, 255 – 271.
7. Geiger, D. (2009). Revisiting the Concept of Practice: Toward an argumentative understanding of practicing. *Management Learning*, 40(2), 129-144.
8. Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7(2), 211-223.
9. Goldman, A.I. (2002). *Pathways to Knowledge: Private and Public*. Oxford: Oxford University Press.
10. Goodman, J. (2010). Student authority: Antidote to alienation. *Theory and Research in Education*, 8, 227 – 247.
11. Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: MIT Press.
12. Hardwig, L. (1991). The Role of Trust in Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 88, 693-708.

13. Heritage, J., and Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 1, 15 - 38.
14. Jacobson, N. (2007). Social Epistemology : Theory for the "Fourth Wave" of Knowledge Transfer and Exchange Research. *Science Communication*, 29, 116- 127.
15. Jillapalli, K. R., and Wilcox, B. J. (2010). Professor Brand Advocacy: Do Brand Relationships Matter? *Journal of Marketing Education*, 32, 328 – 340.
16. Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. New York: Plenum.
17. Kruglanski, A. W., Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Sharvit, K., Ellis, S., Bar, R., Pierro, A., & Mannetti, L. (2005). Says who?: Epistemic authority effects in social judgment. *Advances in experimental social psychology*, 37, 346-392.
18. McGuire, W.J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey and E.Aronson, eds.,*The Handbook of Social Psychology* 3rd ed. (Volume 2, p.136-314). New York: Random House.
19. Mugny, G., Chatard, A., Quiamzade, A. (2006). The Social Transmission of Knowledge at the University: Teaching Style and Epistemic Dependence. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 4, 413-427.
20. Ordonez, G. X., Ponsoda, V., Abad, J. F., and Romero, J. S. (2009). Measurement of Epistemological Beliefs : Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 287-302.
21. Pounder, S. J. (2008). Full-range Classroom Leadership: Implications for the Cross-organizational and Cross-cultural Applicability of the Transformational-transactional Paradigm. *Leadership*, 4, 115-135.
22. Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Abin, R. (1993). Measuring epistemic authority: studies of politicians and professors. *European Journal of Personality*, 7, 119-138.
23. Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Biran, B., Sela, Z. (2003) Teachers' Epistemic Authorities: Perceptions of Students and Teachers. *Social Psychology of Education*, 6 (1), 17-42.
24. Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., Peleg, D. (1990). Perception of epistemic authorities by children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 495-510.
25. Schmidt, A. T, Houston, B. M, Bettencourt, A. L, and Boughton, D. P. (2003). The Impact of Voice and Justification on Students' Perceptions of Professors' Fairness. *Journal of Marketing Education*, 25, 177-186.
26. Schmitt, F. (1994). *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge*. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield.
27. Schommer-Aikins, M. 2004. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39(1), 19-29.
28. Sismondo, S. (2011). Bourdieu's Rationalist Science of Science: Some Promises and Limitations. *Cultural Sociology*, 5, 83-97.
29. Subramaniam, B. (2010). Imperfect Oracle: The Epistemic and Moral Authority of Science. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 39, 6, 687-688.
30. Tremayne, M., Chen, X., Figur, N., & Huang, J. S. (2008). Perceived authority and communication channel: Experiments with instant messaging. *Social Science Computer Review*, 26(2), 178-189.
31. Zimmerman, H. D. (2007). Mind and Institution: An Interactional Perspective. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 36, 3, 219-221.

32. Воробьев, А. В. (1997). *Персонология: проблемы содержания и активности личности*. Даугавпилс.
33. Кондратьев, М. Ю. (1988). *Некоторые особенности восприятия учащимися мастеров производственного обучения. Индивидуальность педагога и формирование личности школьников*. Даугавпилс.
34. Петровский, А. В. (1982). *Личность. Деятельность. Коллектив*. (Над чем работают, о чем спорят философы). М.: Политиздат.

| | |
|--|--|
| Dr. psych., Docent of Social Psychology Solveiga Blumberga | Riga International School of Economics and Business Administration, Address: Meza street 3, Riga, Latvia, LV - 1048 E-mail: solveiga.blumberga@gmail.com |
|--|--|

| | |
|---|--|
| Dr.habil.paed., Dr.habil. psych., profesor Aleksejs Vorobjovs | Daugavpils University Address: Parades street, 1, Daugavpils, Latvia, LV-5400 E-mail: spk@du.lv |
|---|--|

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Emotional Intelligence as a Personal Resource of Professional Becoming of Specialists of Socionomic Professions

Юлия Бреус

Киевский университет имени Бориса Гринченко

Abstract. *The article presents the theoretical analysis of the problem of emotional intelligence as a personal resource of professional becoming of specialists of socionomic professions. The author's structural-functional model of emotional intelligence is presented. It shows the levels of functioning, functional characteristics, emotional competencies and substantial characteristics of emotional intelligence. The influence of emotional competences on professional activities of specialists of socionomic professions is analyzed. Such emotional competences are described: the ability to understand own emotions and emotions of others, the ability to demonstrate emotional attitude to situations and other people adequately; the productive interaction and psychological flexibility in relations with others.*

Keywords: *professional becoming, professionalism, professional socionomic activities, personal resources, emotional intelligence, emotional competences.*

Введение *Introduction*

Профессиональное становление специалистов социономических профессий является актуальной проблемой современности. Сфера деятельности специалистов социономических профессий связана с влиянием на различные социальные институты, управлением изменениями в развитии общества; характеризуется интенсивными межличностными отношениями, стрессогенностью, высокой степенью ответственности. Такой характер деятельности накладывает отпечаток на личность специалиста и требует от него мощных внутренних ресурсов. Это, в частности, обуславливает необходимость исследования психологических конструктов, способствующих сохранению внутреннего и внешнего благополучия специалистов указанного типа профессий.

На данный момент в психологии одним из таких энергосберегающих конструктов может быть феномен эмоционального интеллекта (ЭИ), который с точки зрения практики получил свое развитие в связи с исследованием успешности человека в разных сферах жизнедеятельности.

Первая и наиболее известная в научной психологии модель ЭИ была разработана Питером Сэловеем и Джоном Мэйером (Salovey, Mayeу, 1990). Указанными авторами было сформулировано теоретическое положение о том, что эмоциональный интеллект может рассматриваться как важный психологический ресурс личности. Его развитие, с одной стороны,

способствует оптимальному функционированию человека, установлению конструктивных и взаимно продуктивных межличностных отношений, а с другой, снижает риск возникновения различных форм личностной деструкции и социальной дезадаптации.

Учитывая вышесказанное, *цель статьи* заключается в анализе роли эмоционального интеллекта как личностного ресурса в профессиональном становлении специалистов социэкономических профессий.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ научной психологической литературы по проблеме исследования.

**Психологические аспекты профессионального становления
представителей социэкономических профессий**
*Psychological aspects of professional becoming of specialists of
socioeconomic professions*

Показателем профессионального становления личности является ее профессионализм – сформирована в процессе обучения и практической деятельности готовность к компетентному выполнению функциональных обязанностей, уровень мастерства в профессиональной деятельности, соответствующей степени сложности работы. Существует зависимость между уровнем профессионализма работника и производительностью его труда. Владение высоким уровнем профессионализма обеспечивает специалисту возможность достичь значительных качественных и количественных результатов труда при наименьших физических и умственных затратах на основе использования рациональных приемов выполнения задач. В своих исследованиях И. Зязюн (2008) отмечает, что составляющими профессионализма в любой профессии является компетентность и вооруженность системой умений.

Приобретенная индивидом система профессиональных знаний, умений, навыков в процессе профессионального становления и дальнейшей реализации в профессии, наполняется личностным смыслом. Профессиональное становление выступает не только процессом вхождения и освоения профессии, но и, одновременно, процессом осуществления личностного и профессионального саморазвития (Бондаренко, 1993).

Личность специалиста зачастую выступает и объектом, и субъектом профессиональной деятельности. Наиболее выражена эта взаимосвязь у представителей социэкономических профессий.

В научных исследованиях понимание сути социэкономических профессий изучается Н.Водопьяновой, И.Богдановой, Л.Бурковой, А.Глушко, М.Гулиной, Е.Климовым, Е.Кораблиной, А.Марковой, В.Милаковой, О.Санниковой, Е.Старченковой, В.Шмидт, Е.Ярской-Смирновой, Б.Ясько и др. Авторы к социэкономическому типу профессий,

или профессиям типа «человек-человек», относят такие, у которых предметом труда являются люди, группы или коллективы.

Профессиональная деятельность в системе «человек-человек» имеет свои психологические особенности. Они определяются целью деятельности и способами их достижения, а также переживаниями, эмоциями, настроением, возникающие при этом. Стандартные обстоятельства труда профессионала в данной системе – это ситуации нервно-психического напряжения, необходимость переключения с одного вида деятельности на другой, умение владеть собственными эмоциональными проявлениями, понимать внутреннее состояние тех людей, с которыми надо работать. Об этом упоминает в своих исследованиях О.Санникова, указывая, что «даже при наличии четких целей в профессиях определенного типа, по сравнению с другими профессиями, процесс деятельности (операционная сторона) и ее результат характеризуются высокой степенью неопределенности, поскольку процесс взаимодействия – это творческий, индивидуальный процесс, а результат обычно отдален во времени (например, результат обучения и воспитания). Такая неопределенность повышает требования к компетентности специалиста, его особенностей» (Санникова, 1995).

Для успешного выполнения профессиональных задач специалист в таких условиях вынужден прибегать к использованию своих ресурсов, прежде всего личностных.

В современной психологии содержание понятия «ресурсы» достаточно разнообразно и разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса. К.Муздыбаев (1998) определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями.

В свою очередь О.Сляднева (2008) определяет личностный ресурс как совокупность индивидуально-типологических особенностей, что определяют специфический способ жизнедеятельности субъекта в сложных ситуациях.

Следующее определение ресурсов дает Н.Водопьянова (2009): это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/ стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией.

Одним из способов реакции на стрессогенную ситуацию является механизм «консервации» ресурсов, который предполагает возможность

человека получать, сохранять, восстанавливать, преумножать и перераспределять ресурсы в соответствии с собственными целями. Посредством такого распределения ресурсов человек имеет возможность адаптироваться к вариативному ряду условий жизненной среды. Использование личностных ресурсов обеспечивает психическое, соматическое и социальное благополучие человека и, в соответствии с направленностью личности, создает условия для открытия своей уникальной идентичности и последующей самореализации.

Все индивидуально-психологические характеристики личности в той или иной мере в различных условиях могут выступать в качестве ресурсных, если они способствуют решению трудных ситуаций. Учитывая вышесказанное, ресурсами личности специалиста можем рассматривать их профессионально важные качества, которые способствуют эффективному решению профессиональных задач.

Обобщение работ Н.Аминова (1992), В.Корзун (1995), И.Юсупова (1991) и других специалистов показало, что в структуру профессионально важных качеств личности специалистов социэкономических профессий относятся: умение полно и правильно воспринимать человека; активно взаимодействовать, достигать взаимопонимания в процессе выполнения профессиональных функций, разбираться в поведении людей, понимать их эмоциональное состояние и потребности, оказывать эмоциональную поддержку, находить индивидуальные подходы, эмоционально адекватно реагировать на гнев, недовольство, критику со стороны других, сохранять равновесие в конфликтных ситуациях, то есть быть подготовленными к эффективной коммуникации и эмоционально разумному поведению. Поэтому профессиограммы большинства профессий сферы «человек-человек» включают такие важные качества и свойства, как: эмоциональная сдержанность, эмоциональная уравновешенность, эмпатия и т.п. Учитывая эмоциогенный характер профессиональной деятельности, в социэкономической сфере наиболее востребованными являются способности, которые позволяют человеку осуществлять эмоционально-волевую регуляцию, распознавать эмоциональное состояние окружающих, быть компетентным в межличностных отношениях и сохранять собственное психологическое благополучие. Данные понятия интегрируются и находят свое отражение в содержании феномена эмоционального интеллекта.

Эмоциональный интеллект и его влияние на профессиональную деятельность специалиста социэкономических профессий
Emotional intelligence and its influence to the professional activities of specialists of socioeconomic professions

Методологической основой нашего исследования является двухкомпонентная модель эмоционального интеллекта Д.В.Любина (2004),

включающая в себя внутриличностный ЭИ, как понимание и управление собственными эмоциями и межличностный ЭИ, как понимание и управление эмоциями других людей. При этом способность к пониманию эмоций означает, что человек, во-первых, может распознавать эмоцию, т.е. устанавливать сам факт наличия эмоционального переживания у себя или другого человека; во-вторых, может идентифицировать эмоцию, т.е. осознавать, какую именно эмоцию испытывает он сам или другой человек, и находить для нее адекватное словесное выражение; в-третьих, понимать причины, вызвавшие данную эмоцию и следствия, к которым она приведет. Способность же к управлению эмоциями означает, что человек может контролировать интенсивность эмоций и, прежде всего, приглушать чрезмерно сильные эмоции; может контролировать внешнее выражение эмоций, а также при необходимости произвольно вызвать ту или иную эмоцию. Понимание собственных эмоций и эмоций других людей; управление собственными эмоциями и эмоциями других людей определяются нами как содержательные характеристики ЭИ.

В данном контексте важно четко определить понятия эмоций и процесса эмоционального реагирования. Опираясь на когнитивную концепцию Лазаруса, которая рассматривает эмоции как функцию разума, выделяется центральная идея о познавательной детерминации эмоций и определяются главными два положения (Lazarus, 1984):

- 1) каждая эмоциональная реакция является функцией особого рода познания или оценки;
- 2) эмоциональный ответ представляет собой некий синдром, каждый из компонентов которого отражает какой-либо важный момент в общей реакции. Среди этих компонентов автор выделяет: субъективные переживания, физиологические сдвиги и моторные реакции. Собственно эти компоненты отражают процесс протекания эмоций.

Процесс протекания эмоций функционально отражает алгоритм действия эмоционального интеллекта, который состоит из таких этапов (Васильев, 2007): восприятие и понимание эмоций, их переживание и поведенческие реакции. Исходя из этого, нами были выделены три уровня функционирования ЭИ: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. На рисунке 1. представлена разработанная нами структурно-функциональная модель эмоционального интеллекта.

Когнитивный уровень функционирования ЭИ заключается в переработке и систематизации эмоциональной информации. В качестве эмоциональной информации, следуя за И.М.Андреевой, мы понимаем значения отдельных эмоций, их сочетание, последовательность, а также оценку взаимосвязей, которые они отражают. Характерной особенностью осознания является включение полученных сигналов в систему информации (о себе, о мире, об эмоциях), упорядоченную и

организованную в соответствии с социально произведенной и усвоенной индивидом системой значений.

Эмоциональный уровень функционирования ЭИ определяет особенности эмоционального переживания человека. Кроме того, что человек анализирует эмоциональную информацию, ее особенностью является то, что, в отличие от мышления, эмоции не только осознаются и осмысливаются, но и вызывают определенную реакцию организма.

Общеизвестным фактом является то, что эмоции – детерминанты поведения человека, влияющие на формирование способов его организации. Поэтому следующий функциональный уровень ЭИ, представляющей полученные знания на практике – это *поведенческий уровень*. Он определяет особенности поведения человека на основе осознания им эмоциональных переживаний. Причем разные эмоции по-разному влияют на поведение. Связь эмоций с деятельностью определяется теми функциями, которые они собственно и выполняют.

Знания, умения и навыки, полученные в результате функционирования ЭИ на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, являются эмоциональными компетенциями. К данному выводу пришла И.М.Андреева, анализируя ЭИ с точки зрения информационного подхода. По мнению автора, эмоциональное мышление отражает процесс, эмоциональная компетентность – результат, эмоциональный интеллект – средства эмоционального познания (Андреева, 2006).

Эмоциональные компетенции формируют эмоциональный опыт человека, который в психологической литературе определяется как система эмоций и чувств, переживавшие человек в истории своей жизни, имеющие разную степень влияния на настоящее и будущее.

Рассмотрим более подробно влияние каждой эмоциональной компетенции на профессиональную деятельность специалиста социологических профессий.

1) *Способность понимать собственные эмоции и эмоции других людей.*

В основе понимания эмоций лежат интеллектуальные операции, которые осуществляются в форме вербализации эмоций, основанной на их осознании и дифференциации. Когнитивное опосредование является необходимым условием для появления эмоций (Лазарус, 1984). При этом детерминантами оценки являются как ситуативные факторы, так и диспозиционные, т.е. свойства личности. Отсюда одна и та же ситуация вызывает у разных людей разную оценку и как следствие – разную эмоциональную реакцию.

Учитывая тот факт, что социологическая деятельность тесно связана с социально-психологическим взаимодействием, понимание эмоций является залогом эффективности профессиональной деятельности для специалистов указанного типа профессий.



Рисунок 1. Структурно-функциональная модель эмоционального интеллекта
Figure 1. The structural-functional model of emotional intelligence

Понимание собственных эмоций помогает адекватно оценить себя, свои истинные потребности, желания. Л.В.Виноградова (2004) доказала, что люди с развитой способностью идентифицировать собственные эмоциональные реакции, которые четко осознают и оценивают свои мысли в выраженных сложных и даже стрессовых ситуациях, значительно реже проявляют когнитивные трудности и действуют более эффективно.

Понимание эмоций других людей способствует принятию людей такими, какие они есть, объективному оцениванию ситуации, определению профессиональных задач и направлений дальнейшей работы, коррекции при необходимости своих действий.

2) Умение адекватно проявлять эмоциональное отношение к ситуациям, другим людям.

Эмоциогенность деятельности представителей социномического типа профессий, о которой упоминалось выше, откладывает определенный отпечаток на личность специалиста. Поэтому чрезвычайно важно обеспечить развитие эмоциональных ресурсов, которые позволят адекватно проявлять собственные эмоции ради успешного выполнения профессиональной деятельности.

Так, в данном контексте необходимо обратить особое внимание на понятие здоровья, которое в психологическом словаре трактуется как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или физических дефектов.

Наибольший интерес для нас представляет психологическое здоровье личности, так как оно детерминируется гармонией между различными сферами личности человека, в частности – рациональной и эмоциональной.

В последнее время стал распространяться термин «эмоциональное здоровье», что определяется В.Тарабакиной (2000) как составляющая психологического здоровья человека, которая «позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания».

Общим условием здоровой эмоциональной жизни является снятие запрета на проявление чувств, понимание их важной роли в жизни человека, повышение возможностей саморегуляции. Эмоции неизбежны, и важно не игнорировать их или необоснованно выращивать, а научиться правильно с ними обращаться, адекватно их осознавать и выражать. Негативные эмоции в этом случае не становятся объектами вытеснения или психологической защиты, а, наоборот, осознаются и осмысливаются, что дает носителю возможность дальнейшего профессионального и личностного роста.

3) Продуктивное взаимодействие и психологическая гибкость.

Неопределенность операционной стороны профессиональной социономической деятельности требует от представителей этого типа профессий умения быстро переключаться, реагировать на внешние стимулы и изменения внешней среды. Поэтому объективная оценка ситуации важна для дальнейшего принятия решения.

Принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, является конечным продуктом ЭИ. Эмоциональный интеллект продуцирует определенные способы активности личности, влияя, не только на собственные действия, а и на характер взаимодействия с другими людьми.

Основой профессиональной эффективности представителей социономических профессий является компетентное общения, которое включает не только коммуникативные способности, знания, умения и навыки, но и готовность взаимодействовать с другими, адаптироваться к новым условиям, отстаивать свое мнение, понимать и учитывать чувства и мысли других людей.

Выводы **Conclusions**

1. Профессиональная социономическая деятельность предполагает наличие у специалиста высокого уровня компетентности и мощных внутренних ресурсов. Одним из личностных ресурсов является эмоциональный интеллект. Переживания эмоций, понимание их

реального содержания и выбор адекватных ситуации эмоционально-регулятивных стратегий способствуют эффективной деятельности личности и ее внутреннему благополучию. Это объясняется тем, что эмоции отражают связи внутреннего мира личности с ее поведением и взаимодействием с реальностью. Только в случае высокоразвитых способностей каждого уровня можно говорить о возможности адекватного эмоционального реагирования и принятия решений, имеющих личностный смысл.

2. Нами была разработана структурно-функциональная модель эмоционального интеллекта, которая отображает уровни функционирования, функциональные характеристики, эмоциональные компетенции и содержательные характеристики ЭИ.
3. Выделенные эмоциональные компетенции отображают знания, умения и навыки, полученные в результате функционирования ЭИ и непосредственно влияют на эффективность профессиональной деятельности специалиста, обеспечивая его способность понимать собственные эмоции и эмоции других людей; умение адекватно проявлять эмоциональное отношение к ситуациям, другим людям; продуктивное взаимодействие и психологическая гибкость в отношениях с другими.
4. Необходимость развития эмоционального интеллекта обусловлена тем, что дает возможность объективно оценивать себя и других в процессе профессиональной деятельности, выявлять внутриличностные и межличностные противоречия, искать пути их устранения, самостоятельно выстраивать концепции профессионального развития и стратегии реализации целей.
5. Изучение роли эмоционального интеллекта в системе личностных ресурсов профессионального становление специалистов социэкономических профессий является, на наш взгляд, перспективным направлением исследования и требует дальнейшего эмпирического подтверждения.

Summary

Professional socio-economic activity presupposes that the specialist possesses a high level of professional competence and powerful internal resources. One of the personal resources is emotional intelligence. Empathy of emotions, understanding of their real content and selection of emotionally - regulatory strategies, adequate to a situation, facilitates an effective activity of the individual and his inner well-being. This is due to the fact that emotions reflect the connection of inner world of the individual with its behavior and interaction with reality. Only in case of highly developed skills of each level you can talk about the possibility of adequate emotional response and decision-making having personal meaning.

We have developed a structural-functional model of emotional intelligence, which shows the levels of functioning, functional characteristics, emotional competence and substantive characteristics of emotional intelligence.

Alloted emotional competences reflect the knowledge and skills obtained from the operation of emotional intelligence and directly affect the effectiveness of the specialist's professional activities, providing his ability to understand his own emotions and the emotions of others; providing the ability to demonstrate an adequate emotional attitude to situations and other people; providing efficient interaction and psychological flexibility in relations with others.

The necessity to develop the emotional intelligence due to the fact that gives an opportunity to evaluate themselves and other persons objectively in the course of professional activities, to identify intrapersonal and interpersonal conflicts, to seek ways to eliminate them, to build independently the concepts of professional development and strategies for implementation of purposes.

Studying the role of emotional intelligence in the system of personal resources of professional becoming of specialists of socioeconomic professions is, in our opinion, a promising research direction and requires further empirical evidence.

Литература *The References*

1. Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
2. Андреева, И.Н. (2006). Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. № 3, с.78-86.
3. Бондаренко, А.Ф. (1993). Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. №1, с. 63-76.
4. Васильев, Н.Н. (2002). *Тренинг преодоления конфликтов*. СПб.: Речь.
5. Виноградова, Л.В. (2004). Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций. *Психологический журнал*. № 6, с.21-28.
6. Водопьянова, Н.Е. (2009). *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер.
7. Зязюн І. А. (2008). Філософія педагогічної дії: монографія. К., Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького.
8. Люсин, Д.В. (2004). Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования*. М.: ИПРАН, с.29-35.
9. Муздыбаев, К. (1998). Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. *Журнал социологии и социальной антропологии*. № 2, Т.1, с.100-109
10. Санникова, О.П. (1995). *Эмоциональность в структуре личности: монография*. Киев-Одесса: Хорс.
11. Сляднева, О.В., Татаренко, О.В. (2008). Основные направления и формы работы психолога со специалистами, осуществляющими деятельность в ситуациях повышенного риска: (на примере сотрудников ОВД). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 19. Вип. 9, с.178-180.
12. Тарабакина, Л.В. (2000). *Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. Монография*. Н. Новгород: НГЦ.

Юлия Бреус

Киевский университет имени Бориса Гринченко
просп. П.Тычины 17, Киев, Украина, 02152
E-mail ybreus@yandex.ua

AN ANALYSIS OF THE READINESS OF IT SPECIALTIES STUDENTS TO USE INFORMATION TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Veronika Denysenko
Maksym Vinnyk
Yulia Tarasich
Kherson State University

Abstract. *The development of ICT and globalization of education create new educational competitive environment which feature is the information communication technology and student mobility. So today, it is important not only the technical support of the educational process, but also the level of students' readiness to use advanced information technology as one of the basic educational facility of information and communication teaching environment in higher educational establishments. In this regard, the main objectives of the paper are the analysis and display of the obtained results of research of IT specialties students' readiness of Ukrainian universities to use information technology in the educational process.*

Key words: *education and learning process, information and communication pedagogical environment, information technology.*

Introduction

The globalization of the world economy and business processes is also a push for the globalization of higher education. Among the universities throughout the world, there is currently a fight for influence in the education markets of their respective countries. The leaders in “global” education are the United States and the European Union. The globalization of education was made possible by the development of innovative educational technologies, and thus IT becomes a significant strategic resource for universities. A university that is able to create the best conditions and resources for IT integration into the studying process rises to the new level of a modern world university. Thus, the strategies for education in Ukraine need to focus on balance on the one hand - the possibility of universities having the appropriate strategic resources- and, on the other hand, the willingness of students to use them. The rapid development of the IT industry characterizes a system of university strategic resources interaction and the willingness of students to use these resources as a dynamic system. The development of ICT and the globalization of education create a new educational-competitive environment, whose focus is both information and communication technology and student mobility. To ensure the competitiveness of universities in the education market, universities should possess better innovative technology for education than their competitors.

One of the most important criterion for professional competitiveness in the job market today is the ability to learn, independently acquire knowledge, apply this knowledge to new environments and professional situations, think creatively and make non-conventional decisions. Accordingly, there is a need for the

introduction of a new paradigm of education. For robust and independent creative work in studying disciplines, the material basis of scientific and laboratory equipment, using modern information technology, is necessary. As noted by Hitendra Pillaya, Kym Irvinga and Megan Tonesa, a large number of universities are using online learning systems, but at the same time paying little attention to creating the conditions necessary for academic achievements within this educational environment (Social Media Michaelmas, 2012)

Joseph Lee, Ng Lai Hong and Ng Lai Ling (2001), in turn, noted that the success of any virtual environment for education depends on the skills of students and their attitudes toward the technology used.

David McCann, Jenny Christmass, Nicholson, Peter and Jeremy Stuparich (1998) note that ICT can be used to meet the changing needs within the educational sector: a more flexible learning environment, an extension of university services to national and international markets, and a stronger economic development effect on higher education in an extremely competitive environment.

Maryam Alavi, Youngjin Yoo and Douglas R. Vogel (1997) describe the students preparation at two universities through advanced information technology that were used for joint study and the teaching of transcontinental student teams and teachers and for the integration of external expert knowledge. The authors point out that this partnership has enriched students learning and accelerated their development.

Ukrainian scientists such as Oleksandr Spivakovskiy and Lubov Petukhova (2011) emphasize the need to establish the information and communication pedagogical environment, which, in their opinion, helps to teach and learn and makes education more accessible, especially for those who lack educational materials, for developing a learning culture, creating, sharing and cooperating in a rapidly changing knowledge-based society, thus forming a positive attitude to learning, willingness to learn, knowledge acquisition, and, as a result, provides the formation of a positive motivation for learning in a new information educational sector.

In the psychological and educational literature of the last decade dedicated to education informatization, there is the concept of the “information and educational environment”, indicating a new entity of educational and informational environments integration.

Target of research: the use of information and communication technology in IT specialty students’ preparation at universities.

Statement of purpose: IT specialty students’ willingness to use information technology in the educational process.

Hypothesis of research: the timely and correct use of innovative educational tools in the learning process and the constant interaction of students and teachers in information and communication pedagogical environment will increase the

level of university students' training for studying and will improve the quality of educational services provided by the university.

Research methods

Conducting research on the subject requires the use of both theoretical and empirical research methods. Thus, research into students' readiness to use information technology in the educational process is impossible without an analysis, a comparison and synthesis, an abstract approach to the definition of the basic laws of information technology use, and a logical approach to the description of the possible implementations of innovative educational methods. The main means of achieving results is through surveying and analyzing the readiness of IT specialty students of Ukraine's higher educational establishments to use information technology in the educational process.

This study is a continuation of the research work carried out by Kherson State University in 2010-2012 under contract No. IT/583-2009, dated 10.23.2009, as part of a State information program of Ukraine, as well as our research conducted on the current condition of distance learning in Ukraine, the influence of the quality of electronic educational resources on the quality of educational services using distance learning technologies (Kravtsov H.M. et al., 2013), and universities' ICT infrastructure.

A questionnaire for evaluating the indexes of the readiness of students to learn in information and communication pedagogical environment by students and faculty, including 3 evaluating points:

1. *Quantitative indexes of ICT use by students in the educational process, such as:*

- usage of Microsoft Office, including Microsoft Office Word, Excel, Outlook, PowerPoint, Access;
- Distance Learning Systems (DLS);
- Usage of Google, including Google Docs, Google Disk, etc.;
- Educational software (ES).
- Social networks (VK, Odnoklassniki, Facebook, and others);

2. *Qualitative indexes of a sufficient level of skills of 1st-year students on how to use ICT in the educational process*

Under “Sufficient level of skills to use ICT,” we mean:

- the ability to use basic Microsoft Office tools (formatting of documents, including the creation of unique styles, the use of templates, merging of documents, data import and export, the usage of smart objects, and the usage of basic Excel functions, etc.);
- the ability to work with the systems of distance learning (viewing and storage of materials, execution of independent work online, becoming familiar with the test environment, etc.);

- the use of Google documents, creation of group access, downloading, storing and editing the necessary files on Google disk;
 - Work experience with email;
 - Availability of accounts in social network;
 - Work experience with technical means of communication;
 - Work experience with educational software.
3. Semester from which the students begin the course “Information Technology” (“Introduction to Information Technology”, “New Information Technology”, “Office Computer Technology”, etc.).

Static analysis of the results

Within the research, we received 400 responses, 50% of whom were students of the 1st year at Kherson State University, in the specialty of “General Information”, “Software Engineering”, “Pre-school Education”, “Physical Education”, “Human Health” and “Chemistry,” and the other 50% were students of Ukrainian pedagogical and classical universities. An analysis of the statistical data demonstrated that the results are within the range of acceptable error, showing the relevance of the research.

It should be noted that only work with Microsoft Office by students of each specialty begins with the first class, while the skill level of technology and training courses using ICT do not meet the necessary requirements. For example, only 60% of the students of the 1st course in “Human Health”, “Physical Education”, and “Chemistry” have a sufficient skill level in Microsoft Office, and teaching a course on using information technology starts by most of them in the 3rd to 6th semesters.

Table 1

Analysis of the responses to questionnaire No. 1

| | Have ICT skills on a sufficient level (1 st course) | | | |
|----------------------|---|-----------------------------|-------------|---|
| | Microsoft Office | System of Distance Learning | Google Docs | Other Programs for Educational Purposes |
| Software Engineering | 60% | 6% | 2% | 3% |
| Informatics | 65% | 8% | 2% | 2% |
| Physics | 30% | 5% | 1% | 1% |
| Mathematics | 27% | 4% | 1% | 5% |
| Elementary Education | 16% | 3% | 0% | 1% |
| Human Health | 10% | 4% | 0% | 0% |
| Physical Education | 10% | 1% | 0% | 0% |
| Chemistry | 12% | 3% | 0% | 0% |

ICT has become an integral part of the social and personal life of people. The most important means of information exchange nowadays is the global Internet network, which is constantly being upgraded, expanding its space, offering many new services, facilities and methods for obtaining information. These methods consist of social networks and different computer communication facilities, which have a significant impact on the students' development.

Table 2

Analysis of the responses to questionnaire No. 2

| | IT usage in the educational process | | | | |
|----------------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------------------|-------------|---|
| | Microsoft Office | Social Networks | System of Distance Learning | Google Docs | Other Programs for Educational Purposes |
| Software Engineering | 100% | 60% | 100% | 60% | 90% |
| Informatics | 100% | 60% | 95% | 60% | 80% |
| Physics | 100% | 40% | 85% | 10% | 45% |
| Mathematics | 100% | 40% | 85% | 10% | 40% |
| Elementary Education | 100% | 10% | 95% | 5% | 50% |
| Human Health | 100% | 5% | 15% | 0% | 40% |
| Physical Education | 100% | 5% | 15% | 0% | 35% |
| Chemistry | 100% | 5% | 15% | 0% | 40% |

Social networks include websites that allow you to find business contacts, friends and partners. There are also programs that provide text and voice information and support video calling through the Internet.

The dominant features of social networks are: connecting without spending money, a large number of users, a contingent of like-minded users (in terms of a group), and many ancillary services which help the user to get his diverse virtual space.

Thus, social network users build their own convenient virtual space where they spend a lot of their free time. For example, at the University of Oxford, ICT is a key part of the learning process. The major social networks used at the University of Oxford are Facebook, YouTube, Tumblr, Google+, LinkedIn, and Goodreads. Oxford University offers a number of training courses on the use of social networks and digital technology support. The goal of the university is to use social networks and turn them to an effective tool for the development of its graduates' information competence (Engage: Social Media Michaelmas, 2012). At Harvard University, social networks are a powerful tool which help the university disseminate necessary news. In addition, there are legal obligations at Harvard University regarding the use of social networks, and these principles have a stable policy (Guidelines for using social media, 2012).

An analysis of the use of social networks in the learning process makes it possible to conclude that social learning theory has acquired relevance abroad, which includes the assumption that students learn more effectively when interacting with other students within the appropriate theme or project. Students who visit a group once a week show better results in training than students who study outside the group (Використання соціальних мереж у навчальних цілях, 2013).

So the obtained results of research really show the increase of use indexes of social networks, emails and other communication facilities for educational purposes.

Using the appropriate means, both students and teachers are able to create informative and educational pages and groups, to provide appropriate shared resources and files for public use and more. The popularity of these networks leads to a higher percentage of students' attention to resources proposed by lecturers, the possibility of real-time communication, and the opportunity to create prototypes of account-oriented educational services.

Table 3

Analysis of the responses to questionnaire No. 3

| | Have own | | |
|----------------------|----------|--|------------------------------|
| | E-mail | Portable computer (laptop, tablet PC, etc.) | Account in social network |
| Software Engineering | 98% | 84% | 99,5% |
| Informatics | 99% | 76% | 99,8% |
| Physics | 80% | 45% | 89% |
| Mathematics | 77% | 54% | 86% |
| Elementary Education | 76% | 15% | 78,7% |
| Human Health | 65% | 9% | 76,5% |
| Physical Education | 66% | 10% | 89,5% |
| Chemistry | 74% | 10% | 88,7% |

As you can see, almost 100% of the students have their own accounts in social networks such as VK, Odnoklassniki, Facebook, and others (Table 3). The number of laptop computers used by the students of the 1st and 5th year of the specialty of “General Information” and “Software Engineering” has increased by 41%, and by 28% for students of other specialty (Fig. 1). Moreover, all respondents who have suitable technical equipment use laptops for learning. Thus, we can say that presence of laptops by students is affected by both professional orientation, as seen in the analysis of the responses of IT specialties students, and by rapid information and technological development in society, as indicated by the results of a survey of students of other specialties.

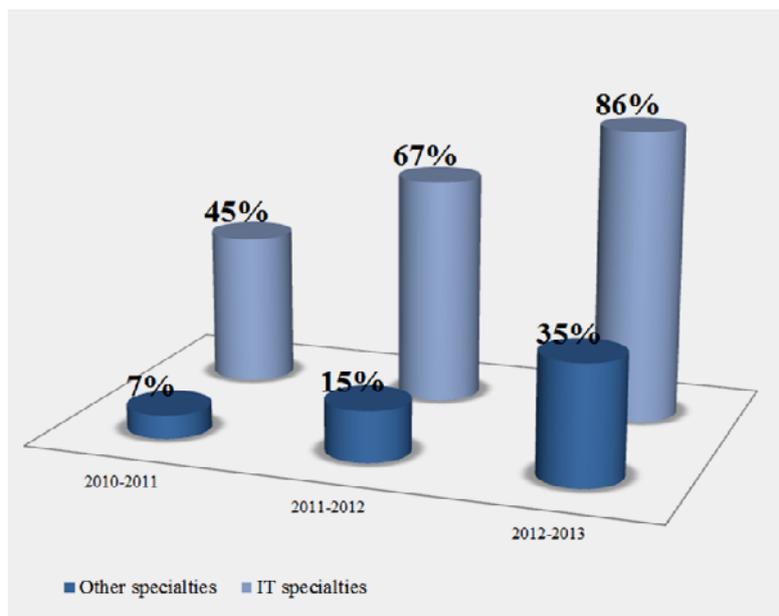


Figure 1 Number of computer equipment for 2010-2013 academic years by the students of 1st and 5th courses

As shown, the experience of development of higher educational establishment in the world, the effectiveness of professional training of future specialists belongs to a dialectical unity of learning and the educational process, ensuring a close relationship between professional training and practice. From this perspective, the special role plays the problem of theoretical justification and experimental testing of appropriate pedagogical technology for the organization of the educational process (Микитюк, 2004).

Accordingly, it is important to monitor the dynamics of the use of modern ICT and its impact on the quality of educational services, because, in this way, we are able to analyze the functioning condition of the educational system as a whole and to determine the prospects of its development, which are taken into account in the process of State policy forming in the field of education.

To determine the ICT usage dynamics by the participants of the educational process, let us divide them into 3 communicative groups: “Student-Student”, “Teacher-Student”, “Teacher-Teacher” (Table 4).

Table 4

The use of computer communications by various groups of users

| <i>“Student-Student”</i> | | <i>“Teacher-Student”</i> | | <i>“Teacher-Teacher”</i> | |
|--------------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------------|-----|
| Skype | 80% | E-mail | 98% | Skype | 68% |
| E-mail | 48% | Skype | 10% | E-mail | 88% |
| Social Networks | 85% | Social Networks | 2% | Social Networks | 4% |

Table 4 shows that Skype is often used by such communicative groups as “Student-Student” and “Teacher-Teacher,” but has a low level of use in the

communicative group “Teacher-Student”. Thus, we can say that Skype is used by students in their communicative circles and will be a standard form of communication in their future professional activity that seeks to increase the usage level of computer communication tools (CCT) in the training of future specialists. The sustainable use of CCT will reduce the amount of time needed for training and improve the quality of the expected result in education. However, the presence of individual workplaces, accounts in social networks, systems of distance learning at universities, E-mails, and Skype accounts will not give the expected results of their use if the students will have access to appropriate resources only in academic buildings and classrooms. Accordingly, it is also important to monitor and provide students with resources such as internet access and the local network of the university.

Conclusions

1. Indexes of basic ICT skill level of students of various specialties differ significantly. Currently, the most prepared students for ICT education use are the students of IT specialties.
2. The Analysis of IT use by the first year students of all considered specialties makes it possible to estimate it as a high one, indicating the need to increase the level of IT skills of pupils beginning in high school and the first semester at university.
3. The research revealed the presence of an imbalance between the possibilities of information and communication teaching environment at the university and students' readiness to use IT resources in the 1st semester of studying.
4. One of the vectors to improve students' readiness to use information technology in the educational process is learning to use computer communication tools, social networks, software such as Microsoft Office, Google Docs and others.
5. One of the main benefits of using ICT in the educational process is that it may provide access for pupils to the IT resources of universities.

References

1. *Engage: Social Media Michaelmas*. Retrieved from http://www.ucisa.ac.uk/~media/Files/members/awards/amma/2012_AMMAentries/OxUni-ambermiro-award-engage
2. *Guidelines for using social media*. Retrieved from http://www.provost.harvard.edu/policies_guidelines/Social_Media_Guidelines_FINAL_Version_1_0_effective_080112.pdf .
3. Joseph, Lee, Ng Lai Hong & Ng Lai Ling (2001). An analysis of students' preparation for the virtual learning environment. *The Internet and Higher Education*, Volume,4, Issues 3–4, 231–242.
4. Kravtsov, H. M., Vinnik, M. O. & Tarasich, Y. H. (2013) Research of influence of quality of electronic educational resources on quality of training with use of distance technologies. *Information Technologies in Education*, Issue 16, 83-94

5. Maryam, Alavi, Youngjin, Yoo & Douglas R. Vogel (1997). Using Information Technology to Add Value to Management Education. Retrieved from <http://amj.aom.org/content/40/6/1310.abstract?sid=9afd0df7-2191-42fa-8517-3e3ce90d127a> .
6. McCann, D., Christmass, J., Nicholson, P. & Stuparich, J. (1998). Educational technology in higher education. URL Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv22663> .
7. Pillaya, H., Irvinga, K. & Tonesa, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessing Tertiary students' readiness for online learning. *Higher Education Research & Development*, Volume 26, Issue 2, 217-234
8. Використання соціальних мереж у навчальних цілях Retrieved from <http://www.osvita.org.ua/articles/1762.html> .
9. Микитюк, О.М. (2004). Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в ХІХ ст.. *Автореф. дис. доктора пед. наук /Інститут педагогіки АПН України*, К., 42.
10. Петухова, Л. Є., Співаковський, О. В., Воропай, Н. А. (2011). До оцінювання взаємодії моделі «Викладач-студент-середовище»; *Наука і освіта*, 4, 401–405

| | |
|---------------------------|--|
| Veronika Denysenko | Kherson State University 27 40-Let Oktyabrya str., 73000 Kherson, Ukraine |
| Maksim Vinnyk | Kherson State University 27 40-Let Oktyabrya str., 73000 Kherson, E-mail Vinnik@ksu.ks.ua Tel.: +380952169777 |
| Yulia Tarasich | Kherson State University 27 40-Let Oktyabrya str., 73000 Kherson, E-mail YuTarasich@gmail.com Tel.: +380980028534 |

**KOMUNIKĀCIJAS PROCESU ANALĪZE VALSTS
ROBEŽSARDZES KOLEDŽĀ**
*Analyze of Communication Processes in State Border Guard
College*

Alens Indriksons

Valsts robežsardzes koledža

Velta Ļubkina

Personības socializācijas pētniecības institūts

Svetlana Ušča

Personības socializācijas pētniecības institūts

Abstract. *Communication is the activity of delivering information through the exchange of thoughts, messages or information. The most popular type of communication in militarized educational institution is downward communication. State Border Guard College is militarized educational institution with hierarchy, discipline and one way communication. The predominant educational approach is the classical pedagogy. But a system, where pedagogue only transfers information and the student – receives it, could not be called as independent-personality developing. The aim of this research is to find out students thoughts of ongoing communication processes in State Border Guard College. For this purpose was carried out the survey. The result was processed by the data processing programs and performed content analysis. For the improvement of Border Guard training system were drawn conclusions.*

Keywords: *analyze, communication, militarized educational institution, survey.*

Ievads
Introduction

Valsts robežsardzes koledža ir Ministru kabineta dibināta profesionālās izglītības iestāde, kuras darbības mērķi ir sagatavot studējošos dienestam Valsts robežsardzē un īstenot studējošo personību attīstošu izglītības procesu. Lai veicinātu teorētiska pamatojuma un ieteikumu izstrādi robežsargu profesionālās sagatavošanas sistēmas pilnveidei, tika noskaidrota esošā situācija komunikācijas procesu jomā no studējošo Valsts robežsardzes koledžā viedokļa.

Raksts izstrādāts empīriskā līmenī, jo tika veikta kvalitatīvo datu analīze, pamatojoties uz Valsts robežsardzes koledžā notiekošajiem komunikācijas procesiem. Tas tiek veikts promocijas darba „Lietišķās komunikācijas prasmes robežsargu profesionālajā sagatavošanā” ietvaros.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot studējošo viedokli par notiekošajiem komunikācijas procesiem Valsts robežsardzes koledžā, lai veicinātu docētāju un studentu komunikācijas prasmju attīstību vertikālā un horizontālā attiecību mijiedarbībā militarizētā mācību iestādē.

Pētījuma metodika *Research Methodology*

Pētījumā piedalījās profesionālās tālākizglītības programmā „Robežsardze” studējošie (19 respondenti) un pilna laika (19 respondenti) un nepilna laika (16 respondenti) 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā „Robežsardze” studējošie.

A.Geske un A.Grīnfelds (2006) norāda, ka pētniecisko procesu dažādās ar izglītību saistītās jomās var attēlot ar šādu secīgu darbību virkni:

1. Jautājumu uzdošana.
2. Datu savākšana.
3. Datu apstrāde.
4. Rezultātu analīze un apspriešana.

Lai sasniegtu izvirzīto pētījuma mērķi, tika sastādīta aptaujas anketa, kura sastāvēja no 7 jautājumiem. Anketā tika iekļauti jautājumi, ar kuriem bija iespējams iegūt sekojošu informāciju:

- 1.jautājums – vai vispār anketas aizpildītājs saprot komunikācijas jautājumu;
- 2.jautājums – dominējošā komunikācijas veida Valsts robežsardzē noskaidrošana;
- 3.jautājums – vai tiek apzināta nepieciešamība pēc vertikālās komunikācijas praktiskajā dienestā;
- 4.jautājums – vai tiek izjusta nepieciešamība pēc personības attīstības;
- 5.jautājums – tiek noskaidrota esošā situācija komunikācijas jomā koledžā;
- 6., 7.jautājums – kvalitatīvajam pētījumam nepieciešamā informācija.

Iegūtie dati tika apstrādāti, izmantojot Kendalla (Kendall) datu apstrādes sistēmu, Kruskala – Valisa (Kruskal – Wallis) testu un Manna – Vitneja (Mann – Whitney) testu programmā SPSS 17, kā arī veikta rezultātu kontentanalīze un iegūto rezultātu interpretācija.

Rezultātu analīze tiek piedāvāta nākamajā nodaļā.

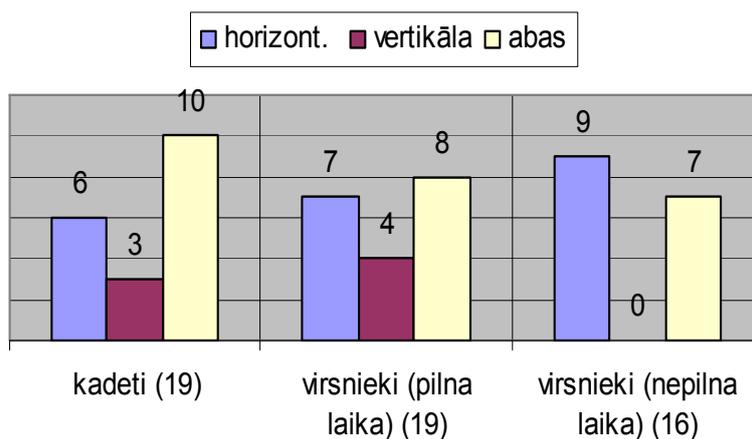
Komunikācijas procesu analīze *Analyze of communication processes*

Veicot pētījumu „Komunikācijas procesu analīze Valsts robežsardzes koledžā”, promocijas darba ietvaros veikta teorijas analīze komunikācijas jomā, kas atspoguļota iepriekšējiem pētījumiem (skatīt literatūras sarakstu). Tāpēc šis pētījums balstīts uz aptaujās iegūto datu analīzi.

Vertikālās un horizontālās komunikācijas norise militarizētā mācību iestādē atspoguļota pētījumā „Komunikācijas procesa specifika militarizētā mācību iestādē” (Indriksons, 2012a). Kā liecina aptaujas dalībnieku atbildes uz jautājumu par dominējošo komunikācijas veidu Valsts robežsardzē, studējošie uzskata, ka dominējošā komunikācija savstarpējās attiecībās ir vertikālā komunikācija, taču ir novērojamas atšķirības atbildēs atkarībā no respondentu

grupas. Profesionālās tālākizglītības programmā studējošie un pilna laika 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošie par dominējošo norāda vertikālo komunikāciju, kas izriet no speciālo normatīvo aktu prasībām, savukārt nepilna laika 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošie norāda gan uz vertikālās, gan uz horizontālās komunikācijas pastāvēšanu.

Komunikācijas procesu norisi Valsts robežsardzē un Valsts robežsardzes koledžā atspoguļota pētījumā „Verbālā un neverbālā komunikācija robežsargu profesionālajā sagatavošanā” (Indriksons, 2012). Savukārt studējošo aptaujas rezultāti liecina, ka gandrīz puse (25 gadījumi) respondentu apzinās un pieņem hierarhiju un disciplīnu, kas dominē jebkuras militarizētas mācību iestādes dienesta organizācijā, kā profesionālo nepieciešamību, uzskatot, ka Valsts robežsardzē un Valsts robežsardzes koledžā noteicītajam komunikācijas veidam ir jābūt gan horizontālajai – personības attīstošajai, gan vertikālajai komunikācijai kā jebkuras militarizētas iestādes neatņemamai sastāvdaļai. Vienlaicīgi 7 respondenti kā vienīgo uzskatīja vertikālo komunikāciju. Aptaujas rezultāti ir atspoguļoti 1.attēlā.

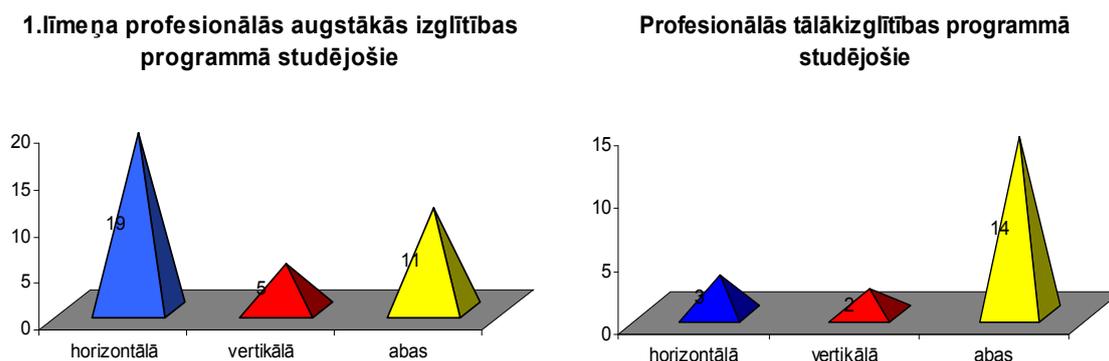


1.att. **Komunikācija Valsts robežsardzē un Valsts robežsardzes koledžā**
Figure 1. Communication in State Border Guard and State Border Guard College

Relatīvi lielo respondentu skaitu (22 gadījumi), kuri kā vēlamu komunikācijas veidu norādīja tikai horizontālo komunikāciju, kas balstās uz savstarpēju cieņu, godu un etiķeti, var izskaidrot ar pastāvošo disciplīnu un hierarhiju militarizētā mācību iestādē, kuras dēļ daļa no studējošajiem izjūt nepieciešamību pēc šāda veida komunikācijas un attiecībām.

Iepriekš veiktajā pētījumā „Izglītības pieejas robežsargu profesionālajā sagatavošanā” (Indriksons, 2013) atspoguļotas esošās un vēlamās izglītības pieejas, kas veicinātu robežsargu mācību procesa pilnveidi. Studējošo aptaujas jautājumā par to, kādam ir jābūt komunikācijas veidam sekmīgai mācību procesa mērķu sasniegšanai nodarbību laikā Valsts robežsardzes koledžā, un, apstrādājot iegūtos aptaujas datus ar Kruskala – Valisa (Kruskal – Wallis) testu,

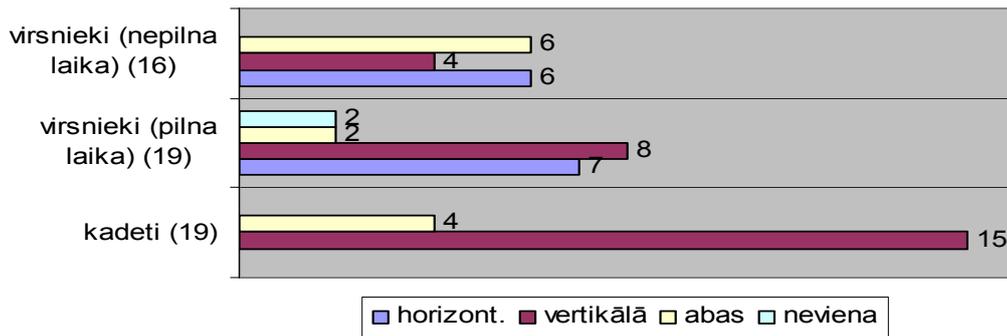
var secināt, ka konstatētas būtiskas atšķirības ($p=0,005$) starp dažādās izglītības programmās studējošo uzskatiem. To var izskaidrot ar dažādu respondentu vecuma posmu. 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošie uzskata, ka dominējošai jebkurā izglītības iestādē, arī militarizētā, ir jābūt komunikācijai, kas vērsta uz personības attīstību, t.i., horizontālajai, mazāk uzmanību pievēršot disciplīnai un hierarhijai. Savukārt profesionālās tālākizglītības programmā studējošie norāda uz abu veidu – vertikālās un horizontālās komunikācijas nepieciešamību. Studējošo uzskati ir atspoguļoti 2.attēlā.



2.att. Studējošo uzskati par vēlamu komunikācijas veidu mācību procesā
Figure 1. Student's beliefs about preferred communication in the training process

Atšķirības dažādās programmās studējošo uzskatos var izskaidrot ar pieredzi, kas izveidojusies 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošajiem viņu praktiskā dienesta laikā, kā arī ar faktu, ka visi studenti jau ir apguvuši profesionālās tālākizglītības programmu un tādējādi viņu redzesloks ir kļuvis plašāks.

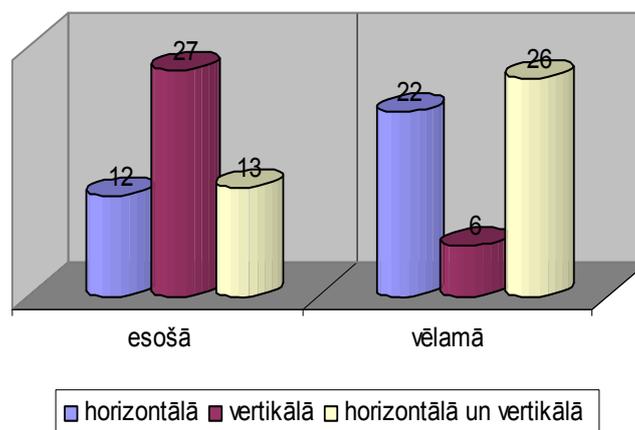
Anketas jautājums par esošo situāciju Valsts robežsardzes koledžā atklāj, ka centrālo lomu Valsts robežsardzes koledžā mācību procesā ieņem vertikālā komunikācija. Rezultāti ir atspoguļoti 3.attēlā. Studējošo atbildēs vērojama būtiska atšķirība ($p=0,004$) starp dažādām studējošo grupām, ko apstiprina iegūto datu apstrāde, izmantojot Manna – Vitneja (Mann – Whitney) testu. Kā viens no iemesliem šādai uzskatu atšķirībai var kalpot apstākļi, ka profesionālās tālākizglītības programmā studējošie un pilna laika 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošie pastāvīgi atrodas Valsts robežsardzes koledžā, līdz ar to uz tiem tiek pilnā mērā attiecināts jebkuras militāras mācību iestādes speciālais režīms (dienas sadale, izvades, rotu komandieru realizētais audzināšanas darbs, dzīvošana dienesta viesnīcā ar reglamentētiem noteikumiem u.c.). Savukārt nepilna laika 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošie Valsts robežsardzes koledžā atrodas tikai uz nodarbību laiku, līdz ar to tie neizjūt savstarpējas attiecības un tajā esošo situāciju tik asi.



3.att. Pastāvošās komunikācijas raksturojums Valsts robežsardzes koledžā
Figure 3. Character of current communication in the State Border Guard College

Analizējot iegūtos datus, jāsecina, ka uz personības attīstību vērsts komunikācijas veids Valsts robežsardzes koledžā kā mācību iestādē ir relatīvi zemā līmenī. Taču balstoties uz agrāk analizētam teorijām un atziņām par mācību procesa pareizu organizāciju (skatīt literatūras sarakstu), horizontālās attiecības uzskatāmas kā studiju procesa svarīga komponente studenta (kadeta) individualitātes attīstībai, un tas ir jebkuras, tai skaitā militarizētas, mācību iestādes svarīgākais uzdevums.

Salīdzinot studējošo sniegtās atbildes par esošās situācijas novērtējumu komunikācijas jomā (vertikālā) un vēlamo komunikācijas veidu sekmīgai mācību procesa mērķu sasniegšanai nodarbību laikā Valsts robežsardzes koledžā (papildus vertikālajai horizontālā), var secināt, ka rodas nepieciešamība veicināt docētāju un studentu horizontālo attiecību iekļaušanu Valsts robežsardzes koledžas kā militarizētas mācību iestādes hierarhijas sistēmā, tādējādi pilnveidojot robežsargu profesionālās sagatavošanas sistēmu, uz ko norāda šī pētījuma mērķis. Vēlamā un esošā komunikācija Valsts robežsardzes koledžā pēc studējošo uzskatiem ir atspoguļota 4.attēlā.

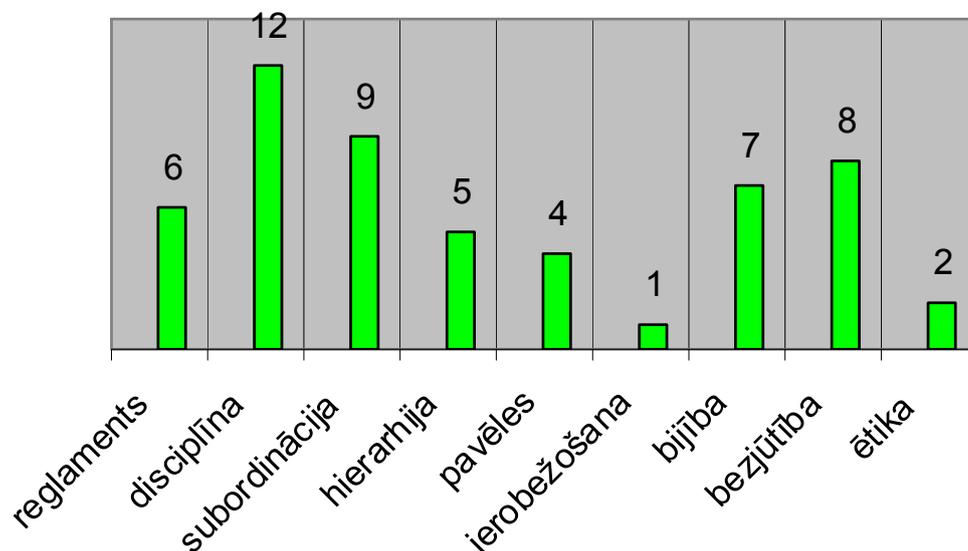


4.att. Vēlamās un esošās komunikācijas salīdzinājums Valsts robežsardzes koledžā
Figure 2. Comparison of preferred and existing communication in the State Border Guard College

Kendalla (Kendall) datu korelācijas rezultāti liecina, ka dominējošais komunikācijas veids Valsts robežsardzē korelē ar reālo situāciju komunikācijas jomā starp studentiem un mācībspēkiem Valsts robežsardzes koledžā ($p=0,009$). Tas ir likumsakarīgi, jo Valsts robežsardzē hierarhiskās attiecības un līdz ar to vertikāla komunikācija ir noteikta ar speciālu normatīvo aktu palīdzību, un tā kā koledža kā izglītības iestāde ir Valsts robežsardzes sastāvā, tad hierarhiskās attiecības un vertikālā komunikācija ir neizbēgamas.

Iepriekš veiktajā pētījumā „Augstākās izglītības specifika Valsts robežsardzes koledžā” (Indriksons, 2012b) tika identificēti faktori, kas atstāj ietekmi uz komunikācijas procesiem un izglītības iegūšanu. Lai noskaidrotu, kā studenti raksturo militarizētās mācību iestādes komunikācijas īpatnības un specifiku, tika veikta studējošo atbilžu kontentanalīze. Datu ieguvei tika izmantots anketas 6. un 7.jautājums, ar kuru palīdzību Valsts robežsardzes koledžā studējošajiem tika piedāvāts raksturot komunikācijas specifiku militarizētā mācību iestādē. Atbilžu analīze tika veikta ar mērķi noskaidrot, kā studējošie raksturo komunikācijas procesu Valsts robežsardzes koledžā, lai varētu izdarīt secinājumus un apstiprināt agrāk iegūtos pētījuma rezultātus par komunikācijas specifiku robežsargu profesionālajā sagatavošanā. Studējošajiem vajadzēja raksturot komunikācijas specifiku.

Apkopojot iegūtos datus, tika iegūti rezultāti, kuri ir atspoguļoti 5.attēlā un kas parādīja, cik reizes iepriekšējā tabulā minētie jēdzieni parādījās studējošo anketās:



5.att. Komunikāciju raksturojošo terminu skaits respondentu atbildēs
Figure 5. Number of terms describing the communication in answers of respondents

Veicot iegūto datu analīzi, jāsecina, ka visvairāk pieminētie anketās jēdzieni ir disciplīna (12 gadījumos) un subordinācija (9 gadījumos). To var skaidrot ar reglamentētu dienesta attiecību pastāvēšanu militarizētā mācību iestādē. Savukārt nākamie visvairāk pieminētie komunikācijas raksturojumi ir

bezjūtība (8 gadījumos) un bijība (7 gadījumos), kas nav savienojami ar izglītības iestādes būtību, jo tādējādi tiek norādīts uz apstākļu, kas traucē normālu mācību procesa realizāciju, eksistenci. Atbilstoši agrāk izpētītajām teorijām, pedagogam nodarbību laikā ir jābūt palīgam, nevis priekšniekam, kā to norāda studējošie. Iepriekš minēto datu analīze apstiprina agrāk apkopoto informāciju par komunikācijas dominējošo lomu Valsts robežsardzē un par esošo situāciju komunikācijas jomā Valsts robežsardzes koledžā kā izglītības iestādē.

Secinājumi **Conclusions**

1. Studējošie Valsts robežsardzes koledžā apzinās un pieņem hierarhiju un disciplīnu, kas dominē jebkuras militarizētas mācību iestādes dienesta organizācijā, kā profesionālo nepieciešamību;
2. 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības programmā studējošie uzskata, ka dominējošai jebkurā izglītības iestādē, arī militarizētā, ir jābūt komunikācijai, kas ir vērsta uz personības attīstību, t.i. horizontālajai, savukārt profesionālās tālākizglītības programmā studējošie norāda uz abu veidu – vertikālās un horizontālās komunikācijas nepieciešamību.
3. Jautājums par esošo situāciju komunikācijas jomā Valsts robežsardzes koledžā atklāj, ka centrālo lomu mācību procesā ieņem vertikālā komunikācija, kas būtiski atšķiras no tā, kādai pēc respondentu domām, būtu jābūt komunikācijai izglītības iestādē.
4. Analizējot iegūtos datus, ir jāsecina, ka uz personības attīstību vērstais komunikācijas veids Valsts robežsardzes koledžā kā mācību iestādē ir relatīvi zemā līmenī. Taču izrietot no agrāk analizētam teorijām un atziņām par mācību procesa pareizu organizāciju, horizontālās attiecības ir uzskatāmas kā studiju procesa svarīga komponente studenta (kadeta) individualitātes attīstībai un tas ir jebkuras, tai skaitā militarizētas, mācību iestādes svarīgākais uzdevums.
5. Salīdzinot studējošo sniegtās atbildes par esošās situācijas novērtējumu komunikācijas jomā (vertikālā) un vēlamo komunikācijas veidu sekmīgai mācību procesa mērķu sasniegšanai nodarbību laikā, var secināt, ka rodas nepieciešamība veicināt docētāju un studentu horizontālo attiecību iekļaušanu Valsts robežsardzes koledžas kā militarizētas mācību iestādes hierarhijas sistēmā, tādējādi pilnveidojot robežsargu profesionālās sagatavošanas sistēmu. Docētāju un studējošo horizontālo attiecību nepieciešamību autors ir pamatojis savā pētījumā „Pedagoga sociālās lomas militarizētā mācību iestādē” (Indriksons, 2013).
6. Iegūtie korelēšanas rezultāti ļauj secināt, ka ieviešot Valsts robežsardzes un Valsts robežsardzes koledžas normatīvajos aktos attiecīgas izmaiņas, kas paredzētu īpaši nodarbību laikā atsevišķas atkāpes no noteiktās kārtības docētājiem, papildus vertikālajām attiecībām tiktu veicināta horizontālo

attiecību attīstība. Līdz ar to varētu realizēt studējošo vēlmju pēc abu veidu komunikācijas, mācību auditorijā izmantojot horizontālo komunikāciju, savukārt ārpus tās, dienesta jautājumos – vertikālo, veicinot hierarhiskās attiecības kā profesionālās darbības nepieciešamību.

7. Kontentanalīzē tādi pieminētie komunikācijas raksturojumi kā bezjūtība (8 gadījumos) un bijība (7 gadījumos), nav savietojami ar izglītības iestādes būtību, jo tādējādi tiek norādīts uz apstākļu eksistenci, kas traucē mācību procesa realizāciju.

Summary

Achieving the objectives of any organization and educational institution is not possible without a successful communication. Colleges under subordination of the Ministry of the Interior are militarized educational institutions, which train the personnel for performance of its specific tasks. Main specific feature of militarized educational institutions is the fact that in training process is used classical education approach based on authoritarianism. The State Border Guard College is a professional higher education institution under the supervision of the Ministry of the Interior. College enables border guards who have a secondary education, who are enrolled in the College to obtain the 1st level professional higher education. In the college are realized professional further education program „Border guarding” and 1st level professional higher education study program „Border guarding”. In order to improve the Border Guards training process and develop proposals, it is necessary to clarify the situation in the field of the communication process. In order to obtain the necessary information about communication processes at the State Border Guard College, was constructed questionnaire, which consisted of 7 questions. The result shows that respondents aware of and accept the hierarchy and discipline, which is dominated in any militarized educational institution. At the same time students considers that dominant communication in the educational institution should be horizontal which is focused on personal development. But the question about real situation in the State Border Guard College reveals that a central role in the training process takes vertical communication. Comparing the answers given by the students of the evaluation of the situation in the field of communication (vertical) and preferred communication (horizontal) for successful learning process during the lesson, it is necessary to incorporate teachers and student’s horizontal communication in the system of militarized educational institution for improving of border guards training system.

Literatūra References

1. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: Latvijas Universitāte
2. Indriksons, A. (2012). Verbāla un neverbālā komunikācija robežsargu profesionālajā sagatavošanā. *Proceedings of the Annual International Scientific Conference „Society. Integration. Education”*, Rēzekne: RA izdevniecība.
3. Indriksons, A. (2012a). Specificity of communication process in militarized educational institution. *International Journal of Arts and Sciences*.
4. Indriksons, A. (2012b). Specificity of Higher Education at State Border Guard College. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, Vol. 2, No. 3. Pieejams <http://www.universitypublications.net/ijmt/index.html>

5. Indriksons, A. (2013). Pedagoģa sociālās lomas militarizētā mācību iestādē. *Proceedings of the Annual International Scientific Conference „Society. Integration. Education”* Rēzekne: RA Izdevniecība, 91.-99. lpp.
6. Indriksons, A. (2013). Education approaches in border guard's professional training process. *International Journal of Multidisciplinary Thought, Vol. 3, No. 4*. Pieejams <http://universitypublications.net/ijmt/0304/index.html>

| | |
|---|--|
| Mg.paed. Alens Indriksons | Valsts robežsardzes koledža Adrese: Zavoloko 8, Rēzekne, Latvija e-pasts: alensindriksons@inbox.lv Tālr.: 29204003 |
| Dr.paed., prof. Velta Ļubkina | Iestāde: Rēzeknes Augstskolas Pedagoģijas fakultātes Personības socializācijas pētniecības institūts Adrese: Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, Latvija e-pasts: velta@ru.lv Tālr.: 26121040 |
| Dr.paed. Svetlana Ušča | Rēzeknes Augstskolas Pedagoģijas fakultātes Personības socializācijas pētniecības institūts Adrese: Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, Latvija |

SADARBĪBAS PRINCIPS TOPOŠO VIESMĪLĪBAS UZŅĒMUMU VADĪTĀJU KONKURĒTSPĒJAS VEICINĀŠANAI

Cooperation Principle as Competitiveness Promoter of Prospective Hospitality Business Managers

Sandra Īriste

Irēna Katane

Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Abstract. *In the article the cooperation principle, highlighted by authors as fundamental, has been justified. The aim of the research carried out was to analyze and evaluate different theoretical aspects of cooperation principle in promoting the competitiveness of the hospitality business managers in the environment of higher vocational education and professional activity. The cooperation must take place through a two levels dialogue: inter-institutional level and inter-personal level.*

Dyads interaction forms and/or stages reveal during students' practices in 2nd study year in the Hotel Practice, in 3rd study year in the Restaurant Practice and in 4th study year in the Management Practice as different difficulty grades of professional activity and the level of responsibility.

Keywords: *competitiveness, cooperation, dialogue, inter-institutional cooperation, inter-personal cooperation*

Ievads

Introduction

Augstākās profesionālās izglītības pārorientācijas apstākļos īpaši tiek akcentēta studentu konkurētspēja, kas nodrošina viņu profesionālo pieprasītību darba tirgū. Konkurētspējai kā zinātniskam jēdzienam nav vienotas definīcijas, jo zinātniekiem ir dažādas pieejas konkurētspējas pamatojumā, šis jēdziens atrodas ekonomisko, vadības, filozofijas, socioloģijas, pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu jomu pētījumu uzmanības centrā, katra no šīm zinātnēm veido savas individuālās pazīmes jēdziena interpretācijā un atklāj tā daudzdimensiālo un daudzšķautņaino raksturu.

Balstoties uz savu pieredzi, kā arī veiktajiem pētījumiem, raksta autores ir nonākušas pie būtiskas atziņas. Lai varētu nodrošināt studentu konkurētspēju, izglītības procesā nepieciešams ievērot noteiktus principus: **sadarbības, atbildīguma un patstāvīguma, ekoloģiskās pieejas, fleksibilitātes, mobilitātes, radošuma un pašrefleksijas principus**. Šajā rakstā tiks apskatīts *sadarbības princips*, kuram studentu konkurētspējas attīstības veicināšanā piešķiram vienu no būtiskākajām lomām.

Viesmīlības uzņēmumi un valsts pārvaldes institūcijas veido konkrētās jomas speciālistu pieprasījumu, kā arī uzstāda noteiktas profesionālās prasības nākamajiem darbiniekiem (tieši) un augstākajām mācību iestādēm (netieši). Savukārt augstskolas, īpaši universitātes, kā zinātnes centri, izvirzot prasības studentiem prakses laikā, tiešā veidā virza un veicina ne tikai studentu

konkurētspēju, bet netieši izglīto arī viesmīlības uzņēmumus kā studentu profesionālu prakšu bāzes organizācijas. Sadarbība starp studentu, augstskolu un viesmīlības uzņēmumu kalpo par pamatu veiksmīgam, produktīvam izglītības procesam un ir viens no noteicošajiem principiem konkurētspējīga viesmīlības uzņēmuma vadītāja veidošanās procesā.

Pētījuma mērķis. Analizēt un izvērtēt sadarbības principa teorētiskos aspektus viesmīlības uzņēmumu vadītāju konkurētspējas veicināšanā profesionālās izglītības un profesionālās darbības vidē.

Pētījuma materiāli un metodes: filozofiskās, pedagoģiskās, psiholoģiskās literatūras analīze un izvērtēšana, pedagoģiskās/akadēmiskās pieredzes refleksija saistībā ar studentu prakšu vadīšanu. Autoru pedagoģiskās nostādes pētnieciskajā procesā balstās uz M.Bahtina, U.Bronfenbrennera, M.Bubera, H.Gadamera, M.Kagana, Ī.Lernera, A.Petrovska, Ļ.Vigotska, A.Vorobjova, A.Zopiatis u.c. zinātnieku atziņām.

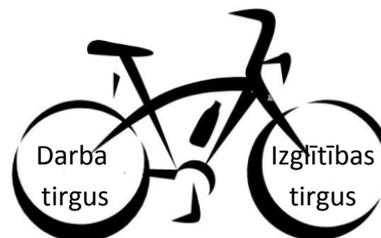
Teorētisko pētījumu rezultāti *Results of Theoretical Research*

Laikmetā, kad esam pakļauti nemitīgām pārmaiņām, profesionālās darbības veiksmīgumu noteicošo elementu noskaidrošana, kļūst īpaši aktuāla. Pašlaik izglītības pakalpojumu un darba tirgus attīstības tendence līdzinās velosipēda riteņiem, kur izglītības pakalpojumu tirgus cenšas panākt darba devēju prasības, t.i., darba tirgu (skat. 1. attēlu).



1. att. **Izglītības pakalpojumu un darba tirgus attīstības tendences**

Figure 1. Trends in education services and labor market



2. att. **Izglītības pakalpojumu un darba tirgus attīstības vektors**

Figure 2. Development vector of education services and labor market

Lai gan izglītības pakalpojumu tirgum būtu jāparedz nākotnes darba tirgus attīstības tendences, un no tiem izrietošie gan lokālās teritorijas sociāli ekonomiskie apstākļi, gan arī globālā tirgus prasības, kā arī atbilstoši jā sagatavo viesmīlības uzņēmumu vadītāji (skat. 2. attēlu).

Tādēļ augstākās profesionālās izglītības sistēmai jāattīstās balstoties uz sadarbības principu kā atvērtai struktūrai, kurā būtiska loma jāspēlē intuīcijai un radošumam, kā arī tai jā sasniedz prognozējams rezultāts.

Daudzi zinātnieki (Airey & Tribe, 2005; Walmsley, Thomas, & Jameson, 2012; Zopiatis & Constanti, 2012) saskata nepieciešamību pētīt profesionālo viesmīlības prakšu iedarbību uz topošo nozares speciālistu, jo tās ļauj studentam

izprast industriju un iekļauties darba vidē, kas bieži vien atšķiras no augstskolā mācītā (Kozar, Horton, & Gregoire, 2005). Veiksmīgas profesionālās prakses norises gadījumā, ieguvēji – sākot no finansiālajiem (Singh & Dutta, 2010), beidzot ar karjeras attīstību (Coco, 2000) un akadēmisko progresu (Beggs, Ross, & Goodwin, 2008; Chi & Gursoy, 2008) būs visām tās norisē iesaistītajām pusēm – studentam, augstskolai, prakses uzņēmumam un viesmīlības nozarei kopumā.

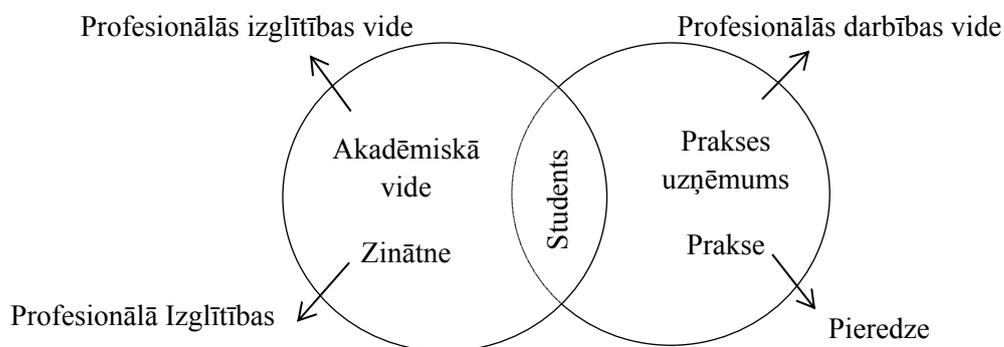
Mūsaprāt, konkurētspējīgu studentu sagatavošanā svarīgākā loma ir augstskolai, kurai jāorganizē sistēmiska mijiedarbība ar uzņēmumiem un darba devējiem. Tātad sadarbībai jānotiek divos līmeņos: 1) starpinstitucionālajā līmenī un 2) starppersonu līmenī.

Sadarbība starpinstitucionālajā līmenī notiek starp augstskolu un nozares uzņēmumiem, kur būtiski ir saskaņot profesionālo pieredzi un profesionālo izglītību. Pamatojoties uz pieredzes refleksiju, piedāvājam savu starpinstitucionālās sadarbības redzējumu saistībā ar studentiem nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm. Ja pastāvēs lielas atšķirības starp augstskolas piedāvāto profesionālās darbības un studentu zināšanu, prasmju un kompetenču kā studiju rezultātu redzējumu un uzņēmumā izvirzītajām prasībām speciālistiem - viņu zināšanām, prasmēm un kompetencēm, kā arī reālo profesionālo darbību ar tās daudzfunkcionalitāti, tad studentam būs ļoti grūti iekļauties prakses bāzes uzņēmuma vidē, jo viņš vairāk redzēs atšķirības starp studēto un praksē nepieciešamo, nevis saskatīs kopīgās prasības, kopīgās tendences (skat. 3. att.). Starpinstitucionālās sadarbības pamatmērķis mentoringa jomā ir maksimāli satuvināt teoriju ar praksi, proti, zinātni ar reālo profesionālās darbības vidi uzņēmumā, lai nebūtu tā, ka augstskola, zinātnei attīstoties, ar apsteidzi laikā, nerēķinoties ar realitāti uzņēmumos, izvirza studentiem prakses prasības nākotnes vīzijas kontekstā. Var būt arī otrādi, konkurence starp uzņēmumiem liek meklēt inovatīvus risinājumus, kas ir uzņēmēju *know-how*, ar ko viņi nelabprāt dalās ar studentiem, lai neradītu sev jaunus konkurentus. Tas nozīmē, var izveidoties situācija, ka augstskola izvirza prakses prasības studentiem, nerēķinoties ar viņu iespējām uzņēmuma diskrētajā vidē. Starpinstitucionālās sadarbības mērķis ir novērst jebkura veida šķēršļus studentu profesionālajā attīstībā un viņu konkurētspējas veicināšanā. Jo vairāk pārklājas augstskolā iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences ar tām zināšanām, prasmēm un kompetencēm, kas nepieciešamas prakses laikā uzņēmumā, jo abas institūcijas būs atvērtākas savstarpējai sadarbībai, t.sk. informācijas apmaiņai, ar katru studentu, jo studentam būs vieglāk iekļauties profesionālās darbības vidē, iegūtās zināšanas, prasmes un kompetences tiks izmantotas praksē, un praksē iegūtā pieredze tiks popularizēta akadēmiskajā vidē, nodrošinot informācijas, viedokļu un vērtējumu apmaiņu (skat. 4.att.).

Izmantojot analogiju par izglītības pakalpojumu un darba tirgus attīstību (skat. 1. un 2. att.), iespējamas 3 zinātnes un prakses attīstības tendences:

1) zinātne ar savu „*know-why*” attīstās ātrāk, nekā praksē tiek ieviestas šo zināšanu radītās vērtības; 2) konkurētspējīgi uzņēmumi ar savu „*know-how*” apsteidz zinātni, kurai, ieviešot jauninājumus akadēmiskajā vidē, bieži vien jāiziet garš birokrātiskais ceļš – akreditācijas, licencēšanas utt.; 3) zinātne ar savu „*know-why*” „iet roku rokā” ar viesmīlības nozares uzņēmumu „*know-how*”, t.i., atrodas uz viena attīstības vektora. Tas, savukārt iespējams, izveidojot veiksmīgu sadarbību starp augstskolu un nozares uzņēmumiem.

Svarīgākais augstskolu un nozares uzņēmumu sadarbības rezultāts ir ilglaicīgas savstarpēji izdevīgas sadarbības veidošana ar mērķi nodarbināt konkurētspējīgus studentus un absolventus, kā arī būtiska studentu zināšanu ieguves motivācijas paaugstināšana un prasmju un iemaņu iegūšana profesijā, kas izpaužas nodarbību apmeklējuma pieaugumā, sekmības paaugstināšanā un prakšu iziešanas efektivitātē.



3. att. **Vairāk atšķirīgā nekā kopīgā starp teoriju un praksi: starpinstitucionālās sadarbības deficīts** (autoru veidots)

Figure 3. More differences than similarities between theory and practice: lack of inter-institutional cooperation (authors constructed)

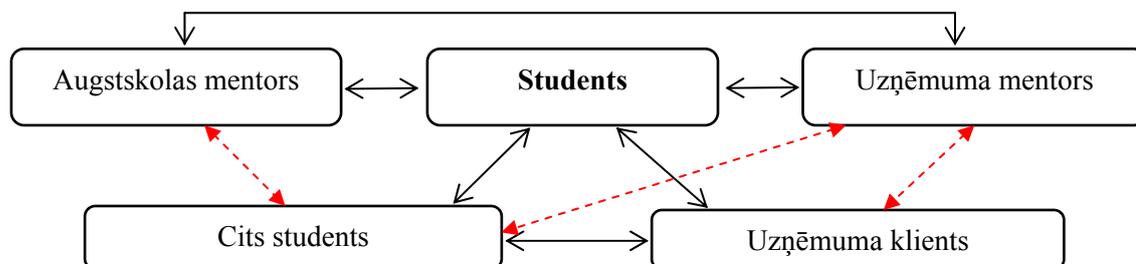


4. att. **Vairāk kopīgā nekā atšķirīgā starp teoriju un praksi: starpinstitucionālās sadarbības rezultāts** (autoru veidots)

Figure 4. More similarities than differences between theory and practice: result of inter-institutional cooperation (authors constructed)

Sadarbība starppersonu līmenī parādīta 5. attēlā, kur saskaņotā un mērķorientētā darbībā redzama pedagoģiskās mijiedarbības sistēma. Šajā mijiedarbības sistēmā vienlaicīgi funkcionē *deviņas* diādes: 1) augstskolas

prakses mentors - viesmīlības uzņēmuma prakses mentors; 2) augstskolas prakses mentors – students; 3) augstskolas prakses mentors – cits students; 4) students - viesmīlības uzņēmuma prakses mentors; 5) cits students - viesmīlības uzņēmuma prakses mentors; 6) students - cits students; 7) students - klients; 8) cits students - klients; 9) viesmīlības uzņēmuma prakses mentors - uzņēmuma klients.



5. att. **Pedagoģiskās mijiedarbības sistēma** (autoru veidots)
Figure 5. System of pedagogical interaction (authors constructed)

Visas šīs diādes varam iedalīt vērošanas, kopdarbības un patstāvīgās darbības diādēs, kur studentam/studentiem šajā sadarbībā var būt atšķirīgas sociālās lomas, atbildības pakāpe, veicot dažādas profesionālās darbības (funkcijas): piemēram, no aktīva vērotāja, analizējot un izvērtējot, kā un cik lielā mērā profesionāli strādā prakses mentors uzņēmumā, sadarbojoties ar klientu, līdz patstāvīgai profesionālajai darbībai, pašam sadarbojoties ar klientu.

Attēlotās mijiedarbības pilnvērtīgai atklāšanai jāizskata jēdzieni sadarbība un dialogs.

Akadēmiskā terminu datubāzē jēdziens „sadarbība” tiek skatīts kā (AkadTerm, 2009): 1) vairāku personu un/vai uzņēmumu kopīga darbība, lai sasniegtu savstarpēji saistītus mērķus, balstoties uz informācijas apmaiņu, līgumiem, partnerību, kopuzņēmumu veidošanu, iesaistīšanos asociācijās un citās personu un uzņēmumu grupās. Sadarbība ietver saikni, kas apvieno personas un/vai organizācijas, tādējādi uzlabojot to konkurētspēju; 2) divu vai vairāku sistēmu savstarpēja saistība kādas kopīgas darbības veikšanai.

Pirmajā gadījumā sadarbība pēc savas būtības paredz kopīgu darbu, kopīgas aktivitātes, kopīgas darbības vai dalību kopīgā procesā, savukārt otrajā gadījumā runa iet par saistību, saikni starp subjektiem, kas iesaistīti šajā darbībā. Dažādu jautājumu un problēmu skaidrošanu monologā arvien biežāk nomaina dialogs. Topošo viesmīlības uzņēmumu vadītāju skatījumu uz kādu no jautājumiem, saskaņā ar humāno pedagoģiju, nosaka viņa spēja sadarboties ar citiem cilvēkiem, spēja uz dialogu. Šādās profesionālās darbības situācijās dialogs kļūst par universālu līdzekli dažādu personības un profesionālo pretrunu risināšanā (Зинченко, 1998).

20. gs. izcilais domātājs M. Bubers (Buber, 1961) – „dialogiskās filozofijas” radītājs, izglītību traktē kā Es un Tu satikšanos, kā savstarpējās attiecības starp

cilvēkiem, kas balstītas uz mīlestību. Attiecības starp izglītības procesa subjektiem ir svarīgākais garīgās attīstības avots. Mijiedarbības procesā personība iegūst savu cilvēcīgo, humāno saturu. No tā izriet, ka personība ir tās saskarsmes ar citiem cilvēkiem produkts un rezultāts. Krievu domātājs un filozofs M. Bahtins šo domu papildina un apgalvo, ka pati dzīve pēc savas būtības ir dialogiska, jo dzīvot nozīmē piedalīties dialogā: skaidrot, klausīties, atbildēt, piekrist u.t.j. (Бахтин, 1996). To apstiprina arī filozofiskās hermeneitikas vadošais pārstāvis H. Gadamer grāmatā „Patiesības metode” norādot, ka cilvēka eksistences pamats ir saprašana, kuras dialogisms atklājas sarunā, mijiedarbojoties cita un paša runai. (Gadamer, 1999).

Dialogisko attiecību interpretācijai izglītībā izmanto divus jēdziena „dialogs” (no grieķu val. „*dialogos*”) skaidrojumu: „di(s)” – „divi” un „dia” – „starp”. Pirmajā gadījumā dialogs ir divu cilvēku saruna. Lai uzsvērtu pretējo procesu, t.i., vienvirziena komunikāciju – plaši tiek izmantots jēdziens „monologs”. Savukārt, otrais tulkojums „dia” jeb „starp” – nosaka jēdziena „dialogs” paplašināto tulkojuma versiju, proti, norāda komunikācijas savstarpējo saikni starp dzīvo un nedzīvo pasauli, saskarsmi starp reāliem un iedomātiem sarunu partneriem (Гусинский & Турчанинова, 2003). Otrais tulkojums, mūsdiā, precīzāk attēlo dialoga būtību, „dia” norāda uz jebkuru dialogā iesaistīto dalībnieku skaitu, tātad - neierobežo to. Profesionālo prakšu laikā dialogam jānoris starp studentu, prakšu mentoriem prakšu uzņēmumos un augstskolā, kā arī klientu, kas, nenoliedzami, ir viena no svarīgākajām biznesa sastāvdaļām.

Dialogs jāveido arī starp studentu un viesmīlības uzņēmuma darbiniekiem, tā paplašinot viņu sociālo pieredzi un sociālo tīklu (*social network*), sniedz papildus iespējas iegūt un apmainīties ar jaunākajām zinātniskajām un profesionālajām atziņām nozarē, dalīties ar informāciju uzticēto uzdevumu veikšanai, nepieciešamajiem padomiem, sniegt emocionālo atbalstu un veidot uz uzticēšanos balstītas attiecības vienam ar otru, tā sasniedzot augstākus darba rezultātus pašiem un organizācijai kopumā (Krackhardt, 1992).

Filozofs M. Kagans (2002) uzsver, jēdziena „dialogs” dažādo interpretāciju ikdienas dzīvē un zinātniski filozofiskā skatījumā. Ja pirmajā gadījumā to izmanto divu personu sarunas apzīmēšanai, tad otrajā ar to tiek domāta cilvēku informatīvā mijiedarbība (neatkarīgi no runas vai citiem semiotiskiem līdzekļiem), kuras mērķis ir paaugstināt dialogā iesaistīto garīgās vienotības, kopības pakāpi vai arī tās sasniegšanu. Pirmajā gadījumā, pēc zinātnieka domām, šim jēdzienam nav nekādas pedagoģiskas nozīmes, jo ir acīmredzams, ka jebkura saskarsme starp subjektiem ir repliku apmaiņa viņiem zināmā valodā, ar paralingvistisko līdzekļu iesaistīšanu, bet īpašās situācijās izmantojot grafiskos, skaņu intonācijas, žestu demonstrēšanas, kinematogrāfiskos līdzekļus. Otrā gadījumā pievēršanās dialogam kļūst par nopietnu pedagoģisku problēmu, jo dialoga būtiskākā īpašība ir vienlīdzība vienam pret otru saskarsmes procesā, tā ir savstarpēja dialogiska pozīcija, kura apliecina saskarsmes personību

patstāvību, iekšējo brīvību. Protams, sasniegt šādu garīgu vienotību ar dialoga starpniecību ir sarežģītāk nekā monoloģiska studentu informēšana. Tādēļ mācībspēkam, mentoram jābūt ar spējām uz dialogu ar studentu, viņam jāmiļ un jāciena veidojošās brīvā un radošā personība (Караи, 2002).

Tikai dialogā personība eksistē kā personība, tikai dialogiskas attiecības ir gandrīz universāla parādība, kuras caurvij visas cilvēciskās dzīves attiecības. Tādā veidā, dialoga jēdziens iekļauj eksistenciālo un komunikatīvo sastāvdaļas. Dialoga eksistenciālo pusi raksturo starppersonu attiecības, kurās piedalās dialoga dalībnieki. Starppersonu dialoga pamatatribūti ir partneru brīvība, viņu vienlīdzības atzīšana un personīgā kontakta dziļums, ko raksturo savstarpēja sapratne un empātija. Dialoga komunikatīvo pusi raksturo savstarpējās iedarbības un viedokļu mehānismi, citu viedokļu izpratne, kompromisu atrašana vai radoša nesaskaņu atrisināšana un dialoga partneru pasaules uztveres bagātināšanās (Бахтин, 1979).

Velkot paralēles ar jēdziena „sadarbība” skaidrojumu, varam secināt, ***ka sadarbība nav iedomājama bez dialoga, bet dialogs bez sadarbības.***

Pedagoģiskās sadarbības starppersonu līmeņa dialogiskā forma atklājas subjekts - subjekts attiecībās, kurās augstskolas un uzņēmuma prakses mentori mijiedarbojas ar studentiem, balstoties uz partnerattiecībām. U.Bronfenbrennera, Ī.Lernerā, A.Petrovska, Ļ.Vigotska u.c. zinātnieku koncepcijās, teorijās un modeļos atklājas trīs diādiskās mijiedarbības veidi un/ vai posmi (Katane, 2007): 1) vērošanas diāde; 2) kopdarbības diāde; 3) patstāvīgās darbības diāde. Arī Latvijas Lauksaimniecības universitātes studiju programmas „Ēdināšanas un viesnīcu uzņēmējdarbības” studenti, izejot visus prakses posmus, pilnveido personības un profesionālās kompetences, palielinās viņiem uzticēto funkciju un uzdevumu loks un atbildība, jo ***katrs mācību un profesionālās prakses etaps ir noslēdzošs atbilstošā kursa apmācības posms un kalpo par pamatu studenta pārejai jaunā izglītības, profesionālās attīstības līmenī.***

Šo diāžu izpausme profesionālo prakšu laikā LLU studiju programmā „Viesnīcu un ēdināšanas uzņēmējdarbība” vērojama nevis praksēs kā tādās (lai gan katra profesionālā prakse paredz sarežģītāku zināšanu, prasmju, un kompetenču līmeni), bet gan ***funkcijās***, ko studenti veic, izejot *Viesnīcu praksi* 2. kursā, *Restorānu praksi* 3. kursā un *Vadības praksi* 4. kursā. Tieši prakšu mentori uzņēmumos ir tie, kas sadala atbildību par paveikto. Tā atkarīga no: 1) ***profesionālās darbības funkcijas grūtības pakāpes***: profesionālās prakses laikā būs funkcijas, kuras mentors uzticēs studentam veikt patstāvīgi un uzreiz, atļaujot pilnībā viņam uzņemties atbildību par veiktā darba kvalitāti; šajā gadījumā mentori ir ne tik daudz jaunās informācijas nesēji un devēji, cik studentu patstāvīgā darba, zinātniskā radošuma, izziņas darbības virzītāji un eksperti; 2) ***atbildības līmeņa***: topošo viesmīlības uzņēmumu vadītāju profesionālās virzības aspektā būtiska ir patstāvības un atbildības līmeņa pakāpeniska paaugstināšana; pedagoģijas zinātnē pastāv kompetenču pieeja, uz

kuru balstoties vairāki zinātnieki jēdzienus *kompetence*, *kompetences līmenis* un tā būtības interpretējumu tiešā veidā saista ar *profesionālās atbildības līmeni*.

J.Stabiņš (2001) pauž domu par personības darbības kvalitātes dažādiem līmeņiem, kas raksturo arī personības kompetenču līmeņus. Viņš izdala: patstāvības līmeni un patstāvības un atbildības līmeni. Zinātnieks īpaši uzsver sadarbības nozīmi kompetences attīstības veicināšanā. Arī zinātniece Z.Rubene u.c. (2006) norāda, ka kompetence var tikt atzīta un novērtēta cilvēka patstāvīgā/neatkarīgā un atbildīgā darbībā. Darbības, ko sākumā mentors vēl neuztic studentam, tiek apgūtas vērojot vai darbojoties līdzī. Pieaugot kompetences līmenim, pieaug arī atbildības pakāpe.

Prakses laikā mentors māca studentus kritiski domāt: saskatīt augstskolā mācītās teorijas principus viesmīlības uzņēmumos, izprast, analizēt un izvērtēt tos, analizēt uz izvērtēt profesionālo darbību un sevi tajā. Savukārt sadarbības princips, balstīts uz dialogismu kā konceptuāli metodoloģisko pieeju atklāj pasaules un lietu relativitāti, dažādo viedokļu līdztiesību starp dialogā iesaistītajiem. Līdz ar to radikāli mainās profesionālo prakšu mentoru loma, proti, būtiski pieaug paša studenta nozīmīgums un atbildība, kurš ne tikai patstāvīgi plāno un realizē izziņas darbību, bet pirmo reizi gūst iespēju sasniegt sociāli nozīmīgus šīs darbības rezultātus, uzņemties atbildību par savu profesionālo darbību. Savukārt, apzinoties partnerību, studentus vieglāk iesaistīt patstāvīgā darbā, viņi sajūt profesijas gaišās un ēnas puses, tiek audzināta studenta personības profesionālā virzība kopumā (Сандер, 2007).

Personības aktivitāte un tās vajadzība pēc pašpilnveidošanās attīstās tikai mijiedarbības apstākļos ar citiem cilvēkiem, respektējot sadarbības principu, kas savukārt izriet no dialogiskās pieejas. Studentu konkurētspējas attīstības nozīmīgākais faktors jaunā personības konkurētspējas paradigmas kontekstā ir nevis konkurence un cīņa, bet spēja sadarboties, spēja būt atvērtam dialogam, spēja atrast līdzsvaru starp *ego-* un *eko-* *centrēto* domāšanu un darbību. Cilvēks visu dzīvi var nodzīvot bez cīņas, bet nevienu dienu – bez sadarbības. Dzīve ir sadzīve: dzīvošana sadarbojoties un dialogā ar citiem.

Secinājumi **Conclusions**

- Augstākās profesionālās izglītības sistēmai jāattīstās, balstoties uz sadarbības principu kā atvērtai struktūrai, kurā būtiska loma pieder intuīcijai un radošumam, kā arī tai jāsasniedz prognozējams rezultāts.
- Veiksmīgas profesionālās prakses norises gadījumā, ieguvēji būs visi – studenti kā topošie nozares speciālisti, augstskola, prakses uzņēmums un viesmīlības nozare kopumā.
- Konkurētspējīgu studentu sagatavošanā svarīgākā loma ir augstskolai, kurai jāorganizē sistēmiska mijiedarbība ar viesmīlības uzņēmumiem un darba

devējiem. Sadarbībai jānotiek divos līmeņos: 1) starpinstitucionālajā līmenī un 2) starppersonu līmenī.

- Starpinstitucionālās sadarbības rezultāts ir ilglaicīgas savstarpēji izdevīgas sadarbības veidošana, kuras mērķis ir informācijas un pieredzes apmaiņa, nodrošinot teorijas un prakses vienotību, t.sk. studentu prakses prasību vienotību un iespējamību tās īstenot prakses uzņēmumā. Savukārt prakses uzņēmumam, sadarbojoties ar augstskolu, jākļūst par atvērtu, nevis diskrētu vidi. Tie ir svarīgi priekšnoteikumi studentu profesionālās attīstības, viņu konkurētspējas veicināšanas procesā.
- Prakses laikā katrs students nonāk sarežģītas starppersonālas mijiedarbības sistēmā, kurā viņam ir vairākas lomas, daudz un dažādas funkcijas un atbildības pakāpes, veicot profesionālo darbību. Šajā starppersonālajā pedagoģiskās mijiedarbības sistēmā pastāv vairāki mijiedarbības subjekti - sadarbības partneri, kas veido daudzus mijiedarbības subjektu pārus - diādes. Savukārt diādes var būt atšķirīgas, atkarībā no studenta lomas un viņam uzticētiem pienākumiem, dalītas vai nedalītas atbildības: vērošanas diāde (students var vērot mentora darbību un otrādi: mentors var vērot un vērtēt studenta darbību), kopdarbības diāde, patstāvīgās darbības diāde. Neskatoties uz to, ka ar katru prakses posmu pieaug studentiem uzticēto pienākumu skaits, profesionālās darbības grūtības un atbildības pakāpe, kompetences līmenis, katrā no prakses posmiem (Viesnīcu praksē 2. kursā, Restorānu praksē 3. kursā un Vadības praksē 4. kursā) vienlaicīgi var pastāvēt visi trīs diāžu veidi, jo dažas profesionālās darbības funkcijas studentam vēl netiek uzticētas (viņš tikai vēro, kā strādā profesionāli) pat pēdējā prakses posmā, dažas funkcijas tiek veiktas kopā ar mentoru, bet dažas no funkcijām jau pirmajā praksē tiek uzticētas studentam veikt pilnīgi patstāvīgi.

Summary

The cooperation among student, university and hospitality business serves as the basis for a successful, fruitful learning process and is one of the fundamental principles of the competitive hospitality manager's formation process.

The professional higher education system has to develop on the cooperation principle bases as an open structure, where intuition and creativity play an important role, and it has to achieve the expected results.

In the case of successful professional practice, beneficiaries are going to be all parties involved - student, university, enterprise of practice and hospitality industry as a whole.

The university plays an important role in the preparing competitive students for labor market, so it has to organize systemic interaction with enterprises and employers. Consequently the cooperation must take place through a two level dialogue: 1) inter-institutional level and 2) inter-personal level.

The result of inter-institutional cooperation is building a mutually beneficial, long-term collaboration to employ competitive students and graduates, as well as motivation promotion of knowledge acquisition, gaining skills and competencies in the profession. There is an improving tendency in students' class attendance, their overall success rates and internship efficiency.

The dialogical form of inter-personal cooperation level reveals in the subject - subject relationship, where practice mentors of universities and enterprises interact with students, based on partnership.

Dyads interaction forms and/or stages reveal during students' practices in difficulty grades of professional activity and the level of responsibility.

Literatūra References

1. Airey, D., & Tribe, J. (2005). *An international handbook of tourism education*. Oxford, England: Elsevier.
2. Beggs, B., Ross, C.M., & Goodwin, B. (2008). A comparison of student and practitioner perspectives of the travel and tourism internship. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 7 (1), 31–39.
3. Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. USA: Harvard University Press.
4. Buber, M. (1961). *Between man and man*. Boston, USA: Beacon Press
5. Chi, G.C., & Gursoy, D. (2008). How to help your graduates secure better jobs? An industry perspective. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 21 (3), 308–322.
6. Coco, M. (2000). Internships: A try before you buy arrangement. *SAM Advanced Management Journal*, 65 (2), 41–47.
7. Gadamer, H. G. (1999). *Patiesība un metode* [Truth and Method]. Rīga, Latvija: Jumava.
8. Katane, I. (2007). Systemic Ecological Approach in Didactic Model of Students' Pedagogical Practice. In Proceedings of the International Conference Society, Integration, Education. Rēzekne: Rezeknes Augstskola, 134-143.
9. Kozar, J.M., Horton, B.W., & Gregoire, M.B. (2005). Is gaining work experience while going to school helping or hindering hospitality management students? *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 4 (1), 1–10. doi.org/10.1300/J171v04n01_01
10. Krackhardt, D. (1992). The strength of strong ties: The importance of philos in organizations. In N. Nohria, & R. Eccles (Eds.), *Networks and organizations: Structure, form, and action* (pp. 216-239). Boston, MA: Harvard Business School Press.
11. Rubene, Z., Briška, I., Klišāne, J., & Maslo, I. (2006). Plaisa kompetences izpratnē teorijā un praksē [Gap in understanding of competency in theory and practice]. In I. Maslo (Ed.), *No zināšanām un kompetentu darbību: Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*, (pp. 45-57). Rīga, Latvija: LU Akadēmiskais apgāds.
12. Sadarbība. (2009). In *Akadēmisko terminu datubāze AkadTerm*. Retrieved from <http://termini.lza.lv/term.php?term=sadarb%C4%ABba&list=sadarb%C4%ABba&lang=LV>
13. Singh, A., & Dutta, K. (2010). Hospitality internship placements: Analysis for United Kingdom and India. *Journal of Services Research*, 10 (1), 85–99.
14. Stabiņš J. (2001). *Skolotāja misija* [The Mission of Teacher]. Rīga, Latvija: RaKa
15. Walmsley, A., Thomas R., & Jameson S. (2012). Internships in SMEs and career intentions. *Journal of Education and Work*, 25 (2), 185–204
16. Zopiatis, A., & Constanti, P. (2012). Managing hospitality internship practices: a conceptual framework. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 24 (1), 44–51.
17. Бахтин, М. М. (1996). *Собрание сочинений: Т. 5*. [Collected Works: Volume 5]. Москва, Россия: Русские словари

18. Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества* [The Aesthetics of Verbal Creativity]. Москва, Россия: Искусство.
19. Выготский, Л. (2000). *Психология. Мир психологии*. [Psychology. The World of Psychology]. Москва, Россия: ЭКСМО-Пресс.
20. Гусинский, Н.Е., & Турчанинова, Ю.И. (2003). *Введение в философию образования* [Introduction to the Philosophy of Education]. Москва, Россия.: Логос.
21. Зинченко, В.П. (1998). *Психологическая педагогика. Часть 1*. [Psychological pedagogy. Part 1]. Самара, Россия: Самарский государственный педагогический университет.
22. Каган, М.С. (2002). *О педагогическом аспекте теории диалога/Диалог в образовании* [The Pedagogical Aspect of the Theory of Dialogue/ Dialogue in Education]. Сбор-ник материалов конференции: Symposium, выпуск 22. СПб. Россия: Санкт-Петербургское философское общество.
23. Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения* [Didactic Principles of Teaching Methods]. Москва, Россия: Педагогика.
24. Петровский, А. В. (1991). Трехфакторная модель значимого другого [Three -factor model of the significant other]. *Вопросы психологии*, 1. Retrieved from <http://voppsy.ru/issues/1991/911/911007.htm>
25. Сандер, В. В. (2007). Интеграционный механизм в формировании [The integration mechanism in the formation]. *Современные научные исследования*, 5. Retrieved from <http://www.uecs.ru/статьи-вак/pedagogics/интеграционный-механизм-в-формировании>

| | |
|---|---|
| Mg. paed., doktorante Sandra Īriste | Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts e-pasts: sandra.iriste@gmail.com |
| Dr. paed., Mg. art., asoc. profesore Irēna Katane | Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts e-pasts: irena.katane@inbox.lv |

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К МНОГОУРОВНЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Improvement of Pedagogical Staff's Training to Multilevel Activity of Education Managers

**Яшин Исмадияров
Равиль Исянов**

Ташкентский государственный педагогический университет

Abstract. *In this Article are considered some features of Training and improving of the young managing specialists in High educational establishments. The managing and pedagogical activity of the teacher is directed to the achievement of High skilled specialist Training. The Feature of the management of educational institution consists many levels character of management education. There are stressed three main levels – administrative-managing, the management of the a pedagogical process, self-managing. The main aim of the first level of management is organization and foundation of a whole system, effective activity, directing to providing of High top-marketing specialists the second level is realized by the way of organization activity of a pedagogical staff. The third level is considered as selfmanaging activity of education managers. The results of investigation showed that management and self-management and organization of pedagogical process serve for productive activity of preparation managers for education.*

Key words: *Managing activity, many level character, management of education, methods of management, social-physiological methods.*

Введение Introduction

Происходящие в настоящее время в системе высшего и среднего специального, профессионального образования изменения, направленные на совершенствование материально-технической базы, подготовки высококвалифицированных кадров, требуют притока нового поколения высокопрофессиональных и мотивированных управленческих кадров. В настоящее время остро встал вопрос об эффективной подготовке профессиональных молодых управленческих кадров в высших профессиональных образовательных учреждениях.

Эффективность и качество подготовки современных специалистов определяется множеством факторов, (Курбанов, 2004) таких как, наличие условий для качественной организации дидактического процесса, понимание и принятие целей профессионального образования как педагогами, так и студентами, владение педагогами образовательных технологий.

Особенностью менеджмента в образовании заключается во взаимодействии педагогической и управленческой деятельности

преподавателя в учебном заведении, т.е. все задачи подчинены достижению основной цели – подготовке высококвалифицированного специалиста. К числу менеджеров мы относим весь педагогический коллектив, в управленческую деятельность вовлекаются все педагогические работники, специалисты различных отраслей знаний, в своём составе она имеет общие компоненты независимо от предмета деятельности, подчиняется общим закономерностям независимо от специфики содержания общеобразовательной, общетехнической и профессиональной подготовки. Управленческая деятельность имеет комплексный и многоплановый характер (Бодди, 1999).

Основные требования, критерии, которые на современном этапе предъявляются подготовке студентов к управлению всей деятельностью образовательного процесса, однако их в полной мере можно отнести к структуре аппарата всего образовательного учреждения. Структура должна: обеспечивать проведение единой линии по всем вопросам обучения, тесную увязку действий между всеми подразделениями образовательного учреждения.

Значить обобщённая цель управления состоит в обеспечении социально – педагогических условий, которыми являются: создание развивающего пространства; построение системно-деятельностного содержания образования; профессиональное развитие педагогического коллектива; перевод образовательного процесса на развивающий характер.

Методы управления – нечто более основополагающее по отношению к методам руководства. Но с другой, стороны, использование методов управления в значительной части осуществляется через деятельность педагога, соответственно, через методы руководства. Поэтому искусство руководства включает три задачи: владеть методами управления, владеть методами руководства, владеть умением реализовывать методы управления как непосредственно, так и в процессе использования методов руководства.

Следовательно, большинство методов могут применяться как ко всему коллективу, так и к отдельным его звеньям или сотрудникам. Эффект управления образовательным учреждением заключается не в постоянстве использования какого-либо из перечисленных методов, а в умелом их сочетании.

Совершенствование подготовки педагогических кадров к управленческой деятельности *Improvement of pedagogical staff's training to managing activity*

В настоящее время для проектирования организационных структур управления применяются четыре основных метода: метод аналогии, метод структуризации целей, экспертный метод и метод организационного моделирования (Друкер, 1998).

Метод аналогии означает разработку типовых структур управления для образовательного учреждения, функционирующих в сходных условиях на основе анализа передового опыта.

Метод структуризации целей предусматривает выработку системы целей организации и ее последующее совмещение с разрабатываемой структурой. Структура строится на основе системного подхода, предполагающего охват всех сторон деятельности образовательного учреждения; при этом используются графические описания структуры, качественный (и частично количественный) анализ и обоснования вариантов ее построения и функционирования.

Экспертный метод предусматривает изучение и осмысливание наиболее существенных специфических особенностей образовательного процесса, а также выработку рекомендаций, исходя из мнений экспертов, обобщения и оценки наиболее передовых тенденций в области организации управления.

Метод организационного моделирования представляет собой разработку формализованных математических, макетно-стендовых графических или машинных описаний распределения полномочий и ответственности в образовательном учреждении, с тем, чтобы на основе четко сформулированных критериев оценить степень рациональности принятых организационных решений.

Особенностью управления образовательным учреждением состоит в многоуровневом характере менеджмента образования. Нами выделяется три основных уровня – административно – управленческий, управление педагогическим процессом, самоуправленческий (Исмадияров, 2007).

Первый уровень – административно-управленческий. Основной целью управления учебным заведением является создание целостной системы эффективной деятельности, направленной на обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов с учётом требований общества и государства к формированию личности, профессиональной подготовки и культурному развитию человека. Специфика данного уровня заключается в системообразующем характере управленческой деятельности, которая направлена на достижение целей образовательного учреждения посредством создания системы взаимодействия субъектов управленческого–педагогической деятельности, условий, обеспечивающих эффективное взаимодействие, а также непрерывное развитие образовательного учреждения и системы образования в целом.

Необходимо отметить, что в современной литературе больше внимания уделяется управленческой деятельности администрации, например, выбору философии учебного заведения, цели развития учебного заведения, повышению профессиональной компетентности педагогов, использованию методов стимулирования труда педагогов, организации контроля и т.д. (Иноятов, 2003)

Признавая управление как деятельность администрации по развитию педагогического коллектива, нельзя не учитывать и управленческую деятельность преподавателей по развитию человека, конкурентоспособного специалиста. Управление должно отражать педагогический процесс в целом, взаимосвязь деятельности администрации, деятельности преподавателей и деятельности учащихся.

Второй уровень – управление педагогическим процессом. Осуществляется путём организации деятельности педагогического коллектива. Под образовательным процессом мы будем понимать совокупность трёх составляющих: учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процессов. В свете данного определения педагогического менеджмента следует отметить, что каждый преподаватель, по сути, является менеджером учебно-познавательного процесса (как субъект управления им), а руководитель учебного заведения – менеджером учебно-воспитательного процесса в целом (как субъект управления этим процессом).

Управленческо-педагогическая деятельность на втором – педагогическом уровне управления – также имеет несколько особенностей. Первая особенность связана с расширением границ применения управленческой деятельности в ВУЗе. Педагогический процесс объединяет все компоненты профессиональной подготовки: общеобразовательные, общетехнические, специальные и производственные. В связи с этим управленческая деятельность осуществляется и в производственных, и в учебных условиях. Она обеспечивает установление связей между теоретическими и производственными задачами, между профессиональными знаниями и производственной деятельностью. Следующая особенность управленческой деятельности заключается в том, что она имеет комплексный и многоплановый характер. В управленческую деятельность вовлекаются все педагогические работники, специалисты различных отраслей знаний, в своём составе она имеет общие компоненты независимо от предмета деятельности, подчиняется общим закономерностям независимо от специфики содержания общеобразовательной, общетехнической и профессиональной подготовки. Управленческая деятельность включает и элементы дифференциации в связи с тем, что касается конкретного содержания обучения различных профессий (Исмадияров, 2006).

Современный педагог должен видеть системную сущность организации, ее элементов, субъектов, понимать наличие у системы всех свойств систем и, осуществляя воздействие, знать и стараться использовать широкий набор подходов и методов воздействия на поведение.

Методы управления – способы воздействия управляющего субъекта на управляемый объект. Когда мы говорим о способах, с помощью

которых происходит воздействие одних звеньев системы управления на другие, мы имеем дело с методами управления, т.е. способами воздействия на объект и систему управления для достижения целей воздействия самого руководителя, имеются в виду не методы управления, а методы руководства.

Специфика педагогического уровня управления заключается в создании оптимальных внешних и внутренних условий для успешного формирования личности будущего специалиста, рационального использования образовательных и воспитательных возможностей преподавания, всех форм и видов учебной и воспитательной работы, т.е. достижения целей образовательного процесса путем создания системы взаимодействия субъектов педагогического процесса в процессе реализации управленческих функций.

Наибольшее значение имеет классификация методов управления на основе объективных закономерностей, присущих образовательному учреждению как объекту управления, на основе специфики отношений, складывающихся в процессе совместного труда (Уорнер, 2001). По этому признаку всеми специалистами выделяются методы:

- организационные (в том числе административные);
- экономические;
- социально-психологические.

Организационные методы управления базируются на организационных отношениях между людьми. Всю совокупность организационных методов управления можно классифицировать по трем группам: методы организационно-стабилизирующего, распорядительного и дисциплинарного воздействия. Методы организационно-стимулирующего воздействия предназначены для создания организационной основы совместной работы. Это – распределение функций, обязанностей, ответственности, полномочий, установление порядка деловых взаимоотношений. Они включают: регламентирование – четкое закрепление функций и работ; нормирование – установление нормативов выполнения работ, допустимых границ деятельности; инструктирование – ознакомление с обстоятельствами выполнения работы, ее разъяснение. Методы распорядительного воздействия предназначены для реагирования на неучтенные моменты организации, корректировки сложившейся системы организации под новые задачи и условия работы. Методы данной группы реализуются в форме директивы, приказа, указания, распоряжения, резолюции, предписания и т.д. Методы дисциплинарного воздействия предназначены для поддержания организационных основ работы, четкого и своевременного выполнения установленных задач, и обязанностей, ликвидации возникающих отклонений в системе организации.

Административные методы управления связаны с властной природой управления: одна сторона наделяется властными полномочиями и вследствие этого может приказывать другой стороне – управляемому. В этом случае наблюдается, как правило, прямая подчиненность. Каждое нижестоящее звено организационно подчинено вышестоящему органу и выполняет его решения.

Экономические методы управления предназначены для воздействия на экономические отношения. Здесь выделяются методы: хозяйственный расчет, капитальные вложения, система амортизационных отчислений; плата за фонды; использование фондов развития учреждения; система материального стимулирования и др. Каждый из этих методов специфичен.

Социально-психологические методы управления предназначены для воздействия на социально-психологические отношения между людьми. Специфика этих методов заключается в значительной доле использования неформальных факторов, интересов личности, группы, коллектива в процессе управления. Речь идет о направлениях деятельности, методах, приемах, инструментах влияния на поведение людей в организациях, определяющих сферу компетенции современного менеджера и специалиста по персоналу. Социально-психологические методы приведены в рис. 1.

Третий уровень – самоуправленческая деятельность менеджеров образования. При анализе управления можно увидеть, что в учебных заведениях в основном акцентируется внимание на внешних действиях управления и не придается значение процессам самоуправления. Управление органически связано с самоуправлением. Самоуправление рассматривается нами как интегральная способность личности к организации самостоятельной познавательной деятельности, т.е. выделение и осознание целей деятельности, разработка план и осуществление деятельности согласно этому плану, корректирование и регулирование действий, оценка результатов своей деятельности. На начальных этапах управления самоуправление может быть недостаточно развито и носит репродуктивный характер, а затем оно постепенно преобразуется и переходит на продуктивный уровень.



Рис.1. Социально-психологически методы управления
Fig. 1 Social and pedagogical methods of management

Результаты исследований Research results

Перед началом педагогического эксперимента нами проводился опрос студентов, для выявления отношения студентов к понятию «готовность к управленческой деятельности». Так, 46% студентов к понятию «готовность» отнесли наличие управленческих знаний, умений и навыков, 27% студентов отнесли к готовности также некоторые личностные качества, 29% студентов отнесли к готовности совокупность духовных и материальных ценностей, 8% студентов готовность связали с понятием «общая культура человека», которую необходимо осваивать в процессе обучения в вузе и в практической деятельности.

Результат проведенных нами исследований показал, что систематизирующим элементом управления – самоуправления является продуктивная деятельность. Она лежит в основе управления – самоуправления и в самой организации педагогического процесса. Динамика управления определяется, безусловно, способностью к нормативной деятельности, готовностью к самодеятельности.

Проведенное исследование и практика работы показывает, что любая система работы с кадрами должна создаваться под определенную цель. Именно цель и определяет формы, методы и содержание деятельности каждого руководителя и всего коллектива по развитию образовательного учреждения. В основу создания такой системы работы положена диагностика и коррекция профессиональной деятельности руководителя.

Диагностика управленческой деятельности дает возможность определить научно обоснованных показателей, разработать системы мер и рекомендаций по совершенствованию управленческой деятельности и модели подготовки студентов к управленческой деятельности.

Социально-психологические методы управления объединены в одну систему и находятся в сложной взаимосвязи, т.к. эффективность управления образовательным учреждением будет обеспечиваться за счет их преемственного и взаимодополняющего характера. При этом наиболее важное значение приобретают интегративные связи, объединяющие все функциональные компоненты, уплотняющие элементы отдельных структур и несущие в себе новое качественное образование. В нашем исследовании такую роль выполнило многоуровневая управленческо-педагогическая деятельность.

Заключение *Conclusion*

Опираясь на необходимость развития личностных качеств специалиста и его способность к активной творческой деятельности в условиях рыночной экономики, мы можем сформулировать социально - педагогические основы управления-педагогической деятельности следующим образом:

- четкая ориентация на цели подготовки конкурентоспособных специалистов для регионального рынка труда, развитие системы непрерывного многоуровневого профессионального учебного заведения;
- принцип демократизации и гуманизации в управлении профессионально-технических учебных заведений, а также взаимодействие членов команды, студентов;
- сосредоточить внимание на укреплении мотивации в учебном процессе. Способами функционирования системы управления являются

педагогические технологии, которые направлены на обеспечение достижения целей в процессе обучения.

Таким образом, администрация образовательного учреждения рассматривается нами как взаимодействие трех уровней (административного, педагогического и самоуправленческого), которые обеспечивают эффективность функционирования системы профессионального образования. Качественное отличие управленческой деятельности в образовательном учреждении состоит в том, что она имеет много возможностей для обеспечения единства педагогических, управленческих процессов, что в конечном итоге улучшает качество профессиональной подготовки. Таким образом, методы управления - нечто более фундаментальное, в отношении методов управления. Однако, с другой стороны, использование методов управления в значительной степени осуществляется через деятельность педагога, соответственно, через методы управления. Таким образом, искусство руководства включает в себя три задачи: знать методы управления, собственные методы управления, обладать способностью реализовывать непосредственно методы управления, так и в процессе практики управления.

Summary

Relying on the necessity of development of personal qualities of a specialist and his ability to active creative activity in conditions of market economy, we can formulate socio - pedagogical bases of management-pedagogical activity:

- clear focusing on the goals of training competitive specialists for the regional labour market, development of the system of continuous multi-level professional educational establishment;
- the principle of democratization and humanization in the management of vocational education institutions and in the interaction of team members, students;
- to focus on the strengthening of motivation in an educational process.

Ways of functioning of the system of management are pedagogical technologies, the specifics of which is constructed and an educational process that should ensure the achievement of the goals.

Thus, the administration of an educational institution is regarded by us as the interaction of three levels (administrative, pedagogical and self-government), which provides efficiency of functioning of system of professional education. Qualitative difference of the managerial activities in the educational institution consists in the fact that it has many opportunities for ensuring the uniformity of pedagogical, managerial and processes that ultimately improves the quality of professional training.

Thus, the methods of control - something more fundamental in relation to methods of management. However, on the other hand, the use of management practices in large part was carried out through the activities of the teacher, respectively, through methods of management. Therefore, the art of leadership includes three objectives: to know the methods of management, own methods of management, to possess the ability to implement the methods of management, both directly and in the process use management practices.

Литература
References

1. Друкер, П. (1998). *Эффективное управление*. М., 134 с.
2. Исмадияров, Я. (2006). Современные требования к менеджеру образования. *Педагогик таълим. Тошкент, № 2*. С. 11-13.
3. Исмадияров, Я. (2007). Проблемы управления и современность. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: Материалы международной конференции*. Т.: ТГПУ, С. 57-60.
4. Иноятов, У. (2003). *Научно-методические основы организации и управления подготовки младших специалистов*. Т.: Фан ва технологиялар.
5. *Классический менеджмент* (2001) Под ред. М.Уорнера. СПб: Питер.
6. Курбанов, Ш., Сейтхалилов, Э. (2004). *Управление качеством образования*. Т.: Шарк.
7. Тургунов, С. (2007). *Умумий ўрта таълим муассасалари директорлари бошқарув фаолиятининг назарий асослари*: Дисс...докт. пед. наук. Т.:УзНИИПН..

Кандидат педагогических наук, доцент
Яшин Исмадияров

Ташкентский государственный
педагогический университет
j.ismadiyarov@mail.ru

Кандидат педагогических наук, профессор
Равиль Исянов

Ташкентский государственный
педагогический университет
ravil47@mail.ru

FORMĀLĀ VĒRTĒŠANA AUGSTSKOLĀ: PIEREDZES ANALĪZE

Formative assessment in higher education: analysis of the experience

Anžela Jurāne-Brēmane
Vidzemes Augstskola
Latvijas Universitāte

Abstract. Currently the learning is in the center of the education therefore the methods and techniques that promote learning become topical, inter alia higher education. Formative assessment is a significant part of the study process as a factor for promotion of the learning. The article analyzes the experience of formative assessment at the study course aimed at the development of writing competence and ensuring appropriate skills development.

Keywords: *formative assessment, assessment for learning, feedback, peer-to-peer assessment, creative writing*

Ievads *Introduction*

Laikā, kad izglītības atslēgvārds ir “mācīšanās”, aktualizējas nepieciešamība visā izglītības procesā pielietot tādas metodes, kas veicina mācīšanos. Formatīvā vērtēšana ir viena no tām, jo ietver visas darbības, ko pedagogs un skolēni (un studenti) vērtējot veic, lai iegūtu informāciju, kas sniedz atgriezenisko saiti, kuru izmanto mācīšanas un mācīšanās uzlabošanai (Clark, 2011).

Vārdu “formēt” parasti saprotam kā kaut ko veidot, attīstīt, līdz ar to formatīvā vērtēšana būtu uztverama kā veidojošā, attīstošā vērtēšana. Formatīvā vērtēšana nebūt nav jauns jēdziens, tai veltītas plašas literatūras studijas un pētījumu projekti, tomēr augstākajā izglītībā Latvijā tai jāvelta vairāk uzmanības, par to liecina autores desmit gadu pieredze augstākajā izglītībā. Pētījumu iniciēja autores pieredze, kopā ar Vidzemes Augstskolas docētāju Lieni Ločmeli veidojot un realizējot studiju kursu, kas paredzēts studentu radošās rakstības prasmju veicināšanai.

Pētījuma mērķis - analizēt formatīvās vērtēšanas ietekmi studiju rezultātu sasniegšanā Vidzemes Augstskolas studiju kursā Radošā rakstība.

Pētījuma metodes - kā teorētiskā bāze tika atlasītas un analizētas atbilstošas aktuālās publikācijas, savukārt empīriski bāzi veido studiju kursa laikā uzkrātā materiāla analīze (studentu refleksijas, studiju kursa izvērtējuma anketu apkopojums), kā arī divu interviju pārskats, iekļaujot publikācijas autores praksē novēroto.

Formatīvās vērtēšanas misija ***Formative assessment mission***

Formatīvā vērtēšanas jēdziens parasti tiek skatīts vērtēšanas kontekstā, dažkārt pretstatot to summatīvajai vērtēšanai, bet ir arī pietiekami daudz pētījumu, kur tas tiek aplūkots atsevišķi kādas mācību metodes, studiju jomas, studiju programmas vai kādā citā aspektā.

D.R.Sadlers norāda, ka formatīvā vērtēšana ir saistīta ar to, kā spriedumus par studentu atbilžu kvalitāti izmantot, lai veidotu un uzlabotu studentu kompetenci ar izmēģinājuma- kļūdu mācīšanās (Sadler, 1989). Lai uzlabotu savu sniegumu, studentiem jāzina, kā virzās viņu mācīšanās. To var uzskatīt par pamatargumentu formatīvās vērtēšanas piekritēju pētījumos (Black et al., 2003; Sadler, 1989; Attard et al, 2011).

J.V.Šute un J. B.Bekers (Shute & Becker, 2010) ir salīdzinājuši summatīvo un formatīvo vērtēšanu, uzsverot, ka student-centerētie novērtēšanas modeļi balstās galvenokārt uz formatīvo vērtēšanu, kas zināma arī kā vērtēšana, lai mācītos (*assessment for learning*). Autori atzīmē, ka formatīvā vērtēšana var būt ļoti noderīga, vadot mācību procesu un atbalstot individuālo mācīšanos, bet neder vispārēju lēmumu pieņemšanai. Tiek uzsvērts, ka formatīvajā vērtēšanā izmanto mācību aktivitāšu rezultātus, lai pielāgotu mācību procesu un lai savlaicīgi veicinātu mācīšanos.

Būtiskākās formatīvās vērtēšanas īpašības ir uzskaitītas A.Attarda pētījumā (Attard et al., 2011), norādot uz nepieciešamību nodrošināt atgriezenisko saiti ar studentiem par viņu mācīšanos, tādējādi studentu mācīšanās pieredzi veidojot autentiskāku un sniedzot fokusu studentiem, izceļot to mācīšanās nepilnības un jomas, kuras viņi var attīstīt. Autori norāda, ka formatīvā vērtēšana var izpausties vairākās vērtēšanas formās, ieskaitot dienasgrāmatas, žurnālus un reģistrus, *portfolio*, vienaudžu vai pašnovērtējumu, mācīšanās līgumu un sarunu novērtējumu, projektu, grupu darbu, profilējot un identificējot personīgās prasmes un kompetences.

Pētījumā par efektīvu vērtēšanu augstākajā izglītībā (Bloxham & Boyd, 2007) norādīts, ka formatīvā vērtēšana kursa laikā ir vērtīga studentiem, lai pārraudzītu to progresu un diagnosticētu problēmas, bet tai var būt ievērojami lielāka nozīme, ja to izmanto arī docētājs, lai gūtu informāciju par mācīšanu. Ir svarīgi mainīt mācīšanas plānus, reaģējot uz informāciju par studentu mācīšanos. Šī informācija var nākt no daudziem un dažādiem avotiem: studentu uzdoti jautājumi, vingrinājumi nodarbībās, tiešsaistes testi, aptaujas un formāli uzdevumi kursa vidū. kā uzsver autori, jo vairāk informācijas jums būs par jūsu studentu progresu, jo lielāka iespēja jums ir, lai varētu palīdzēt viņiem. Vērtēšanā, lai mācītos, vērtējumam pārsvarā ir veidojošs un diagnostikas uzdevums - iespēja studentiem spriest, kāds ir viņu sniegums attiecībā pret kursa prasībām.

Kā norāda pētniece I.Tiļļa, tad gan vispārējā, gan augstākajā, gan arī

tālākizglītībā īpaša uzmanība jāpievērš kritiskās domāšanas spēju pilnveidei. Ja kritiskā spriestspēja pamatojas saprātīgā argumentācijā, tad tā ir demokrātiskas izglītības neatņemama sastāvdaļa. Tās uzdevums ir izpētīt un ieteikt iespējas pārmaiņām mācību un studiju procesā (Tiļļa, 2006).

Kā var redzēt no iepriekšējo autoru darbiem, formatīvā vērtēšana ir cieši saistīta ar atgriezeniskās saites sniegšanu. Pārdomājot formatīvo vērtēšanu augstākajā izglītībā un aprakstot tās teorētisko modeli, D.J.Nikols un D.Makfarlāns - Diks (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004) definē labas atgriezeniskās saites prakses septiņus principus:

1. Veicina pašnovērtējuma (refleksijas) attīstību mācoties.
2. Rosina pedagogu un vienaudžu dialogu ap mācīšanos.
3. Palīdz noskaidrot, kas ir labs sniegums (mērķi, kritēriji, sagaidāmie standarti).
4. Sniedz iespēju novērst plaisu starp pašreizējo un vēlamo sniegumu.
5. Nodrošina augstas kvalitātes informāciju studentiem par viņu mācīšanos.
6. Rosina pozitīvas motivācijas pārlicību un pašcieņu.
7. Sniedz informāciju pedagogiem, kas var palīdzēt veidot mācīšanu.

Būtībā šie principi sniedz pilnvērtīgu formatīvās vērtēšanas raksturojumu.

Saistībā ar Boloņas procesu Eiropas vienotas augstākās izglītības telpas izveidē Spānijā tika veikts pētījums, aptverot 10 Spānijas universitātes. Autori (López-Pastor et al., 2011) pētīja formatīvās vērtēšanas procesu divos aspektos: studentu akadēmiskais sniegums un darba slodze, ko formatīvā vērtēšana prasa gan no docētājiem, gan studentiem. Tiek atzīts, ka studnetu akadēmiskais sniegums ir uzlabojies. Par darba slodzi - studentiem tas tomēr ir vairāk priekšstatu līmenī, ka formatīvā vērtēšana prasa vairāk darba, jo katrs ECTS paredz 10-15 stundas studenta patstāvīgā darba, ko studenti ne vienmēr apzinās, tāpēc ir būtiski šo aspektu skaidrot gan uzsākot studijas, gan arī katra studiju kursa sākumā. Savukārt docētājam tas patiešām prasa vairāk darba, īpaši strādājot ar lielām studentu grupām, līdz ar to docētājam svarīgi apzināties vērtēšanas metožu piemērotību katrai studentu grupai.

Par docētāja atbildību mācību metožu izvēlē raksta arī I.Tiļļa - docētāju uzdevums mūsdienu sabiedrībā būtu piedāvāt studentiem interesantas mācīšanās iespējas, sava veida transformatīvo mācīšanās vidi, kur, no vienas puses, katram cilvēkam būtu iespējams atrast sev interesējošo mācību saturu un sev piemēroto mācīšanās veidu, un, no otras puses, - mainīties spējīgu mācīšanās vidi, kurā mācīšanās procesa dalībnieki aktīvi darbojas, analizējot, pētot, uzlabojot savu mācīšanos, līdz ar to pilnīgojot savu kompetenci (Tiļļa, 2006). Tas sasaucas ar iepriekš literatūrā raksturoto formatīvo vērtēšanu.

Lielbritānijas zinātnieki J.Laihts, M.Ašgars un A.Aslets-Bentlijs, pētot formatīvās vērtēšanas konceptu un tās praksi augstākajā izglītībā (Laight, Asghar & Aslett-Bentley, 2010) sniedz zināmu ieskatu par vispārējām atziņām (kas minētas arī šajā rakstā), secinot, ka saruna par formatīvo vērtēšanu ir

saistāma ar studiju kursa kulturālo kontekstu un kopienas praksi. Kad pētījuma dalībnieki intervijās raksturoja formatīvo vērtēšanu, tad tā bija saistīta ar īslaicīgumu un izturēšanos, kas rada pozitivitātes un progresa sajūtu, turpretim summatīvās darbības radīja drīzāk negatīvu viedokli. Autori norāda, ka vienaudžu atgriezeniskās saites lietošana nostiprina priekšstatu par kopienas praksi, kurā vara ir sadalīta, kurā docētājs nav vienīgais noteicošais. Tomēr vjadzīgs laiks, lai šādu kopienas praksi ieviestu.

Vienaudžu vērtēšana akcentēta arī pētījumā par reflektīvo tehnoloģijās balstīto formatīvo vērtēšanu (Olofsson, Lindberg & Hauge, 2011), kurā autori secina, ka vienaudžu vērtēšana paaugstina mācīšanos kā daļa no formatīvās vērtēšanas.

Īsumā mēģinot formulēt formatīvās vērtēšanas misiju, varētu uzsvērt tās galvenos aspektus: atgriezeniskā saite, vienaudžu vērtēšana, kā arī mācīšanās un mācīšanas procesa uzlabošana.

Studiju kursa konteksts *Context of the study course*

Studiju kurs Radošā rakstība iekļauts profesionālajās bakalaura studiju programmās *Komunikācija un sabiedriskās attiecības* un *Mediju studijas un žurnālistika* kā obligātais kurss divu kredītpunktu apjomā. Studiju kursa mērķis ir attīstīt rakstības kompetenci ārpus akadēmiskajai un tehniskajai rakstīšanai nepieciešamajām prasmēm. Kā studijās sasniedzamie rezultāti tika definētas šādas kompetences: spēja kritiski izvērtēt savu rakstības stilu un identificēt stratēģijas tā turpmākai pilnveidei kursa norises laikā un pēc kursa beigām; spēja veidot korektu un abpusēji vērtīgu diskusiju par kolēģu radītiem tekstiem; spēja apzināties auditorijas, konteksta un autora pozīcijas nozīmi. Autore uzsver, ka kursa mērķis ir nevis radošums pats par sevi, bet tieši rakstības prasmju pilnveide ārpus akadēmiskās un tehniskās rakstīšanas.

Studiju kursā klātienē nodarbībās lekcijas to klasiskajā izpartnē aizstāj semināri un praktiskie darbi, bet patstāvīgās studijas ietver tekstu izveide un analīze.

Studiju kursa noslēgumā netiek aprēķināts vērtējums 10 ballu skalā, bet gan vērtējums kā ieskaitīts / neieskaitīts, arī par studiju kursa laikā rakstītajiem darbiem netiek likts vērtējums ballēs. Kredītpunktus studenti saņem, ja ir izpildītas studiju kursa prasības, kas paredz mājas darbus, kolēģu mājas darbu komentēšanu, līdzdalību studiju kursa klātienē aktivitātēs, noslēguma darbu.

Studiju kursā tiek realizēta trīspusēja vērtēšana - docētājs, kolēģi un pašnovērtēšana, ko veic kā pašrefleksiju studiju kursa vidū un noslēgumā. (Lai arī literatūras pārskata daļā angļu valodas termins “peer-to-peer assessment” tika tulkots kā vienaudžu vērtējums, šajā nodaļā tiek lietots jēdziens “kolēģu vērtējums”, jo tas tiek ietverts jau studiju kursa aprakstā no tā izveides brīža). Docētājas ar individuālu atsaukumi - formatīvi vērtēja pirmo tekstu un

noslēguma darbu, savukārt katru studenta mājas darbu vērtēja kāds cits students. Pirmo no studentu komentāriem vērtēja arī docētāji. Komentāriem ir izstrādātas vadlīnijas ar noteiktu kritēriju uzskaitījumu, lai tie tiktu veidoti strukturēti un kalpotu kā formatīvais vērtējums. Divās klātienēs nodarbībās studenti tiek aicināti savus mājas darbus lasīt auditorijā, uzreiz pēc tam saņemot komentārus gan no kursa biedriem, gan docētājam. Seminārnodarbībās par praktiskiem darbiem - vingrinājumiem, kas bija gan individuāli darbi ar tekstu, gan arī grupu darbi, vērtējumu izsaka docētāji, kursabiedri, gan arī pašiem studentiem ir jāizvērtē veiktā atbilstība noteiktiem kritērijiem.

Pētījuma rezultāti *The study results*

Pētījumā tiek analizēti materiāli, kas saistīti ar studiju kursa Radošā rakstība norisi 2012./2013. akadēmiskā gada pavasara semestrī.

Pirmajā klātienēs nodarbībā studentiem tika lūgts īsi formulēt, ko viņi sagaida no šī kursa, lai izprastu studentu motivāciju līdzdarboties rakstības prasmju pilnveidē. Studentu formulējumi pamatā atbilst tam, kas noteikts studiju kursa aprakstā, kaut arī detalizēti ar to studenti tika iepazīstināti tikai pēc šīs refleksijas: *“Neakadēmisku literatūru un neakadēmiskus uzdevumus”*; *“Vērtēt objektīvi citu radošos darbus”*; *“Plašu un individuālizētu atgriezenisko saiti”*; *“Kā jāraksta, lai piesaistītu auditoriju”*; *“Nevis teorētisku apskatu, bet praktisku darbu ar savu valodu”*/

Protams, bija atrodamas arī diezgan pretrunīgas vēlmes: *“Precīzi nodefīnētas lietas”*, turpretī cits: *“Brīvību rakstībā, brīvas domas, fantāzijas, emocijas; mani neliks rāmjos kā vidusskolā.”*

Ceturtajā klātienēs nodarbībā (kopumā tādas bija septiņas) studenti veltīja 30 minūtes, lai reflektētu grupās - kā noris studiju kurss, kas ir vislabāk izdevies, kas sagādājis grūtības, kādā veidā katrs pats sev un kursa docētāji varētu palīdzēt. Pirmās 10 minūtes studenti reflektēja individuāli, tad secināto apsprieda nelielās grupās un apkopoja biežāk formulēto un to, kas varbūt bija savdabīgs, pēc tam prezentējot to pārējām grupām. Vairāki atzinumi ļauj secināt, ka studiju kursa laikā norit rakstīšanas prasmju pilnveide, ir rasti ieguvumi: *“Klājas labi, jo aktīvi līdzdarbojamies, tāpēc varam pamanīt progresu kursa ietvaros”*; *“Katram ir savs rakstīšanas stils, un, lasot citu darbus (citu stilus), mēs ietekmējam savu stilu”*; *“Sapratām, ka dažiem vieglāk ir komentēt, dažam – veidot savu tekstu”*; *“Spējam uz savu ideju paraudzīties no vairākiem skatu punktiem, to rediģējot”*; *“Apzināts, ka pastāv savs stils, kā arī ka var interesanti uzrakstīt par šķietami garlaicīgām lietām”*; *“Komentējot viens otra darbu, atklājām jaunas detaļas”*.

Atbildēs par atgriezenisko saiti no docētājiem un kolēģiem iezīmējās arī neapmierinātība par kursā praktizēto vērtēšanu, ko raksta autore saista ar nepietiekamo izpratni un nepieciešamo papildu skaidrošanu studiju kursa

sākumā un pat tā norises gaitā: *“Vairāk gaidām atgriezenisko saiti no docētājiem, jo kursa biedri nav autoritātes”*; *“Vajadzētu individuālāku atgriezenisko saiti, ko pasniedzējs domā tieši par „manu” darbu”*.

Daži studenti norāda uz grūtībām izaust sevi radoši, varbūt pat bailēm no kolēģu vērtējuma: *“Grūtības rakstīt par personīgām tēmām, kad ikviens to var lasīt un rediģēt”*; *“Apziņa, ka nevar izpaust sevi, jo tas tiks skrupulozi rediģēts”*.

Turpmāk plānots vairāk skaidrot kolēģu vērtējuma nepieciešamību un tā līdzvērtību docētāju vērtējumam, jo īpaši tāpēc, ka netiek vērtēts radošums desmit ballu skalā, bet gan izvērtēta teksta atbilstība noteiktiem kritērijiem.

Studiju kursa noslēgumā - pēdējā klātienē nodarbībā studenti veica 60 minūšu ilgu pašrefleksiju, kurā rakstveidā izvērtēja kursa laikā notikušo, savu līdzdalību, savu prasmju attīstību un pilnveidi. Tika formulēti astoņi punkti, kas katrs ietvēra vairākus uzvedinošos jautājumus, lai palīdzētu studentiem reflektēt par studiju kursa laikā gūto rakstīšanas pieredzi. Tā kā refleksija pamatā vērsta savu prasmju attīstības izvērtēšanai, bet šī pētījuma mērķis ir formatīvā vērtēšana, tad tālāk tiks skatīti tikai atzinumi, kas saistīti ar vērtēšanas procesu studiju kursā (gan no docētāju, gan kolēģu puses, gan arī par pašnovērtējumu).

Analizējot saņemtās atbildes, var secināt, ka studenti ir apzinājušies savas vājās un stiprās puses rakstīšanā: *“Vislabāk padevās komentāru rakstīšana, jo man patīk izteikt savu viedokli un ar to palīdzēt citam. Tas arī sniedz gandarījumu”*; *“No komentāriem saprotu, ka manas stiprās puses ir radīt lasītājam ainu par to, par ko rakstu”*. Studenti atzinuši, ka komentēt kolēģu darbus ir lietderīgi, tomēr ne vienmēr viegli, kā arī dažkārt ir netīkami saņemt šos vērtējumus: *“Komentāru saņemšana, manuprāt, bija ārkārtīgi veiksmīgs pienesums, jo bija iespēja saprast, kā citi uztvēruši rakstīto – reizēm rakstot gribas patikt pavisam citu domu, nekā lasītājs uztvers”*; *“Man reizēm grūti nācās rakstīt komentārus, jo šķiet, ka jāmēģina aptvert pēc iespējas vairāk, vai arī kādreiz komentējamā darbs nav bijis pietiekami saistošs, lai būtu interese to komentēt”*; *“Tā ir tāda kā sava darba testēšana, vai patiešām ir izdevies radīt vēlamu noskaņu un efektu uz savu lasītāju”*; *“Vislielāko prieku sagādāja komentāru saņemšana no kolēģiem. Ne tikai „oficiālais” komentārs, bet arī neformālais, starpbrīdī (... Visgrūtāk bija komentēt. Bieži nācās pamatīgi spiest ārā kaut ko no sevis, lai būtu ko teikt par kolēģa rakstu. Grūti teikt, kāpēc)”*; *“Man visgrūtāk bija komentēt cita cilvēka darbu, jo man nepatīk novērtēt domas, izdarīt secinājumus par cita cilvēka paveikto, it sevišķi tad, ja ja zinu, ka pati nemāku rakstīt radoši, tad kur nu vēl vērtēt citu viedokli, pārdomas, emocijas”*.

Katra studiju kursa noslēgumā studenti veic studiju kursa novērtēšanu. Šī pētījuma ietvaros uzmanība pievērsta tikai tiem secinājumiem, kas saistīti ar formatīvo vērtēšanu. Tā kā kursa novērtējuma anketās vērtēšana netiek atsevišķi nodalīta, tad tikai daži studenti tai pievērsušies. Pie studiju kursa stiprajām pusēm saistībā ar vērtēšanu tika uzsvērti docētāju pozitīvā attieksme: *“Viņas bija atvērtas ikvienam rakstības stilam un to pieņēma. Labi prata norādīt uz*

mūsu trūkumiem un stiprajām pusēm”. Savukārt pie vāmajām pusēm daži studenti norāda: “..neizdevās saņemt pasniedzēju komentārus par visiem veiktajiem darbiem”. Par pieradumu visu skatīt caur summatīvu atzīmju prizmu liecina šis viedoklis: “*Netika vērtēts. Nebija motivācijas kaut ko darīt*”. Kā vājā puse norādīta arī vērtēšana no docētāju puses: “*Vēlētos spēcīgāku atgriezenisko saiti.*” Tika saņemts arī šāds ierosinājums: “..šo kursu pataisīt mazliet nopietnāku un pamatīgāk vērtēt un kritizēt”.

Vidzemes Augstskolas docētāja ar vairāk kā desmit gadu pedagoģisko pieredzi piedalījās studiju kursā kā klausītāja, līdz ar to bija iespējams izvērtēt formatīvās vērtēšanas realizāciju un pienesumu studiju rezultātu sasniegšanā. Docētāja norādīja, ka formatīvā vērtēšana tika veikta, tā bijusi laba prakse, tomēr sākotnēji tika solīts vairāk atgriezeniskās saites no docētāju puses: “*Lai arī pamaz, tomēr katrā ziņā vērtīgi.*” Intervijā atzinīgi novērtēta labi organizētā kolēģu vērtēšana: “..vērtīgi ir skatīties uz kolēģa darbu un to argumentēti vērtēt”. Tomēr kritērijus vajadzētu vēl vairāk skaidrot, īpaši kontekstā ar katra uzdevuma nosacījumiem. Par pašnovērtējumu studiju kursa laikā docētāja atzina, kas tas bijis lietderīgs, jo “*jau sākot rakstīšanu, ir jāpārdomā par savām spējām, jāsaprot, ko nepieciešams uzlabot, pilnveidot*”.

Intervijā ar studiju kursa autori un docētāju tika akcentēts, ka kurss 2013.gada pavasarī noritēja pirmo reizi, līdz ar to noteikti ir identificējamas lietas, kas jāuzlabo. Intervijā iezīmējās atzinums, ka sākotnēji bija plānots sniegt atgriezenisko saiti no docētāju puses vairāk nekā tas tika realizēts, bet kursa norises laikā, apzinoties veicamā darba apjomu, tika vairāk akcentēta kolēģu vērtēšana.

Par studentu refleksijās pausto negatīvo attieksmi pret kolēģu komentāriem docētājas viedoklis bija, ka to varbūt var saistīt ar dažu studentu zemo pašvērtējumu - “*ja citi nav spējīgi novērtēt manu darbu, tad es arī neesmu spējīgs vērtēt citu darbus*”. Docētāja norādīja uz nepieciešamību vēl vairāk skaidrot vērtēšanas specifiku studiju kursā, jo studentiem nav pietiekamas pieredzes. Docētāja pieļāva, ka viņi pieraduši pie kontroles veida vērtēšanas.

Apkopojot pētījumā iegūto informāciju un saistot to ar iepriekš nosauktajiem formatīvās vērtēšanas aspektiem, ir pamats apgalvot, ka studenti apzinās atgriezeniskās saites nepieciešamību, jo sniedz iespēju novērst plaisu starp pašreizējo un vēlamo sniegumu, veicina pašnovērtējuma attīstību, rosina pozitīvas motivācijas pārlicību un pašcieņu, kā arī sniedz informāciju pedagogiem, kas var palīdzēt uzlabot mācīšanu, atbilstoši labas atgriezeniskās saites principiem (Nicol & Macfarlane-Dick, 2004). Studiju kursa laikā praktizēto kolēģu vērtēšanu, kas literatūrā atzīmēta kā nepieciešama, lai nodrošinātu mācīšanās procesa veicināšanu (Olofsson, Lindberg & Hauge, 2011), studenti pieņēma, tomēr viņi tai ir jāgatavo, lai tas kļūtu par ierastu praksi, kas sasauca ar J.Laighta pētījumā norādīto. Uz mācīšanās un mācīšanas procesa uzlabošanas iespējām, izmantojot formatīvo vērtēšanu, norāda gan studenti, gan docētāji, kas atbilst formatīvās vērtēšanas pētījumos atklātajam

(Black et al., 2003; Sadler, 1989; Attard et al., 2011).

Secinājumi **Conclusions**

Izvērtējot pētījuma rezultātus, var secināt, ka studiju kursa mērķis tika sasniegts un sagaidāmos studiju rezultātos ietvertās prasmes tika attīstītas. Nozīmīgu ieguldījumu prasmju pilnveidē deva formatīvās vērtēšanas paņēmieni izvēle: kolēģu vērtējums, pašnovērtējums pēc vingrinājumiem klātienē nodarbībās un refleksijs veidā, kā arī atgriezeniskā saite no docētājiem.

Formatīvās vērtēšanasrealizācijai nepieciešama lielāka darba slodze - vairāk laika un darba ieguldījuma gan no studentu, gan jo īpaši no docētāju puses. Kā risinājums - vairāk pielietot kolēģu vērtēšanu, jo augstākajā izglītībā studenti ir pieteikami zinoši un spējīgi adekvāti izvērtēt kolēģu darbus, tikai tam nepieciešama atbilstoša skaidrošana un sagatavošana.

Formatīvās vērtēšanas laikā saņemot atgriezenisko saiti no studentiem par studiju procesu, tiek pilnveidota studiju kursa norise, pārplānojot procesa norisi un precizējot dažu uzdevumu aspektus.

Summary

At the time when the keyword of education is "learning" there is a necessity for the whole process of education to use methods that promotes learning. Formative assessment is one of those as it includes all the activities which the teacher and students use in assessing, to get the information that provides feedback for use in the improvement of learning and teaching (Clark, 2011).

Formative assessment is not a new concept, there is vast literature and research projects devoted to it, however, the Latvian higher education field should pay more attention to this, as is indicated by the author's ten years of experience in higher education. The study was initiated by the author's experience while working together with the lecturer Liene Ločmele (Vidzeme University of Applied Science) on developing and implementing the study course designed to help with the improvement of students' creative writing skills.

Purpose of the study – to analyze the formative assessment impact on the study outcomes achievement.

Research methods - as a theoretical basis current publications were selected and analyzed while the empirical basis consists of course material accumulated during the study course and the analysis of it (student reflections, course evaluation questionnaire compilation), as well as reviews of two interviews, including the observations made in practice from the author of publication.

Evaluating the results of the study lead to the conclusion that the course objective was met and that the expected skills were developed. Significant contribution to the improvement of skills was given by the formative assessment techniques choice: peer assessment, self-assessment exercises after the face to face activities, and in the form of reflections, as well as feedback from lecturers.

Formative assessment requires a greater workload - more time and labor contributions from both students and lecturers, especially for the latter. As a solution - more use of peer assessment since students in higher education are sufficient to skilled enough to be able to adequately assess the work of their colleagues, only an adequate explanation and preparation

are needed.

In the formative assessment process, receiving feedback from students about the study process is being used to improve the course procedure, re-programming process and clarifying certain aspects of the tasks.

Literatūra References

1. Attard, A., Iorio, E.D., Geven, K., Santa, R. (2011). *Student-Centred Learning: toolkit for students, staff, and higher education institutions*. Brussels: The European Students' Union.
2. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., William, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.
3. Bloxham, S., Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.
4. Clark, I. (2011). The Development of 'Project 1': Formative Assessment Strategies in UK Schools. *Current Issues in Education*, 13(3),1-34. Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/382/102>
5. Laight, J., Asghar, M., Aslett-Bentley, A. (2010). Investigating Conceptions and Practice of Formative Assessment in Higher Education. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, Volume 1, Issue 3, September 2010, 192-199.
6. López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B., Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA) *Journal of Further and Higher Education* 37:2, 2013, 163-180.
7. Nicol, D. J., Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. *Higher Education Academy*. Retrieved from <http://www.enhancementthemes.ac.uk/uploads/documents/NicolMacfarlane-Dickpaper-revised.pdf>
8. Olofsson, A. D., Lindberg, J. O., Hauge, T. E. (2011). Blogs and the design of reflective peer-to-peer technology-enhanced learning and formative assessment. *Campus - Wide Information Systems*, 28:3, 183-194.
9. Sadler, D. R. (1987). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
10. Shute, J.V., Becker, J.B. (2010). Assessment for the 21st Century. *Innovative Assessment for the 21st Century. Supporting Educational Needs*. Ed. Valerie J. Shute and Betsy Jane Becker. London: Springer. 1-11.
11. Tiļļa, I. (2006). Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju sociālkultūras kompetences pilnveide. Raksts krājumā Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību* (pp.65-71) Rīga:Latvijas Universitāte.

Anžela Jurāne-Brēmane

Vidzemes Augstskola
Latvijas Universitāte
E-pasts: anzelajb@gmail.com
Tālr.: +371 26668060

**PEDAGOGISKIE NOSACĪJUMI UZ PAŠREGULĀCIJU
ORIENTĒTĀ STUDIJU PROCESA ORGANIZĒŠANĀ**
*Pedagogical Conditions for Organization of Self-regulation Based
Study Process*

Pauls Jurjāns

Biznes Augstskola Turība

Andra Fernāte

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Abstract. *Global trends of modern society are directed to individuals' active involvement in socializations processes by letting it take a role as sovereign, self-determination orientated subject. To let this process pass as successful as it should, it's necessary already in the process of learning to devote the favorable conditions. Self-regulation as progression impeller for purposeful personality is significant component as well in professional as in educational process. Self-regulation in closes self-evaluation, judgment formation and self-reactions, which could be developed and mobilized to make changes in individuals' self-management. Research target is to find out pedagogical conditions for organization of self-regulation based study process, by analyzing self-regulations theoretical aspects and expressions.*

Keywords: *self-regulation in study process, pedagogical conditions for study process organization.*

Ievads

Introduction

Mūsdienās izglītība ietver ne tikai intelektuālo zināšanu apguvi un pielietošanas prasmes, bet arī personības izpausmes emocionālo pusi. Vairums augstskolu absolventi sekmīgi pabeidzot studijas vēlas uzsākt savu profesionālo karjeru atbilstošā tautsaimniecības nozarē kā konkurētspējīgi speciālisti. Nokļūstot profesionālā vidē, nepieredzējis speciālists parasti saskaras ar komplikētu un mainīgu emocionālo stāvokļu ietekmējošu faktoru kopumu. Tas ietver gan darba saturu un darba apstākļus, gan nodarbināšanas apstākļus un sociālās attiecības darbā (Le Blanc, de Jonge & Schaufeli, 2000). Šie faktori var kļūst par nopietniem šķēršļiem sekmīgai profesionālai pašrealizācijai, ja indivīds nespēs tos novērst.

Eiropas Savienības Padome ir secinājusi, ka augstskolu absolventu kompetences ne vienmēr atbilst mainīgajām darba tirgus un sabiedrības vajadzībām, par ko liecina darba devēju sūdzības par grūtībām atrast piemērotus darbiniekus, kas atbilstu arvien mainīgajām uz zināšanām balstītas ekonomikas vajadzībām (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2014).

Emocijas nevar nodalīt no mācīšanās, jo tieši saprāta saistība ar emocijām veido pašu spēcīgāko motivāciju mācīties un attīstīt intelektu (Fišers, 2005). Mūsu domas ietekmē emocionālie stāvokļi, un ar domu palīdzību mēs varam

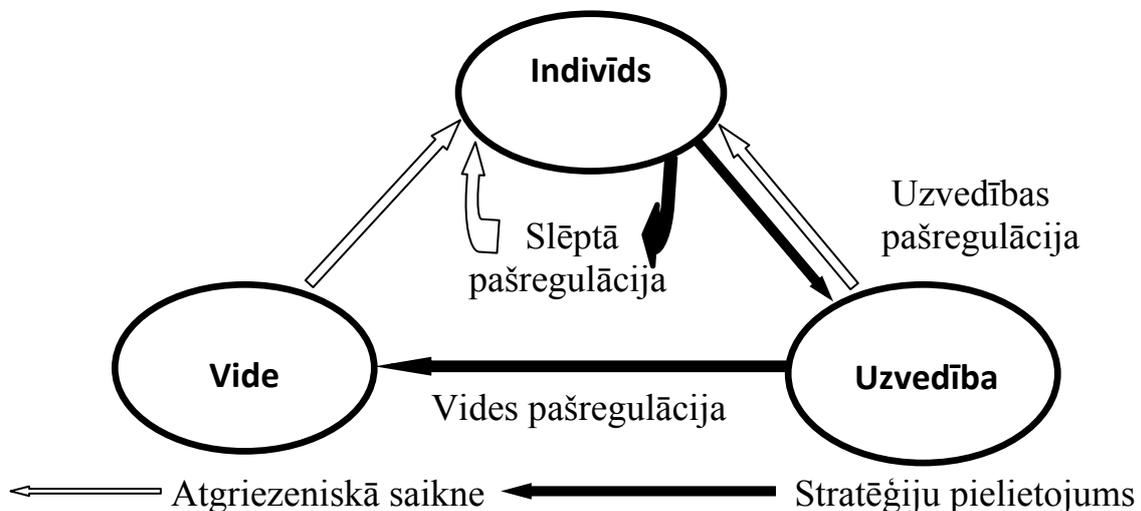
ietekmēt mūsu emocionālos stāvokļus. Lai tas kļūtu par mērķtiecīgu un kontrolējamu procesu nepieciešams noteiktu prasmju un paņēmienu kopums.

Sociāli kognitīvajā teorijā (Bandura, 1991; Zimmerman, 1989, 2002, 2003; Schunk, 1990) šāds paņēmienu kopums tiek raksturots kā pašregulācija. Pašregulācija ir process, kurā indivīds cenšas kontrolēt nevēlamas dziņas, saskaņā ar noteiktām normām, ideāliem vai mērķiem, kā rezultātā veidojas izmaiņas uzvedībā vai citos organisma funkcionālajos stāvokļos (Baumeister & Vohs, 2007). Lai sekmīgi realizētu uz studenta pašregulācijas prasmju veidošanu orientētu studiju procesu, nepieciešams noskaidrot pašregulācijas būtību un tās iespējas profesionālo studiju procesā.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot pedagoģiskos nosacījumus uz pašregulāciju balstīta studiju procesa organizēšanai.

Pašregulācijas būtība *Substance of selfregulation*

Pašregulācija ir viena no indivīda svarīgākajām kvalitātēm, kas nodrošina adaptācijas spējas mainīgos apstākļos. Tā palīdzēja mūsu priekštečiem izdzīvot un attīstīties, kad citas sugas izmira (Pintrich, 2005). P. Pintrič pašregulāciju raksturo kā ciklisku sistēmu, kurā ņemot vērā indivīda uzvedības un apkārtējās vides faktoru mainību, liela nozīme ir atgriezeniskai saiknei.

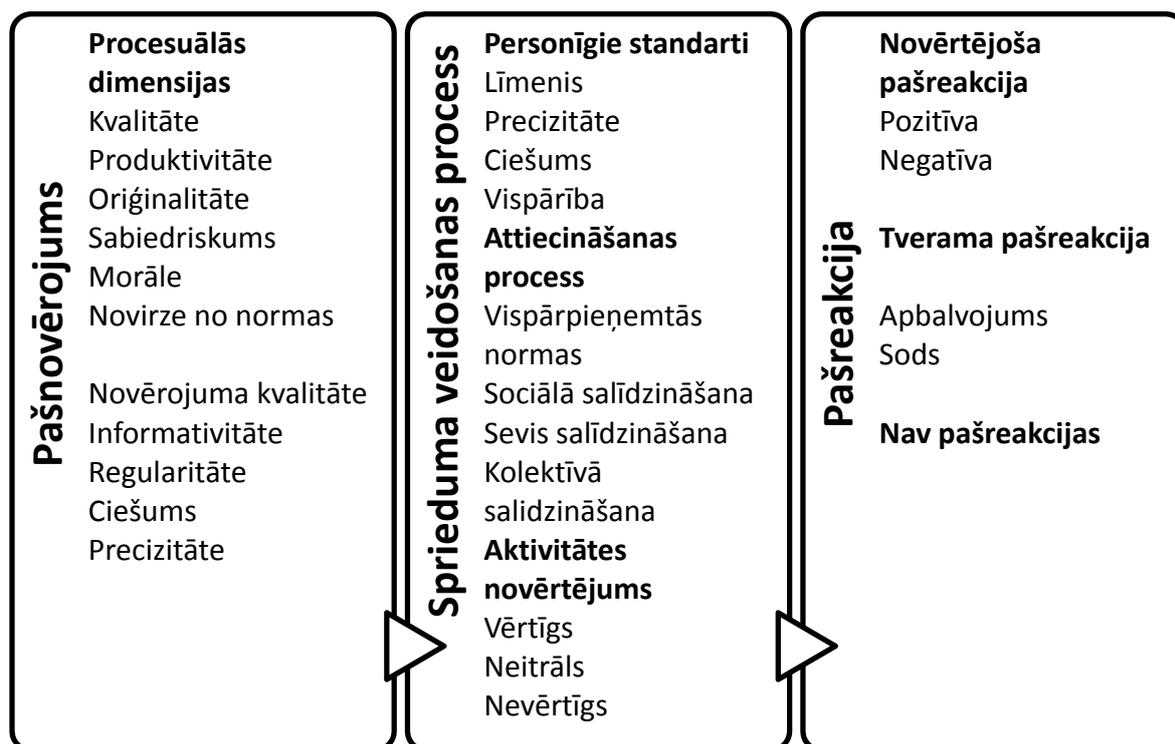


1. attēls. **Pašregulācijas funkcionēšanas trīspusīgā analīze** (Zimmerman, 1989)
Figure 1. A triadic analysis of self-regulated functioning (Zimmerman, 1989)

B.Zimmermana izveidoto pašregulācijas shēmu (1.att.), P. Pintričs skaidro kā uzvedības pašregulāciju, kas ietver sevis vērošanas un stratēģiskas uzvedības regulēšanas procesu. Savukārt uz vides pašregulāciju attiecas apkārtējās vides nosacījumu un rezultātu vērošana. Slēptā pašregulācija ietver monitoringu, un kognitīvo un emocionālo stāvokļu regulēšanu (Pintrich, 2005). Šāda pašregulācijas interpretācija uzsvēr šī procesa dinamisko aspektu, indivīda un

vides, kā sociokulturāla fenomena, saikni, kas ietver arī izglītības procesus un tātad arī to regulēšanas iespējas.

Sociāli kognitīvās teorijas ietvaros pašregulācija tiek skaidrota kā psiholoģisko funkciju komplekss, kas ietver sevis novērojumu, spriedumu veidošanas procesu un pašreakciju (*self-reaction*), kura var tikt attīstīta un mobilizēta, lai veiktu izmaiņas indivīda pašpārvaldē (Bandura, 1991). A.Banduras izveidotā pašregulācijas strukturālā shēma skaidro pašregulācijas procesa būtiskākās sastāvdaļas – psiholoģiskās funkcijas un darbības pēctecību, kas attēlota 2. attēlā.



2.attēls. Motivācijas un darbības pašregulācijas strukturālā sistēma indivīda iekšējo normu un pašreakcijas ietekmes izpausmē (Bandura, 1991)

Figure 2. Structure of the system of self-regulation of motivation and action through internal standards and self-reactive influences (Bandura, 1991)

Pašregulācijas process sākas ar *pašnovērojumu*, kuram pēc A.Banduras domām, jābūt precīzam, regulāram un informatīvam. To var ietekmēt dažādi blakus faktori, piemēram, garastāvoklis. *Spriedumu veidošanas process* ir balstīts uz *pašnovērojuma* rezultātiem un to ietekmē indivīda personīgās (morāles, uzvedības) un sociālās normas. *Sprieduma veidošanas procesa* rezultāts veicina pašreakciju, kas izpaužas darbības virziena regulējošās normās. A.Bandura pašregulācijas sistēmu uzskata par pamatu indivīda mērķtiecīgām darbībām, motivācijai un dažādu personības sfēru funkcionēšanai (Bandura, 1991). Dž.Maiers un A.Stivens atzīmē, ka apzināta emociju regulēšana kļūst svarīga, kad indivīds vērtē savas emocionālās reakcijas kā nepietiekoši adaptīvas ikdienas situācijās uzvedības un sociālajā jomā (Mayer & Stevens, 1994), tas ir,

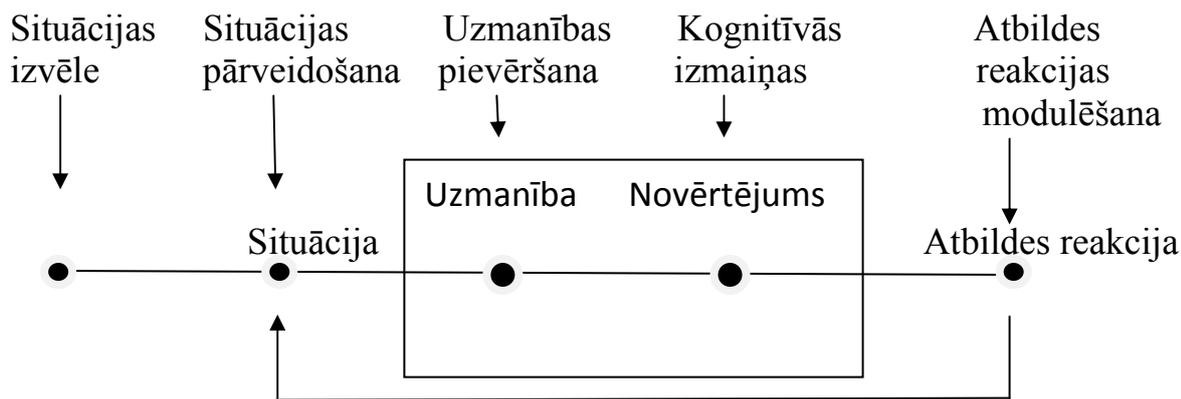
individam ir būtiski apzināties un kritiski izvērtēt emociju kvalitāti savas eksistences kontekstā.

Ikdienā pašregulācijas un emocionālās pašregulācijas procesi pārklājas, tāpēc tos ir grūti strikti nodalīt vienu no otra (Koole, van Dillen, Sheppes, 2009). Pedagoģijas un psiholoģijas zinātnē viena no biežāk izmantotajām emocionālās pašregulācijas pieejām ir Dž.Grosa izveidotais emocionālās pašregulācijas procesa modelis. Dž.Gross uzskata, ka emociju regulēšanas process var būt automātisks vai kontrolēts, apzināts vai neapzināts, un tas var izpausties vienā vai vairākos emociju rašanās brīžos (Gross, 1998). Viņš izdala piecas emociju regulēšanas veidus:

1. Situācijas izvēle – tuvošanās vai izvairīšanās no konkrēta cilvēka, vietas vai objekta, kas spējīgs rosināt konkrētas emocijas. Lai to realizētu nepieciešama izpratne par savu emociju rašanās nosacījumiem;
2. Situācijas pārveidošana – kontrolēta emociju izpausme, kas stimulē izmaiņas nevēlamo situāciju norisē, nodalot pārveidojamo situāciju no nekontrolējamu emociju izpausmes;
3. Uzmanības pievēršana – izklaidība, koncentrēšanās un apcere tiek izmantota, lai apzināti mainītu uzmanības fokusu kā rezultātā iespējams ietekmēt emocijas;
4. Kognitīvās izmaiņas – sociālais salīdzinājums, situāciju pārvērtēšana, kā rezultātā iespējama emociju ietekmēšana;
5. Atbildes reakcijas modulēšana – emocionālās atbildes reakciju tendences, kas izpaužas indivīda uzvedībā, pieredzē un psiholoģiskajos procesos (Gross, 1998).

Dž.Gross emociju pašregulāciju attēlo arī shematiski, uzsverot tās dinamisko aspektu un atgriezenisko saikni no atbildes reakcijas fāzes uz emociju rosinošo situāciju, kas parādīta 3.attēlā. Tomēr Dž.Gross arī atzīmē, ka atgriezeniskā saikne var veidoties no atbildes reakcijas uz jebkuru citu pašregulācijas fāzi.

Pirms emociju rašanās fāzē, kurā ietilpst situācijas izvēle, pašregulācija ietekmē emocijas to rašanās brīdī, savukārt emocijām atbildes reakcijas fāzē, pašregulācijas procesā tiek mainītas emocionālās atbildes tendences. Lai indivīds būtu spējīgs ietekmēt situācijas, kuras veicina emociju rašanos, nepieciešamas zināšanas un izpratne par situāciju un emocionālo reakciju savstarpējām sakarībām (Westphal & Bonanno, 2003). Šādas zināšanas rodas indivīda personīgās pieredzes un tās analīzes rezultātā kā izpratne par savu emociju rašanās īpatnībām un nosacījumiem, un veido pamatu sekmīgai pašregulācijai.



3.attēls. Emocionālās regulācijas, kas uzsvēr emociju regulēšanas stratēģiju procesuālais modelis (Gross, 2007)

Figure 3. A process model of emotion regulation that highlights of emotion regulation strategies (Gross, 2007)

Pašregulācija, kā organisma spēja reaģēt uz ārējās vides faktoru iedarbību, ir cieši saistīta ar indivīda temperamentu. Pašregulācija attiecas uz tādiem procesiem kā organisma darbības piepūles kontrole, un tā orientēta uz reaktivitātes modulēšanu, turpretī reaktivitāte atbild par iekšējās un ārējās vides izmaiņām (Rothbart & Bates, 2006). Organisma darbības piepūles kontrole ir svarīgs pašregulācijas komponents, kas ietilpst temperamenta struktūrā. Tas palīdz pretoties pēkšņam uzbudinājumam vai dziņām, īpaši tādām, kuru rezultātā veidojas negatīvas emocijas (Rothbart, Ellis & Posner, 2004).

Pašregulācijas mērķis ir uzlabot indivīda darbības rezultātus, kas ietver gan emocionālās, gan intelektuālās izpausmes. Mūsdienu studiju procesā students kļūst arvien aktīvāks tā līdzdalībnieks pastāvīgi atrodoties dinamiskā mijiedarbībā ar apkārtējo vidi un studiju saturu.

Pašregulācijas spēju attīstīšanas virzieni pedagoģiskā darbībā *Development directions of self-regulations' ability in pedagogical work*

Pašregulācijas izpausme izglītības procesā balstās uz studenta aktīvu līdzdalību un līdzatbildību, kas vērsta uz studiju mērķu sasniegšanu. Pašregulācijas pielietošana ne tikai izvirza prasības indivīda darbības kvalitātei, bet arī stimulē tās veidošanos. F.Montalvo un M.Toresa, apkopojot studentu raksturojumu, kuri izglītības procesā izmanto pašregulācijas metodes secina, ka šie studenti redz sevi kā savas rīcības noteicēju, studijas uzskata par proaktīvu procesu, viņi ir pašmotivēti, bet viņu izmantotās stratēģijas ļauj viņiem sasniegt vēlamos akadēmiskos rezultātus, turklāt šiem studentiem piemīt arī spēja kontrolēt savas emocijas (Montalvo & Torres, 2004).

Pašregulējoša attieksme pret sevi un citiem mēdz būt jau pusaudžu vecumā, taču noteikt, kādā vecumā veidojas pašregulējoša uzvedība, ir grūti. To nosaka audzināšanas, sociālās vides ietekme un sabiedrības procesu organizācijas mērķtiecība. Humāna un demokrātiska audzināšana sekmē

pašregulāciju, patstāvīgu domāšanu un radošu darbību, kas saistīta ar pašaudzināšanu, sevis novērtēšanu. Tikai mērķtiecīgs pašvērtējums noved pie paškontroles, bet paškontrolē ir pamats personības pašregulācijai (Špona, 2006).

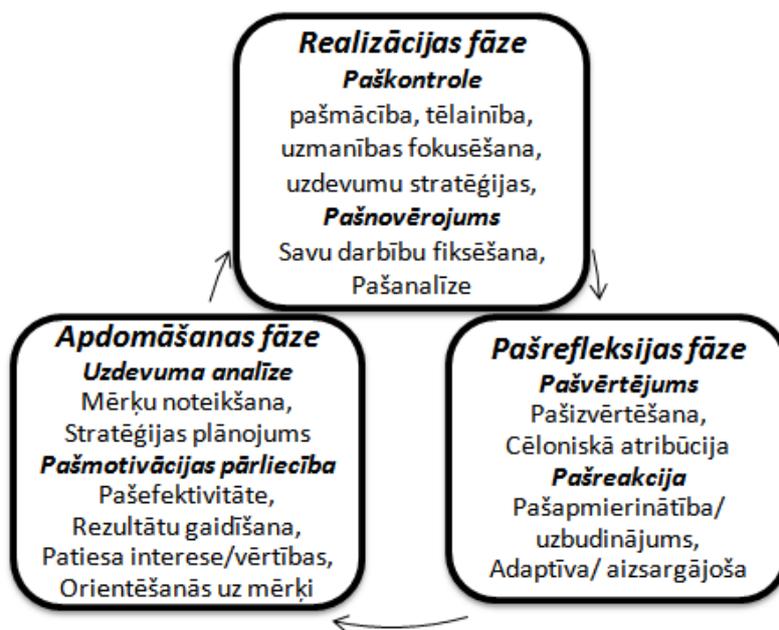
P.Pintričs izglītības procesā pašregulāciju skaidro, kā aktīvu, konstruktīvu procesu, saistībā ar kuru students izvirza sev mērķus un tad cenšas pārraudzīt, kontrolēt un regulēt savas izziņas spējas, motivāciju un rīcību, virzot tos atbilstoši mērķiem un apkārtējās vides īpatnībām (Pintrich, 2005). Taču, lai indivīds studiju procesā spētu sekmīgi realizēt pašregulāciju kā izglītības mērķu sasniegšanas līdzekli, nepieciešams noteikt atbilstošos šī procesa komponentus un to nozīmi pašregulācijā.

B.Zimmermans pašregulāciju sociālās iemācīšanās teorijas un studiju procesa kontekstā raksturo kā trīs cikliski secīgas fāzes, kas attēlotas 4.attēlā:

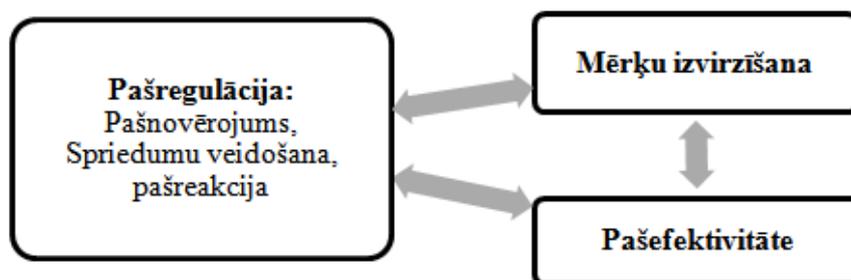
- *Apdomāšanas* fāze sastāv no divām nozīmīgām daļām: *uzdevuma analīzes* un *pašmotivācijas*. Īpaši nozīmīga ir pašmotivācija, kas ir būtisks pašregulācijas priekšnosacījums.
- *Realizācijas* fāze dalās *paškontrolē* un *pašnovērojumā*, kur paškontrolē izpaužas pašmācības, tēlainības, uzmanības fokusēšanas un uzdevumu stratēģijas veidošanas prasmēs, bet pašnovērojumu veido savu darbību fiksēšana un pašanalīze, kas palīdz izvērtēt studiju procesā nepieciešamos resursus un nosacījumus.
- *Pašrefleksijas* fāzi arī veido divi nozīmīgi procesi, kas izpaužas indivīda *salīdzinošā vērtējumā attiecībā uz sevi* un *sabiedrību*, bet *pašreakcija* izpaužas pašapmierinātības sajūtās, kas ir būtisks motivācijas stimuls, kā arī *adaptīvās* un *aizsargājošās* reakcijās (Zimmerman, 2002).

B.Zimmermana pašregulācijas fāžu un pakārtoto procesu skaidrojums ietver daudzus būtiskus studiju procesa un studenta personības raksturlielumus, taču būtiskākā tā iezīme ir studenta darbības pašiniciācija. Z.Čehlova, pētot izziņas procesa aktivitātes nosacījumus, raksturo tos ar paškontroli, pašvērtējumu, pašregulāciju un pašorganizāciju (Čehlova, 2002), kas apliecina pašregulācijas procesa dinamisko aspektu. Kopumā, uz pašregulāciju orientēto, studiju procesu var raksturot kā sistēmu, kurai nepieciešama augsta organizācijas pakāpe un intensīva kognitīvo procesu līdzdalība.

5.attēlā redzamajā shēmā D.Šunks, pašregulācijas izmantošanu studiju procesā, balsta uz A. Banduras izstrādāto pašregulācijas strukturālo shēmu (2.attēls), papildinot to ar tādiem komponentiem kā *pašefektivitāte* un *mērķu izvirzīšana*, kurus viņaprāt ietekmē *pašnovērojums*, *sprieduma veidošana* un *pašreakcija*. Pašefektivitāte, kas vērsta uz mērķu sasniegšanu D.Šunks saista ar indivīda spējām, iepriekšējo pieredzi, attieksmi pret studijām, apmācīšanu un sociālo kontekstu. Savukārt mērķu izvirzīšanu un to efektivitāti - ar specifiskumu, sasniedzamību un sarežģītības pakāpi (Schunk, 1990).



4.attēls. Pašregulācijas fāzes un pakārtotie procesi (Zimmerman & Campillo, 2003)
Figure 4. Phases and subprocesses of self-regulation (Zimmerman & Campillo, 2003)



5.attēls. Sociāli kognitīvo procesu iekļaušana pašregulējošās studijās (Schunk, 1990)
Figure 5. Social cognitive processes involved in self-regulated learning (Schunk, 1990)

Kā vienu no svarīgākiem aspektiem D.Šunks min nosacījumu, ka mērķiem ir jābūt reālistiski rosinošiem, bet sasniedzamiem. Pretējā gadījumā netiek veicināts uz pašregulāciju orientēts studiju process (Schunk, 1990). I. Žogla uzsver, ka studiju efektivitāti nosaka mērķu izpratne (Žogla, 2001), kas savukārt veicina pieredzes un turpmākās darbības saikni.

Lai mērķtiecīgi attīstītu pašregulācijas spējas studiju procesā, nepieciešami atbilstoši nosacījumi un metodes, kas stimulētu citu, pašregulācijā iesaistīto spēju, attīstīšanu. K.Lei un D.Janga ir apkopojusi principus, kādi būtu jāievēro pedagogam uz pašregulāciju orientētā mācību procesā. Viņas uzsver, ka šiem principiem ir jāatbilst diviem kritērijiem, kuriem:

- 1) jāveicina izziņas rezultātu pozitīvu ietekmi uz studijām;
- 2) jābūt orientētiem uz pašregulācijas un sasniegumu vienošanu.

Izvērtējot K.Lejas un D.Jangas izveidotos studiju procesa organizācijas principus var konstatēt, ka rekomendējamās gan pedagoga, gan studenta aktivitātes ir orientētas uz:

- studenta līdzdalību mācību vides izveidē un tās pielāgošanu veicinot adaptācijas procesus;
- studenta spējām piemērotu un uz problēmsituāciju risināšanu orientētu mācību materiālu veidošanu;
- tāda studiju procesa organizēšanu, kurā tiek veicināta studenta paškontroles un pašvērtēšanas prasmju attīšana.

1.tabula

Mācību principi pašregulācijas atbalstam (Ley & Young, 2001)
Instructional Principles to Support Self-regulation (Ley & Young, 2001)

| Regulējošās aktivitātes | Definējums | Pedagoga atbalstošais piemērs |
|--|---|---|
| Sagatavo un iekārto mācību vidi | Atlasa vai sagatavo fizisko vidi, lai atvieglotu mācību procesu | Iesaka studentiem kā sagatavot fizisko vidi un kā tikt galā ar apjukumu |
| Organizē un pārveido mācību materiālus | Mācību materiāla acīmredzams vai slēpta pārveidošana, lai uzlabotu mācības | Sniedz studentiem daļēju informāciju par to, kas tiem jāpabeidz |
| Turpina pierakstus & vērtē attīstību | Fiksē notikumus vai rezultātus | Apmāca studentus turpināt attīstības pārskatu fiksējot pabeigtās aktivitātes |
| Vērtē izpildījumu atbilstoši normām | Vērtē pabeigtā darba kvalitāti. Pārlasa studentiem sagatavotos testus vai veidot jaunus | Pārbauda kopā ar studentiem eksāmena atbildes punktu pēc punkta – kāpēc atbilde ir pareiza, vai kāpēc tā jālabo |

G.Leibouvi-Vifa pašregulācijas attīstību kopā ar loģikas attīstību saista ar kognitīvā brieduma kritēriju, kas raksturojas ar atbildību, noteiktību un spēju patstāvīgi pieņemt lēmumus (Labouvie-Vief, 1984).

Kognitīvie procesi ir pašregulācijas procesa pamatā, tie izpaužas apzinātā darbībā, kas nodrošina pašregulācijas realizēšanos studiju procesā. Kognitīvo procesu efektivitāte nosaka pašregulācijas kā sistēmas un kā procesa kvalitāti.

Secinājumi
Conclusions

1. Darba tirgus globalizācija un tehnoloģiju attīstība izvirza arvien augstākas prasības augstskolu absolventiem kā konkrētu tautsaimniecības nozaru speciālistiem. Tas savukārt rada nepieciešamību izvērtēt un koriģēt augstākās izglītības satura un studiju procesa organizācijas atbilstību šo prasību īstenošanas nosacījumiem.
2. Individīda pašrealizācija mūsdienu mainīgajā sociālajā vidē, tajā skaitā studiju procesā, ietver gan intelektuālā, gan emocionālā personības aspekta nedalāmību. Sekmīgas pašrealizācijas pamatā ir apzināta, kontrolēta un

mērķtiecīga darbība, kurā indivīds izmanto noteiktus paņēmienus un metodes. Sociāli kognitīvās teorijas ietvaros šādu procesu sauc par pašregulāciju.

3. Pašregulācija ir psiholoģisko funkciju komplekss, kas ietver sevis novērojumu, spriedumu veidošanu un pašreakciju, tā var tikt attīstīta un mobilizēta, lai sekmīgāk realizētu indivīda pašpārvaldi. Pašregulācijas pamatā ir kognitīvi procesi, kas ilgtermiņā orientēti uz personības izaugsmi un pašrealizāciju sabiedrībā.
4. Uz pašregulāciju orientēta studiju procesa organizēšana izvirza vairākus nosacījumus, no kuriem būtiskākie ir: a) studenta līdzdalību mācību vides izveidē un tās pielāgošanu, veicinot adaptācijas procesus; b) studenta spējām piemērotu un uz problēmsituāciju risināšanu orientētu mācību materiālu veidošanu; c) tāda studiju procesa organizēšanu, kurā tiek veicināta studenta paškontroles un pašvērtēšanas prasmju attīšana.

Summary

Individuals' self-realization consists in variable social environment today, including study process, both intellectual and emotional aspects of personality indivisibility. Successful self-realization is based on deliberate, controlled and purposeful action, in which the individual is making use of specific modes and methods. In social cognitive theory within such a process is named as self-regulation.

Self-regulation is a complex of psychological functions, which includes self-observation, judgment formation and self-reaction. It can be developed and mobilized for successful realization of individuals' self-management. Organization of self-regulation based studies process nominates few conditions, the most important are: a) students participation by making study environment and its adaptation; b) study material modeling focused on students' abilities and problem solving; c) organization of such a study process, which develops students' skills for self-control and self-evaluation facilitation.

Literatūra References

1. Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 248-287
2. Baumeister, R. F., Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, pp. 115-128.
3. Čehlova, Z. (2002). Izziņas aktivitāte mācībās. Rīga, Izdevniecība RaKa
4. Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis (2014). Eiropas Savienības iestāžu un struktūru sniegtie paziņojumi. Padomes secinājumi par Eiropas augstākās izglītības globālajiem aspektiem (2014/C 28/03) Pieejams <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2014:028:0002:0005:LV:PDF>
5. Fišers, R. (2005). Mācīsim bērniem domāt. Rīga: Izdevniecība RaKa
6. Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review Of General Psychology*, Vol 2, No. 3, pp. 271-299
7. Gross, J. J., Thomson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J.J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotional Regulation*. New York, Guilford Pres

8. Koole, S. L., van Dillen, L. F., Sheppes, G. (2009). Self-Regulation of Emotion. In: K. D. Vohs, & R. F. Baumeister, (Eds.). *Handbook of Self-Regulation. Vol. 2. Nex York, Guilford Press*, pp. 22-40
9. Le Blanc, P., De Jonge, J., Schaufeli, W. (2000). Job Stress and Health. In N. Chmiel (Ed.). *Work and Organizational Psychology. A European Perspective (pp. 148-178)*. Oxford: Blackwell
10. Ley, K., Young, D, B. (2001). Instructional Principles for Self-Regulation. *Educational Technology Research and Development, Vol.49 (2)*, pp. 93-103
11. Mayer, J. D., Stevens, A. (1994). An Emerging Understanding of the Reflective (Meta-) Experience of Mood. *Journal of Research in Personality, 28*, pp. 351-373
12. Montalvo, F. T., Torres, M. C. G. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1)*, pp. 1-34
13. Pintrich, P. R. (2005). *Handbook of self regulation*. Burlington, Elsevier Academic Press
14. Rothbart, M. K., Bate, J. E. (2006). Temperament. In W. Daoan, R. L. Lerner (Series Eds.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (6th ed. 99-166)*. New York, Wiley
15. Rothbart, M. K., Ellis, L. K., Posner, M. I. (2004). Temperament and Self-Regulation. In R. F. Baumeister, K. D. Vohs (Eds.) *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. (pp. 357-371)* New York, The Guilford Press
16. Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 25*, pp. 71-86
17. Westphal, M., Bonanno, G. A. (2003). Emotion Self-Regulation. In: M. Beauregard (Ed.). *Consciousness, Emotional Self-Regulation and the Brain. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company*, pp. 1-34
18. Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, Vol. 81*, pp. 329-339
19. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice, Vol 41 (2)*, pp. 64-70
20. Zimmerman, B. J., Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In J. E. Davidson, R. J. Sternberg (Ed.), *The Psychology of Problem Solving*. New York, Cambridge University Press,
21. Žogla, I. (2001). Didaktikas teorētiskie pamati. Rīga, Izdevniecība RaKa

Pauls Jurjāns

Biznesa augstskola Turība
Graudu iela 68, Rīga, LV-1058
E-pasts: pauls.jurjans@inbox.lv
Tālr. +37129238800

Andra Fernāte

Latvijas Sporta pedagogijas akadēmija
Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006
E-pasts: andra.fernate@lspa.lv
Tālr. +37129595752

**LATVIEŠU VALODA 21.GADSIMTĀ SKOLOTĀJU UN
STUDENTU SKATĪJUMĀ**
*The Latvian Language as Perceived by Teachers and Students in the
21st Century*

Viktorija Kuzina
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The risks to the Latvian language is also Latvian attitude to their own language – vulgarization of language, style differences, ignoring the elementary language law – the attitude of the state towards the Latvian language teaching and research funding. If we talk about Latvian language on 21st century, there could be two forecasts-optimistic and pessimistic. In order to fulfill the optimistic forecast, as consider 76 teachers from high schools of Lielupe and Pumpuri, who had participated in the survey, consider, that Latvian language must remain the only official language status. If the Latvian language will lose the only official language status, then the possible negative forecasts will come true. So 29% of respondents believe in that case, Latvia will lose the Latvian language environment. About 62% of respondents supported the pessimistic forecast. However, like other linguists, I am convinced that Latvian language in 21st century will move a lighter path, that will lead it to further prosperity. In conclusion let us remember the words what an academician J.Stradins said the European Year of Languages conference members: „I wish so the 21st century will not destroy what was built in the 20th century.”*

Keywords: *the Latvian language in 20th century, the Latvian language in 21st century, optimistic predictions, pesimistic predictions, teachers' opinions, students opinions.*

Ievads
Introduction

Mēs esam tā paaudze, kam lemts dzīvot ne tikai divos gadsimtos, bet arī divos gadu tūkstošos. Kaut arī šo laika zīmju ievilktais robežas nav tieši saskatāmas ne valstu politiskajā dzīvē, ne saimnieciskajā attīstībā, ne arī valodā, tomēr laika gaitā izveidojas zināms priekšstats par tajā vai citā gadsimtā resp. gadu tūkstoši raksturīgāko.

Šī raksta mērķis – noskaidrot skolotāju un studējošo jauniešu domas par latviešu valodu 21. gadsimtā. Sprotams, ka viņu viedoklis ir būtisks indikators, jo tuvākajā nākotnē mūsu valoda būs viens no viņu darba instrumentiem. Kā viedokļu noskaidrošanas veidu mēs izmantojam aptaujas un intervijas. Anketas, ko bieži piedāvā, veicot dažādas aptaujas, dod precīzākus rezultātus, jo tajās formulēti konkrēti jautājumi; tās ir koncentrētākas, jo parasti tiek prasīts tikai tas, ko vēlas noskaidrot aptaujas veicējs. Ņemot vērā samērā nelielo respondentu skaitu (aptaujā piedalījās 265 skolotāji un studenti), tālāk šajā rakstā izklāstītais nebūtu vispārināms; tas dod tikai nelielas Latvijas skolotāju un studentu daļas priekšstatu par latviešu valodas situāciju 21. gadsimtā.

Katrs gadsimts iezīmējas ar savām īpatnībām sociālajā un kultūras dzīvē, un tas izpaužas arī valodā. Viss, kas mūsu valodniecībā noticis 20. gadsimtā, ir

sēts 19. gadsimtā un tāpat 20. gadsimta devums ieplūdīs 21. gadsimta norisēs gan valodā, gan valodniecībā, aizvien uzlabojot iepriekšējo un meklējot jauno, jaunajām prasībām atbilstošo. Domājot par latviešu valodu 21. gadsimtā, atskatīsimies, kas tajā noticis 20. gadsimtā:

- tā kļuvusi par Latvijas valsts valodu;
- izveidojusies latviešu valodniecības zinātne;
- no 19.gadsimta beigās aizliegtas valodas tā kļuvusi par mācību valodu Latvijas mācību iestādēs;
- izveidota racionāla ortogrāfija, kura ar nelielām pārmaiņām pastāv jau vairāk nekā 100 gadus;
- izstrādāti fundamentāli pētījumi par latviešu valodu: J.Endzelīna „Lettische Grammatik”, K. Mīlenbaha „Latviešu valodas vārdnīca”, „Latviešu literārās valodas vārdnīca”, izstrādātas daudzas terminoloģijas vārdnīcas, veikti zinātniskie pētījumi visās valodniecības nozarēs, izaugušas tādas jaunas valodniecības nozares kā matemātiskā lingvistika, sociolingvistika, tulkošanas teorija u.c.;
- nostabilizējusies latviešu valodas gramatikas struktūra, izstrādātas valodas normu pamatlīnijas dažādos valodas līmeņos;
- izveidojusies daudzveidīga latviešu valodas stilu sistēma, kas mūsu rakstu valodas sākumposmā aprobežojās ar lietišķo un bibliisko stili.

Valodas attīstība ir tieši saistīta ar tautu, ar tautas sociālajiem, politiskajiem un saimnieciskajiem apstākļiem, ar tautas iespējām noteikt savas valodas tiesības un valodas attīstības ceļus. Mēs zinām, ka vairākus gadsimtus mūsu tautai nebija sociālu un politisku tiesību, tāpēc mūsu rakstu valodu veidoja cittautieši, bet tautas valoda tika lietota galvenokārt sadzīves vajadzībām. Tomēr latviešu tieksme pēc daiļuma un poētiskas izpausmes prasīja valodu padarīt pārāku par ikdienas prozas valodu, un mūsu tautasdziesmas apliecina tā laika valodas poētisko spilgtumu un leksikas bagātību un daudzveidību. Gan paralēli, gan savijoties veidojās tautas mutvārdu valodas un rakstu valodas lietišķums un Eiropas kultūras pasaules atspoguļojuma precizitāte.

Daudz mūsu valodas un valodniecības laukā 20. gs. paveicis Jānis Endzelīns – viņa ieguldījums latviešu valodas un valodniecības attīstībā ir nenovērtējams gan valodas vēsturiskā izpētē, gan normu veidošanā, gan arī latviešu skolotāju audzināšanā. Tieši ar J.Endzelīnu latviešu valoda un valodniecība iegāja pasaules valodniecības aprītē 20. gs. pirmajā pusē.

Atcerēsimies, ka ar Latvijas valsts nodibināšanu 1918. gadā latviešu valoda sāka drošu ceļu uz valsts valodas tiesībām, taču 20. gs. otrajā pusē tā zaudēja valsts valodas statusu un atradās spēcīgā krievu valodas ietekmē. Daudzo cittautiešu iepludināšana un PSRS valodu politika bija atņēmusi latviešu valodai daudzas funkcijas, un pat sadzīvē bieži nācās lietot krievu valodu.

20. gadsimta beigas atnesa valsts valodas statusu latviešu valodai un Latvijas neatkarības atjaunošanu. Vajadzētu būt tā, ka latviešu valoda vismaz jau

21. gadsimta sākumā ir nostājusies uz droša patstāvības un tālākas attīstības ceļa, jo tai pieder *de jure* tiesības Latvijā un ES.

Tomēr mēs redzam, ka latviešu valoda joprojām ir apdraudēta, kaut arī atzīts, ka t.s. lielās valodas, proti, tās 200 pasaules valodas, kuru runātāju skaits pārsniedz miljonu, nepieder pie apdraudētām valodām. Ik dienas lasām presē, klausāmies radio un televīzijā, kā mūsu sabiedrībā tiek prasītas otras valsts valodas tiesības krievu valodai .

Latviešu valodai apdraudējumu sagādā arī latviešu attieksme pret savu valodu (valodas vulgarizācija, stilu atšķirību neievērošana, elementāro valodas likumu ignorēšana), arī valsts attieksme pret latviešu valodas mācīšanu un pētīšanas finansēšanu. Kā atzīst A. Blinkena (Blinkena, 1976), paši latvieši vieglprātīgi izturas pret savu valodu, ignorē jau 20. gadsimtā nostiprinātās valodas normas, neievēro ne gramatikas, ne stilistikas likumības. Daudz kritizējama ir īpaši leksikā, kur strauji atdzīvojas barbarismi. Sarunvalodā, daiļliteratūrā un pat oficiālajā presē dominē barbariskie sinonīmi, piemēram, zacene, placis, zapte, smeķēt, pleķis, riktīgi un daudzi citi. Tāpat bieži sastopamas ir daudzas aplamības gramatikā, it īpaši sieviešu uzvārdu lietošanā, kur sieviešu dzimtes galotne un uzvārda nelietošana locījumu formās var radīt pārpratumus, piemēram: Maijai Auns pasniedza puķes. Šo teikumu var interpretēt arī tā, ka kāds Auns pasniedzis puķes Maijai, bet domāts bijis sievietes uzvārds Auna.

Daudz dažāda veida kļūdu(ortoepiskās, ortogrāfiskās, interpunkcijas, leksiski stilistikās), kuras tika konstatētas studentu darbos, apskatītas V. Kuzinas rakstā (Kuzina, 2008).

Kad jārunā par latviešu valodu 21. gs, tad varētu būt divas prognozes – optimistiskā un pesimistiskā. Lai piepildītos optimistiskā prognoze, latviešu valodai, kā uzskata Pumpuru un Lielupes vidusskolas 76 skolotāji, kuri bija piedalījušies aptaujā, jā saglabā vienīgās valsts valodas statuss. Tādā gadījumā:

- būs optimālā lingvistiskā audzināšana – sabiedrībā jau kopš bērnības tiks audzināta cieņa pret savu un citām valodām, savas valodas vērtības apziņa un vēlēšanās izkopt savu valodu;
- būs pietiekami līdzekļi valodas zinātniskai izpētei – speciālistu skaita un kvalifikācijas pieaugums;
- būs datorizācijas procesa optimizācija, tehnikas pielāgošana latviešu valodas iespējām, arī mašīntulkošanas attīstība;
- būs visu valodu funkciju pilnvērtīgs izmantojums;
- pastiprināsies angļu valodas ietekme, galvenokārt leksikā, terminoloģijā; tomēr jācer, ka Latvijas latviešu valodu neietekmēs angļu valodas fonētika, kā to pēc 50 gadiem dzirdam daudzu trimdas latviešu valodā;
- valodas funkcionālie stili krasāk diferencēsies; lielāka loma būs:
- lietišķā stila funkcijām; tas kļūs racionālāks, lakoniskāks, maksimāli precīzs;

- daiļliteratūras valoda būs pārvarējusi pašreizējo tieksmi pēc vulgāru un žargonisku vārdu un izteicienu lietošanas, atdzims daudzie senvārdi;
- diferencēsies sintakse – no vienas puses ienāks jauni sarežģīti salikti teikumi, gari teikumi (jau tagad ir rakstnieki, kuri teikumu veido vairāku lappušu garumā); no otras puses, plaši izmantos parcelāciju, vienlocekļa teikumus;
- iespējama alfabēta paplašināšana ar x, y citvalodu vārdos.

Par šo prognozi izteicās 71 % respondentu.

Ja latviešu valoda zaudēs vienīgās valsts valodas statusu, tad iespējama pesimistiskās prognozes papildīšanās. Tādā gadījumā, kā uzskata 29 % respondentu:

1. Latvija zaudēs latvisko valodas vidi;
2. pastiprinātā krievu un angļu valodas ietekmē jaunā paaudze var zaudēt latviskās valodas izjūtu un valodas vērtības apziņu, jo citvalodu tirgus vērtība būs pārāka;
3. latviešu valodas mācīšanai skolās pamazām zudīs šā priekšmeta prioritātes izjūta, dominēs krievu un angļu valodas prasme. Galu galā šās perspektīvas gadījumā 21.gadsimts var kļūt par liktenīgu sākumu otrajam gadu tūkstošim pretstatā pirmajam gadu tūkstošim, kad izveidojās latviešu valoda un tā sasniedza augstu attīstības pakāpi.

Aptaujā par latviešu valodas pastāvēšanas iespējām 21. gs. piedalījās 189 Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas (RPIVA) studenti. Optimistiski noskaņoti bija 38 % respondentu. Ieskatam vairāki izteikumi:

- Par spīti jebkādam politiķu un citu ieinteresēto pušu spekulācijām un mahinācijām latviešu valoda spēs saglabāties un pastāvēt kā dzīva valoda vēl ilgi. Tas gan būs atkarīgs arī no runātāju skaita. Tātad vairosimies Latvijai!
- Manuprāt, latviešu valodai nākotne ir tikai tad, ja mēs to turpināsim mācīt saviem bērniem. Kā topošais pirmsskolas un sākumskolas skolotājs apņemos to mācīt arī saviem audzēkņiem. Centīšos tos audzināt latviskā garā, mācot dažādas skaistas tautasdziesmas un dziesmas, kuras jau sen dzied dziesmu svētkos, jo pati esmu tuvās attiecībās ar mūziku. Domāju, ka dziesmas – tas ir labs veids, kā piesaistīt jauno paaudzi literatūrai valodai.
- Katram īstenam latvietim rūp savas valodas nākotne, un viņš centīsies to nodot gan bērniem, gan mazbērniem, gan mazmazbērniem.
- Latviešu valoda būs izkoptāka, stabilāka. Mēs spēsīm to saglabāt.
- Latviešu valoda pastāvēs tik ilgi, kamēr pastāvēs Latvijas valsts.
- Mūsu valodai būs nākotne, ja mēs spēsīm bērniem iemācīt pareizu valodu un apgalvot, ka mūsu valodai ir vērtība. Ikvienam ir jābūt patriotam un jādomā pozitīvi gan par mūsu tautu, gan par mūsu valodu.

- Lai arī darba tirgū pieprasa krievu un angļu valodas zināšanas, tik un tā mums ir jābūt pilsoņiem, un katram pilsonim ir jāzina latviešu valoda, jākopj tā, jāaizstāv. Ceru, ka jaundzimušie ģimenēs runās latviski.
- Uzskatu, ka latviešu valodas nākotne ir tieši atkarīga no mums pašiem, jo svarīgi, lai kur mēs dzīvotu, mēs saviem bērniem mācītu latviešu valodu. Tikai nododot saviem pēctečiem šo valodu, tā var turpināt dzīvot.
- Ja mēs ticam tam, ko par mūsu mazo valsti runā gaišreģi, tad latviešu valodai ir nākotne.
- Latviešu valodai ir nākotne, svarīgi, lai Latvijā dzimtu daudz bērnu, lai būtu kam turpināt lietot šo valodu.
- Gribas ticēt, ka jaunā paaudze, tāpat kā mēs, mācīsies un kops latviešu valodu.
- Tā ir sena un viena no gandrīz izzudušajām baltu valodām. Tā ir jā saglabā.

Par pesimistisko prognozi izteicās 62 % respondentu šādi:

- Lai pastāvētu nācija, tai ir nepieciešama sava valoda, tā ir tautas identitātes pamatapliecinājums. Diemžēl Latvijā veidojas situācija, ka cilvēkam kļūst kauns par to, ka viņš ir latvietis, bet tas izraisa cilvēka vēlmi pamest savu zemi un pēc iespējas ātrāk integrēties citas tautas vidē, zaudēt savu iepriekšējo identitāti un kļūt par piederīgo citai zemei, valstij, kultūrai. Protams, katras valsts pamatsastāvdaļa ir cilvēks, ja nav cilvēka, tad nav valsts, nav valodas.
- Latviešu valodai, manuprāt, nav nākotnes. Bērns jau no mazotnes mācās interneta valodu, kurā no pareizas latviešu valodas nav ne miņas.
- Nakts tirgū Rīgā visi runā tikai krievu valodā, ja kāds to valodu nesaprot, tad uz tirgu var nemaz nebraukt.
- Daudz latviešu nevēlas dzīvot savā valstī, tāpēc arī nebūs, kas latviešu valodā runās, kops to.
- Mūsu sievietes un vīrieši precas ar citu tautību cilvēkiem, kas arī traucē latviešu valodai izplatīties.
- Manuprāt, ja krievu valoda iegūs valsts valodas statusu, tad tā izstums latviešu valodu. Skatoties uz šī brīža situāciju, ka daļa politiķu vēlas to panākt, tad visdrīzāk tas arī notiks.
- Diemžēl, latviešu valoda izmirst, jo izmirts paši latvieši. Latvijā mirstība ir lielāka nekā dzimstība.
- Šobrīd daudzās sabiedriskās vietās ir darbinieki, kas nespēj atbildēt latviešu valodā. Arī visi bukleti tiek veidoti divās valodās, kas sarūgtina. Ir veikaliņi, kuriem nosaukums ir latviešu valodā, bet, ieejot iekšā, nākas vilties, jo nekādus preses izdevumus, pastkartītes, apsveikumu kartītes nav iespējam atrast latviešu valodā, viss ir tikai krievu valodā. Ja mēs atļausim citām valodām tik ļoti izplatīties Latvijā, tad latviski sazināsimies ļoti minimāli.

- Pēc pāris gadiem latviešu valodas vairs nebūs, jo daudzi raksta kā angļi burtus (š – sh, č – ch, ņ – nj utt.). Visas garumzīmes pamazam izzūd. Latviešu valoda ir par vāju, bez pietiekamas ekonomiskās bāzes, bez nopietnas tirgus vērtības globālā aspektā.
- Šobrīd Latvijā ir pārāk daudz krievu, kuri neciena latviešu valodu un runā tikai savā dzimtajā valodā.
- Mūsu valoda būs tik piesārņota, ka to vairs nevarēs nosaukt par latviešu literāro valodu.
- Ja valsts nerisinās demogrāfiskās problēmas, tad, iespējams, latviešu valodas varētu nebūt. Ja nebūs cilvēku, kas ikdienā lieto latviešu valodu, tad valoda var izmirst.
- Šobrīd ir pārāk liels emigrantu skaits un, ja tas tā turpināsies, izzudīs gan valoda, gan tauta. Tieši emigranti ir lielākais drauds mūsu valodai.
- Ja pieņems likumu par otru valsts valodu, tad, protams, izredzes samazināsies.
- Darba tirgū pārsvarā pieprasa krievu vai angļu valodas zināšanas. Tagad lielākoties darba piedāvājumos nav svarīgi, cik labi pārzina tieši latviešu valodu.
- Pasaules „lielo” valodu ietekme un nozīme tikai palielināsies, turpinoties globalizācijas procesam, tāpēc svarīgi apzināties katram savu lomu valodas saglabāšanā.
- Varētu būt diezgan bēdīgi, jo latviešu valodā runājošo skaits sarūk arvien vairāk. Ja latviešu aizbraucēju skaits palielināsies un šī situācija turpināsies, tad ar valodas likteni varētu notikt tas pats.
- Latviešu valoda varētu būt pakļauta globalizācijas ietekmei. Jaunā paaudze sadalīsies patriotu un globālistu grupās.
- Novērtējot valsts valodas situāciju Latvijā, diemžēl ir grūti paredzēt, vai tai ir nākotne, jo jau tagad tik daudz cilvēku dodas dzīvot uz ārzemēm un pat neatgriežas uz savu dzimto zemi. Viņi iegrimst svešā kultūrā un valodā un attālinās no savas.
- Ne velti ne tikai latvieši satraukušies par valodas nākotni, jo tā tiešām ir apdraudēta. Uzskatu, ka valodas nākotni var ietekmēt tikai likumi, kas saistīti ar valodas saglabāšanu, attīstību.
- Uzskatu, ka aizvien vairāk tiek runāts neliterārajā valodā, ir stipra citu valodu ietekme. Valodas pastāvēšanas perspektīva ar katru gadu sarūk. Tiek ieviestas tehnoloģijas, kuras nav latviešu valodā, tādējādi latvieši ir spiesti pievērsties tām.

Tomēr es, tāpat kā citi valodnieki, esmu pārliecināta, ka 21. gadsimtā latviešu valodas gaita virzīsies pa gaišāko ceļu, kas vedīs to pretī tālākam uzplaukumam. Nobeigumā atcerēsimies akadēmiķa Jāņa Stradiņa teikto vēlējumu notikušajā Eiropas Valodu gada konferencē: „Lai 21. gadsimts nenojauc to, kas uzcelts 20. gadsimtā.”

Secinājumi **Conclusions**

1. Dots priekšstats par latviešu valodas attīstību 20. gadsimtā.
2. Noskaidrotas skolotāju un studentu domas par latviešu valodu 21. gadsimtā.
3. Skolotāju aptaujas rezultāti liecina, ka par optimistisko prognozi izteikušies
4. 71% respondentu, bet par pesimistisko – 29%.
5. Studentu aptaujas rezultāti parāda, ka viņi ir vairāk pesimistiski noskaņoti salīdzinājumā ar skolotājiem latviešu valodas pastāvēšanas ziņā.

Summary

We are the generation who decided to live not only for two centuries, but also in two thousand years. Each century is characterized by its own challenges in social and cultural life, so it is reflected in the language. The end of the 20th century brought the official language status for Latvian language and the restoration of Latvian independence. It should be that the Latvian language, at least at the beginning of the 21st century has stood on the road of secure independence and further development, because it has a „de jure” rights in Latvia and EU.

However, we see that the Latvian language is still threatened, although is recognized, that the so-called major languages, those 200 languages of the world, in which number of speakers exceeds one million, does not belong to the endangered languages. Every day we read in the press and listen to radio and television, as our society is required to introduce the official language status of the Russian language.

The risks to the Latvian language is also Latvian attitude to their own language – vulgarization of language, style differences, ignoring the elementary language law – the attitude of the state towards the Latvian language teaching and research funding. If we talk about Latvian language on 21st century, there could be two forecasts-optimistic and pessimistic. In order to fulfill the optimistic forecast, as consider 76 teachers from high schools of Lielupe and Pumpuri, who had participated in the survey, consider, that Latvian language must remain the only official language status. If the Latvian language will lose the only official language status, then the possible negative forecasts will come true. So 29% of respondents believe in that case, Latvia will lose the Latvian language environment. About 62% of respondents supported the pessimistic forecast. However, like other linguists, I am convinced that Latvian language in 21st century will move a lighter path, that will lead it to further prosperity. In conclusion let us remember the words what an academician J.Stradins said the European Year of Languages conference members: „I wish so the 21st century will not destroy what was built in the 20th century.”

Literatūra

1. *Savā zemē – savu valodu!* Sast. A.Blinken. (1976).R.:Vieda.
2. Kuzina, V. (2008). Kopta valoda kā personības nozīmīga sastāvdaļa. *RPIVA Zinātnisko rakstu krājums 2*. R.: RPIVA.

Viktorija Kuzina

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
Imantas 7.līnija, Rīga, LV-1083
e-pasts: viktorija.kuzina@rpiva.lv
Tālrunis: +37127740767

RESEARCHING SELF-ASSESSMENT OF STUDENT TEACHERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THEORY AND PRACTICE

Evija Latkovska

Lūcija Rutka

University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art

Abstract. *In professional growth of teachers, self-assessment of the pedagogical activity is a precondition for their effective practice therefore student teachers are encouraged to carry out self-assessment of the pedagogical activity already at the beginning of their studies. In order to make self-assessment of student teachers' pedagogical activity more productive, it is important to find out a theoretical concept of self-assessment of student teachers' pedagogical activity and to understand what impacts self-assessment of their pedagogical activity in practice. In the due course of the analysis of the scientific literature definition and functions of self-assessment of student teachers' pedagogical activity, definition, functions, criteria and indicators of the self-assessment skill of student teachers' pedagogical activity are formulated and as a result of the empirical research preconditions for successful self-assessment of student teachers' pedagogical activity are revealed.*

Keywords. *Pedagogical activity, self-assessment, self-assessment of pedagogical activity, student teachers.*

Introduction

In the contemporary society requirements for teachers keep growing and they have to be flexible in carrying out their duties (Bluma, 2012; Improving the Quality of Teacher Education, 2007; Green, 2006; Ball, 2000; Sparks-Langer & Colton, 1991), and determined in their professional growth. Therefore teacher education programmes offer student teachers study on a metacognitive level, thus helping them formulate pedagogical principles of their activity (Loughran, 2006). Metacognitive learning means continuous self-assessment of one's activity by asking questions and looking for answers about the main idea of learning, impact of practice and experience on further learning and pedagogical activity, how to make learning and pedagogical activity more productive, etc. (Loughran, 2006). Therefore student teachers of teacher education programmes are encouraged to carry out self-assessment of the pedagogical activity already at the beginning of their studies as it means active student teachers' participation in their learning about teaching, and it reflects both: an idea of humanistic education and psychology about a student-centred study process which aims at fostering a person's self-actualisation in a supportive environment by promoting one's openness to everything new and development throughout the whole life (Koşe, 2002; Lieģeniece, 2002; Knowles, 1975; Rogers, 1969) and an idea of social-constructivism about a person's development that takes a form of constructing one's reality in the process of socialisation (Beck & Kosnik, 2006; Mundhenk, 2004; Žogla, 2001; Vygotsky, 1978). By being actively involved in

the study process, feeling responsible for it and being the ones who decide upon the direction of their learning, student teachers have an opportunity to raise their self-esteem, improve their attitude towards learning, to learn more profoundly, and it all results in a better performance (Mundhenk, 2004).

Even though human beings demonstrate a natural ability to perceive themselves as assessment objects (Povinelli & Prince, 1998) and they can assess their skills according to certain criteria (Duval & Wicklund, 1972), thus being able to define necessary paths for further development (Sedikides & Strube, 1997), student teachers sometimes find it difficult to look on self-assessment as a natural component of their learning (Jokinen & Saranen, 1998) and not always they know how to assess their activity and understand the role of self-assessment in their professional development.

The aim of the article is to study a theoretical concept of self-assessment of student-teachers' pedagogical activity and in the empirical research to find out the level of student teachers' self-assessment skill of their pedagogical activity.

Research questions:

1. What is a theoretical concept of self-assessment of student teachers' pedagogical activity?
2. How and on what level does student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity show in practice?

Research methods:

1. Analysis of the scientific literature.
2. Data collection method: analysis of documents – written student teachers' self-assessments of their pedagogical activity.
3. Data processing method: qualitative content analysis and interpretation (Kroplijs & Raševska, 2010; Cohen et al, 2007; Geske & Grīnfelds, 2006; Lasmanis, 2002).

Data processing instrument: a programme of analysing qualitative data AQUAD 7 (Huber & Gürtler, 2013).

Research sample is a non-probability convenience sample (Creswell, 2009; Cohen et. al., 2007) – 12 4th year student teachers of the study programme x at the faculty of Education, Psychology and Art (EPA), the University of Latvia (UL).

The actual research is a part of a more profound research that is carried out as action research (Creswell, 2009; Altrichter et.al., 2008; Cohen et. al., 2007; Borko et.al., 2007; Koshy, 2005) with an aim to benefit to a certain practice situation in future by reflecting reality and introducing changes into it (Cohen et. al., 2007), which within the frames of this research is self-assessment of student teachers' pedagogical activity.

Research procedure:

The empirical research was carried out in February-Marh of 2012 when besides the compulsory requirements for their teaching practicum 12 4th year student teachers of the study programme x of the faculty of EPA, of the UL, agreed to

participate in a purposeful and structured process of self-assessment of student teachers' pedagogical activity organised by the authors of the article. For all the participants of the research this is their first higher education experience. During these 2 months 12 student teachers did 8 different self-assessment tasks of their pedagogical activity, and 1 of them was a written self-assessment of the pedagogical activity.

Theoretical Concept of Self-Assessment of Student Teachers' Pedagogical Activity

In order to do their job effectively teachers nowadays should be aware of the growing importance of self-assessment of the pedagogical activity and enhancement of their professional growth (Andersone & Rutka, 2012; Improving the Quality of Teacher Education, 2007; A National Framework for Professional Standards for Teaching, 2003; Coolahan, 2002; Crandall, 2000; Darling-Hammond & Sykes, 1999). During self-assessment of the pedagogical activity teachers get accustomed to new assessment principles (Jokinen & Saranen, 1998) that emphasise the role of self-assessment of the pedagogical activity as one of the main elements that guarantees the quality of the teaching/learning process at schools.

Student teachers form their understanding of self-assessment of the pedagogical activity in their studies when they have an opportunity to be the primary source of information for themselves about knowledge on teaching and learning (Crandall, 2000) and they get a purposeful and meaningful experience they can learn from (Berry & Loughran, 2000). In its turn inclusion of self-assessment of the pedagogical activity in study programmes is one of the most effective ways to foster students' learning (Struyven, et. al., 2005; Jokinen & Saranen, 1998; Bowen & Marks, 1994). It means that student teachers should be encouraged to carry out systematic self-assessment of the pedagogical activity already at the beginning of their studies in that way getting used to assessing their decisions and choices of the pedagogical activity also in future. If in teacher education programmes there is no possibility for student teachers to learn how to self-assess the pedagogical activity and become aware of its significance in their further development, their self-assessment of the pedagogical activity is superficial and they find it difficult to reflect on their performance (Jokinen & Saranen, 1998). Such a situation asks student teacher educators show trust in their students and to assign the active roles to students, they themselves rather taking on responsibilities of consultants, advisers and assistants not just simply passing on knowledge (Bluma, 2012). This kind of a paradigm shift regarding the role of students and aspects of their assessment at higher education establishments took place at the end of the 20th century based on the idea that students in the process of their studies should be looked on as active participants who also are responsible for the quality of their studies, who reflect, cooperate

and communicate with educators; exactly at this point self-assessment, peer-assessment and co-assessment became heralds of the ‘new assessment era’ in which the main task of assessment is to foster students’ learning and follow their progress not being focused on assessing reproduction of knowledge (Cartney, 2010; Taras, 2002; Dochy et. al., 1999).

As a result of analysis of the scientific literature on self-assessment of student teachers’ pedagogical activity and the student teachers’ self-assessment skill of their pedagogical activity (Andrade & Du 2007; Hahele, 2006; Mundhenk, 2004; Boud, 2003; McAlpine, 2002; Falchikov & Goldfinch, 2000; Sluijsmans et.al., 1999; Jokinen & Saranen, 1998; Klenowski, 1995; Airasian & Gullickson, 1994; Boud & Falchikov, 1989) a definition and functions of self-assessment of student teachers’ pedagogical activity are formulated as well as the definition and functions of the student teachers’ self-assessment skill of their pedagogical activity are formulated.

Self-assessment of student teachers’ pedagogical activity is defined as a self-initiated, conscious, purposeful and structured reflection on their pedagogical activity. It results in decisions about achievements in their pedagogical activity and they think of the aim, directions and objectives of their professional development. Its functions are the following:

1. Diagnostic – to determine student teachers’ achievements in their pedagogical activity.
2. Informative – to determine the aim, directions and objectives of student teachers’ further professional development.
3. Encouraging – to promote student teachers’ professional responsibility by emphasising their independence and raising interest in self-assessment of the pedagogical activity.
4. Developmental – to motivate student teachers to self-assess the pedagogical activity on daily basis with an aim to contribute to every pupil’s individual development thus raising the overall quality of the teaching/learning process.

The student teachers’ self-assessment skill of their pedagogical activity is a student teachers’ ability to assess the content of their pedagogical activity against certain criteria and to use the obtained outcomes in taking decisions on achievements of their pedagogical activity and opportunities for its further development. Its functions are the following:

1. Cognitive – acquiring knowledge and formulating understanding of the concept of self-assessment of the pedagogical activity and assessment criteria of the pedagogical activity.
2. Practical – the use of knowledge in daily practice and new situations.
3. Moral – developing attitude towards self-assessment of the pedagogical activity so that self-assessment of the pedagogical activity would give input in further student teachers’ professional development by becoming aware

that all in all it helps to enhance every pupil's growth and the overall quality of the teaching/learning process.

4. Emotional – sensing and spotting emotions that arise in student teachers' pedagogical activity with an aim to develop student teachers' understanding of their pedagogical principles, enhance emotional self-regulation and to get emotional fulfilment in the pedagogical activity.

Based on the theoretical concept of both terms and their understanding within the frames of the actual research, the empirical research was conducted in order to find out how and on what level student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity shows in practice.

Researching Student Teachers' Self-Assesement Skill of the Pedagogical Activity

Student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity is analysed based on its research criteria, their indicators and levels (Table 1).

The criteria and indicators used in the empirical research to study the student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity are defined in accordance with the theoretical concept of the terms *self-assessment of student teachers's pedagogical activity* and *student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity* formulated as a result of the analysis of the scientific literature. Levels and assessment descriptions of the criteria 'knowledge on self-assessment of the pedagogical activity', 'understaning self-assessment of the pedagogical activity', and 'planning further pedagogical activity' are made based on the methodological material on assessment of achievements of secondary school pupils written by specialists of the National Centre of Education (VISC, 2009) as this material offers core principles of assessing knowledge and understanding and these principles are used in all educational establishments in Latvia. Levels and assessment descriptions of the criterion 'reflection on one's pedagogical activity' are made based on the approach to determining levels of student teachers' reflective thinking and its assessment developed by H.-J. Lee (Lee, 2005). Levels and assessment descriptions of the criterion 'attitude towards self-assessment of the pedagogical activity' are made based on the characteristics of different kinds of attitudes worked out by A.Špona (Špona, 2006). Levels and their assessment descriptors of all the criteria in this empirical research are adapted to the context of the research – the teacher education study programme at the higher education establishment.

During the process of qualitative content analysis correspondingly to the criteria, their indicators and levels 48 codes were formed. While analysising the student teachers' written self-assessments of their pedagogical activity, 19 codes appeared, and student teachers' self-assessment skill of the pedagogical ativity was analysed based on the frequency these codes reappeared. Student teachers' written self-assessments of their pedagogical activity were also interpreted.

Table 1

Research criteria, their indicators and levels of student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity.

| criteria | indicators | levels |
|---|---|--|
| Knowledge on self-assessment of the pedagogical activity. | Knowledge on functions of self-assessment of the pedagogical activity. | Level of understanding. Level of application. |
| | Knowledge on a structure of self-assessment of the pedagogical activity. | Level of productive activity. |
| | Knowledge on an organisation of self-assessment of the pedagogical activity. | |
| Understanding self-assessment of the pedagogical activity. | Understanding the criteria of self-assessment of the pedagogical activity. | Level of understanding. Level of application. |
| | Understanding the use of the outcomes of self-assessment of the pedagogical activity in ensuring the quality of the pupils' learning process. | Level of productive activity. |
| | Understanding the benefit of self-assessment of the pedagogical activity for one's professional development. | |
| Reflection on one's pedagogical activity. | Reflection on the impact of the environment on one's pedagogical activity. | Level of recalling. Level of rationalization. Level of reflectivity. |
| | Reflection on one's behaviour in the pedagogical activity. | |
| | Reflection on one's skills/competence in the pedagogical activity. | |
| | Reflection on one's views within the context of the pedagogical activity. | |
| Planning further pedagogical activity. | Setting the aim and directions of one's further professional development. | Level of understanding. Level of application. |
| | Setting the tasks of one's further professional development. | Level of productive activity. |
| | Anticipating outcomes of one's further pedagogical activity. | |
| Attitude towards self-assessment of the pedagogical activity. | Demonstrating initiative in self-assessing the pedagogical activity. | Situational attitudes. Habitual attitudes. |
| | Readiness to cooperate in discussing one's pedagogical activity. | Self-regulation attitudes. |
| | Responsibility for the quality of one's pedagogical activity. | |

Within this article student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity is analysed for the whole group of respondents together not taking into account reappearance of codes in individual student teachers' written self-assessments of their pedagogical activity.

Out of all five criteria in student teachers' written self-assessments most often the criterion 'reflection on one's pedagogical activity' appeared (255 times), and

among its indicators the indicator ‘reflection on one’s skills/competence in the pedagogical activity’ was mentioned most often (133 times). Student teachers’ expressions regarding this indicator are mainly on the lowest – recalling – level, which is characterised with highlighting separate facts and actions not trying to look for alternatives for explaining one’s activity. It can be illustrated with the following student teachers’ expressions: *‘I can organise the lesson differently: frontal work with the whole class, pair work and group work, helping pupils individually, if it is necessary’, ‘I can also communicate with pupils’*. However there are also expressions that give evidence about rationalisation level (17 times) and the highest – reflectivity level (9 times) of student teachers’ reflective thinking, which can be characterised with the following expression: *‘I think that I have to ask a bit more from pupils, especially secondary school pupils. If at basic school pupils do not use it yet, then at secondary school pupils already start using the fact that a teacher is not so strict with them and they start to manipulate with different things (for example, letting free earlier for the break, not giving homework, not writing tests, etc). Even though I myself want to give them more freedom as I have graduated from secondary school just recently and I do understand that feeling when you do not want to do anything, but school is school and they go to school not to have rest but to get knowledge. Therefore I reckon that I have to change my attitude to maintain better discipline at lessons’*.

A second most often mentioned code pertains to the indicator ‘reflection on one’s behaviour in the pedagogical activity’ (61 times). However also here student teachers’ expressions are on the level of recalling (57times) and just 4 expressions belong to the rationalisation level which means that student teachers look for causes-consequences relationships in their pedagogical activity. It can be concluded that generally student teachers find it relatively easy to reflect on things they can characterise with their physical behaviour – their skills/competence and behaviour in the pedagogical activity – but they do it without going into profound analysis and not looking for theoretical underpinnings of their deeds to be able to use them also in similar situations in future, instead they focus on separate events. It is possible that for student teachers it was easier to reflect on their skills and behaviour also because besides the written self-assessment of the pedagogical activity they had to fill in tables with certain performance criteria against which they had to self-assess their pedagogical activity, and thanks to these criteria it was easier for student teachers to notice and assess exactly their skills and behaviour.

As regards level of reflectivity student teachers showed it also in the indicator ‘reflection on one’s views within the context of the pedagogical activity’ (6 times out of 46 times for this code altogether), for example: *‘When designing tests I certainly include tasks we have discussed in lessons, tasks we have already done, and I include things I have attracted their attention to with respect to the test. I think that it is the thing that encourages pupils and they know what*

to get ready for, not making them repeat all the words that are in the chapter just because they might be included in the test. That would cause unnecessary stress for pupils and they would not repeat anything as they would not be able to learn everything anyway. There will be no gains, the marks will be lower and motivation will disappear.’, which makes the authors of the article think that student teachers are able to argue their views, skills and behaviour with theoretical underpinnings they can use also in other appropriate situations in their pedagogical activity, but for that student teachers, most probably, have to be more motivated to self-assess their pedagogical activity.

‘Attitude towards self-assessment of the pedagogical activity’ – is a second most often mentioned criterion (63 times) in the student teachers’ written self-assessments of the pedagogical activity, out of which indicators student teachers most often write about ‘responsibility for the quality of one’s pedagogical activity’ (34 times) evenly revealing habitual attitudes (19 times) and the highest level – self-regulation – attitudes (15 times), for example: *‘Regarding the use of the language I try to think about giving instructions. Not always it is linked with the way how I explain tasks, but pupils often say that they do not understand what they have to do (sometimes however it is because they simply do not listen to me). After I have given instructions I ask one more time if they understand what they have to do and I usually ask to repeat instructions one more time to some active pupil, with an aim to make sure that they have understood what I have asked them to do.’* Self-regulation attitudes dominate also in two other indicators of this criterion – about initiative (11 times) when student teachers express self-initiative for self-assessment of the pedagogical activity and about cooperation (9 times) when student teachers demonstrate readiness to cooperate in self-assessing their pedagogical activity, for example, with student teacher educators or school mentors. These student teachers’ expressions let conclude that they are aware of the role self-assessment of the pedagogical activity plays for the quality of their pedagogical activity nevertheless they need support and external motivation to be more reflective in self-assessing their pedagogical activity, and this external motivation can be provided by student teacher educators and school mentors.

The third most often mentioned criterion in student teachers’ written self-assessments is ‘planning further pedagogical activity’ (33 times), which reveals that concerning their professional development student teachers set only its aim and directions neither going into details about specific tasks nor predicting outcomes of their further pedagogical activity. Sadly, but setting the aim and directions of further professional development happens more on the levels of understanding (13 times) and application (20 times) that respectively are characterised by difficulties in setting the aim and directions of one’s professional development and demonstrating some understanding when talking about the aim and directions of the professional development. For example: *‘I should think about the fact if I speak grammatically correctly because my*

sentences in past often are not correct. (When I use did the verb stays in past, but I try to work on that and think what I say.) I sometimes get mixed in things I am saying and then I do not know how to finish the sentence so that it had some sense, but I hope that it will come with time.’ It means that also in this aspect student teachers need help and motivation that can be provided by student teacher educators and school mentors.

In the student teachers’ written self-assessments of their pedagogical activity there were no codes regarding the criterion ‘knowledge on self-assessment of the pedagogical activity’ and only one code (2 times) regarding the criterion ‘understanding self-assessment of the pedagogical activity’ which means that in order student teachers could show their self-assessment skill of the pedagogical activity with respect to these criteria and for the authors of the article to analyse the level of student teachers’ self-assessment skill of the pedagogical activity for these criteria a different task is required.

Conclusions and Discussion

The task of self-assessment of student teachers’ pedagogical activity is to help student teachers determine the quality of their pedagogical activity and set the aim, directions and tasks of the necessary further development simultaneously encouraging student teachers’ responsibility for the quality of their pedagogical activity and raising their interest in carrying out self-assessment of the pedagogical activity on daily basis. The theoretical concept of the student teachers’ self-assessment skill of their pedagogical activity is the competent use of the self-assessment criteria of the pedagogical activity in practice so that it would result in acquiring new knowledge, developing attitude towards self-assessment of the pedagogical activity and emotional fulfilment in the pedagogical activity.

Similar to the research findings of H.Jokinen and E.Saranen (Jokinen & Saranen,1998) also the data of the actual empirical research confirm that student teachers find it easier to self-assess their pedagogical activity and the student teachers’ self-assessment skill of the pedagogical activity is on a higher level if self-assessment of the pedagogical activity runs in a conscious and planned manner and the self-assessment process has a structure student teachers can follow when reflecting on their pedagogical activity (Green, 2006). Self-assessment of student teachers’ pedagogical activity is encouraged if student teachers have access to objective performance self-assessment criteria (Silvia & Phillips, 2004; Drew, 2001), as these criteria help student teachers to analyse the quality of their skills and behaviour. However, an issue here then is the content and volume of the self-assessment criteria of the pedagogical practice – there should not be too many of the criteria and they should be understandable to student teachers (Improving the Quality of Teacher Education, 2007; Loughran, 2006; Moore, 2004).

Based on the analysis of the data of the empirical research it can be concluded that a significant factor in the successful process of self-assessment of student teachers' pedagogical activity and the development of the student teachers' self-assessment skill of the pedagogical practice is teacher educators and school mentors' cooperation with student teachers which helps student teachers shape their understanding of the quality of their pedagogical activity and find solutions for difficulties they face in their pedagogical activity. Feedback from teacher educators and school mentors during self-assessment of student teachers' pedagogical activity facilitates the development of the student teachers' self-assessment skill of the pedagogical activity.

Findings of the theoretical and empirical research constitute basis for thoughts about possibilities to include in teacher education programmes purposeful, structured and teacher educator and school mentor guided student teachers' self-assessment of their pedagogical activity.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for Doctoral Studies at University of Latvia».

References

1. Airasian, P. W., Gullickson, A. (1994). Examination of Teacher Self-Assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. Vol. 8, pp. 195-203.
2. Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., Somekh, B. (2008). *Teachers Investigate their Work. An Introduction to action research across the professions*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
3. (2003). *A National Framework for Professional Standards for Teaching* http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_framework_file.pdf (20.01.2014)
4. Andersone, R., Rutka, L. (2012). Development of Competences for Professional Activities: the Latvian Case. In Nowosad, I. and Kobylecka, E. (Eds.) *Teachers Training in the European Space of Higher Education*. Poland: Wydawnictwo Adam Marszalek, No. 1(3), pp.228-245.
5. Andrade, H., Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 32, No. 2, pp. 159-181.
6. Ball, D. L. (2000). Bridging Practices – Intertwining Content and pedagogy in Teaching and learning to Teach. *Journal of Teacher Education*. Vol.51, No.3, May/June, pp.241-247.
7. Beck, C., Kosnik, C. (2006). *Innovations in Teacher Education. A Social Constructivist Approach*. The USA: State University of New York Press.
8. Berry, A., Loughran, J. (2000). Developing an Understanding of learning to Teach in Teacher Education. In Berry, A. and Loughran, J. (Eds.) *Exploring Myths and Legends of Teacher Education. Proceedings of the third international conference on self-research of teacher education practices*. Pp. 25-29.

9. Bluma, D. (2012). Professionalism of Teacher Educators. In Nowosad, I. and Kobylecka, E. (Eds.) *Teachers Training in the European Space of Higher Education*. Poland: Wydawnictwo Adam Marszalek, No. 1(3), pp.110-129.
10. Borko, H., Liston, D., Whitcomb, J.A. (2007). Genres of Empirical Research in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol.58, No.1, pp.3-11.
11. Boud, D. (2003). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London and New York: RoutledgeFalmer Taylor&Francis Group.
12. Boud, D., Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Student Self-assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, Vol. 18, No. 5, pp. 529-549.
13. Bowen, T., Marks, J. (1994). *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann.
14. Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.35, No.5, pp.551-564.
15. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
16. Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
17. Crandall, J. (2000). Language Teacher Education. *Annual Review of Applied Linguistics*. USA: Cambridge University Press, pp. 34-55.
18. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage Publications, Inc.
19. Darling-Hammond, L., Sykes, G. (1999). *Teaching as the Learning Profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco CA: Jossey Bass Publishers.
20. Dochy, F., Segers, M., Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*. Vol.24, No.3, pp.331-350.
21. Drew, S. (2001). Perceptions of what helps learn and develop in education. *Teaching in Higher Education*. Vol.6, No.3, pp.309-331.
22. Duval, T. S., Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York: Academic Press.
23. Falchikov, N., Goldfinch, J. (2000). Student Peer assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*. Vol.70, No.3, pp.287-322.
24. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. R.: RaKa.
25. Green, K. (2006). No Novice Teacher Left Behind: Guiding Novice Teachers to Improve Decision-Making Through Structured Questioning. *Penn GSP Perspectives on Urban Education*, Volume 4, Issue 1, pp 1-9 <http://www.urbanedjournal.org> (22.11.2013).
26. Hahele, R. (2006). Pašnovērtējums mācību procesā. Rīga: RaKa.
27. Huber, G.L., Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The Analysis of Qualitative Data*. Germany: Softwarevertrieb Günter Huber.
28. (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brussels: Commission of the European Communities.
29. Jokinen, H., Saranen, E. (1998). Development of Student Teachers' Self-Assessment. In Jokinen, H. and Rushton, J. (Eds.) *Changing Contexts of School Development – The Challenges to Evaluation and Assessment*. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/verkkokajulkaisuja/electronic/001/jokinen.htm> (27.11.2013).
30. Klenowski, V. (1995). Student Self-Evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy&Practice*. Vol. 2, No. 2, pp. 145-163.

31. Knowles, M. S. (1975). *Self – directed Learning. A guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press.
32. Kože, T. (2002). Mūžizglītības pedagoģiskie pamati. *Skolotājs*. Nr.2, 4.-8.lpp.
33. Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice*. Great Britain: SAGE Publications.
34. Kroplijs, A., Raševska, M. (2010). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. 2. izdevums. Rīga: RaKa.
35. Lasmanis, A. (2002). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos*. R.: SIA Izglītības solī.
36. Lee, H-J. (2005). Understanding and Assessing Pre-service Teachers' Reflective Thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 699–715.
37. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā*. R.: RaKa.
38. Loughran, J. (2006). *Developing Pedgogy of Teacher Education: Understanding teaching and learning about teaching*. The USA and Canada: Routledge Taylor&Francis Group.
39. McAlpine, M. (2002). *Principles of Assessment*. CAA Centre, University of Luton.
40. Moore, A. (2004). *The Good Teacher. Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. London and NewYork: RoutledgeFalmer Taylor&Francis Group.
41. Mundhenk, L. G. (2004). Toward an Understanding of What it Means to be Student Centered: A New Teacher's Journey. *Journal of Management Education* 28, pp 447-462.
42. Povinelli, D. J., & Prince, C. G. (1998). When self met other. In M. Ferrari & R. J. Sternberg (Eds.), *Self-awareness: Its nature and development* New York: Guilford; pp. 37-107.
43. Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. New Yourk: Merill.
44. Sedikides, C., Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 29, pp. 206-269.
45. Silvia, P. J.,Phillips, A. G. (2004). Self-Awareness, Self-Evaluation, and Creativity. *Personality and Social psychology Bulletin*, Vol.30, No.8, pp. 1009-1017.
46. Sluijsmans, D., Dochy F., Moerkerke G. (1999). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-assessment. *Learning Environment Research*, pp. 293-319. Kluwer Academic Publishers.
47. Sparks-Langer, G., Colton, A. (1991). Synthesis of research on teaching reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), pp. 37-44.
48. Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 30, No. 4, pp. 331-347.
49. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
50. Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and leraning from Assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol.27, No.6, pp.501-510.
51. VISC (2009). *Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana vidusskolā*. Metodiskais materiāls. Rīga: Valsts izglītības satura centrs.
52. Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*. Gauvain, M. And Cole, M. (Eds.) (1997); pp.29-36.
53. Žogla, I. (2001). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*. Nr.6, 19.-26.lpp.

Mg. ed. sc.
Evija Latkovska

Dr. psych., prof.
Lūcija Rutka

University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Department of Pedagogy; evija.latkovska@lu.lv

University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art, Department of Pedagogy; lucija.rutka@lu.lv

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ЛИДЕРСТВА. ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ**
*Psychological Foundations Educational Leadership. Approach to
the Problem*

Неля Лебедь

Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина

Abstract. *The article indicates leadership qualities in the context of transformational processes in the society associated with innovations, including in education. The concept of educational leadership as a type of social activity, which is covered in three interrelated aspects: leadership in education, leadership for education, leadership of education is analyzed. The phenomenon of leadership as a social and psychological phenomenon in higher education is considered from the perspective of the analysis of three main structural elements: the person with leadership potential, groups of followers, factors of social environment. Theoretical analysis of the psychological foundations of educational leadership allowed identifying the problems for further research.*

Keywords: *leadership, educational leadership, the leader, the study of leadership in education, structural elements of leadership in higher education.*

Введение
Introduction

Современное общество характеризуется тремя основными тенденциями своего развития – демократизацией, глобализацией и информатизацией. Данные тенденции обуславливают трансформационные процессы в обществе, которые требуют от человека принятия быстрых и обоснованных решений, умения брать на себя ответственность, проявлять активную жизненную позицию.

Изменение контекста общественного развития тесно связано с развитием образования. На государственном уровне признается приоритетная роль образования и науки в социально-экономическом, духовном и культурном развитии общества (Закон Украины «Об образовании»). Необходимость обеспечения развития образования, повышения его качества и конкурентоспособности, интеграция системы украинского образования в единое европейское пространство отмечается в программных документах Украины. В частности, в Национальной доктрине развития образования в Украине, Программе экономических реформ на 2010-2014 годы «Богатое общество, конкурентоспособная экономика, эффективное государство», Указе Президента Украины «О мерах по обеспечению приоритетного развития образования в Украине» от 30 сентября 2010 года, Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы.

В указанных документах отмечается необходимость непрерывности образования на протяжении жизни, реализации компетентностного

подхода в образовании, модернизации профессионального образования и образования взрослых, пересмотре национальной системы квалификаций.

Реализация указанных инноваций требует, прежде всего, лидеров, способных к их внедрению и поддержанию. В связи с этим, изучение проблемы образовательного лидерства обусловлено необходимостью решения противоречий между:

- потребностью системы образования в лидерах, способных реализовывать инновации и фактическим развитием лидерских качеств у руководителей учебных учреждений;
- признанием в обществе важности развития лидерских качеств и отсутствием системной программы их развития;
- необходимостью демонстрации гибкости к изменениям среды и бюрократичностью образовательной системы;
- утверждением в Украине ценностей гражданского общества и недостаточным восприятием принципов коллегиальности, демократизма, партнерства субъектами образования;
- необходимостью перехода к рыночным отношениям с целью повышения конкурентоспособности учебных заведений (в частности ВУЗов) и неготовностью руководителей действовать в новой системе отношений.

Учитывая вышесказанное, *целью статьи* является анализ психологических основ образовательного лидерства и постановка задач для дальнейшего исследования.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ научной психологической литературы по проблеме исследования.

Образовательное лидерство как социально-психологическое явление *Educational leadership as a social and psychological phenomenon*

Лидерство как социально-психологическое явление: связано с динамическими процессами в малой группе; базируется на влиянии личного авторитета человека (лидера) на поведение ее членов; обуславливает достижение групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом. Лидерство является результатом действия как объективных факторов (цели и задачи группы в конкретной ситуации), так и субъективных (интересы, потребности, индивидуально-психологические особенности членов группы), а также действий лидера как инициатора и организатора групповой деятельности.

В зависимости от типа общественной деятельности выделяют: политическое лидерство, государственное лидерство, гражданское лидерство, предпринимательское лидерство и образовательное лидерство.

В данной статье акцент делается на понятии «образовательное лидерство», которое согласно С. Калашниковой (2010), определяется как

новая управленческая парадигма, которая является ориентиром и механизмом для осуществления реформ в сфере образования в современных условиях общественных трансформаций, и рассматривает в трех взаимосвязанных аспектах:

- лидерство в образовании (деятельность руководителей и преподавателей и как их результат – учреждений-лидеров в образовании);
- лидерство для образования (деятельность стейкхолдеров с целью развития образования);
- лидерство образования (деятельность государства относительно обеспечения приоритетного развития сферы образования).

Исследуя сущность образовательного лидерства, специалисты фондации Волес (США) (2003), выделили следующие его аспекты:

- инструктивное лидерство (гарантирование качества образовательных услуг);
- культурное лидерство (формирование организационной культуры учебного заведения);
- лидерство в менеджменте (управление школьными процессами);
- лидерство в управлении человеческими ресурсами (найм, увольнение, введение в должность, менторство, стимулирование, развитие лидерского потенциала, профессиональное развитие);
- стратегическое лидерство (формирование визии, миссии, целей, разработка способов деятельности);
- лидерство во внешней среде (презентация учебного заведения, связи с общественностью, набор студентов, защита интересов учебного заведения);
- микрополитическое лидерство (сбалансирование внутренних интересов, увеличение ресурсов учебного заведения).

При этом, согласно Энциклопедии образования (2008) лидер в образовании рассматривается как лицо или организация, которая осуществляет деятельность в сфере образования, направленную на его развитие, а достижения и результаты этой деятельности служат ориентиром для других.

Под лидерами в образовании традиционно понимают управленческий состав учебных учреждений: директоров, заместителей директора; ректоров, проректоров, заведующих кафедрами и т.д.

Тема лидерства в образовании актуальна и популярна в последнее время. Проведено и проводится большое количество исследований, связанных с изучением данного феномена. Несмотря на это, решение проблемы лидерства в образовании все еще далеко от своего завершения.

Большинство программ развития лидерства в образовании направлены на развитие лидеров. Д.Кэмпбелл (2003) отмечает, что они предусматривают развитие:

- личностных характеристик (характеристик социально-активного человека);
- межличностных качеств (межличностной компетентности для завоевания доверия, уважения и преданности от других людей);
- когнитивных, коммуникативных и специфических умений для выполнения задач определенного типа (умения, необходимые для оказания влияния на других и т.д.).

В связи с внедрением в образование компетентного подхода большое количество работ посвящено выделению компетенций лидера-руководителя в образовании (Байденко, 2004; Гузик, 2006; Ельникова, 2010; Карамушка, 2008; Лесина, 2002; Лунячек, 2009; Мельник, 2009; Сергеева, 2009). Большинство из них образуют группы, связанные со знаниями, умениями, личностными качествами и поведенческими характеристиками. Кроме этого исследователями определяется круг задач и функций лидера в образовании (Гузик, 2006; Даниленко и др., 2003; Громовий, 2008).

Проанализировано проблему формирования лидерства в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов (Белякова, 2002; Гапонюк, 2008; Давлетова, 2007; Зорина, 2009; Курица, 2013; Мараховская, 2009; Махина, 2003) и в процессе повышения квалификации руководителей учебных заведений (Берека, 2008; Грыщак, 2003; Даниленко, Карамушка и др., 2003; Калашникова, 2010; Мельник, 2008).

В рамках Украинско-Голандской программы по образовательному менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management program – UDEM 2001-2003 р.р.) группой авторов (Даниленко и др., 2003) были выделены профессиональные стандарты деятельности директора школы. Данная программа является основой повышения квалификации руководителей школ в Украине и утверждена Министерством образования и науки Украины. Согласно с ней, директор школы должен обладать знаниями и навыками в сферах: менеджмента организаций, стратегического менеджмента, менеджмента инноваций, школьного менеджмента, менеджмента персонала, управлением качеством школы, маркетингом в образовании, финансовым менеджментом, психолого-управленческим консультированием в образовании.

В рамках международного проекта (без участия Украины) «The Making of: Leadership in Education» (2008-2011), который был направлен на внедрение инновационных изменений в руководство школой выделены следующие аспекты лидерства в образовании и их компоненты (2011):

- политические и культурные ожидания, их перевод во внутренний смысл и направление – развитие лидерства и управление

изменениями; развитие стратегического планирования; перевод внешних ожиданий во внутренний смысл; значение переговоров и коммуникации, определение видения и роли; развитие этических стандартов;

- понимание и поддержка преподавателей и других сотрудников – повышение качества преподавания и обучения учеников; содействие повышению компетентности преподавателей в предмете, дидактике, методике, классном руководстве и ИКТ; построение работы в команде и распределение руководства; обеспечение управления деятельностью, анализ и оценка; развитие эффективного управления человеческими ресурсами, формирование культуры профессионального образования;
- культивирование и структурирование школы – развитие школьного лидерства и менеджмента; создание эффективной организационной и коммуникативной культуры; создание соответствующих организационных структур; планирование и управление человеческими и материально-финансовыми ресурсами; обеспечение прозрачности в принятии решений;
- работа с партнерами и внешним окружением – выстраивание и поддержание взаимоотношений с родителями, широкими школьными сообществами и национальными/ местными/ образовательными властями; сотрудничество с агентствами, учреждениями/ организациями за пределами школы на местном, национальном или международном уровне; сетевое взаимодействие с другими школами;
- личное развитие и рост – развитие и поддержка лидерских компетентностей посредством непрерывного профессионального развития; создание горизонтальных сетей на местном, национальном или международном уровне.

Анализируя программы (15 программ) подготовки руководителей-лидеров для сферы образования в разных странах С.Калашникова (2012), указывает, что они направлены на развитие индивидуального и организационного лидерства с акцентом на специфику образовательной деятельности и развитие поведенческих компетенций, и предполагают использование соответствующих методов обучения. При этом выявлена тенденция к реализации на национальном уровне специально разработанных сертификационных учебных программ как интегрированных составляющих в системе государственной кадровой политики и профессионализации управления образованием. Успешное завершение программ такого типа является обязательным условием для допуска к управлению учебными заведениями (назначения на должности руководителей образовательных учреждений).

В Украине, как и в мире, проблема лидерства в образовании в большей степени исследовалась в рамках школьной системы. Проблемам лидерства в высшем образовании посвящено гораздо меньше исследований и в основном они связаны с развитием лидерского потенциала студентов (Белякова, 2002; Гапонюк, 2008; Курица, 2013; Мараховская, 2009; Семенченко, 2005). Но реформы в высшем образовании, расширение «самостоятельности» ВУЗов, конкуренция за студентов, рыночная экономика определяет лидерство как одну из основных компетенций персонала.

Актуальность этого вопроса подтверждается началом реализации нескольких проектов программы TEMPUS, связанных с проблемами лидерства в высшем образовании: «Лидерство и управление изменениями в сфере высшего образования» (краткое название «LaMANCHE»), сроки реализации 2012–2015 гг.; «Education for Leadership, Intelligence and Talent Encouraging» сроки реализации 2013–2016 гг.

Феномен лидерства в высшем образовании *The phenomenon of leadership in higher education*

Лидерство проявляется при наличии трех взаимосвязанных структурных элементов: личности, имеющей лидерский потенциал; группы последователей при условии разделения ожиданий, ценностей, интересов лидера; факторов социальной среды.

Рассмотрим эти три структурных элемента лидерства в сфере высшего образования.

1) Личность, имеющая лидерский потенциал.

В связи с участием Украины с Болонском процессе в высшем образовании наблюдается смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в передаче знаний) на учение (как формы активной образовательной деятельности студента). В связи с этим высшее образование характеризуется «студентоцентрированностью» и рассматривается в парадигме «субъект - субъектных» отношений.

Поэтому, говоря о лидерах в высшем образовании, следует выделять три основные категории субъектов взаимодействия: 1) администрацию ВУЗа, как организаторов образовательного пространства и носителей управленческих функций; 2) профессорско-преподавательский состав, как непосредственного реализатора образовательной функции; 3) студентов, как «заказчиков» и «потребителей» образовательных услуг.

Под лидерством субъектов образования, подразумевается как непосредственно проявление лидерства в структуре управления (руководящие должности и статусные роли) так и лидерства в рамках социальных групп без присвоения официальных должностей и статусов.

С.Калашникова (2010) отмечает, что проявление лидерства субъектами образования, прежде всего, связано с реализацией ими своего лидерского потенциала – социально-психологической характеристики личности, отражающей как ситуационно обусловленную, так и не зависящую от ситуации способность индивида к успешному осуществлению лидерства. Уровень лидерского потенциала определяется степенью развития его индивидуальной (способности, личностные черты, ценности) и универсальной (опыт, навыки, стили лидерства, ролевой репертуар) составляющих.

С позиции психологического анализа лидерский потенциал можно рассматривать через критерии и показатели сформированности лидерских качеств (Мараховская, 2009):

- мотивационный – стремление стать лидером;
- когнитивный – качество знаний про лидерство: полнота, глубина, гибкость;
- операционный – лидерские умения: организаторские, коммуникативные, перцептивные, прогностические, креативные, саморегуляции;
- контрольно-корректирующий – обеспечивает стойкость лидерской позиции, которая отражается в самовыражении лидерских качеств в деятельности и преодолении препятствий, которые мешают самореализации в лидерстве.

Украинский психолог В.Татенко (2003) выделяет следующие критерии оценки лидерства: стремление вести за собой; мотивация первенства; влияние; погруженность и влюбленность в свое дело; компетентность и креативность; психологическая надежность; адекватная самооценка и саморегуляция; самосовершенствование.

2) Группы последователей лидера.

К последователям лидера в образовании также относятся все три указанные категории субъектов. При этом один субъект может совмещать роль лидера и последователя. Например, лидер в рамках кафедры (при совпадении формального и неформального лидерства – заведующий кафедрой) и последователь руководителя факультета. При этом важно учесть, что речь идет о лидерстве, как о социально-психологическом феномене, только в случаи совпадения и разделении ожиданий, интересов, ценностей лидера последователями.

Указанное совпадение можно диагностировать через следующие психологические характеристики: психологический климат в коллективе, сплоченность коллектива, проявления межличностных конфликтов, уровень доверия, стиль межличностного общения, характер коммуникаций и т.п.

3) Факторы социальной среды.

Все факторы социальной среды можно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам относятся: образовательная государственная политика Украины, активность стейкхолдеров. К внутренним факторам относятся: социальное окружение, статусные ресурсы, корпоративная культура, потенциал ВУЗа, политика работы с персоналом ВУЗа (эффективна реализация программ подбора и найма персонала, адаптации, мотивации, планирования карьеры, повышения квалификации, аттестации и оценки).

В связи со всем вышесказанным, *исследование психологических основ образовательного лидерства (в высшем образовании) следует реализовывать в рамках следующих задач:*

- на основании теоретико-методологического анализа проблемы уточнить концепцию образовательного лидерства как социально-психологического феномена;
- выделить психологические механизмы, закономерности, детерминанты формирования образовательного лидерства;
- определить современные требования к лидерам в образовании, обосновать психологические составляющие лидерского потенциала субъектов в образовании;
- проанализировать психологические компоненты условий формирования лидерства в образовании: управленческие модели, управленческие системы (подбора и найма, адаптации, мотивации, повышения квалификации, аттестации и оценки); корпоративная культура; влияние стейкхолдеров, государственной политики в образовании;
- разработать целостную систему развития лидерства в образовательном пространстве через внедрение психолого-педагогического сопровождения развития лидерского потенциала всех субъектов образовательного процесса во взаимосвязи трех составляющих: психодиагностика, психокоррекция, психопрофилактика.

Выводы *Conclusions*

1. Трансформационные процессы в обществе требуют людей активных, уверенных в себе, гибких, готовых к реализации инноваций. В связи с этим особое значение приобретает проблема выявления, развития и формирования лидерских качеств, в том числе и у представителей сферы образования.
2. Лидерство как социально-психологический феномен связано с динамическими процессами в малой группе; базируется на влиянии

личного авторитета человека (лидера) на поведение ее членов; обуславливает достижение групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом. В зависимости от типа общественной деятельности выделяют: политическое лидерство, государственное лидерство, гражданское лидерство, предпринимательское лидерство и образовательное лидерство.

3. Образовательное лидерство определяется как новая управленческая парадигма, которая является ориентиром и механизмом для осуществления реформ в сфере образования в современных условиях общественных трансформаций, и рассматривает в трех взаимосвязанных аспектах: лидерство в образовании, лидерство для образования, лидерство образования.
4. Исследования лидерства в образовании связаны с: анализом личностных качеств, выделением компетенций руководителя-лидера учебного заведения, определением круга задач и функций, выявлением стилей управления, анализом проблемы формирования лидерства в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности будущих учителей и в процессе повышения квалификации руководителей учебных заведений. Большинство исследований направлено на изучение сферы среднего образования.
5. Феномен лидерства как социально-психологического явления в высшем образовании рассмотрен с позиции анализа трех основных структурных элементов: личности, имеющей лидерский потенциал; группы последователей; факторов социальной среды. В связи с формированием «студентоцентрированного» подхода в образовании и перехода к «субъект-субъектным» отношениям функции лидера могут выполнять все субъекты образования: администрация ВУЗа, профессорско-преподавательский состав, студенты. Определено, что последователи лидера разделяют его ожидания, интересы и ценности. Среди факторов социальной среды выделены внешние и внутренние. Теоретический анализ психологических основ образовательного лидерства позволил выделить задачи для дальнейшего исследования.

Summary

1. The process of transformation in society requires such people who can be characterized as active, confident, flexible, and ready for implementation of innovations. The problem of identifying, developing and forming of leader qualities, including the representatives of the education sector is very important in this context.
2. Leadership as a social and psychological phenomenon is associated with dynamic processes in a small group; is based on the influence of the personal authority of a person (the leader) on the behavior of its members; is caused by achievement of group goals in the optimum time and with optimum effect. Depending on the type of social activity leadership can be divided into political leadership, state leadership, civic leadership, business leadership and educational leadership.

3. Educational leadership is defined as a new management paradigm, which is the benchmark and the mechanism for the implementation of reforms in education in modern conditions of social transformations, and considered in three interrelated aspects: leadership in education, leadership for education, leadership of education.
4. Researches of leadership in education are related to: analysis of personality traits, allocation of competences of the head leader of the institution, definition of tasks and functions, identification of management styles, analysis of the problem of formation of leadership in the process of training of future professionals, in particular of the future teachers and in the process of management. Most researches are focused on studying of secondary education sector.
5. The phenomenon of leadership as a social and psychological phenomenon in higher education is considered from the perspective of the analysis of three main structural elements: the person with leadership potential, groups of followers, social environmental factors. In connection with the formation of the "student-centered" approach of education and the transition to the "subject -subject" relations functions of a leader can perform all the subjects of education: university administration, faculty, and students. It is determined that the followers of the leader shared his expectations, interests and values. External and internal are marked among the factors of the social environment. Theoretical analysis of the psychological foundations of educational leadership allowed identifying problems for further research.

Литература *References*

1. Campbell, D., Dardis G., Campbell, K. (2003). Enhancing incremental influence: a focused approach to leadership development. *Journal of Leadership and Organisational Studies, No10*. pp. 29–44.
2. *Framework of Reference. Leadership in education* (2011). Retrieved from www.leadership-in-education.eu
3. *Making Sense of Leading Schools: A Study of the School Principalship* (2003). University of Washington: Center for Reinventing Public Education.
4. *Енциклопедія освіти* (2008). Гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер.
5. Калашнікова, С.А. (2012). Концепція лідерства в управлінні освітніми системами. *Освітологія. № 1*. С. 106-112.
6. Калашнікова, С.А. (2010). *Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства*. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка.
7. Мараховська, Н.В. (2009). *Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу*. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків.
8. *Освітній менеджмент* (2003). За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ.: Шкільний світ.
9. Татенко, В.О. (2003). Психологічні ознаки професіоналізму. *Психологічні перспективи. Випуск 4*. 161–166.

Неля Лебедь

Київський університет імені Бориса Грінченка
просп. П.Тычины 17, Київ, Україна, 02152
E-mail lebed_nelya@mail.ru

MĀCĪŠANA UN MĀCĪŠANĀS AUGSTSKOLĀ *Teaching and Learning in Higher Education*

**Diāna Liepa
Ausma Špona**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The aim of the article is development of structure of experience for the improvement of students' learning experience. The research provides an explanation of models used in the process of language acquisition, it reflects the historical development of methodology, and it explores the student as a special subject of study work – an active person, performer of an activity. The process of foreign language acquisition is based on the attitude to the student as an active subject of this process. The process of language acquisition stimulates the students' ability to use the foreign language in various situations of life. Research Methods* Theoretical methods: analysis of scientific and methodological literature, modelling. Empirical research methods: methods of data acquisition – observation, experimenting, analysis. **The research is based** at the Riga Teacher Training and Educational Management Academy RTTEMA Pre-School and Primary School Teacher programmes. **Keywords:** teaching, learning, subject, object, content, values.

Ievads Introduction

Mācīšanās un mācīšanas skaidrojums dažādās didaktiskajās sistēmās (mācību teorijās) ir atšķirīgs un ir saistīts ar cilvēka būtības filozofisko izpratni. Esošo teoriju pamatā ir vajadzības, pieredze, eksperiments un ciklisks process, kas arvien sākas no jauna. Taču mācīšanās būtība ir daudz plašāk saprotams jēdziens, kas saistīts ar apgūto zināšanu, prasmju, iegūto attieksmju un vērtību izmantošanas nepieciešamību praksē. Mācīšanās ir eksperimentāla, taču eksistenciālā ietvarā (Jarvis, 2004:93). Starp Pirmo un Otro pasaules karu radusies eksistenciālisma filozofija. Tā meklē atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar personiskās dzīves jēgu, cilvēka būtību un vietu šai pasaulē. Priekšplānā tiek izvirzīts jautājums par cilvēka sociāli tikumiskām problemātikām. Eksistenciālisti cenšas apgaismot cilvēka brīvības situāciju – stāvokli, kad viņš uz savu risku un atbildību veic noteiktas darbības, rīkojas, izšķiras, izvēlas u.tml., kad viņš pats ir labā, tikumiskā vienīgais avots, nesējs, realizētājs un apliecinātājs. K.Jasperss ievieš jēdzienu „robežsituācija”. Tā ir situācija pirms cilvēka fiziskās, intelektuālās vai morālās bojāejas. Šādā brīdī viss, kas veidojis cilvēka dzīves saturu ikdienā, kļūst nenozīmīgs un ir jāatklājas viņa dzīves dziļākajai jēgai. Robežsituācija paceļ cilvēku pāri savai tiešai apkārtnei un noved brīvības stāvoklī, kad nepieciešams apstiprināt vai noliegt, pieņemt vai nepieņemt esamību. Šajā brīdī atklājas eksistence, kuru nav iespējams izteikt ar terminiem, bet kuru var tikai eksistenciāli izgaismot. Eksistenciālismā termins „nāve” ir norādošs – tas liek atcerēties, ka cilvēks ir mirstīgs, ka dzīves process ir neatgriezenisks un tieši tāpēc nevar atlikt uz ilgāku

laiku būt godīgam, paust savu brīvību, demonstrēt tikumību. K.Jaspers uzskata, ka cilvēku mērķis ir viens – iegūt neatkarību no ārējās pasaules, darboties šajā pasaulē, bet nepakļauties tai. Zinātnieks raksturojot mūsu laikmetu secina, ka tas ir politisku un tehnisku sasniegumu laiks, bet ne mūžīgu vērtību radīšanas laiks. Salīdzinot ar Sokrata, Konfūcija, Budas laikmetu, mūsdienas vairāk līdzinās tam cilvēces attīstības posmam, kad tika izgudroti darbarīki un pieradināti mājlopi (Ясперс, 1991:154).

„Mācīšanās piedāvā inovatīvu audzināšanas ceļu – tāda cilvēka audzināšanu, kas spēs nevis raudzīties uz dzīvi iepriekšējo paaudžu acīm, bet gan veidot pasauli labāku, daudzveidīgāku un cilvēciskāku” (I.Maslo, 2006:39).

Pētījuma mērķis: pieredzes struktūras modeļa izveide studentu mācīšanās pieredzes pilnveidošanai.

Pētījuma metodes:

- teorētiskās metodes: zinātniskās, metodiskās literatūras analīze, esošās prakses analīze, modelēšana;
- empīriskās metodes: datu ieguves metodes – novērošana, aptaujas, pārrunas, eksperiments.

Mācīšanas un mācīšanās raksturojums *Characterization of teaching and learning*

Izglītības psiholoģiski pedagoģisko teoriju analīze ļauj secināt, ka pastāv divas galvenās mācīšanas un mācīšanās pamatkonceptijas: monsubjekta eksternālistiskā un monsubjekta internālistiskā (Čehlovs, 2008:15). Eksternālistiskā koncepcija aplūko cilvēka attīstību kā ārēji nosacīta procesa veidošanos, kas īstenojas ar sociālās vides palīdzību. Piemēram, Skinnera teorijas pamatā ir uzvedības ietekme uz mācīšanos un mācīšanu. Svarīga ir informācija par to, kas jādara, un uzslava par padarīto (Skinner, 1974). Eksternālistiskā koncepcija realizējas klasiskajā modelī. Klasiskā modeļa pamatā ir izpratne par to, ka cilvēka attīstība ir ārēji nosacīta un tiek realizēta ar sociālās vides palīdzību. Mācīšanās un mācīšanas centrā ir apgūstamais studiju kurss. Šī modeļa aizsākumi rodami jau 11. gadsimtā, kad viduslaiku filozofijā uzmanība tika pievērsta Aristoteļa formālajai loģikai. Mācīšanās pamatā bija definīciju iekalšana, kas bieži vien tika ietvertas jautājumu un atbilžu formā un izslēdza iespēju patstāvīgi domāt. Šāda pieeja nozīmē mērķtiecīgu, subjektīvi orientētu mācīšanos un mācīšanu. „Izglītības praksē joprojām dominē tradicionālais audzināšanas ceļš, kas mācīšanos saprot kā paaudžu zināšanu, prasmju un attieksmju secīgu pārmantošanu. Tas balstās uz kognitīvisma, biheiviorisma un pragmatisma teorijām. Kognitīvisma teoriju izpratnē mācīšanās ir zināšanu apguves prāta darbība. Biheiviorisma teorija sniedz zināšanas par vingrinājumu būtību. Pragmatisma teorija sniedz izpratni par to, kā iepriekšējo paaudžu uzkrāto zināšanu reproducēšanas un producēšanas procesā cilvēks attīsta savas prasmes jaunās līdzīgās situācijās” (Maslo, 2006:39).

Internālistiskā izglītības koncepcija cilvēka attīstību aplūko kā autonomu procesu saistībā ar bioloģiskajām pārmantojamības programmām, kas aktualizē dažādas cilvēka iekšējās vajadzības (Čehlovs, 2008:16). Monosubjekta internālistiskā koncepcija realizējas humānajā modelī. Humānais modelis pamatojas uz izpratni par cilvēka attīstību kā autonomu procesu, aktualizē indivīda vajadzības, spējas, iespējas. Satura apguve tiek saistīta ar cilvēka attīstības līmeni. Saskaņā ar šo modeli, mācīšanās un mācīšana vērsta uz cilvēka personības attīstīšanu, kurš ir mācību subjekts. Humānās pedagoģijas ideju aizsākums rodams jau apgaismības laikmeta kultūrā. Tā Franču apgaismotājs, filozofs Mišels de Montēns (1533–1592) savus uzskatus pauž „Esejās” (3. daļa, 1580:88). Autora uzmanības centrā ir „zinātne par cilvēku”. Mišels de Montēns līdzīgi Sokratam uzskata, ka vispirms katram cilvēkam ir jāizzina pašam sevi. „Kas sevi pazīst, tas vairs neuzskata svešu darāmo par savu. Viņš vairāk par visu mīl un attīsta sevi, atsakās no liekām nodarbībām un nederīgām pārdomām” (Mišels de Montēns, 1981:25). Mišels de Montēns uzskata, ka jāmacās ir nevis konkrētas atziņas, bet gan lietu būtības izpratne. „Lai skolotājs prasa no skolēniem nevis stundā teikto vārdu atcerēšanos, bet to jēgu un būtību” (Mišels de Montēns, 1981:123). Saskaņā ar filozofa uzskatiem, nepieciešams, lai iemācītais kļūtu par skolēnu īpašumu. Galvenais audzināšanas mērķis – personības veidošanās. „Mēs nopūlamies, lai noslogotu atmiņu, bet prātu un sirdsapziņu atstājam tukšu” (Mišels de Montēns, 1580, 1981:107). Cilvēka mācīšanās un attīstības savstarpējās sakarības ir viena no svarīgākajām pedagoģiskās psiholoģijas problēmām. Personības attīstība nebeidzas visas dzīves laikā, mainās tās virzieni, raksturs, īpašības. Attīstības galvenās iezīmes ir neatgriezeniskums, nevienmērība, iepriekš iegūtā un jaunā mainības vienotība (Зимняя, 2002:60). Pastāv dažādi viedokļi par saistību starp mācīšanos un attīstību. Saskaņā ar vienu no tiem mācīšanās ir attīstība. Mācīšanās nozīme garīgajā attīstībā vispirms izpaužas caur apgūstamo saturu, no kura tiek atvasinātas mācību organizācijas metodes vai veidi. Mācīšanās var kļūt par attīstības galveno faktoru, reālu iespēju katram pašam ietekmēt savu attīstību. Cilvēka individuālās pieredzes iegūšana sociālā vidē, mācību iestādēs ir sarežģīts attīstības, mācību un audzināšanas mijiedarbības rezultāts.

Individuāla pieeja tiek formulēta 90. gadu vidū. Tā nozīmē, ka, organizējot studiju procesu, tiek apzināti un ņemti vērā studentu mācīšanās motīvi, mērķi, neatkārtojamais psiholoģiskais raksturs un students kā personība. Izmantojot šo pieeju, students piedalās mācību mērķa un uzdevumu noteikšanā, mācību satura un mācību līdzekļu izvēlē. Studiju procesā maksimāli tiek ņemts vērā studentu nacionālās, dzimuma, vecuma, individuāli psiholoģiskā un sabiedriskā stāvokļa raksturojums.

Pamatojoties uz ideju par to, ka studijas ir vērstas uz šīs darbības subjekta attīstību un pašattīstību, radās jautājums par individuālās ietekmēšanas pieejas divējādo virzienu: no pedagoga un no studenta pozīcijas (Зимняя, 2002:76). Individuālās pieejas pamatus psiholoģijā veidojuši L.Vigotska, A.Leontjeva,

L.Rubinšteina u.c. darbi. Personība tiek analizēta kā darbības subjekts, kas pats, veidojoties darbībā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nosaka šīs darbības un saskarsmes raksturu.

„Mācīšanās vienmēr noris pirmajā personā. Centrā atrodas persona, kas pamatoti un ar nolūku mācās. No šīs personas viedokļa tiek analizēta mācīšanās darbība” (Helds, 2006:32). Esošās pedagoģijas teorijas izvirza divus galvenos attiecību veidus: pirmajā variantā pedagogs ietekmē studentu, otrajā variantā pedagogs un students sadarbojas. Līdz ar to pedagogs un students, kas mācās, tiek uztverti kā līdztiesīgi subjekti.

Pedagoģiskie modeļi *Pedagogical models*

Saskaņā ar to, ka **objekts** ir ārējās pasaules priekšmets, kas pastāv ārpus cilvēka apziņas un neatkarīgi no tās, bet **subjekts** ir ar apziņu apveltīta būtne (cilvēks), kas izzina īstenību, rīkojas un iedarbojas uz īstenības objektiem, var secināt, ka pedagoģijā pastāv viena veida attiecības – **subjektu attiecības**. Atšķirības vērojamas dažādos attiecību un mijiedarbības veidos starp skolēnu un skolotāju, skolēnu un skolēnu, studentu un studentu, studentu un docētāju. Personu savstarpējā ietekmēšanās rada noteiktu attiecību modeli un pārmaiņas šo personu mērķos, motīvos, attieksmēs un rīcībā. Tībingenes Universitātes profesors J.Helds mācīšanos iedala ekspansīvajā un defensīvajā. Ja cilvēks mācās, lai uzlabotu dzīves kvalitāti, tā ir ekspansīvā mācīšanās. Mācīšanās, kas norisinās citu cilvēku ietekmē, tiek saukta par defensīvu mācīšanos (Helds, 2006:33).

Mācīšanās uzdevums ir piemērotas metodes atrašana mācību priekšmetam un personai, kas mācās. Mācīšanās subjektam nav noteikti jāizmanto piedāvātās mācīšanās teorijas, bet var tikt attīstītas savas mācīšanās metodes un paņēmieni. Katram, kas mācās, pašam ir jānoskaidro savu interešu un attīstības virziens. Personības attīstībā ir svarīgi, lai cilvēks pats būtu noteicis savas intereses un tām sekotu.

Ekspansīvā mācīšanās nozīmē koncentrēšanos uz mācīšanās subjektu, kas pats ir ieinteresēts mācību gaitā un sasniegumos. Pedagoga uzdevums ir noteikt mācīšanās priekšnosacījumus un metodes no studentu perspektīvas, tikai tad tiek veicināta mācīšanās.

Svešvalodu studijās tiek izmantoti dažādi pedagoģiskie modeļi, tomēr neviens modelis nav pilnīgs. Studijas ir pārāk apjomīgs process, lai to izsmēloši varētu izskaidrot ar viena didaktiskā modeļa palīdzību. Pedagogi integrē vairākus modeļus atkarībā no studiju kursa, temata, auditorija. Izpratne par mācīšanās un mācīšanas modeļiem veicina studiju darba pilnveidošanos.

Studiju modeļu pamatā ir attiecības starp pedagogu, studentiem un studiju saturu. Svešvalodas studijās izmantojamus modeļus var iedalīt četrās galvenajās grupās:

- studiju modelis, kurā studiju saturu nosaka pedagogs;
- studiju modelis, kurā studiju satura izvēle atkarīga no studentiem;
- studiju modelis, kurā studiju satura izvēle atkarīga no studenta un pedagoga kopējas darbības;
- studiju modelis, kurā studiju saturu nosaka tā sabiedriskā aktualitāte.

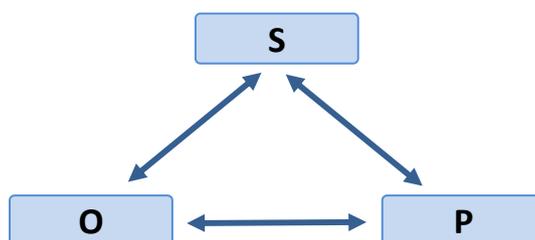
Modeļu raksturojumā svarīgi ir izprast satura izvēles nosacījumus. Tradicionālais modelis raksturīgs ar to, ka mācību procesā izmantojamo saturu nosaka pedagogs, saskaņojot to ar mācību programmām un plāniem. Tradicionālā modeļa mērķis ir sniegt zināšanas, taču netiek pievērsta uzmanība to praktiskās izmantošanas iespējai, kā arī studentu personības izaugsmei (1.att.).



1.attēls. Tradicionālais studiju modelis
Figure 1. The traditional study model

Mūsdienīgs mācīšanas un mācīšanās modelis (2.att.) pamatojas uz ideju par to, ka docētājs un students ir līdztiesīgi partneri, svarīgākā mācību procesā ir mācīšanās, nevis mācīšana.

S (students – subjekts), O (satur – objekts), P (pedagogs – subjekts).



2.attēls. Docētāja un studentu sadarbība
Figure 2. Collaboration of the lecturer and students

Studiju saturu un darba veidu izvēlas pedagogs saskaņā ar studentu izpēti. Gan docētājs, gan studenti aktīvi piedalās studiju procesā. Docētājs veido tādu vidi, lai studenti uzdrošinātos uzņemties arvien jaunu un grūtāku problēmu risināšanu. Tiek veicināta iniciatīva, patstāvība, sadarbība, interese, tāpēc svarīga ir pedagoga personība, viņa ieinteresētība darbā ar studentu, spēja aizraut. Studijās tiek izmantoti grupu darbi, projekta metode, pāru darbs. Studijas notiek mijiedarbībā starp pedagogu, studentu un studiju saturu. Saturam būtu jāattiecas uz katru no studentiem, vajadzētu būt nozīmīgam katram no viņiem. Studiju procesā svarīga ir studenta personība. Saturs ir saistīts ar studenta dzīves un mācību pieredzi. Studiju procesa organizācija un satura

izvēle notiek, pamatojoties uz katra studenta vajadzību un interešu izpēti, virzītu uz profesijas apguvi, veicinot viņu pašu apzinātu un ieinteresētu aktivitāti.

Mūsdienu augstskolās docētāju un studentu sadarbība, tās organizēšanas metodika ir kļuvusi par aktuālu pedagoģijas teorijas un prakses problēmu

Mācīšanās pieredze *Learning experience*

Izziņas teorijā un didaktikā 17.gs. nozīmīgas ir F.Bēkona un J.A.Komenska idejas.

F.Bēkona mērķis ir izveidot visām zinātņu nozarēm derīgu izziņas metodi. Savos meklējumos viņš nonāk līdz empīrismam (pats to neatzīstot), par zināšanu avotu uzskatot vērojumu, pieredzi, eksperimentu, un atzīst, ka, apkopojot faktus, var iegūt noteiktu likumību. F. Bēkons izveidoja induktīvo metodi. „Zinības pilnīgo iedabu, bet pašas tās pilnīgojas no pieredzes, jo dabas dotās iespējas līdzinās savvaļas augiem, kurus vajag kopt, balstoties uz zinātņu atziņām. Savukārt nodarbošanās ar zinībām pati par sevi patiešām dod atziņas, kas ir pārlietu vispārīgas, ja vien tās neierobežo ar pieredzi” (Bēkons, 1620, 1989:275).

Dažādu personības īpašību attīstība iespējama, ja tiek nodrošināta šo īpašību izpausme un veicināšana. Tā kā nepastāv viena pilnvērtīga metode, tikai atbilstošu mācību metožu un organizācijas formu izvēle var veicināt pilnvērtīgas personības attīstību. Mācību metodēm un organizācijas formām augstskolā būtu jāklūst daudzveidīgākām, lai studiju procesā tiktu veicināta studentu pašierosme, patstāvība, griba, mērķtiecība, aktivitāte.

„Lasīšana dara cilvēku zinošu, saruna – attapīgu, bet paradums pierakstīt – precīzu. Un tāpēc tam, kurš maz raksta, katrā ziņā ir vajadzīga laba atmiņa; tam, kurš maz vingrinās sarunā, katrā ziņā jābūt apķērīgam, un tam, kurš maz lasa, katrā ziņā jābūt ļoti viltīgam, lai izliktos zinām to, ko viņš īstenībā nezina” (Bēkons, 1620, 1989:275).

„Nē, cilvēkiem nepiemīt tāds garīgs traucēklis, kuru nevarētu izlabot, atbilstoši vingrinoties” (Bēkons, 1620, 1989:275).

J.A.Komenskis metodes būtību pauž mācību procesa salīdzināšanā ar dabas procesiem. Mācīšanās ir ievērojama lietu dabiskā kārtība.

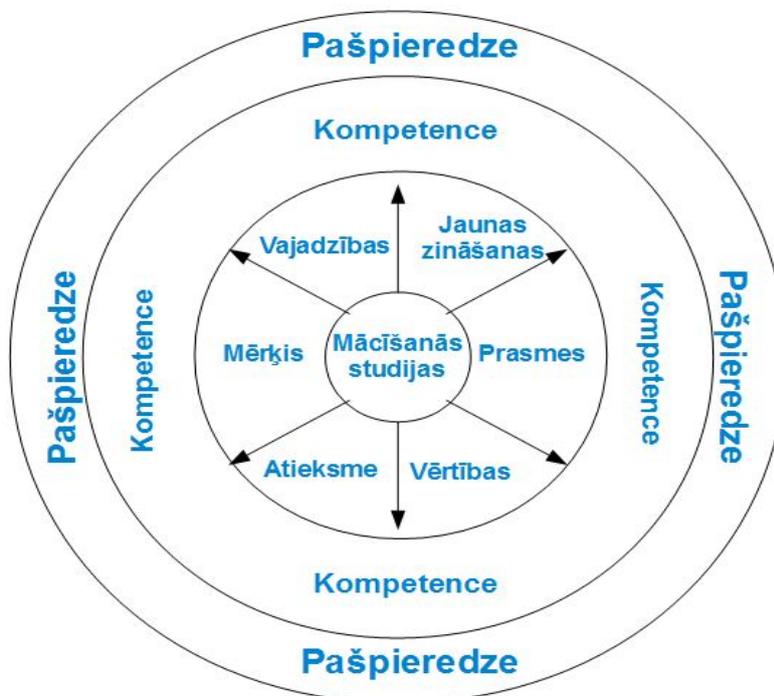
„Katram mācīšanās priekšmetam atbilst sava mācīšanās metode. Piemērotas metodes atrašana priekšmetam un personai ir īpašs mācīšanās uzdevums. Tā rodas darbības problēma, kuru var atrisināt, tikai mācoties. Mācīšanās subjekts var, bet viņam nav jāizmanto piedāvātās speciālās didaktikas vai psiholoģijas mācīšanās teorijas. Tikpat labi var tikt attīstītas arī savas mācīšanās metodes un metodiskie paņēmieni” (Helds, 2006:34).

Ja studentiem tiek dota izvēle mācīšanās saturā un metožu izmantošanā, pilnveidojas viņu spējas pašiem regulēt savu mācīšanos un darboties pašatbildīgi. Tas iespējams, ja pedagogs apzinās un nodrošina mācīšanās

pašregulāciju un kritiskās refleksijas iespēju. Noteicošās svešvalodas mācīšanās ir nevis valodas spējas, bet mērķtiecīga, personiski nozīmīga mācīšanās, mācīšanās pašregulācija un mācīšanās refleksīvais raksturs (Maslo, 2006:107).

Svešvalodu studiju modeļa pamatā ir pieaugušo svešvalodas mācīšanās pašpiederzes pilnveidošana (personas darbībā praktiski apgūto kompetenču – prasmju, zināšanu, vērtību, attieksmju – kopumu) atbilstoši lietošanas vajadzībām (3.att.).

Mācīšanās pieredzi svarīgi akcentēt tādēļ, ka mācīšanās procesā, integrējoties subjektīviem personības komponentiem (mērķiem, vajadzībām, attieksmēm, prasmēm, zināšanām), veidojas personības kompetence. Atkarībā no studentu vecuma veidojas mācīšanās kompetence, profesionālās darbības kompetence, dzīves darbības kompetence. Kompetenci lietojot, rodas jauna pašpiederze.



3. attēls. Pieredzes struktūra
Figure 3. Structure of experience

Rezultāti Results

Balstoties uz veseluma pieeju valodas apguvē, sadarbības un līdzdalības principu ievērošanu visos studiju kursa plānošanas un realizēšanas posmos, attieksmi pret studentu kā aktīvu studiju procesa subjektu, plānots, organizēts un realizēts studiju kurss angļu valodā programmā „Lietišķā svešvaloda” (1.tab.). Darbības pētīšanai izmantota darbības vērošanas metode. Pētījuma pirmajā un otrajā posmā, vērojot grupu, bija manāms, ka studentu interese par svešvalodas apguvi un tās prasmju pilnveidošanu ir ļoti liela. Pēc pieredzes apmaiņas varēja

secināt, ka studenti par integrētu valodas prasmju apguvi iepriekš neko nav dzirdējuši. Valodas apguvi viņi saista katrs ar savu iepriekšējo mācību pašpieredzi, tāpēc viedokļi ir ļoti atšķirīgi. Valodu apguve pārsvarā izprasta kā regulāra valodas lietojuma un lasīšanas – tulkošanas uzdevumu izpilde. Daļa studentu bija nobijušies no prasībām angļu valodas pārbaudījumos, jo uzskatīja, ka viņu valodas prasmju līmenis ir pārāk zems. Pēc pirmās nodarbības, kurā tika veikts valodas prasmju apguves pašnovērtējums, izskaidrota studiju procesa organizēšana un prasības, studentu attieksme mainījās. Svarīgākā nozīme studentu attieksmes maiņā bija izpratnei par to, ka vērtējošā darbība (paša un citu vērtējums) nodrošina savas izaugsmes salīdzināšanu. Trešajā pētījumā posmā varēja manīt, ka studenti studiju kursa plānošanā, mērķu un uzdevumu izvirzīšanā un satura atlasē piedalās pirmo reizi. Viņiem bija skaidrs, kāpēc tas tiek darīts, taču trūka praktisko iemaņu savas darbības plānošanā. Darbā ar satura atlasī noskaidrojās, ka studentus vairāk interesē prasmes praktiski lietot valodu dažādās ikdienas situācijās, kā arī spēt uzstāties ar prezentācijām par profesionāliem jautājumiem un diskutēt par tiem. Pamatojoties uz pētījuma pirmajā un otrajā posmā gūtajiem rezultātiem, studenti izvēlējās studiju pamatliteratūru atbilstoši valodas prasmju apguves līmenim. 10 studentu izvēlējās studiju literatūru *Preintermediate* līmenī, un seši studenti deva priekšroku studiju literatūrai *Intermediate* līmenī.

Angļu valodas prasmju apguves līmeņus, izmantojot pašnovērtējumu, noteica 16 studentu.

Atbilstoši izvēlētajiem tematiem un pamatliteratūrā apkopotajiem materiāliem docētājam bija jā sagatavo dažādu veidu attēli, audioteksti un citi materiāli. Katram teksta veidam bija piemērojami un izstrādājami noteikti uzdevumi, lai studenti tos varētu izvēlēties ne tikai atbilstoši savām interesēm, bet arī spējām. Darba veikšanai docētājam bija jāvelta daudz laika un pūļu, jo materiālu sagatavošana vēl ne visur ir centralizēta. Materiāli nav apkopoti kopējās datubāzēs tā, lai docētājs un students varētu sev izvēlēties piemērotākos. Studenti izvēlējās darboties grupās, pāros, izmantot lomu spēles, profesionālo tekstu lasīšanu un prezentācijas, patstāvīgos darbus. Regulāri tika veikta studentu vērtēšana un pašnovērtēšana. Kopīgi tika izvēlēti patstāvīgo darbu temati, sadalīti starp grupas locekļiem un vēlāk grupās prezentēti, kur pēc pašu izveidotiem kritērijiem tika arī novērtēti. Studentu darbība vērtēšanas kritēriju izstrādē, tematu izvēlē un sadalē, kā arī vērtēšanā ievērojami palielināja viņu atbildības izjūtu un disciplinētību. Studentu pašu veiktais vērtējums vienmēr bija objektīvs un pamatots.

Docētāja un studentu sadarbība svešvalodas studijās
Lecturer's and students' collaboration during foreign language studies

| Darbības posmi | |
|---|--|
| 1. Valodas apguves un mācīšanās pieredzes aktualizēšana | |
| Docētāja darbība | Iepazīšanās, uzdevumu izskaidrošana, konsultēšana, pašnovērtēšanas un vērtēšanas kritēriju izskaidrošana |
| Studentu darbība (16 studentu) | Darbs grupās, iepazīšanās, svešvalodas apguves un mācīšanās pieredzes apzināšana un vispārināšana, darbs ar tekstiem par valodas apguvi, pieredzes aktualizēšana. |
| Rezultāti | Svešvalodas apguves subjektīvo un objektīvo vajadzību un prioritāšu noteikšana |
| Vērojumi | Studenti pirmo reizi tiek iesaistīti diskusijā par valodas apguvi, izprot jautājuma būtību, dalās pieredzē, izprot pieredzes aktualizēšanas nepieciešamību. Aktīvi iesaistās darbībā, apzinot paši savas un grupas vajadzības, darbojas ieinteresēti, neviens nejūtas neiederīgs |
| 2. Plānošana, mērķu, uzdevumu izvirzīšana, satura atlase, studiju kursa apraksta veidošana | |
| Docētāja darbība | Svešvalodas apguves kopējo mērķu izskaidrošana, pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, iepazīstināšana ar studiju procesa plānošanu, satura piedāvāšana dažādiem līmeņiem |
| Studentu darbība | Individuālo mērķu un uzdevumu izvirzīšana, lingvistiskā un informatīvi tematiskā satura izvēle |
| Rezultāti | Pieredzes bagātināšanās, pozitīvas attieksmes un intereses veidošanās, izvēloties sev piemērotu un interesantu saturu. Savstarpējo attiecību bagātināšanās, sadarbojoties un līdzdarbojoties plānošanā |
| Vērojumi | Studenti ir ieinteresēti grupas izpētes rezultātu apzināšanā, ar atbildību uztver mērķu un uzdevumu izvirzīšanu, grūtības rodas laika plānošanā, jo šādu darbu veic pirmo reizi. Satura atlase notiek individuāli, vēlāk grupās, atlasot nozīmīgākos tematus. Aktivitāti studenti izrāda individuālo tematu apzināšanā. Izvēloties materiālus, studenti pievērš lielāku uzmanību to saturam, nevis grūtību pakāpei |
| 3. Variatīva metožu un tehniku izvēle | |
| Docētāja darbība | Metožu un tehniku izvēles ieteikumi |
| Studentu darbība | Variatīva metožu un tehniku izvēle un izmantošana |
| Rezultāti | Studentu darbības efektivitātes palielināšanās |
| Vērojumi | Studenti izvēlas darboties grupās, pāros, izmantot lomu spēles, profesionālo tekstu lasīšanu un prezentācijas, patstāvīgos darbus |
| 4. Darbības realizēšana | |
| Docētāja darbība | Nodarbību plānošana, izmantojot iepriekšējo darbības posmu rezultātus |
| Studentu darbība | Pašregulēta un apzināta līdzdalība studiju procesā |

| | |
|---------------------------------------|--|
| Rezultāti | Svešvalodas apguves un mācīšanās pašpiederzes bagātināšanās Svešvalodas apguve lietošanas vajadzībām |
| Vērojumi | Studenti apzinīgi pilda patstāvīgos darbus, aktīvi un ieinteresēti piedalās nodarbībās |
| 5. Pašnovērtēšana un vērtēšana | |
| Docētāja darbība | Rezultātu un uzdevumu salīdzināšana un analīze |
| Studentu darbība | Pašanalīze, līdzdalība kritēriju izstrādē, apgūto prasmju un zināšanu pašnovērtēšana. |
| Rezultāti | Pašanalīzes, vērtēšanas prasmes. Apmierinātība vai neapmierinātība ar paveikto |
| Vērojumi | Regulārs pašnovērtējums un citu vērtējums veicina apzinātu, atbildīgu un plānveidīgu studentu darbību studiju procesā, vēlēšanos mācīties. |

Secinājumi Conclusions

3. Students ir darbības subjekts, kas pats, veidojoties darbībā un saskarsmē ar citiem cilvēkiem, nosaka šīs darbības un saskarsmes raksturu.
4. Svešvalodas studiju process organizējams, iesaistoties pašiem studentiem apzinātā svešvalodas studiju procesa plānošanā, organizēšanā un novērtēšanā.
5. Svešvalodas studijās tiek izmantoti dažādi pedagoģiskie modeļi, tomēr neviens modelis nav pilnīgs. Studijas ir pārāk apjomīgs process, lai to izsmeloši varētu izskaidrot ar viena didaktiskā modeļa palīdzību. Pedagogi integrē vairākus modeļus atkarībā no studiju kursa, temata, auditorijas u. c. Izpratne par mācīšanās un mācīšanas modeļiem veicina studiju darba pilnveidošanos.
 - Monoloģiskā runa studentiem ir attīstīta mazāk, tāpēc svešvalodas studijās svarīgi ievērot studentu svešvalodas apguves līmeņus un vajadzības, noteikt kopējos un individuālos mērķus un uzdevumus. Studenti, kuri nav apguvuši saziņas valodu, sastopas ar grūtībām monoloģiskās runas apgūvē.
 - Studenti jūtas drošāk prognozējamās, iepriekš sagatavotās situācijās. Valodas lietošana dažādās reālās dzīves situācijās vairumam studentu sagādā grūtības, tāpēc studiju procesā valodas mācīšanās organizējama vienībā ar lietošanu dažādās reālās dzīves situācijās.
 - Studentu svešvalodas mācīšanās pašpiederze ir ļoti atšķirīga. Izveidojusies pretruna starp studentu valodas mācīšanās pašpiederzi un svešvalodas lietošanas vajadzībām, kas risināma, veidojot svešvalodas saturu mijšakarībā ar studentu iepriekš iegūto pieredzi, ievērojot interaktivitātes mijšakarību satura un satura apguves organizācijas vienotībā.
 - Studentu pārdomas studiju kursa noslēgumā apstiprina studiju procesa organizēšanas maiņas nepieciešamību, lai radītu tādu studiju vidi, kas rosinātu valodas lietošanu individuālām profesionālām vajadzībām.

Summary

The article explores and analyzes the theoretical fundamentals and the philosophical, psychological and pedagogical theories of understanding teaching and learning. The research provides an explanation of integrated language acquisition, it reflects the historical development of language acquisition methodology, and it explores the student as a special subject of study work – an active person, performer of an activity. It was concluded that the process of foreign language acquisition is based on the attitude to the student as an active subject of this process. The process of language acquisition stimulates the students' ability to use the foreign language in various situations of life, which includes actions, through completion of which the students develop various language competences and professional competences and which contribute to the improvement of experience. In the process of foreign language acquisition the students develop a positive attitude to language acquisition, to the acquired profession, they develop new values and the personality of the student improves. Student learning is based on experience and the skill to gain new experience, to reflect upon it, to conceptualize it and to experiment with it, and studying can thus be viewed as a self-constructive process. The student acquires the language by interpreting new experience in the context of previous experience and by posing needs, by acting, by creating new motives, by emphasizing the ability to use the language in various life situations, by making a transition from the study process to the use of language in the everyday life.

Literatūra References

1. Čehlovs, M. (2008), Izglītības humanitārā modeļa sociālais pamats. I. Žogla (red.) *Pedagoģija un skolotāju izglītība* Rīga: Latvijas Universitāte, 15.–25. lpp.
2. Helds, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. I. Maslo (red.) *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga: Latvijas Universitāte, 31.- 35. lpp.
3. Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. London: Routledge Falmer.
4. Maslo, E. (2006). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
5. Montēns, de M. (1981). *Esejas*. Rīga: Zvaigzne.
6. Montēns, de M. (1982). *Esejas*. Rīga: Zvaigzne.
7. Ose, G. (2001). *Kā mācās pieaugušie*. Rīga: AS Poligrāfists.
8. Skinner, B. F. (1974) *About Behaviourism*. New York: Knopf.
9. Зимняя, И. (2002). *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
10. Ясперс, К. (1991). *Смысл и назначение истории*. Москва: Издательство политической литературы.

Dīana Liepa

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
Imantas 7. Līnija 1, Rīga, Latvija
e-pasts diana.liepa@rpiva.lv
tel. +371 27111149

Ausma Špona

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
Imantas 7. Līnija 1, Rīga, Latvija
e-pasts ausma.spona@rpiva.lv

AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS STUDIJU PROGRAMMU IEKŠĒJĀS KVALITĀTES NODROŠINĀŠANA

Internal Quality Assurance for Higher Education Study Programme

Agnese Līgotne
Latvijas Universitāte

Abstract. *Quality assurance for study programme is necessary precondition to realize qualitative higher education. Quality assessment is important part of quality assurance cycle. There are used different methodologies, assessment criteria and indicators to assess the higher education quality. It is clear that the assessment results which study programme will be better or worse are detected by the choice of criteria. It is difficult to find objective criteria which could be used universally for all study programme types. The aim of the research is to investigate quality assurance cycle for study programme quality and pay main attention to assessment part. The aim of assessment part is to select criteria quality assessment, what characterizes main aspects for internal quality of study programme. These criteria are important preconditions for quality assurance.*

Keywords: *study programme internal quality, quality assurance cycle, assessment criteria, significance of criteria, The Analytic Hierarchy Process*

Ievads

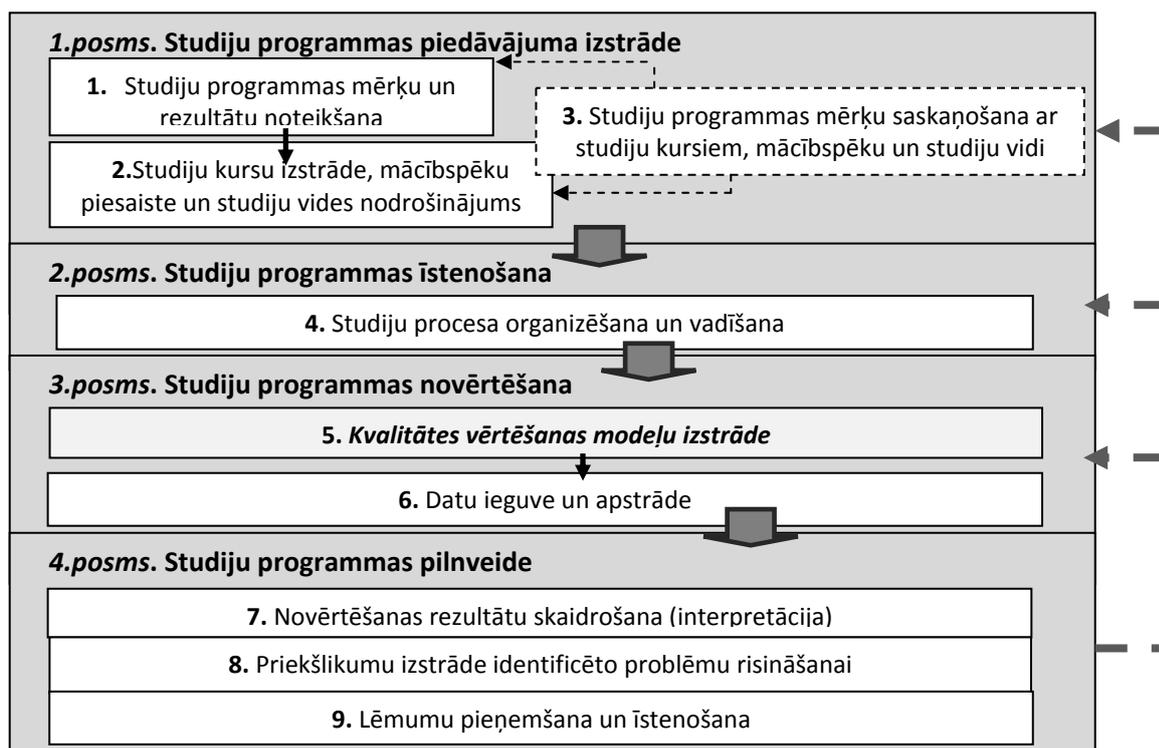
Introduction

Pasaulē izmanto atšķirīgas metodoloģijas, vērtēšanas kritērijus un dažādus skaitliskos rādītājus, lai vērtētu augstākās izglītības kvalitāti. Tā rezultātā tiek ranžētas augstākās izglītības iestādes un studiju programmas, taču to rezultātus nevar uztvert viennozīmīgi. Ir skaidrs, ka novērtēšanas rezultātus, kura augstākās izglītības iestāde vai studiju programma būs labāka vai sliktāka, ļoti bieži nosaka tieši kritēriju izvēle. Boloņas eksperts, LU profesors A.Rauhvargers (Rauhvargers, 2011), pētot pasaules universitāšu ranžēšanas metodoloģijas, norāda, ka nevar izmantot vienus un tos pašus kritērijus, vērtējot pasaules 500 labākās universitātes un vietēja mēroga reģionālās universitātes. Turklāt tas nenozīmē, ka reģionālās universitātes ir kaut kādā mērā sliktākas, to vērtēšanai jāizmanto cita veida vērtēšanas kritēriji. Tas vēl vairāk palielina iekšējās kvalitātes nodrošināšanas nozīmi. Vērtēšana ir nozīmīgākais augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas cikla posms un attēlo struktūru ar kontrolpunktiem studiju programmas kvalitātes vērtēšanai. Kontrolpunkti raksturo galvenos aspektus studiju programmas kvalitātē, pēc tiem var vadīties, veicot studiju programmas pašnovērtējumu. Kontrolpunktu aspektu identificēšana un izvērtēšana ir svarīga studiju programmas ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanā.

Studiju programmas kvalitātes nodrošināšanas cikls *Quality Assurance Cycle for Study Programmes*

Pamatojoties uz kvalitātes vadības teorijām un M.J.Allen (Allen, 2004) izdalītajiem studiju programmas novērtēšanas posmiem, studiju programmas kvalitātes nodrošināšanas ciklā var izdalīt četrus posmus: piedāvājuma izstrāde, īstenošana, vērtēšana un pilnveide. Posmi ir savstarpēji saistīti un nodrošina studiju programmas attīstību un ilgtspēju (skatīt 1.attēlu).

Studiju programmas piedāvājuma izstrāde, sastāv no trīs apakšposmiem. Nosakot studiju programmas mērķus un rezultātus, vajadzētu koncentrēties uz zināšanām, prasmēm un attieksmēm, ko studentam vajadzētu zināt un spēt, absolvējot studiju programmu. Īru augstākās izglītības pētnieks un praktiķis D.Kenedijs (Kennedy, 2007) studiju rezultātus definē kā formulētas zināšanas un prasmes, ko students būs spējīgs demonstrēt pēc studiju kursa vai programmas apguves. Pirmajā kvalitātes nodrošināšanas posmā ir svarīgi programmas mērķus un rezultātus sasaistīt ar atbilstošas kvalifikācijas mācībspēku un piemērotu studiju vides nodrošinājumu.



Avots: autores papildināts pēc [M.J.Allen]

1. att. Studiju programmas kvalitātes nodrošināšanas cikls
Fig. 1 Quality assurance cycle for study program

Otrais posms, *studiju programmas īstenošana*, ir loģisks turpinājums aiz programmas piedāvājuma izstrādes. Šis posms ir atkarīgs no pirmā posma un sevī ietver studiju procesa organizēšanu un vadīšanu, lai nodrošinātu studentiem pēc iespējas augstāku studiju rezultātu sasniegšanu. Šī posma nozīmība studiju

programmas kvalitātes nodrošināšanā ir ļoti liela, jo kļūdas vai neprecizitātes studiju procesa organizēšanā vistiešāk ietekmēs plānotos studiju rezultātus un attiecīgi arī studiju programmas kvalitāti.

Trešais posms, *studiju programmas vērtēšana*, sastāv no diviem apakšposmiem, un tā galvenais uzdevums ir novērtēt pirmo divu posmu darbību. Studiju programmas kvalitātes vērtēšanas modeļu izstrāde nosaka studiju programmas kvalitātē svarīgākos aspektus, pēc kuriem programmas un fakultātes vadība var pieņemt lēmumus par nepieciešamajām izmaiņām, lai nodrošinātu programmas kvalitāti un ilgtspēju. Ņemot vērā iepriekš minēto, autore uzskata, ka šis apakšposms ir pats svarīgākais studiju programmas kvalitātes nodrošināšanā, tāpēc šim apakšposmamšajā rakstā tiks pievērsta galvenā uzmanība.

Otrs apakšposms - *datu ieguve un apstrāde*. Datu iegūšanas procesā ir svarīgi apsvērt, kas lietos un kam būs pieejami studiju programmas novērtēšanas rezultātu dati. Cik detalizēti, kādos līmeņos tiks sagatavoti rezultātu apkopojumi? Kam būs pieejami novērtēšanas rezultātu pirmdati, kas apkopos rezultātus? Kāds mērķis ir šo datu iegūšanai, un kādam nolūkam tie tiks izmantoti tālāk?

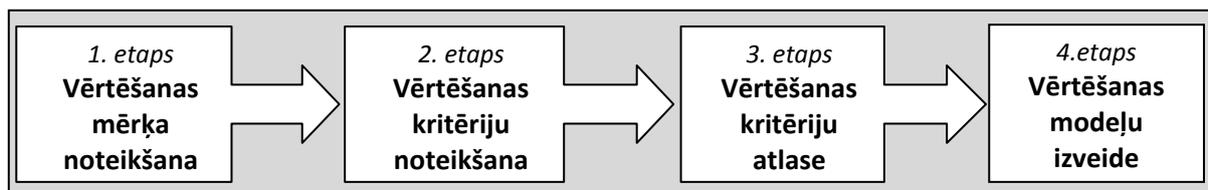
Ceturtais posms ir *studiju programmas pilnveide*, pamatojoties uz studiju programmas vērtēšanas rezultātā iegūtajiem datiem. Šis posms sastāv no trīs secīgiem apakšposmiem, kuri ir atgriezeniskā saikne uz studiju programmas kvalitātes nodrošināšanas cikla iepriekšējiem posmiem. Līdz ar to var teikt, ka studiju programmas pilnveides posma esamība rada trešā posma pielietojamību un lietderību, jo novērtēšana bez pilnveides nespēj nodrošināt studiju programmas kvalitāti.

Studiju programmas iekšējās kvalitātes vērtēšanas pamatnostādnes ***Guidlines for the Study Programme Internal Quality Assessment***

Studiju programmas kvalitātes vērtēšana nav kaut kas, ko kāds veic kādam vai priekš kāda. Tā ir augstskolas, fakultātes un studiju programmas administrācijas atbildība studentu un pārējo augstākās izglītības ieinteresēto pušu priekšā. Autore piekrīt britu pētnieces M.J.Allen (Allen, 2004) teiktajam, ka studiju programmas kvalitātes vērtēšana nav pašmērķis, tās mērķis ir studiju programmas pilnveide, lai nodrošinātu tās attīstību un ilgtspēju. Vērtēšanas rezultātā var konstatēt studiju programmas vājās vietas un iegūt informāciju, lai pieņemtu pamatotus lēmumus par tās pilnveidi. Autore studiju programmas vērtēšanas procesam saskata divas priekšrocības: *pirmkārt*, vērtēšanas process uzlabo savstarpējo komunikāciju augstskolas iekšienē, jo notiek informācijas apmaiņa starp studiju procesā iesaistītajiem dalībniekiem par galvenajiem darba pienākumiem; *otrkārt*, vērtēšanas rezultātā iegūtie rezultāti ir kā „ceļvedis” studiju programmas turpmākās attīstības plānošanas procesam. Tiek atklātas vājās vietas, kā arī norādīti galvenie studiju programmas kvalitātes nodrošināšanas aspekti.

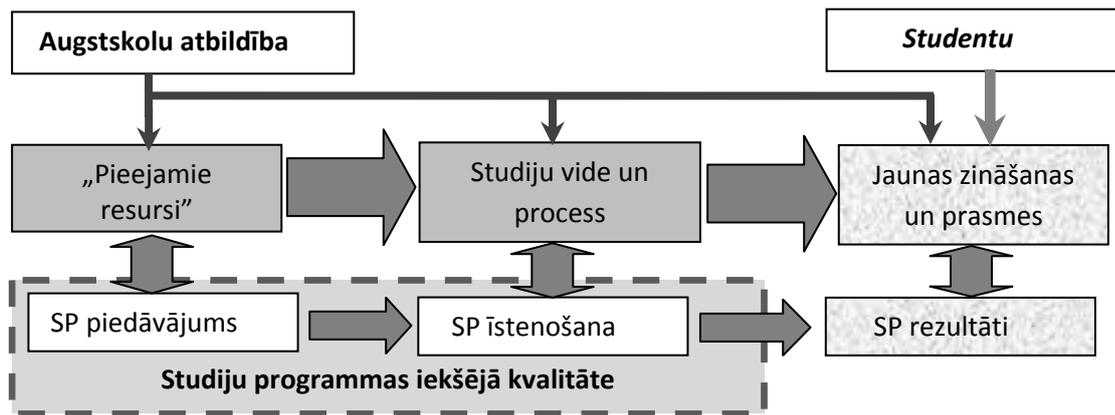
Vērtēšanas procesam vajadzētu būt jēgpilnam, vadāmam un ilgtspējīgam, kas ļautu iegūt studiju programmas pilnveidei nozīmīgus datus. Autore piekrīt autoriem amerikāņu autoriem P.L.Maki (Maki, 2002) un K.O.Nikols (Nichols 1995), kuri uzsver, ka svarīgi ir izveidot reāli pielietojamus vērtēšanas modeļus, ņemot vērā paredzamos ierobežojumus, nekā censties tajā iekļaut pārāk daudz, jo tas var novest pie rezultātu vispārināšanas vai pilnīgas atsacīšanās no tiem.

Lai izstrādātu studiju programmas kvalitātes vērtēšanas modeļus, autore izdala četrus etapus (skatīt 2.att.). Pirmajā etapā svarīgi ir noteikt vērtēšanas mērķi un uzdevumus, lai izvēlētos piemērotākos vērtēšanas kritērijus. Otrajā - tiek noteikti vērtēšanas kritēriji. Trešajā etapā notiek kritēriju atlase un to vērtēšanas veidu izvērtējums. Pareizu vērtēšanas kritēriju izvēli un atlasī noteikšanu autore uzskata par ir priekšnosacījumu, lai iegūtu pielietojamus novērtēšanas rezultātus. Tas sekmēs izveidoto vērtēšanas modeļu efektivitāti, kas savukārt veicina sekmīgu studiju programmas kvalitātes nodrošināšanu. Ceturtajā etapā, veidojot studiju programmas kvalitātes vērtēšanas modeļus, izmanto trešā etapā iegūtos rezultātus.



2.att. Iekšējās kvalitātes vērtēšanas modeļu izstrādes etapi
Fig. 2 Steps for development of assessment models for internal quality

Vērtēšanas mērķu noteikšana. Tradicionāli, vērtējot augstākās izglītības iestādes vai studiju programmas kvalitāti, tiek izdalīti trīs vērtēšanas aspekti: pirmais, studiju programmas „pieejamie resursi”, otrais, studiju vide un procesa organizācija, un trešais, studentu iegūtās zināšanas un prasmes. Šādāpieeja piemērota, lai veiktu starptautiskus salīdzinājumus, demonstrētu augstākās izglītības sasniegumus ieinteresētajām pusēm un veidotu politiskas attīstības stratēģijas. Tomēr, lai novērtētu iekšējo kvalitāti, ir svarīgi abstrahēties no vērtējumiem, kas nav tieši attiecināmi. Studiju rezultāti veidojas no vienas puses savstarpēji mijiedarbojoties augstskolas atbildībai un pašam studentam. Ir sarežģīti noteikt robežu, kuras zināšanas un prasmes ir iegūtas augstskolā, bet kuras ārpus tās. Turklāt studijās iegūtie rezultāti uzreiz pēc studiju programmas beigšanas bez reālas praktiskas darbības ir grūti novērtējami. Tāpēc autore, izstrādājot studiju programmas kvalitātes vērtēšanas modeļus, piedāvā vērtēt programmu kvalitāti, sadalot to divos posmos: studiju programmas piedāvājuma īstenošanas kvalitāte.



3.att. Studiju programmas iekšējās kvalitātes sastāvdaļas
Fig. 3 Components for study programme internal quality

Vērtēšanas kritēriju izvēle. Kopš pastāv pētījumi par izglītības kvalitātes novērtēšanu, ir izstrādāti dažādi kritēriji. Taču arvien rādītāju un kritēriju noteikšana un izstrāde augstākās izglītības jomā ir sarežģīta. Autore piekrīt Austrālijas pētnieka D.R.Sadlera (Sadler, 2005) uzskatam, ka vērtēšanas kritēriju izvēle ir svarīga, jo tie nosaka lietošanas mērķus un rezultātus. Lai izvēlētos vērtēšanas kritērijus studiju programmas iekšējās kvalitātes vērtēšanas modeļu izveidei, autore apskata daudz starptautisku avotu par vērtēšanas kritēriju noteikšanas pieredzi: Grifitas universitātes (Austrālija) pētnieku viedokli par jēdziena izpratnes nozīmi, Augstākās izglītības kvalitātes nodrošināšanas aģentūru starptautiskā tīkla (INQAAHE) un Eksiteras universitātes pieredzi par kritērija jēdziena noteikšanu, Katalonijas (Spānija) un Mārstrihtas (Nīderlande) universitāšu pieredzi par kritēriju izvēli, Lundas universitātes (Zviedrija) un Eiropas augstākās izglītības telpas (EHEA) pieredzi par vērtēšanas kritēriju pielietojamību augstākās izglītības kvalitātes vērtēšanā un nodrošināšanā.

Studiju programmas kvalitātes vērtēšanas kritērijus autore iedala atbilstoši posmiem divās grupās: piedāvājuma un īstenošanas kvalitātes kritēriji. Abām grupām autore nosaka 12 kritērijus. Kopā pavisam noteikti 24 vērtēšanas kritēriji, kas tiks izvērtēti un atlasīti nākamajā raksta sadaļā, lai studiju programmas kvalitātes vērtēšanas modeļos iekļautu piemērotākos.

Vērtēšanas kritēriju atlase, izmantojot hierarhiju analīzes metodi *Selection of Assessment Criteria Using Analytic Hierarchy Process*

Hierarhiju analīzes metodi (*The Analytic Hierarchy Process – AHP*, turpmāk HAM) izveidoja amerikāņu matemātiķis T. Saatijs (Saaty, 2006) kā daudzkritēriju lēmumu pieņemšanas metodi, kas apvieno kvantitatīvo un kvalitatīvo analīzi, un ir piemērota sarežģītu lēmumu kompleksu problēmsituāciju risināšanai. HAM ir matemātiski pamatota, un tā ļauj iegūt objektīvus vērtējumus, pamatojoties uz ekspertu subjektīvajiem vērtējumiem. Starptautiskie un Latvijas mēroga pētījumi (M.Gokhale, 2007; Libertone & Nydick, 1997; Grandzol, 2005; Ehie & Karathanos, 1994 un citi Latvijas pētījumi) pierāda, ka

HAM ir izmantota ļoti plašā pētījuma tēmu spektrā, un tā var būt derīga metode akadēmiskajiem pētījumiem arī augstākajā izglītībā.

4.attēlā redzama HAM pielietojums studiju programmu kvalitātes vērtēšanas modeļu izveidē. Pētījumā autore iesaista setiņus ekspertus, kas pārstāv divas svarīgākās augstākajā izglītībā ieinteresēto pušu grupas: administratīvais personāls un studenti. Eksperti pa pāriem salīdzina kritērijus, nosakot kurš kritērijs ir nozīmīgāks studiju programmas kvalitātes vērtēšanā. Apkopojot ekspertaptaujas rezultātus, autore aprēķina relatīvo svarīguma koeficientu katram no hierarhijas elementiem, kas norāda to nozīmību jeb svarīguma pakāpi pret katru augstāka līmeņa elementu (Saaty, 2006).



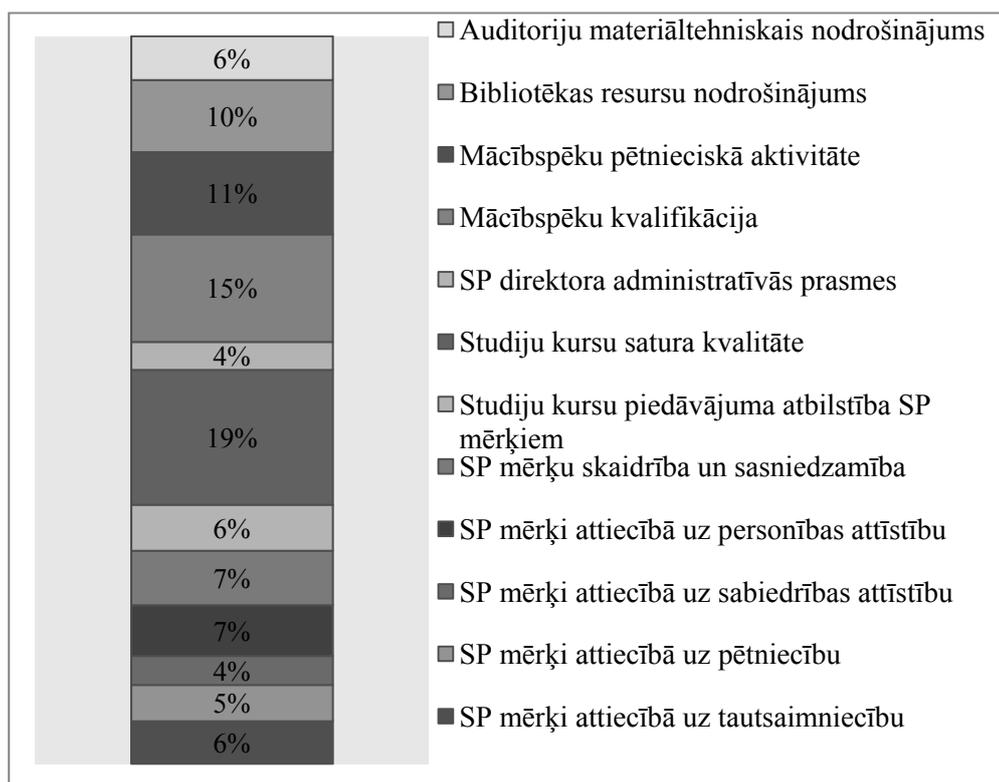
4.att. HAM pielietojums studiju programmu kvalitātes vērtēšanā

Fig. 4 Use of AHP for study programme quality assessment

Šajā rakstā autore apskata tikai vienu posmu no četriem ekspertu vērtējumu analizē - kritēriju nozīmīguma izvērtēšana un atlase. Šis posms ir kā priekšnosacījums, lai izveidotu studiju programmas iekšējās kvalitātes modeļus, turklāt šī posma rezultātus iespējams izmantot patstāvīgi.

Kritēriju nozīmīguma izvērtēšana un atlase.

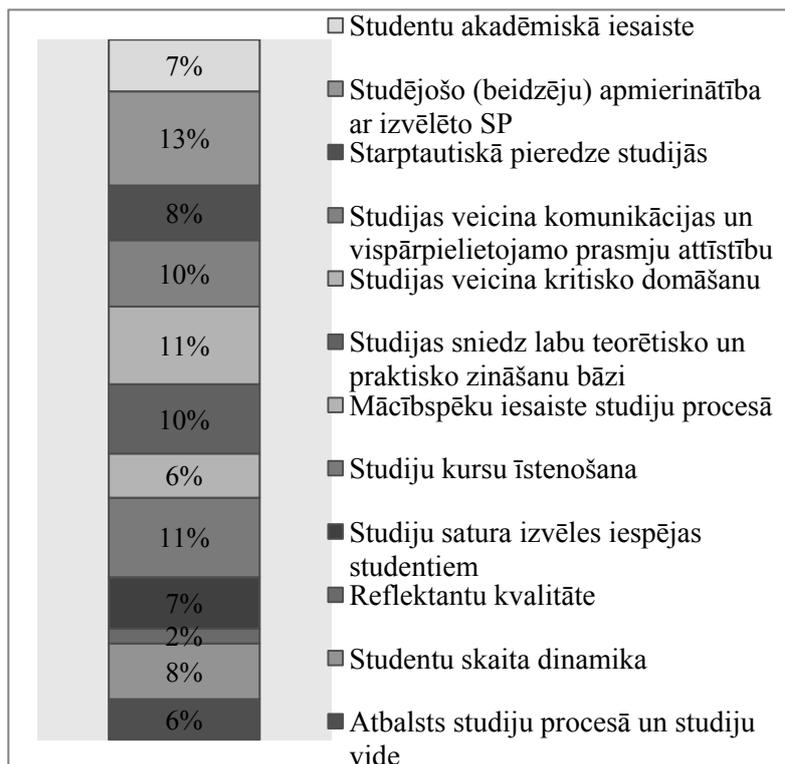
Studiju programmas piedāvājuma kritēriji. Studiju programmas piedāvājums veidojas izstrādājot studiju programmu, nosakot tās mērķus saskaņā ar augstākās izglītības mērķiem un ieinteresēto pušu vajadzībām, izstrādājot un saskaņojot studiju kursus ar programmas mērķiem, piesaistot mācībspēkus, nodrošinot atbilstošu materiāltehnisko vidi un izvēlot studiju programmas direktoru, kas būs atbildīgs par programmas piedāvājuma un īstenošanas kvalitātes nodrošināšanu. Ekspertu vērtējumi par 12 studiju programmas piedāvājuma kritērijiem attēloti 5. attēlā, kur redzams, ka kritēriju relatīvā svarīguma koeficientu amplitūda ir no 4% līdz 19%. Kā nozīmīgākos studiju programmas piedāvājuma kvalitāti raksturojošos kritērijus eksperti novērtē *studiju kursa satura kvalitāti, mācībspēku kvalifikāciju, mācībspēku pētniecisko aktivitāti un bibliotēkas resursu nodrošinājumu*, relatīvie svaru koeficienti attiecīgi ir 19%, 15%, 11% un 10%.



5.att. Ekspertu novērtējums par SP piedāvājuma kritērijiem

Fig. 5 Expert's assessment for criteria of SP offer

Studiju programmas īstenošanas kritēriji. Studiju programmas īstenošanas kvalitātes galvenais raksturotājs ir izglītības efektivitāte, cik efektīvi un kādā apjomā students studiju laikā iegūst jaunas zināšanas, prasmes un vērtības. Studiju programmas īstenošana orientēta uz studenta pēc iespējas augstāku studiju rezultātu sasniegšanas organizēšanu, līdz ar to studiju programmas īstenošanas centrā ir students. Ekspertu vērtējumi par studiju programmas īstenošanas kvalitātes vērtēšanas kritērijiem attēloti 6. attēlā, kur redzams, ka kritēriju relatīvā svarīguma koeficientu amplitūda ir no 2% līdz 13%. Kā nozīmīgākos studiju programmas īstenošanas kvalitātes vērtēšanas kritērijus eksperti vērtē *studējošo apmierinātību ar izvēlēto studiju programmu, studiju kursu īstenošanu, kritiskās domāšanas attīstīšanu studijās, labu teorētisko un praktisko zināšanu bāzi un vispārpielietojamo un komunikācijas prasmju attīstīšanu studijās*, relatīvie svarīguma koeficienti attiecīgi 13%, 11%, 11%, 10% un 10%. Ekspertu vērtējumos autore saskata darba tirgus un citu augstākajā izglītībā ieinteresēto pušu ietekmi, jo kā svarīgākos kritērijus eksperti novērtē studentu apmierinātību, kas nosacīti ir vistiešākākie augstākās izglītības „klienti”. Arī ekspertu augstāk novērtētās prasmes, kā kritiskā domāšana vai komunikācijas prasmes, kas ir noteicošās darba tirgus konkurencē. Šie rezultāti vēlreiz apliecina, ka augstākajai izglītībai ir jāsadarbojas ar darba tirgu gan studiju programmas piedāvājuma izstrādē, gan tās īstenošanas laikā.



6.att. Ekspertu novērtējums par SP īstenošanas kritērijiem
Fig. 6 Expert's assessment for criteria of SP implementation

1.tabula

Studiju programmu iekšējās kvalitātes vērtēšanas kritēriji
Coefficients for study programme quality assessment

| Grupa | Kritērijs | Pārrēķ. kritērija svars | Kritēriju grupas svars | Aprēķinātais kritērija svars |
|----------------|--|-------------------------|------------------------|------------------------------|
| SP piedāvājums | Studiju kursa satura kvalitāte | 0.340 | 0.277 | 0.094 |
| | Mācībspēku kvalifikācija | 0.271 | | 0.075 |
| | Mācībspēku pētnieciskā aktivitāte | 0.207 | | 0.057 |
| | Bibliotēkas resursu nodrošinājumu | 0.182 | | 0.050 |
| SP īstenošana | Studentu skaita dinamika | 0.126 | 0.723 | 0.091 |
| | Studiju kursu īstenošana, | 0.179 | | 0.130 |
| | Laba teorētisko un praktisko zināšanu bāze | 0.156 | | 0.113 |
| | Kritiskās domāšanas attīstīšana studijās | 0.175 | | 0.127 |
| | Vispārpielietojamo un komunikācijas prasmju attīstīšana studijās | 0.150 | | 0.108 |
| | Studējošo apmierinātība ar izvēlēto studiju programmu | 0.213 | | 0.154 |
| | KOPĀ: | 1+1 | 1.000 | 1.00 |

No abām studiju programmas kvalitātes vērtēšanas kritēriju grupām autore uzskata par nepieciešamu izslēgt mazāk nozīmīgākos kritērijus. Tiek noteikti 10 nozīmīgākie vērtēšanas kritēriji, kuriem pārrēķina relatīvā svarīguma koeficientus, izmantojot ekspertu vērtējumus gan par katru kritēriju, gan par kritēriju grupu nozīmīgumu (skatīt 1.tab.), lai to koeficientu summa būtu 1 jeb 100% un tie saglabātu ekspertu novērtētās svarīguma attiecības studiju programmas iekšējās kvalitātes vērtēšanā. Tādā veidā autore atlasītos svarīgākos kritērijus apvieno vienā *10 svarīgāko kritēriju kopā*, kas pēc ekspertu vērtējuma vislabāk raksturo studiju programmas iekšējo kvalitāti. 10 svarīgāko kritēriju relatīvie svarīguma koeficienti attēloti 1. tabulas 5.kolonnā. Pareizu vērtēšanas kritēriju izvēli un atlasī noteikšanu autore uzskata par ir priekšnosacījumu, lai iegūtu pielietojamus novērtēšanas rezultātus. Tas sekmēs izveidoto vērtēšanas modeļu efektivitāti, kas savukārt veicina sekmīgu studiju programmas kvalitātes nodrošināšanu. Atlasītos 10 kritērijus iespējams izmantot divējādi:

- 1) patstāvīgi, veicot programmas pašnovērtējumu, jo tie attēlo pēc ekspertu vērtējumiem studiju programmas iekšējās kvalitātes nozīmīgākās komponentes;
- 2) izvēlētos 10 kritērijus ir iespējams grupēt un izveidot studiju programmas iekšējās kvalitātes vērtēšanas modeļus atbilstoši tiem piemērotajam vērtēšanas veidam.

Secinājumi **Conclusions**

Studiju programmas iekšējās kvalitātes nodrošināšanas cikla īstenošana ir priekšnosacījums augstākās izglītības kvalitātei. Viens no sarežģītākajiem šī cikla posmiem ir studiju programmas novērtēšana, kas iekļauj sevī kvalitātes vērtēšanas kritēriju atlasī. Studiju programmu iekšējo kvalitāti autore apskata izdalot 2 aspektus: programmas piedāvājums un programmas īstenošana. Autore izmanto hierarhiju analīzes metodi un ekspertaptauju, lai atlasītu piemērotākos programmas kvalitātes vērtēšanas kritērijus. Saskaņā ar ekspertaptaujas rezultātiem, kvalitatīvu studiju programmas piedāvājumu raksturo kvalitatīvi studiju kursi, pareizi izvēlēti mācībspēki un bibliotēkas resursu nodrošinājums. Savukārt studiju programmas kvalitatīvā īstenošanā svarīgākais ir caur kursu īstenošanu sniegt labu teorētisko un praktisko zināšanu bāzi, veicināt kritisko domāšanu un sekmēt komunikācijas un vispārpielietojamo prasmju attīstību, kā arī studējošo apmierinātība un to skaita dinamika. Kritēriju atlases rezultāti apliecina, ka augstākajai izglītībai ir jāsadarbojas ar darba tirgu gan studiju programmas piedāvājuma izstrādē, gan tās īstenošanas laikā.

Summary

Quality assurance cycle for study programme consists from four parts: design for study programme offer, implementing of programme, assessment of programme's quality and

improvement of study programme. In this article main attention is pay to study programme's quality assessment and especially to selecting more appropriate criteria.

The aim of this research made is by doing expert survey and using The Analytic Hierarchy Process method to investigate the opportunities of study programme quality assessment to form the methodological basis of study programme assessment, as well as to clear out main higher education experts' understanding of study programme quality. In the research the experts evaluated 24 criteria which characterise both the quality of study programme offer and study programme implementation. Experts' task was to determine importance coefficients for criteria in study programme quality assessment.

According to experts evaluations qualitative study programme offer is mainly characterised by qualitative study courses, correctly selected academic staff and the provision of library resources. The most important thing in qualitative implementation of a study programme are to give good basis of theoretical and practical knowledge, promote critical thinking and the development of communicative and generally used skills, which is not possible without qualitative study course contents and corresponding academic staff. That will promote students' satisfaction with the selected study programme; as a result of that there will be promoted the feedback of higher education with the other interested sides including the society on the whole.

Literatūra Bibliography

1. Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., Van der Vleuten, C.P.M. (2006). (*Maarstricht University, Nīderlande*) The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for Competency Assessment programmes, *Studies in Education Evaluation*, Nr 32, 153-170 .
2. D.Royce, Sadler (2005). Interpretations of criteria – based assessment and grading in higher education, *Assessment&Evaluation in Higher Education Vol.30, No. 2, April*, 175-194.
3. Dr Declan Kennedy (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*, Quality Promotion Unit, University College Cork .
4. Ehie, I.C., Karathanos, D. (1994). Business faculty performance evaluation based on the new AACSB accreditatin standarts. *Journal of Education for Business*, 69(5), 257-262.
5. Gokhale M. (2007). *Use of Analustic Hierarchy Process in University Strategy Planning G*, AThesis presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Missouri-Rolla
6. Grandzol Joh R. (2005). Improving the FacultySelection Process in Higher Education: A Case for the Analytic Hierarchy Process, *Association for Institutional Research: Enhancing Knowledge. Expanding Networks*. Retrieved from <http://airweb.org/page.asp?page=295>
7. Hope, R.P., Sharpe J.A. (1989). The use of two planning decision support systems in combination for redesign of an MBA information technology programme. *Computers and Operations Research*, 16 (4): 325-332
8. Libertone, Matthew J., Nydick Robert L. (1997). Group Decision Making in Higher Education using. *The Analytic Hierarchy Process, Research in Higher Education, Vol.38, No.5*, 593-614
9. *Lund University's policy for quality assurance and quality enhancement of education, 2009–2012*
10. Maki, P.L. (2002). Developing an assessment plan to learn about student learning. Retrieved from <http://www.aahe.org/assessment/assessmentplan.htm>

11. Allen, M.J. (2004). *Assessing Academic Programs in Higher Education*, Anker Publishing.
12. Nichols, J.O. (1995). *A ssesment case studies: Common issues in implementation with various campus approaches to resolutions*. NewYork, NY:Agathon Press.
13. LR LM Pētījums (2007): *Darba tirgus pieprasījuma ilgtermiņa prognozēšanas sistēmas izpēte un pilnveidošanas iespēju analīze*. Rīga.
14. Quality Assurance at Lund University: Guidelines for the perion 2006-2008, Office of Evaluation Lund University (*Zviedrija*), Raport nr.2007:243
15. Rauhvargers, A. (2011). *EUA Report in Rankings 2011: Global University Rankings and Their Impact*. European University Association.
16. Saaty, T.L. (2006), *Fundamentals of Decision Making and Priority Theory with the Analytic Hierarchy Process* Vol VI of the AHP series, USA, 478 p.
17. Teresa Guasch, Ibis Alvarez, Anna Espasa (2006). *Criteria for ICT – supported Higher Education Teachers Training*.

STUDĒJOŠO LASĪŠANAS KOMPETENCES ATŠKIRĪBAS DAŽĀDOS VECUMPOSĀMOS

Differences in Student Reading Competence at Different Age Periods

Ludmila Malahova

Inta Budviķe

Iveta Boge

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Abstract. *Development of modern technologies has affected peoples' reading competence, as a reader today reads not only printed texts in books, magazines and newspapers, but more and more uses texts from the Internet or hypertexts which require new reading strategies. Considering this, we found out, how these changes have affected students' reading competence at different age periods, in order to use the obtained information for further development of foreign language study courses.*

Keywords: *printed texts, Internet format texts, text language, reading competence.*

Ievads

Introduction

Lasīšana ir viena no svarīgākajām valodas prasmēm, kura gadsimtu gaitā ļoti būtiski mainījusies. Viduslaikos tā bija ekskluzīva nodarbe, kuru ierobežoja latīņu valodas prasme, bet 16. gadsimtā, kad parādījās grāmatas dzimtajā valodā, situācija mainījās. Lai gan lasīt spējīgi bija tikai 3-4 % iedzīvotāju, tomēr lasīšana kļuva par sociālu nodarbi, jo lasīja visi kopā vai viens citiem priekšā un izlasīto apsprieda. 19.- 20. gadsimtā lasīja pārsvarā klusējot un tikai sev, neapspriežot izlasīto ar citiem. Bet visbūtiskākās izmaiņas lasīšanas procesā ir notikušas pēdējo desmit gadu laikā. Modernais lasītājs pārsvarā lasa grāmatas nevis drukātā veidā, bet klēpj- vai planšetdatorā, vai mobilajā telefonā. Tas ir lasītājs, kurš ir saistīts ar internetu un „sērfo” pa hipertekstiem, izmantojot iespēju lasīt jebkurā vietā, kur ir bezvadu tīkls vai mobilais internets. Tas nozīmē, ka, līdz ar straujo moderno tehnoloģiju attīstību, mainījies lasīšanas process, ietekmējot arī lasīšanas kompetenci. Tas rosināja interesi noskaidrot, ko, cik bieži, par ko, kurās valodās, lai apgūtu studiju kursus, lasa Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas studenti.

Pētījuma metodoloģija

Research methodology

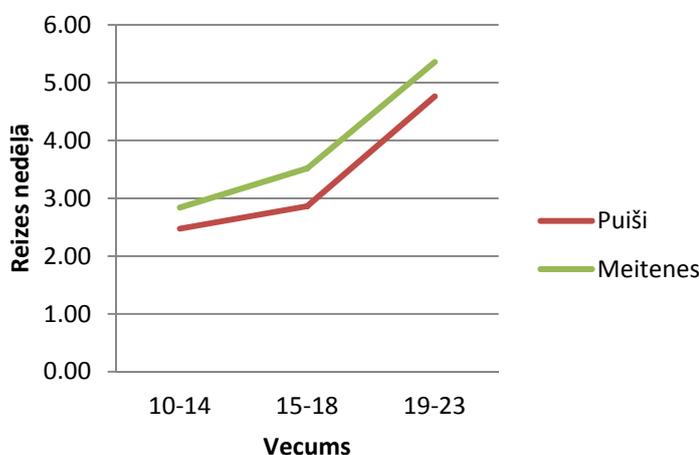
Pētījums tika veikts 2012./13. un 2013./14. studiju gadā un tajā piedalījās 114 Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmijas 1.-3.studiju gada studenti vecumā no 18 līdz 23 gadiem (56 meitenes, 58 puisi). Lai noskaidrotu studentu lasīšanas kompetenci dažādos vecumos, tika izstrādāta anketa (11 jautājumi) un veikta aptauja, kas deva iespēju izvērtēt, cik bieži un kādi informācijas avoti

lasīti iepriekšējos vecumposmos un tagad. Par svarīgu faktoru uzskatot arī svešvalodu prasmes, aptaujā ietvērām jautājumu par valodām, kurās tiek lasīts studiju laikā. Apkopotie dati apstrādāti Excel programmatūras 2010. gada versijā.

Rezultāti *Results*

Lai uzzinātu, kā veidojusies lasīšanas kompetence, kas iekļauj sevī trīs komponentus: informācijas izziņu, informācijas interpretāciju, pārdomas un vērtējumu (Steinig & Huneke, 2007), respondentiem lūdzām atbildēt, kādi teksta avoti un cik bieži (par izmērāmu lielumu lasīšanas dinamikas noteikšanai izvēloties lasīšanas reižu skaitu nedēļā, t.i., cik reizes nedēļā laiks veltīts lasīšanas procesam) ir lasīts 10-14, 15-18 gadu vecumā un kā lasīšanas process notiek studiju laikā.

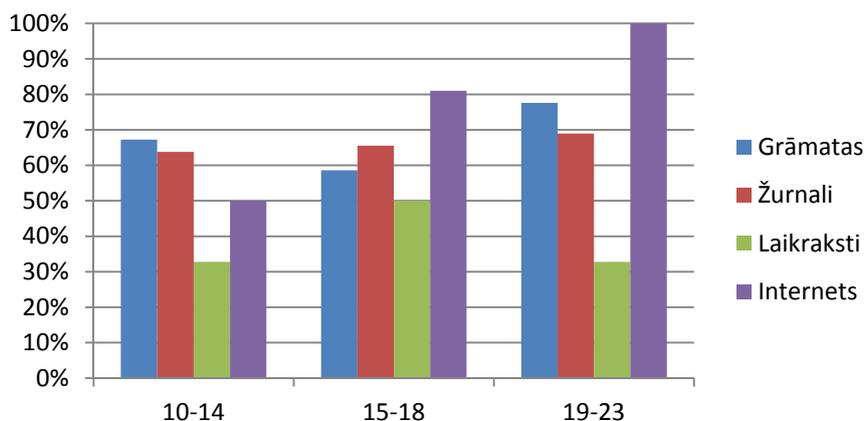
Kā liecina augšupejošā līkne (sk.1.att.), 10-14 gadu vecumā, kad labi apgūta lasītprasme un turpinās mācības skolā, lasīšanas kompetence attīstās pakāpeniski līdz pat 15-18 gadu vecumam, bet no 18 gadiem, kad mācības skolā ir beigušās un seko studijas augstskolā, šis process strauji attīstās un studiju laikā kļūst vēl intensīvāks. Jāatzīmē, ka meitenes jebkurā vecumā lasa nedaudz vairāk nekā puīši, bet 18-19 gadu vecumā, kad jaunieši iestājas augstskolā, viņu lasīšanas kompetence ir dažādā līmenī.



1.att. LSPA studentu lasīšanas kompetences salīdzinājums dažādos vecumposmos
Fig. 1 Comparison of LASE student reading competence at different age periods

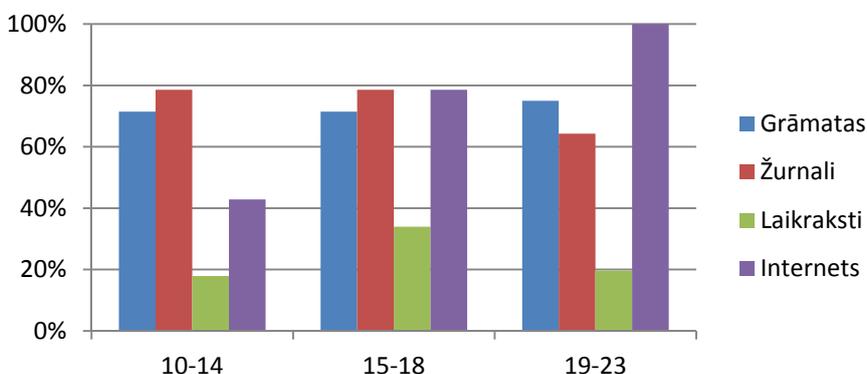
Tā kā lasīšanas kompetenci var ietekmēt arī literatūras avota veids (drukāts vai elektronisks), noskaidrojām, ko studenti (puīši un meitenes) lasījuši dažādos vecumposmos bērnībā un ko viņi lasa pašlaik. Aptaujas rezultāti atklāj (sk.2.att.), ka laikrakstus puīši visos vecumposmos lasījuši mazliet mazāk (33-50%) nekā žurnālus (64-69%), bet bez lielām izmaiņām visos vecumposmos grāmatas lasa 59-78% apjomā. Tomēr vislielāko popularitāti ieguvis internets. Ja

10-14 gadu vecumā internetu izmantojuši tikai 50% puīšu, tad studiju gados tie jau ir 100%.



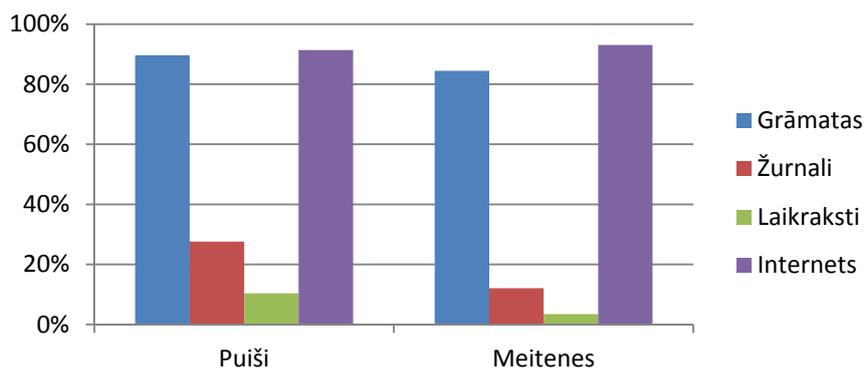
2.att. **Dažādos vecumosposmos LSPA studentu (puīšu) lasītie literatūras avoti**
Fig. 2 Literature sources read by LASE students (males) at different age periods

Savukārt meitenes (sk.3.att.) mazāk lasa laikrakstus (18-34%), bet vairāk žurnālus (64-79%), bet grāmatas (71-75%) gandrīz tik pat daudz kā puīši (sk. 2. un 3.att.). Strauji pieaugusi arī interneta izmantošana, t.i., no 43% 10-14 gadu vecumā līdz 100% studiju gados. Mūsaprāt, šis process attīstīsies arī turpmāk, jo visā sabiedrībā vērojama tendence: jaunākās un vidējās paaudzes cilvēki pērk arvien mazāk avīžu un žurnālu, jo informācijas iegūšanai izmanto internetu.



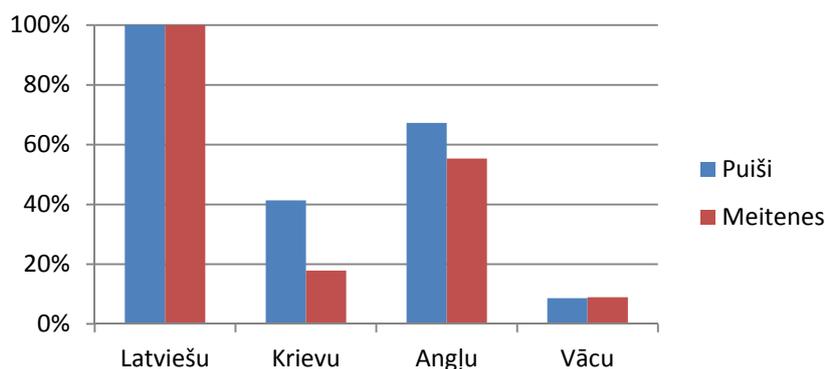
3.att. **Dažādos vecumosposmos LSPA studentu (meiteņu) lasītie literatūras avoti**
Fig. 3 Literature sources read by LASE students (females) at different age periods

Lai iegūtu zināšanas, kas nepieciešamas studijām (sk. 4.att.), studenti pārsvarā izmanto grāmatas (84-90%) un internetu (91-93%), un tendence izmantot internetu pieaug, bet žurnāli un laikraksti studiju procesā tiek lasīti arvien mazāk (3-28%). Jāatzīmē, ka meitenes gandrīz nelasa laikrakstus (3%) un ļoti maz lasa žurnālus (12%). Grāmatas (84-90%) un internetu (91-93%) abu dzimumu pārstāvji izmanto gandrīz vienādi.



4.att. LSPA studiju apguvei izmantotie literatūras avoti
Fig. 4 Literature sources used in study courses at LASE

Kā valodu speciālistēm turpmākai studiju kursu pilnveidei vēlējamies uzzināt, kurās valodās (sk. 5.att.) studenti lasa. Pētījumā atklājās, ka visi studenti lasa latviešu valodā (100% meitenes un puiši), 41% puišu un 17% meiteņu - krievu valodā, 67% puišu un 53% meiteņu lasa angļu valodā, savukārt vācu valodā lasa tikai 9% studentu (gan puišu, gan meiteņu), kas skaidrojams ar nelielo vācu valodu apguvušo studentu skaitu.



5.att. LSPA studiju apguvei izmantoto literatūras avotu valodas
Fig. 5 Languages of the literature sources used in study courses at LASE

Diemžēl savam priekam studiju laikā literatūru lasa tikai 42% puišu un 55% meiteņu, apstiprinot mūsu sabiedrībā vērojamo tendenci, ka, attīstoties jaunajām tehnoloģijām, cilvēki arvien vairāk laika pavada sociālajos tīklos un arvien mazāk lasa.

Diskusija *Discussion*

Viena no cilvēka dzīves pamatdarbībām ir lasītprasme, ko apgūst bērnībā, pirmajos skolas gados. Lasītprasme neveidojas dabīgā veidā, tā tiek īpaši mācīta, jo lasīšana nav dabīgas, iedzimtas spējas, bet gan apzināts process. Attieksme pret šo procesu no bērna puses ir dažāda, jo lasītprasmes veidošana ir atkarīga no intereses par lasīšanu. Kā liecina pētījumi (Tubele, 2011; Stikute,

2011), veiksmīgu lasītprasmes veidošanos, proti, interesi par lasīšanu, kavē televizora skatīšanās, darbošanās pie datora, slikta lasītprasme, sadarbības trūkums ar vecākiem (vecāki neko nelasa, neprasa atstāstīt izlasīto), pieņēmums, ka lasīt nav stilīgi, trūkst iedrošinājuma no skolotāja, teksti ar nesaprotamiem vārdiem. Savukārt svarīgi apzināties, ka interesi par lasīšanu veicina vecāku piemērs, proti, ja vecāki lasa, visdrīzāk bērni sekos viņu piemēram, ja lasāmvielu iesaka vecāki, skolotājs, draugi, bērnam ir laba lasītprasme, grāmatai ir spilgtas, atbilstošas ilustrācijas, ja teksts ir ar uzdevumiem un ir nesaprotamo vārdu skaidrojums (Tubele, 2011). Izstrādājot literatūras mācību grāmatas, svarīgi ievērot skolēnu vecumposma interesēm atbilstošu autoru un daiļdarbu izvēli, jo literatūrai kā mācību priekšmetam jāsekmē izglītojamā emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstība, jo lasīšana attīsta un pilnveido runas prasmi, bagātina valodu, priekšstatus par apkārtējo pasauli, un vienlaikus tai jābūt arī patīkamai emocionālai pieredzei, kas sniedz emocionālu baudījumu (Tubele, 2011; Stikute, 2011). Lasītprasme vistiešākajā veidā ietekmē lasīšanas kompetences attīstību. Lasīšanas kompetence ir spēja saprast, izmantot un novērtēt rakstiskus tekstus, lai sasniegtu savus mērķus, pilnveidotu zināšanas un potenciālu, piedalītos sabiedrības dzīvē (Baumert, 2000).

Studenti ir jau pieredzējuši lasītāji, kuri vairs nekoncentrējas uz burtiem un atsevišķiem vārdiem, kas raksturīgi iepriekšējiem vecumposmiem, bet jau uz vārdu grupām, teikumu daļām un teksta struktūrām. Viņi lasa, pamatojoties gan uz kulturāli un sabiedriski veidotām, gan uz personīgām zināšanām, tāpēc noskaidrojām, cik bieži mūsu studenti lasījuši bērībā, jo lasīšanas kompetences vidējie sasniegumi Latvijas pamatskolas beigu vecuma skolēniem novērtēti ar 489 punktiem, kas, kā liecina OECD „Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas 2012” rezultāti, ir nedaudz zemāki par OECD vidējo līmeni, kas ir 496 punkti. Pētījuma autori norāda, ka šī atšķirība atzīstama par statistiski nozīmīgu. Līdzīgi skolēnu sasniegumu rezultāti ir arī Čehijā, Itālijā, Austrijā, Spānijā. Latvijas skolēnu sasniegumi gan ir augstāki nekā Lietuvā – 477 punkti, bet zemāki nekā Igaunijā – 516 punkti (Geske, Grīnfelds, Kangro, Kiseļova, 2013). To pašu pierāda arī mūsu pētījums, kas liecina, ka, iestājoties augstskolā, studentu lasīšanas kompetence ir vidējā līmenī. Līdzīgi pētījumi tiek veikti nepārtraukti, kā, piemēram, E. Šona pētījums starp daudz lasošajiem studentiem Vācijā, kuriem bija jāastāda sava lasīšanas autobiogrāfija, ņemot vērā lasīšanas pieredzi bērībā un jaunībā (Schön, 1989). Šis pētījums atklāja, ka 18-19 gadu vecumā, kad jaunieši stājas augstskolā, viņu lasīšanas kompetences ir ļoti dažādā līmenī, pie kam meitenes lasa jebkurā vecumā vairāk nekā puīši. Minētais pētījums apstiprina H. Bonfadelli pētījuma rezultātus, kas liecina, ka sievietes ir aktīvākas lasītājas nekā vīrieši, bet atšķirība ir lasīšanas mērķos. Vīrieši uzsver vairāk kognitīvo lasīšanas funkciju (piemēram, informācijas meklēšanu), bet sievietes estētisko funkciju (Bonfadelli, 1999). Mūsu pētījuma rezultāti (sk. 2., 3. att.) parāda, ka studiju laikā gan meitenes, gan puīši lasa vienlīdz daudz, ko

varam skaidrot ar studentu mērķi apgūt studiju kursu, un lasīšana tiek izmantota kā līdzeklis šī mērķa sasniegšanai.

Mūsu pētījums apstiprina, ka lasīšanas paradumi mainās. Pateicoties jaunajām tehnoloģijām, arvien vairāk tiek izmantoti teksti no interneta vai hiperteksti, kuru lasīšanai nepieciešamas jaunas stratēģijas, jo, kā atzīmē A. Štorers, šādi teksti var būt noslēgti vai arī saistīti ar citiem tekstiem pat visā pasaulē. Šajā ziņā tie ir „vairāk nekā teksti”. Hipertekstus ar nelieliem tehniskiem līdzekļiem var jebkurā brīdī aktualizēt un mainīt, tādēļ Štorers tos sauc arī par „vēl ne tekstiem” vai „tekstiem kustībā”, kas varētu būt gan priekšrocība, gan arī trūkums (Storrer, 2000). Kā pierāda citi pētījumi, piemēram, pētījums, ko veica IT konsultāciju uzņēmums *MIRATECH*, lasītāji, kas avīžrakstu bija lasījuši drukātā formātā, spēja no tā satura atstāstīt 90%, bet tie, kas tekstu bija lasījuši *iPad*, no raksta satura bija paturējuši prātā tikai 70% (Gerard, 2011). Turpretī cits pētījums „Lasīšana elektroniskajā laikmetā” par elektroniskajā formātā lasīto un drukāto tekstu satura izpratni, kas tika veikts 2009. gada PISA pētījuma ietvaros, deva ļoti atšķirīgus rezultātus. Septiņās no 19 pētījumā iesaistītajām valstīm skolēni, lasot elektroniskā formāta tekstus, uzrādīja ievērojami sliktākus rezultātus, nekā lasot drukātos tekstus. Turpretī septiņās citās valstīs – galvenokārt valstīs ar augstu lasīšanas kompetences līmeni – skolēnu sniegums, lasot digitāla formāta tekstus, bija ievērojami labāks, nekā lasot drukātos tekstus (Gerard, 2011). Tas pierāda, ka augsti attīstīta lasīšanas kompetence palīdz uztvert tekstu neatkarīgi no tā formāta.

Secinājumi **Conclusions**

1. Uzsākot studijas, studentu lasīšanas kompetences ir dažādā līmenī, tomēr jebkurā vecumā meitenēm ir tendence lasīt vairāk nekā puisiem, lai gan studiju laikā tas nav tik izteikti.
2. Attīstoties modernajām tehnoloģijām, studenti arvien vairāk lasa tekstus elektroniskā formātā, par ko liecina aptaujas rezultāti: no 43 līdz 50% 10-14 gadu vecumā, līdz 100% studiju gados.
3. Lai iegūtu zināšanas, kas nepieciešamas studijām, studenti pārsvarā izmanto grāmatas (84-90%) un internetu (91-93%), bet žurnāli un laikraksti studiju laikā tiek lasīti arvien retāk (3-28%). Tas nozīmē, ka elektronisko un drukāto tekstu izmantojums studiju procesā pašlaik ir apmēram vienāds.
4. Informācija par studiju procesā izmantoto literatūras avotu valodu (latviešu valodā lasa 100% visi – gan puisi, gan meitenes, krievu valodā 41% puisi, 17 % meiteņu, angļu – 67% puisi, 53% – meiteņu, un vācu valodā – tikai 9% studentu) ļauj secināt, ka viens no galvenajiem svešvalodu studiju kursu mērķiem un uzdevumiem ir paaugstināt studentu lasīšanas kompetenci, strādājot ar dažādu tekstu formātiem un uzdevumiem, kas studentiem

savukārt palīdzētu veiksmīgāk strādāt ar jebkuriem studiju procesā izmantojamiem avotiem.

5. Savam priekam lasa tikai 42% procenti puīši un 55% meiteņu, kas norāda, ka lasīšana kā brīvā laika nodarbe nav visai iecienīta.

Summary

Reading is one of the most important language skills, which has changed essentially in the course of centuries. With the development of modern technologies reading process has also changed, affecting the reading competence, which can be defined as the evaluation of a written text, understanding and application of it to develop one's knowledge. It caused our interest to find out what, how often and in which languages students of the Latvian Academy of Sport Education read to acquire study courses, as well as what and how often they have read in previous age periods. The study was carried out in the academic years 2012/13 and 2013/14, and 114 1st-3rd year students aged 18 – 23 (56 females, 58 males) took part in it. To find out student reading competence in different age periods a questionnaire (11 questions) was developed and inquiry was made.

The results of the inquiry show that when starting their studies students' reading competence is on different level. Females read more than males at any age period. With the development of modern technologies students more and more read texts in electronic format, what is testified also by the results of the inquiry: 43-50% at the age of 10-14, up to 100% during studies. To get knowledge, necessary for studies, students mostly read books (84-90%) and the internet (91-93%), but magazines and newspapers are read more and more seldom during studies (3-28%). It means that now the use of electronic and printed texts during studies is approximately equal. The information about language of the literature sources, used in study process, (100% of both males and females read in Latvian, 41% of males and 17% of females read in Russian, 67% of males and 53% of females – in English, and only 9% of students – in German) allows conclude that one of the main aims and tasks of foreign language study courses is to increase student reading competence, working with different text formats and tasks which would help students work more successfully with any literature sources, available in study process. Only 42% of males and 55% of females read for their pleasure, what shows that reading as leisure activity is not very popular.

Literatūra Bibliography

1. Baumert, J. (2000). *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen 2002.
2. Bonfadelli, H. (1999). Leser und Leseverhalten heute – sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: *Franzmann, S.* 86-144.
3. Gerard, V. (2011). *Häppchen, Zapping und Hyperlinks – das neue Leseverhalten*. Skatīts [15.01.2014], <http://www.goethe.de/ins/bd/dha/kue/lit/de8118466.htm>
4. Geske, A., Grīnfelds, A., Kangro, A, Kiseļova, R. (2013). *Latvija OECD Starptautiskajā skolēnu novērtēšanas programmā 2012 – pirmie rezultāti un secinājumi*. Rīga: Latvijas Universitāte.
5. Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse. Eiropas komisija. Skatīts[14.01.2014], http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice.../documents/thematic_reports/130LV.pdf
6. Schön, E.(1989). Leseerfahrungen in Kindheit und Jugend. In: *Lehren und Lernen* 15-6, S.21-44.

7. Steinig, W., Huneke, H.-W. (2007). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag, Berlin, S. 302.
8. Stikute, E. (2011). Latviešu literatūras apguves problēmas mūsdienu izglītības kontekstā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība, II daļa*, 369. -379. lpp.
9. Storrer, A. (2000) Was ist „hyper“ am Hypertext? In: *Werner Kallmeyer (Hg.): Sprache und neue Medien. Jahrbuch 1999 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin, New York*, S. 222-249.
10. Tubele, S. (2011). Lasītinteresi veicinošie un kavējošie faktori. *Sabiedrība, integrācija, izglītība, I daļa*, 519. – 526.lpp.

Mg. paed., Mg. Philol.
Ludmila Malahova

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija
Rīga, Brīvības gatve 333 ludmila.malahova@lspa.lv

Mg. paed., Mg. philol.
Inta Budvīķe

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija
Rīga, Brīvības gatve 333
inta.budvike@lspa.lv

Dr.sc.admin.
Iveta Boge

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija
Rīga, Brīvības gatve 333
iveta.boge@lspa.lv

**SUPERVIZORA KOMPETENCE UN PROFESIONĀLĀ
DARBĪBA: PILOTPĒTĪJUMA REZULTĀTI**
*The competence and Professional practice of supervisor in Latvia:
the results of pilotsurvey*

**Kristīne Mārtinsone
Sandra Mihailova
Ivans Jānis Mihailovs**
Rīgas Stradiņa universitāte

Abstract. *Supervision today is gradually becoming a component or compulsory part of professional practice and studies, especially in areas where the focus is a person, psychology, art-therapies, social work, psychotherapy, as well as civil service, pedagogy etc.*

Supervision is process, where is being reflected on the challenges facing both the client or patient and of the relationship that occurs between staff and clients or patients, both for the specialist are able to comply with the requirements of professional, ethical, as well as the difficulties in dealing with clients patients.

Aim of the paper is to present the results of pilot study (survey), how supervision of our country (Latvia) understand the various professions and how supervision in our country is being implemented supervision's practice in various professional fields.

The article highlights the issue of supervisor education problems in Latvia, analyzing the current situation and the legal framework, which is a prerequisite for quality supervision system in the country.

Keywords: *supervision, supervisor, professional practice, competence.*

Ievads
Introduction

Supervīzija mūsdienās ir kļuvusi par profesionālās prakses un arī izglītības sastāvdaļu vairākās profesijās. Līdz šim Latvijā nebija vienotu prasību supervizora izglītībai un profesionālajai darbībai, kā arī nebija supervizora profesijas standarta, un līdz ar to nebija iespējams iegūt augstāko izglītību un supervizora profesionālo kvalifikāciju. Arī izpratne par supervīzijas procesu un supervizora darbu bija / ir atšķirīga.

2013.gada 21.maija Terminoloģijas komisija apstiprināja terminus „supervīzija”, „supervizors”. Savukārt supervizora profesijas standarta izveide un saskaņošana IZM 2013.gadā 16.oktobrī aktualizēja jautājumu par vienotu izpratni par supervizora profesionālo kompetenci, kā arī pavēra iespēju veidot maģistra studiju programmu supervīzijā.

Latvijas Supervizoru apvienība, iezīmējot virzību uz profesionālās darbības kritēriju sakārtošanu un izdalot kritērijus supervizoru izglītībai un darba pieredzei, 2013.gadā ir uzsākusi supervizoru sertifikācijas procesu, arī liecina par izvēlētās tēmas aktualitāti.

Raksta mērķis ir atspoguļot pilotpētījuma rezultātus par to, kā supervīziju Latvijā izprot dažādu profesiju pārstāvji un kā mūsu valstī tiek īstenota supervīzijas prakse dažādās profesionālajās vidēs.

Metodes un pētījuma norise: Lai noskaidrotu, vai / kā tiek īstenota supervīzijas prakse dažādās profesionālajās vidēs, 2014.gada janvāra beigās – februāra sākumā, izmantojot daļēji strukturētu interviju, tika aptaujāti 14 eksperti – septiņu profesionālo nozaru pārstāvji: trīs juristi, trīs pedagogi, trīs valsts pārvaldes darbinieki, divi psihologi, kas strādā arī kā supervizori, divi mākslas terapeiti, kas strādā kā supervizori, viens sociālais darbinieks, kas strādā kā supervizors, divi psihoterapeiti, kas strādā, kā supervizori, attiecīgi noskaidrojot, kā tiek īstenota supervīzija šajās profesijās. Visiem ekspertiem profesionālās darbības stāžs bija vairāk nekā 5 gadi.

Visi eksperti atbildēja uz jautājumu: kā Jūs raksturotu supervīzijas praksi profesijā? Un ja supervīzijas prakse bija attīstīta, tika uzdoti papildu jautājumi: Kādi ir nosacījumi uzsākt supervizora profesionālo darbību; kādas bijušas supervīzijas izglītības programmas; kāda ir supervizoru supervīziju pieredze; kādas ir galvenās teorijas, kas ietekmē supervizora darbu?

Supervīzijas jēdziens un attīstība Latvijā ***Supervision concept and development in Latvia***

Supervīzija (lat. *super* – virs, *videre* – skatīties; angl. *super-vision* – uzraudzība, novērošana, kontrole) tiešā tulkojumā nozīmē „skats no augšas” un tajā pat laikā arī „dziļumā”. Tā ir mērķtiecīgi organizēts konsultatīvais un izglītojošais atbalsts, ko profesionālajā kontekstā saņem indivīds, grupa vai organizācija (turpmāk – supervizējamais) ar mērķi pilnveidot profesionālo kompetenci un profesionālās darbības kvalitāti. Tas ir veids kā speciālistiem un topošajiem speciālistiem – studentiem – analizēt un novērtēt dažādus savas profesionālās darbības aspektus.

Tāpat supervizors ir kādas noteiktas profesionālās nozares speciālists, kurš papildus ir ieguvis supervizora kvalifikāciju un kurš sniedz supervīzijas pakalpojumu – organizē un vada supervīzijas procesu; īsteno pētniecisko darbību un veicina profesijas attīstību; atbildīgi un sistemātiski pilnveido savu kvalifikāciju un profesionālo izaugsmi (atbilstoši supervizora profesijas standartā noteiktajam).

Supervīzijas laikā tiek attīstītas supervizējamā prasmes, nodrošināta pieredzes un zināšanu apmaiņa, meklēti risinājumi problēmsituācijām, kā arī sniegts emocionāls atbalsts. G. Horšers norāda, ka plašākā izpratnē supervīzija nozīmē ar profesiju / profesionālo darbību saistītu konsultēšanu un tālākizglītību (Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata, 2007: 44).

Dažās profesijās (psihologa, psihoterapeita, mākslas terapeita) supervīzijai ir būtiska nozīme profesionālā statusa iegūšanai (sertifikācija) / saglabāšanai (resertifikācija), bet daudzās (sociālā darbinieka, pedagoga u.c.) – adekvātu

profesionālās darbības standartu uzturēšanai, speciālista profesionālajai attīstībai (izaugsmei), iespējamo profesionālo un personisko grūtību pārvarēšanai. Supervīzija ir arī viens no stūrakmeņiem (īpaši palīdzošajās profesijās) profesionālās izglītības iegūšanas procesā. Tātad var teikt, ka supervīzija palīdz gan risināt konkrētus ar (ne)formālās izglītības programmu īstenošanas saturu un kvalitāti saistītus jautājumus, gan uzlabot turpmāko profesionālo darbību (Mārtinsons, 2010).

Latvijā supervīzijas prakse pakāpeniski ir aizsākusies līdz ar valsts neatkarības atjaunošanu, tālākizglītības (dažādu kursu un semināru) ietvaros paverot vairāku nozaru pārstāvjiem iespēju iepazīties ar daudzveidīgām supervīzijas formām, metodēm un iespējām. Vairāki Latvijas profesionāļi ir apguvuši dažādu līmeņu supervīzijas izglītību arī ārvalstīs.

Kā nozīmīgas supervīzijas sistēmas attīstībai ir vērtējamas sociālo darbinieku aktivitātes, ne tikai ieviešot supervīzijas studiju kursus Latvijas Kristīgās akadēmijas un Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskolas „Attīstība” piedāvāto studiju programmu ietvaros, bet arī panākot, ka 2006.gada 25.maijā tika grozīts Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības likums, nosakot, ka „konsultatīvs atbalsts sociālā darba speciālistam (supervīzija) ir sociālā darba speciālista darbības paredzēts metožu kopums, lai uzlabotu viņa profesionālo kompetenci un sniegtu viņam psiholoģisku atbalstu, lai paaugstinātu darba kvalitāti”, kā arī nosakot, ka pašvaldībai ir pienākums nodrošināt supervīziju pašvaldības sociālā dienesta un tās izveidoto sociālo pakalpojumu sniedzēju sociālā darba speciālistiem. Tas ir pirmais gadījums Latvijā, kad supervīzija ir nostiprināta likuma līmenī. 2008.gada 21.aprīlī tika grozīti Ministru kabineta 2003.gada 3.jūnija noteikumi Nr.291 „Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem”, nosakot, ka „pašvaldību sociālais dienests nodrošina konsultatīvu atbalstu (supervīziju) sociālo dienestu un pašvaldību izveidoto sociālo pakalpojumu sniedzēju sociālā darba speciālistiem – individuālo atbalstu vismaz deviņas stundas gadā vai grupu atbalstu vismaz 18 stundu gadā” (8.¹ punkts).

Tomēr Profesionālā sociālā darba attīstības pamatnostādņēs 2014. – 2020.gadam, analizējot supervīzijas nodrošinājumu sociālajā dienestā, ir konstatēts, ka nav pieejami dati par supervīziju sociālajiem darbiniekiem kvalitāti un to saturu un ka prasību trūkums supervīzoriem ietekmē supervīziju kvalitāti. 2011.gadā no sociālajos dienestos strādājošiem sociālā darba speciālistiem 59% nesaņēma supervīzijas. Šī dokumenta izstrādes laikā aptaujātie respondenti gandrīz vienprātīgi uzskata, ka kvalitatīvu supervīziju nodrošināšana ir pats svarīgākais atbalsta virziens (**Profesionālā sociālā darba attīstības pamatnostādņēs 2014. – 2020.gadam**).

Supervīzija kā obligāta profesionālās darbības sastāvdaļa ir noteikta četrās medicīniskajās tehnoloģijās „mākslas terapija”. Regulāru supervīziju nepieciešamība ir atzītā arī Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcijā, nosakot, ka 2014.gadā jānodrošina konsultatīvs supervīzoru pakalpojums valsts

tiešajā pārvaldē), savukārt supervīziju psihologiem ir plānots nostiprināt Psihologa profesionālās darbības likumprojektā (sk. arī Informatīvais ziņojums „Par psihologu profesionālās darbības regulējuma nepieciešamību”).

Supervīzijas nozīme un nepieciešamība ir atzīmēta arī dažādos ES projektos, piemēram, Nodarbinātības valsts aģentūras kapacitātes pilnveides projektā (Nr.1DP/1.3.1.4.0/08/IPIA/NVA/001), norādot, ka no karjeras konsultantu sertifikācijas sistēmas sagaida, ka tajā tiks iekļautas regulāras supervīzijas un izglītošanās iespējas (Karjeras konsultāciju pakalpojumu etalonmērījums (bench-marking)).

Nolūkā sagatavot Latvijā profesionālus supervizorus tika īstenoti vairāki, tostarp ar Eiropas fondu atbalstu, projekti, no kuriem īpaši ir jāizceļ Latvijas Universitātes īstenotais projekts – tālākizglītības programma “Supervīzija sociālajā darbā” (2006. – 2007.) (Riebaine, Ramāne, 2006) un tā rezultātā sagatavotais metodisko materiālu krājums „Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata” un sadarbībā starp Rīgas Stradiņa universitātes Mākslas terapijas skolu un Karalienes universitātei Belfāstā organizēto supervīzijas programmu mākslas terapeitiem (2006.– 2007.), kuras rezultātā ir tapusi kolektīvais rakstu krājums „Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā”.

Pamatojoties uz uzkrāto pieredzi, Rīgas Stradiņa universitātē 2012.gada rudenī tika uzsāka profesionālās tālākizglītības programmas „Supervīzija” īstenošana, piedāvājot to dažādu nozaru profesionāļiem ar profesionālo pieredzi. Tās apjoms ir 600 stundas, un tā ir izstrādāta, atbilstoši Eiropas Nacionālo supervīzijas organizāciju asociācijas / Association of National Organisation for Supervision in Europe (ANSE) izglītības vadlīnijām. Jāatzīmē, ka 2006.gada 17.februārī dibinātā Latvijas Supervizoru apvienība 2012.gada septembrī ir kļuvusi par ANSE īsteno biedru, kas cita starpā apliecina, ka Latvijā atbilstoši ANSE prasībām ir sagatavoti un praktizē supervizori.

Apzinoties nepieciešamību turpināt darbu pie supervīzijas izglītības attīstības, nolūkā likvidēt pastāvošo trūkumu supervizoru sagatavošanā, kā arī ņemot vērā Eiropas valstu pieredzi supervīzijas izglītībā, Rīgas Stradiņa universitātē ir izstrādāta profesionālā maģistra programma „Supervīzija”, iekļaujot to izglītības / pedagoģijas (un atbilstoši studiju virzienu klasifikācijai arī sporta) studiju virzienā.

Šajā kontekstā ir jāatzīmē, ka supervīzija pamatā ir divu pieaugušo personu sadarbības process, kura mērķis profesionālās kompetences un profesionālās darbības kvalitātes pilnveide. Jāņem vērā, ka tieši pedagoģijā Latvijā jau ir aizstāvēti divi promocijas darbi par supervīziju (Āboliņa, 2012; Truskovska, 2013), kā arī Eiropas valstīs ir pieejamās supervīzijas maģistra studiju programmas pedagoģijas virzienā, piemēram, Ļubļanas Universitātē (Slovēnija).

Vērtējot iespējamo supervīzijas attīstību nākotnē, var prognozēt, ka studiju programma supervīzijā veicinās jaunu supervīzijas izglītības, pētniecības, un galvenais – vienotas, kvalitatīvas supervīzijas pakalpojumu prakses izveidi Latvijā. Turklāt jāmin, ka šobrīd supervīzijas ieviešana ir aktualizēta arī citās

vairākās profesijās Latvijā. Ir izteikti viedokļi (līdzīgi, ka citās pasaules valstīs) par supervīzijas nepieciešamību arī policijas darbiniekiem, bērnu tiesību aizsardzības speciālistiem utt., īpaši akcentējot iespējas supervīzijas procesā analizēt savu darbu, risināt problēmas, profesionāli iemācīties ko jaunu, kā arī cīnīties ar profesionālo izdegšanu (Ramāne, Riebaine, 2006). Tāpat supervīzijas potenciāls tiek pozitīvi vērtēts valsts pārvaldē, tiesībsargājošās iestādēs, pedagogu vidū.

Supervizora profesionālā darbība un izglītība: pilotpētījuma rezultāti *Professional practice and education of supervisor: results of pilotsurvey*

Intervijas ar ekspertiem – vadošajiem valsts pārvaldes darbiniekiem (tostarp vienu, kurš ir atbildīgs par iestādes personālpolitiku), juristiem, kuriem ir gan pieredze jurista profesionālajā darbībā, gan topošo juristu apmācībā, pedagogiem, kuriem ir pieredzē gan izglītības vadībā, gan skolotāju darbā, liecina, ka gandrīz visi „ir dzirdējuši” par supervīzijas iespējām savā profesijā (izņemot viens valsts pārvaldes darbinieks un viens jurists), tomēr šajās nozarēs supervīzija nenotiek un vienotas prasības supervīzijai nav apstiprinātas. (Kā minēts iepriekš, supervīzijas nepieciešamība valsts pārvaldē ir atzīta 2013.gada 6.februārī apstiprinātajā “Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcijā”, bet pedagogu – apstiprināta 2013.gadā īstenotajā pētījumā „Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai izglītības iestādēs augstskolu īstenotajās studiju programmās”). Tomēr ekspertiem nebija detalizētāka redzējuma, kādai būtu jābūt supervīzijai (specifika, pieejas, supervīziju obligātums un regularitāte, supervizoru sagatavošana).

Raksturojot supervīziju tajās profesijās, kurās tā notiek, ir jākonstatē, ka šobrīd Latvijā atšķiras gan prasības, lai uzsāktu profesionālo darbību, gan prasības izglītībai, gan prasības supervizoru darbībai. Kopīgais psihologiem, mākslas terapeitiem, psihoterapeitiem, sociālajiem darbiniekiem ir prasība, ka supervīzija ir studiju procesa komponents. Savukārt profesionālajā darbībā – izglītības saturs un forma, kā prasības supervīzijai – atšķiras.

Daļēji strukturēto interviju rezultāti ar psihologiem, mākslas terapeitiem, psihoterapeitiem, sociālo darbinieku liecina, ka atkarībā no specializācijas / pārstāvētās skolas / izglītības tradīcijas Latvijā šajās profesijās ir izveidojušās dažādas supervīzijas pieejas, formas, kā arī pastāv atšķirīgi uzskati par supervīzijas organizāciju un izglītību.

Sociālajiem darbiniekiem un mākslas terapeitiem supervīzija ir obligāta (likumā un medicīniskajās tehnoloģijās noteiktā prasība), bet psihoterapeitiem un psihologiem tā ir atkarīga no izvēlētā virziena / specializācijas, kā arī no attiecīgās profesionālās apvienības aktivitātēm (regulārā supervīzija profesionālās apvienības ietvaros tiek nodrošināta klīniskajiem un skolu psihologiem, kā arī vairākās psihoterapeitu biedrībās, attiecīgi izsniedzot saviem biedriem, kuriem ir izglītība un pieredze, supervizora sertifikātus (kuri nav valstiski atzīti) vai piešķirot tiesības supervizēt). Specifiska situācija ir

psiholoģijā: piemēram, klīniskie un skolu (izglītības) psihologi, kopumā regulāri piedalās supervīzijās, bet organizāciju psihologiem pagaidām nav šādas prakses.

Lai uzsāktu supervizora profesionālo darbību palīdzošajās profesijās, var būt nepieciešama izglītība (t.sk. neformāla vai balstīta uz specifiskām noteikta virziena / skolas tradīcijām) – psihoterapeitiem, vai tāda nav nepieciešama – psihologiem, tādā gadījumā par supervizoru var kļūt vairāk pieredzējis praktiķis, ko apstiprina profesionālā apvienība.

Latvijā ANSE prasībām atbilstošu izglītību supervīzijā mērķtiecīgi, izveidojot speciālu izglītības programmu, ir organizējuši sociālie darbinieki un mākslas terapeiti (sk. iepriekš). Tomēr psihologu aktivitātes supervizoru sagatavošanā ir fragmentāras – atsevišķi īslaicīgi kursi vai semināri, pamatā balstoties uz to kolēģu kapacitāti, kuri savu supervizora izglītību ir ieguvuši ārvalstīs.

Ekspertu intervijas liecina, ka supervīziju pieredze psihologiem, mākslas terapeitiem, psihoterapeitiem, sociālajiem darbiniekiem ir atšķirīga (supervizoriem parasti pašiem ir arī supervīziju pieredze, īpaši izglītības ietvaros). Vairākās profesijās (psihologiem, psihoterapeitiem) ir atšķirīga arī supervizoru supervīziju pieredze, – šis profesionālās darbības aspekts tiek īstenots atbilstoši specializācijai / virzienam. Strukturētākā un pārskatāmākā supervizoru supervīziju sistēma, kura reāli darbojas, ir mākslas terapeitiem, nodrošinot tai skaitā gan supervīziju supervīzijas, gan intervīzijas. To nosaka apstākļi, ka mākslas terapeits ir reglamentēta profesija un sertifikācijas un resertifikācijas nosacījumi paredz noteiktu supervīziju skaitu.

Atbildot uz jautājumu „Kādas ir galvenās teorijas, kas ietekmē Jūsu darbu?”, mākslas terapeiti ir norādījuši reflektīvo pieeju, uz mākslu (arī ķermeni/ drāmu) balstīto pieeju, kas sasaucas ar sociālo darbinieka atbildēm. Psihoterapeiti parasti strādā sava pārstāvētā virziena (psihodinamiskā, eksistenciālā, geštalta utt.) ietvarā. Savukārt psihologu atbildēs vairāk ir vērojama dažādība, kura ir saistīta ar fragmentārismu supervīzijas saturā, formas un struktūras izpratnē.

Secinājumi **Conclusions**

Supervīzija ir integratīvā un interdisciplinārā profesionālās darbības joma, kas iekļaujas dažādās profesijās. Tās izglītojošais mērķis ir nodrošināt mācīšanos un atbalstu profesionālās darbības procesā, veicinot profesionāla izaugsmi un labu, kvalitatīvu darbības praksi, tā aizsargājot arī pakalpojuma saņēmēja – klienta vai pacienta dzīves kvalitāti, kā arī nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas studējošajiem.

Šobrīd faktiski ir izaugusi speciālistu paaudze, kas savā profesionālajā darbībā balstās uz savu supervīziju pieredzi, kura bieži vien ir iegūta noteiktas pieejas (šaurā) ietvarā, t.i., ir visai atšķirīga gan pēc satura, gan pēc formas, gan pēc prasībām, pie tam ne vienmēr atbilst ANSE formulētajai izpratnei un pieeja.

Pašlaik Latvijā notiek virzība uz jaunu supervīzijas profesionālās darbības izpratni – supervizors ir patstāvīga profesija, kuru var apgūst uz citas profesijas (sociālais darbinieks, valsts pārvaldes darbinieks, karjeras konsultants, psihologs, pedagogs, mākslas terapeits utt.) bāzes. Tas aktualizē jautājumu par to, kuram studiju virzienam ir „piederīga” šī profesija un augstākās izglītības ieguves iespēja. Latvijā zinātniskais pamatojums supervizora darbam ir veikts pedagoģijā, kas saskan ar citu valstu izglītības pieredzi.

Situācijā, kad ir konstatēts ievērojams sagatavoto supervizoru trūkums un nav izveidojušies supervīzijas pakalpojuma standarti, izglītība, kas balstīta uz vienotu profesijas standartu, būtu vērtējama kā nozīmīgs resurss supervīzijas izglītības un profesionālās prakses sakārtošanā Latvijā, veicinot labu profesionālo pakalpojumu praksi un aizsargājot gan klientu vai pacientu, gan arī pašu profesionāli.

Summary

Supervision today is gradually becoming a component or compulsory part of professional practice and studies, especially in areas where the focus is a person, psychology, art-therapies, social work, psychotherapy, as well as civil service, pedagogy, legal practice etc.

Supervision is process, where is being reflected on the challenges facing both the client or patient and of the relationship that occurs between staff and clients or patients, both for the specialist are able to comply with the requirements of professional, ethical, as well as the difficulties in dealing with clients patients.

Aim of the paper is to present the results of pilot study (survey), how supervision of our country (Latvia) understand the various professions and how supervision in our country is being implemented supervision's practice in various professional fields.

The results of the study shows, that supervision is an integrative and interdisciplinary professional activity that fits into various professions. Its educational objective is to provide learning and support professional practice in the process, contributing to the professional growth and good, quality practices, that protect the recipient - the client or the patient's quality of life, as well as providing high quality educational opportunities for students.

At the moment has grown up specialists generation with professional capacity, based on his experience in supervision, which is often acquired certain approaches, that is quite different both in content and in form, and after satisfaction, does not necessarily corresponds to the ANSE formulated supervision understanding and approach.

Currently Latvian move towards a new understanding of professional supervision – supervisor is an independent profession, which can be acquired to other professions (social worker, civil servant, career counselor, psychologist, teacher, art therapist, etc.) bases. This raises the question as to which direction of the study is "belongs to" the profession and higher education opportunity. Latvian scientific basis for the work of the supervisor has been made in education, in line with other countries' educational experience.

Literatūra References

1. *Association of National Organisation for Supervision in Europe (ANSE)*. Retrieved from <http://www.anse.eu/>
2. Āboliņa, L. (2012) *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Retrieved from [https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F-2061191006/Liga Aboltina 2012.pdf](https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F-2061191006/Liga%20Aboltina%202012.pdf)

3. Informatīvais ziņojums „Par psihologu profesionālās darbības regulējuma nepieciešamību”. Retrieved from <http://www.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=40303499>
4. *Izvērsts medicīniskās tehnoloģijas „mākslas terapija” apraksts*. Retrieved from <http://www.vmnvd.gov.lv/lv/datu-bazes/rstniecib-izmantojamo-medicnisko-tehnoloiju-datu-bze/30-rehabilitacijas-mediciniskie-pakalpojumi/347-pielikumi-izverstie-mediciniskas-tehnologijas-metodes-apraksti-un-citi-materiali/izversts-mediciniskas-tehnologijas-makslas-terapija-apraksts>
5. *Karjeras konsultāciju pakalpojumu etalonmērījums (bench-marking)*. Retrieved from http://www.nva.gov.lv/docs/11_4a261c868080c7.87379726.pdf
6. *Latvijas Supervizoru apvienība*. Retrieved from // <http://www.supervizija.lv/>
7. Mārtinsone, K. (sast.) (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava.
8. *Ministru kabineta 2003.gada 3.jūnija noteikumi Nr.291 „Prasības sociālo pakalpojumu sniedzējiem”*. Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=75887>
9. Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai izglītības iestādēs augstskolu īstenotajās studiju programmās. Retrieved from http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/IKVD_audzinasanas_darbs_augstskolas_2013.pdf
10. Profesionālā sociālā darba attīstības pamatnostādņēs 2014. – 2020.gadam. Retrieved from http://www.lm.gov.lv/upload/tiesibu_aktu_projekti_2/iesibu_aktu_projekti_3/lmpamatn_140613_sd.pdf
11. *Psihologu profesionālās darbības likumprojekts*. Retrieved from <http://www.lppapsihologi.lv/en/news/96-psidarblik>
12. Riebaine, I., Ramāne, I. (30.11.2006.) *Supervīzija palīdz neizdegt*. Retrieved from <http://politika.lv/article/supervizija-palidz-neizdegt>
13. *Sociālās palīdzības un sociālo pakalpojumu likums*. Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=68488>
14. *Supervīzija sociālajā darbā. Supervizora rokasgrāmata* (2007.). Rīga: Latvijas Universitāte,
15. Truskovska, Ž. (2013) *Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā*. Retrieved from [https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F974594792/Zenija Truskovska 2013.pdf](https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F974594792/Zenija%20Truskovska%202013.pdf)
16. *Valsts pārvaldes cilvēkresursu attīstības koncepcija*. Retrieved from <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=4231>
17. Кулаков, С. (2002). *Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.

| | |
|---|---|
| Dr.psych. Kristīne Mārtinsone | Rīgas Stradiņa universitāte, e-pasts: kristine.martinsone@rsu.lv |
| Dr.psych. Sandra Mihailova | Rīgas Stradiņa universitāte, e-pasts: sandra.mihailova@rsu.lv |
| Dr.iur. Ivans Jānis Mihailovs | Rīgas Stradiņa universitāte, e-pasts: ivans.mihailovd@rsu.lv |

DEVELOPMENT OF DISCUSSION SKILLS FOR PRIMARY TEACHERS IN TRAINING STUDENTS AT ENGLISH CLASSES

Marite Opincane
Rezekne University of Applied Sciences

Abstract. *The development of discussion skills is one of the most essential aims in the acquisition of foreign languages. Discussion skills are essential both for students in study process and for teachers in their professional work. The objective of the research is to investigate the improvement and perfection of discussion skills as well as motivate students to participate in discussions using the structured discussions, perfecting the discussions skills and acquiring the ESP vocabulary.*

Every discussion has to be purposeful and well-structured. The university lecturers have to perfect the skills of discussion planning, management and analysis.

The results acquired proved that students' discussion and listening skills, as well as the knowledge of ESP vocabulary increased. However, some other language skills, particularly the fluency that is based on the knowledge of the language structures did not improve considerably.

Keywords: *discussion skills, ESP vocabulary, listening skills, accuracy, structured discussions, objectives, lexical skills.*

Introduction

The development of communication skills is one of the main objectives in the acquisition process of foreign languages nowadays. Discussion skill is essential both for students in their study process and for teachers in their professional work. Both students and teachers have opportunities to participate in international projects, students and teachers' exchange programmes, international conferences and seminars. English knowledge and discussion skills are necessary in order to participate in these activities. The development of discussion skills is a life-long process. These skills have to be developed and they are an effective means in order to achieve a high level of proficiency.

The topic is theoretically up-to-date because both university lecturers and students have to broaden theoretical competence on the development of knowledge. The development of discussion skills also has a practically topical meaning. When primary school teachers-in-training enter university, the level of their English knowledge is not sufficient. One of the reasons is a low competition to this profession. It has several explanations. First, Rezekne University of Applied Sciences train specialists mainly for Latgale region, but in Latgale the demand for primary school teachers is not high, as unemployment rate is high and an average salary is lower than in other regions of Latgale, practicing teachers seldom quit their jobs. Second, students who have high academic achievements, seldom choose teacher's profession, as it is a difficult and responsible job, but salary is comparatively low. Therefore, an average grade for the students who study in the primary teacher's programme most often

does not exceed 5. Students' language skills are not developed well enough, they cannot express their ideas, summarize what they have read or heard, they mainly just retell, their vocabulary and grammar knowledge is not sufficient. Students are mainly used to a teacher-centered study process, they are afraid to take initiative. A lecturer has to work hard to develop students' motivation to perfect the English language skills.

The objective of the research is to investigate the improvement and the perfection of students' discussion skills as well as their motivation to participate in discussions, using structured discussions, perfecting listening skills and acquiring ESP vocabulary.

The studying and analysis of the literary sources, pedagogical case study, and the synthesis of theoretical and practical conclusions were used to do the research.

The essence of discussion development skills, theoretical aspects, problems and solutions

Working as a docent of the English language at Rezekne University of Applied Sciences, the author of the research faced both insufficient students' discussion skills and their great essence in students' learning process and teachers' professional work.

Using of discussions in the process of studying English can be a very efficient means to help students to apply abstract ideas and use a critical approach in their studies. The objectives of the English classes are to develop problem solving skills.

Discussions have some essential features. Discussion is purposeful. A university lecturer needs clear objectives of the discussion from the very beginning because his/her task is to ensure that a discussion reaches its objective. Discussion is the exchange of ideas and thoughts on the way to the objective.

It needs a logical plan; otherwise discussion will be chaotic and meaningless. Discussion is an oral process, so students and university lecturers have to be competent both in verbal and non-verbal communication skills. A discussion is a group process. Students who participate either in small or large groups have to interact. Every student has to perceive himself/herself as a part of the group. Discussion requires open and free reaction to all ideas, facts and opinions of the topic. Everyone needs an opportunity to speak and simultaneously s/he has to know time limitations and has to achieve the objective during the provided period of time. Every discussion includes some form of management. A university lecturer mainly is a manager or s/he lets the students manage the discussion. This activity requires both a great flexibility and ability to shelve his/her authority in order to encourage a mutual interaction during discussion.

Interaction and educational objectives, which are concerned with complicated processes of thinking and the change of attitude, characterize discussion

(Seiler & Schuelke, 1998:149). Discussions have a lot of advantages: they help to develop organized thinking skills, for example, analyzing, synthesis and evaluation; they develop students' motivation and interest in English learning process; they provide an opportunity to receive and immediate response; they provide an opportunity for everyone to work actively with the ideas and concepts, which have been put forward. Discussions can help students in learning to solve professional problems, to find out others' opinions, to express one's own feelings, to check the opinions of others and gain the feeling of belonging. The researchers have found out that static tasks do not improve students' speaking skills, but these skills considerably improve while doing dynamic tasks (Nunan, 49).

A university lecturer can choose either to dominate during discussion or stay neutral. Both approaches have their advantages and disadvantages. If a lecturer dominates during discussion, s/he restricts the involvement of students and in this way s/he restricts students' creative approach and learning experience. If a lecturer stays absolutely neutral, s/he takes a risk that students can become disorganized and deviate from the objective of the class. In both cases the result can be non-productive and disappoint both students and a lecturer. A lecturer has to be a facilitator and a counsellor. It means that s/he has to join the discussion when his/her assistance to control, encourage, using his/her competence to achieve the objective is necessary. More able, responsible and older students can be trusted to lead a discussion themselves. They can choose a topic, find an appropriate article or write a summary of the topic, make a list of the questions (Celce – Murcia, 130), manage a discussion on the topic provided, which includes an introduction prepared beforehand and a spontaneous, summarizing conclusion. The development of discussion skills requires time, practice and a feedback.

The development of vocabulary in the learning process of discussions

Lexical skills are essential in the learning process of discussions. I.Nation (1999:15) emphasizes that lexis is like a muscle – the more we develop it, the stronger it becomes in order to work for us, and as any muscle, it never works alone. The students also agree that one of their main problems is the lack of good vocabulary knowledge. Vocabulary is essential for students – it is more essential in communication process than grammar. Lexical system is *open*, there is always something new to learn. In this way, the students who have a higher level of English knowledge are encouraged to broaden their vocabulary, understand the nuances of the word meaning, and become more competent in the choice of words and idioms. Students' receptive vocabulary in general is broader than their productive lexis. People who learn a language usually comprehend more words than they use. Every student learns lexis in a different way. J.Harmer describes lexical skills as the ones, which support vitally

essential organs, while the language structures form its skeleton (Harmer, 2001:153). W.M.Rivers considers that students won't be able to use language structures and functions for comprehensible communication without a well-developed vocabulary (Rivers, 1992:25). If a student knows lexical units of some topic, s/he will be able to understand the text even if s/he does not know all the structures used in the text. The student will be able both to comprehend an oral text or a conversation and speak and be understood even if there are grammar, pronunciation and other mistakes in his/her speech. And vice versa, even if student's knowledge of language structures is good, for example, s/he knows grammar rules, but his/ her vocabulary is insufficient, s/he won't manage the tasks. Broad and rich lexis is an essential component of language learning (Nunan, 1993:117). A broad vocabulary that differs from a written language is necessary to speak fluent English. The usage of vocabulary in the context, particularly in communication influences a longer maintaining in students' memory.

Practical application of discussion skills' development

As the primary teachers- in-training acquire a higher professional education, the course has been designed, taking into consideration their professional needs. The objective of the course is to develop the most essential English language skills and improve students' communicative knowledge. An integrated approach has been chosen with an emphasis on ESP.

A careful analysis of study programmes and study process at Rezekne University of Applied Sciences proves that students need discussion skills to participate in different international projects and student exchange programmes. The questionnaire of students and school teachers revealed that discussion skills are necessary and will be necessary in their professional development.

It is necessary to evaluate students' needs before setting up of the objectives. Students and their attitude to learning process are essential in the learning process (Richard & Rodgers, 2001:59).

The author of the research surveyed 55 teachers from Rezekne Secondary schools and 55 students. They were asked if they need English knowledge and if yes, what the spheres of life are where they need English knowledge. Analysing the common results of the questionnaire the following conclusions can be done:

- The teachers and the last year students consider English to be very essential in their professional field – participating in international projects, conferences, seminars, teachers' exchange reading of books and periodical issues in their profession. They already have a work and studies' experience and they comprehend how important English is in their professional field.
- The teachers surveyed do not consider the Internet to be very essential. The author considers that a lot of teachers do not have time for work on the

Internet because of high work load, and some teachers who are older are not good at using the Internet.

- The first year students do not consider participation in international projects, seminars and conferences very essential. The author explains it with the fact that they have just graduated school, so they have little experience with independent work, and they do not comprehend the essence of independent work with literary sources in their studies and future work. They are interested in studies and work abroad but not in international projects, seminars and conferences.
- The first and the second year students are more interested in communication with foreigners than the last year students and the teachers. The author considers that at present they are more interested in general communication, but not in the professional one.
- The teachers and the last year students evaluate reading and watching of the films higher in studying English.
- However, the questionnaire proves that English is essential both for teachers and students in their professional work and studies.

The following topics were chosen for discussion classes:

- *Teacher's world*
- *Effective teaching*
- *Diversity of students*
- *What schools are for*
- *Good schools*
- *What has been taught at schools*
- *Philosophy of education*
- *Risk factors in modern community and their influence on children.*

Different strategies were used for the acquisition of vocabulary and the development of discussion skills in these discussions. Discussion skills were assessed according to the following indicators:

- Listening skills;
- Comprehension skills;
- The skills of information analysis;
- The skills to link acquired information with one's general knowledge;
- Abilities to express one's thoughts clearly;
- Fluency of speech;
- Accuracy of speech;
- Usage of ESP lexis;
- Answering of the questions;
- Summarising skills.

The students achieved the best results in listening. It is a positive feature because the listening skills help to develop speaking skills comprehension skills, the usage of ESP lexis, answering of the questions follow. It should be added that

the students often used grammatically wrong structures while answering of the questions. But it is positive that they tried to answer thoroughly. The students tried to use the acquired ESP lexis. All skills are essential in the development process of discussion skills. Summarising skills were the next in the assessment rating. It proves that the students are not very good at summarising of information, they mainly retell the text and they have some problems in expressing of their thoughts. The research lasted for five months. The questionnaire was also made for the students, and its results were summarised and analysed.

Conclusions

Every discussion has to be purposeful and well-planned. The lecturers have to broaden their skills in the planning, management and analyzing of discussions.

The results acquired proved that students' discussion skills, listening skills and ESP vocabulary increased and improved. However, some English skills, particularly the accuracy of the language, which is based on knowledge of language structures and grammar, did not improve considerably. The author considers that the main reasons are insufficient development of these skills at secondary school and inadequate number of English classes at university level.

The tasks appropriate to the students needs were worked out. They were based on ESP texts, which students read independently at home. A variety of listening, vocabulary and discussion tasks were worked out to motivate students and increase their interest.

Learning process is often described both as arts and science. A lecturer can develop and promote students' choice through the usage of different techniques and methods. This advantage includes in itself not only the formation and perfection of students' discussion skills but discussion skills can be the most outstanding acquisition from English course at university level for a lot of students in the facilitating of students' learning process and their future professional work.

Although the development of discussion skills is a student-oriented activity, a lecturer's role is essential in the achievement of the objectives. A lecturer has to comprehend deeply the types of discussions, anticipated problems, and the opportunities of their solution. S/he has to motivate students to develop and perfect the discussion skills.

Discussions can have different formats. The most typical of them are the formats of problem solving, brainstorming and open discussion. Discussion is an oral process therefore both lecturers and students have to be competent in verbal and non-verbal communication skills. A lecturer has to react openly and freely at all the ideas, facts and opinions of the discussion topic. Everyone needs opportunity to speak but at the same time s/he has to follow time limit.

Lecturers and students should follow the following advice during discussion: not to criticise others' ideas, not to consider any idea unreasoned, the quantity of

ideas is essential. Everyone should use his/her ideas to supplement the ideas offered and to perfect them.

The choice of appropriate questions is an essential part of the discussion. Clear, open, well-structured questions, which require the most thorough answers, facilitate discussion. Discussion is a group process so students have to respect others and perceive themselves as a part of the group. Lecturers have to plan both vocabulary work and the number of vocabulary units. Students have to acquire skills how to work with unknown vocabulary units.

References

1. Celce- Murcia, M. (ed)., (2002). *Teaching English as a Second Foreign Language*. London: Heille and Heinle, p. 130.
2. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, p.153.
3. Nation, I.S.P. (1999). *Learning Vocabulary in Another Langiage*. London: CUP, p.15.
4. Nunan, D. (1993). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall, p. 49 -117.
5. Richards, J., Rodgers, Th.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*, p.159
6. Rivers, W.M. (1992). *Communicating naturally in a Forign Language*. London: CUP, p. 25
7. Seiler, K. Schuelke, I., (1998). *Communication in Contemporary Classroom*. London: Heille and Heinle, p. 149.

AN INTERCULTURAL SENSITIVITY AS A PROFESSIONAL TRAIT OF SPECIALISTS OF HUMANITARIAN SPHERE

Lyudmila Pochebut

St. Petersburg State University, Russia

Yuliya Logashenko

Immanuel Kant Baltic Federal University
Kaliningrad, Russia

Abstract. *This paper is discussing the place of intercultural sensitivity in the structure of the intercultural competence. Here a role of intercultural sensitivity between different professional traits of humanitarian sphere's specialist and their bond with each other are discussing. We suppose that developed intercultural sensitivity helps to the specialist to be more professional in his/her work because it lets him or her to answer the question «Do the person's problems associated with his/her culture or not?» Sometimes it could be very important because we use other methods and approaches if the answer is «Yes».*

In this paper the empirical investigation results. The sample includes students of Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia) of different humanitarian specialties.

Keywords: *intercultural competence, intercultural sensitivity, the specialties of the social sphere.*

Introduction

There is no any country today, perhaps, which could avoid a clash with migrant processes. More and more people, belonging to different ethnical cultures, remove to another countries looking for «better life». All of them bump into stranger culture. All of them become involved to the acculturation process, going through not always good experience. In this case a professional help would be very opportunely. For many countries migration is really big problem: rising of crime and unemployment, reduction of jobs, ethnic conflicts, educational troubles in schools and others. Not each country has special programs for stabilization of situation in this field because it relates not only with substantial financial charge but with realization of depth and measuring of future changes. We know about experience of USA, Germany, Italy, Denmark and several another states at deciding of questions relating with migration. In any case for effective deciding of such questions are necessary people who know and are able to communicate on a professional level with migrants – bearer of another culture. They are people who can to perceive, understand, and remember and to structure information due to cultural characteristics of other people or groups. There are many professionals who have to interact with migrants or tourists each day. To be interculturally competent is very important for them. But, is it possible to be so without intercultural sensitivity? We are sure it is no possible.

The aims of our study were:

1. to measure the level of intercultural sensitivity of experimental and control samples and to compare them;

2. to test the link between intercultural sensitivity and several social-psychological traits such as a locus of control, tolerance, ethnic identity.

The main method of our investigation is testing. Data of testing was verified with correlation analysis (by Pearson's r).

Methodology

In this paper we are going to consider two approaches to the intercultural competence and sensitivity. The first one is a conception of Milton Bennett which are known as «Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)».

A developmental model of intercultural sensitivity was created by Bennett for explaining of varied reactions of people to similar experiences causing it with cultural difference. According the model, intercultural understanding not innate and could be studied. The next point of conception suggests that people and cultures are dynamic and highly differentiated. And, the third position is that intercultural competence is not an “objective knowledge” (e.g., knowledge gained through studying a particular culture’s history) but represents a “phenomenological knowledge”, which comes to person with his/her individual experience and helps him/her to develop skills for interpreting and understanding of direct intercultural interactions.

DMIS is positioned as a model of intercultural communicative competence (Matsumoto, 2008). According to the model of Bennett, the intercultural sensitivity of the individual passes the six stages of development from the moment of collision with another culture (Bennett, 1993). The first three stages (avoidance, protection, Minimization) describe the ethnocentric stage of development, the other three (acceptance, adaptation, integration) - ethnorelativism stage. Under the ethnocentrism in the science (cultural anthropology) they understand a series of ideas about their own ethnic community and its culture as a central principal in relation to others. Typically, this role belongs to the native culture. Relativity puts the focus on diversity and differences of cultures, forms of knowledge, conceptual schemes, theories, and values. (Oxford Dictionaries, 2014).

Bennett affirms that each stage corresponds with learning steps for moving toward greater relativity. The reverse is also true: if a person is bad prepared for a particular experience associated with more developed intercultural stage, he/she may move in a negative direction. For example, to protect himself through the cultural superiority a person may to react negatively to ideas of cultural ethnorelativity, while they would be appropriate for someone in the minimization stage. Based on the model of Bennett, the most preferred is the situation when people living in a particular territory, have intercultural sensitivity by level of ethnorelativism.

As a theory of Pochebut Lyudmila argues, intercultural competence is a psychological prerequisite for a constructive interaction between bearers of

different cultures. Communicative competence is a person's skill for provide an appropriate reactions to a variety of problems arising in the process of communicating with other people. Communicative competence is a system of knowledge about social reality and about him. It is about complex social interaction skills helping to adapt to new situations. The quality of result of interaction is a criterion of development of communicative competence: if a person could to achieve meaningful goals for him without losses of another side, it points to sufficiently high level of developing. (Pochebut, 2012).

Intercultural competence characterized by respect, tolerance and trust, knowledge of principles and rules of intercultural communication, the skill to understand and interact with different cultures. Formation of intercultural competence implies the acquisition of knowledge about own and other cultures (language, history, art, literature, architecture, mythology and folklore, religion, etc.). However, it is not enough to know cultural characteristics, each person also must to develop of skills, experience, specific skills for communicate with other people and cultures. The structure of intercultural communicative competence includes the following components.

1. Knowledge of a culture: deep knowledge of their own culture, familiarity with the cultures of other countries.
2. Competencies and abilities of interaction not only with their own, but also with other cultures.
3. The particular relationship with people: tolerance and interest in the situation of communication with preserving their own identity and resistance to influence from the representatives of other cultures.
4. Social and psychological sensitivity - sensitivity to the states and feelings of others, empathic skills.
5. Trust to the people, the lack of bias and prejudice, ethnocentrism and xenophobia.
6. Commitment to the cultural approved norms of interaction, absence of discrimination against members of another culture.

In addition, for successful intercultural interaction, the psychological readiness of person is necessary, which is due to its level of communicative competence and tolerance. In addition to the manifestations of tolerance and trust, people must to have particularly sensitivity in establishing and maintaining cross-cultural contacts (Pochebut, 2010). She speaks about social-psychological sensitivity and, as about its component, the intercultural sensitivity, which she defines as «an attentiveness of person to the cultural differences, evaluation of them from positions of relativity, a skill to understand and take part of plurality of ideas, valuations and attitudes».

In our study, the intercultural sensitivity is understood as an ability of a person to perceive, understand, remember and to structure cultural characteristics of other people or groups, based on which to predict their behavior and activities (Logashenko, 2010).

In the study we have chosen several social-psychological characteristics which, as we think, are important for professional of social sphere and are related with intercultural sensitivity — locus of control, tolerance, ethnic identity. Why these?

The concept of locus of control was worked out by Julian Rotter, American psychologist. The scientist had developed a range of internal and external locus of control, in order to determine the degree of control over reinforcements. People of one type – "internals" – are characterized by high level of responsibility; they are looking for reasons of external events inside themselves. They are attentive to their own feelings and inclined to reflection.

Another type of people, "externals", looking for reasons of different events outside: in other people, in fate, in the circumstances. They attach a great importance to the external attributes of the situation and have fewer tendencies to reflection. Locus of control is one of significant indicator which could forecast a person's behavior. We suppose, the locus of control is very important for development of intercultural sensitivity. Theoretically, people with internal locus of control people with internal locus of control should be more sensitive to the propensity for self-reflection, higher responsibility, that helps to realize and accept own cultural traits and, through that, – cultural traits of a partner by communication, and also to assume some of the responsibility for the process and result of interaction.

Tolerance and intercultural sensitivity are related concepts because reflect an readiness to accept differences in other person. “Tolerance is the respect of the rights of another person, provided that he also respects your rights, it is freedom from bias, prejudice and discrimination” (Pochebut, 2012). As Lebedeva Nadezhda has wrote, ethnic tolerance are characterized by presence of positive image of other culture's representative together with the positive image of own culture. It is mean, that ethnic tolerance isn't a consequence of acculturation as a disavowal from the own culture, but is a trait of interethnic integration, which characterized by “acceptance” or positive attitude to the own ethnic culture and to the ethnic cultures of groups of contact. There are several factors, affecting on the ethnic tolerance:

1. extent of ethnocultural competence,
2. psychological preparedness for multicultural dialogue,
3. experience and skills of intercultural perception and interaction.

All these parameters could be formed and developed for what they can use education and social-psychological training of intercultural competence. (Lebedeva, 2011)

We supposed that tolerance and intercultural sensitivity relate to each other and tested it in our study. An ethnic identity is a person's characteristic, defining his/her confidence in a social space. Realizing his/her own place in the referent ethnic group a person could feel self more stable, feel a support from this group, even if it is not really. Emotional background matters in any case because

positive identity bear up a person in the intercultural contact helps to use it as resource, raising up his/her self-appraisal. On the contrary, negative identity becoming a barrier on the way of good intercultural dialogue.

The hypotheses of our study were the next suppositions:

1. The intercultural sensitivity of respondents has developed on the middle level;
2. There are connections between an intercultural sensitivity, a locus of control, a tolerance and an ethnic identity;
3. The quality of these connections is different.

Study

The study involved students of specialties: "law", "psychology", "sociology", "journalist" and "linguistic" from Immanuel Kant Baltic Federal University (Table 1). Students of these specialties are focused on interpersonal interaction - teaching, counseling, social work and helping people in difficult situations - regardless of ethnic and cultural affiliation of its clients or colleagues. Graduates should have a range of professional competences including the intercultural - communicative competence.

Table 1

Sample characteristics

| Specialty | Quantity | Sex | |
|------------------------------|----------|------|--------|
| | | Male | Female |
| "law", | 17 | 6 | 15 |
| "psychology", | 9 | 1 | 8 |
| "sociology" | 10 | 5 | 5 |
| "journalism and linguistics" | 12 | 2 | 10 |
| "economics"(management) | 10 | 6 | 4 |
| TOTAL | 58 | 20 | 38 |

To test this hypothesis, we used the method of study of intercultural sensitivity, the proposed Khukhlaev O. and Chibisova M. (Chibisova & Khukhlaev, 2008). The technique includes 51 affirmations. Each statement respondents must to assess on scale from 0 to 10. Respondent's answers are calculated based on the key. The technique consists of 4 scales. The scale 1 - the acceptance - refers to the ethnorelativism stage of development of intercultural sensitivity by M. Bennett. The scale 2 - the Minimization - refers to the ethnocentric stage of development of intercultural sensitivity. Scale 3 - the absolutization- also refers to the ethnocentric stage. Scale 4 - the ambivalence- represents a transitional stage between the ethnocentric and ethnorelativistic stages.

The tolerance was tested with method " Intolerance – tolerance" (INTOL) which was worked out by Ludmila Pochebut (Pochebut, 2012). This method was

constructed according to a procedure of Likert Scale and it is used a measuring the tolerance of person. "INTOL" define a ratio between intolerance and tolerance of a person. The technique includes two scales – "tolerance" and "intolerance", – and 16 statements, which must be evaluated by the respondent, using a scale from "-2" to "+2". Maximum summary by the scale "tolerance" equals +16 marks, maximum summary by the scale "intolerance" equals -16 marks. Maximum index INTOL equals +32 marks, minimum index INTOL equals - 32 marks. In norm, values should be varying between -12 and +12 marks.

A technique of measuring of ethnic identity was worked out by Olga Romanova (Romanova, 1994). This technique lets to measure self-identification through knowing the peculiarities of the own ethnic group and subjective meaning of the membership in this ethnic group for a person. There are 21 statements which must be evaluated by the respondent, using a scale from "totally agree" to "strongly disagree". A level of ethnic identity is clarify by three indicators producing in a key. Three indicators presenting by O. Romanova are:

1. A sense of belonging to the own ethnic group,
2. A significance of the ethnic identity,
3. An evaluation of interactions of majority and minority.

The study used several methods of mathematical statistics: the mean (or average); the median and the mode (Mo), and, also, Pearson's r. Sample is normal and all the values fit into the general population characteristics.

Results

According to measures of central tendency, presented in the Table 2, values of all variables are conformed to the middle level. Data by the intercultural sensitivity are approximately equal, and what about is says? Analyzing, we should remember, that minimal number of marks corresponds to a greater intensity of variable. It means that low rates by the scale of acceptance indicate to high level of ethnorelativism, and low rates by the scale of minimization and absolutization indicate to high level of ethnocentrism. In our case, middle intensity of all scales could mean that intercultural sensitivity of respondents is on transitional stage of development.

Table 2

Summary table. Measures of central tendency

| | M | Mo | Me | level |
|--|----------|-----------|-----------|---------------|
| Intercultural sensitivity: Acceptance (ethno-relativistic) | 40,40 | 40 | 40 | <i>middle</i> |
| Intercultural sensitivity: Minimization (ethnocentric) | 40,47 | 33 | 40 | <i>middle</i> |
| Intercultural sensitivity: Absolutization (ethnocentric) | 36,48 | 37 | 37 | <i>middle</i> |
| Intercultural sensitivity: Ambivalence | 27,21 | 30 | 27 | <i>middle</i> |
| Locus of control | 26,52 | 29 | 27 | <i>middle</i> |
| Tolerance | 8,19 | 8 | 8 | <i>middle</i> |
| Ethnic identity: | | | | |
| 1. A sense of belonging to the own ethnic group, | 21,02 | 21 | 21,5 | <i>middle</i> |
| 2. A significance of the ethnic identity, | 17,43 | 18 | 17 | <i>middle</i> |
| 3. An evaluation of interactions of majority and minority. | 19,74 | 19 | 19,5 | <i>middle</i> |

Index of the scales of locus of control, tolerance and ethnic identity are in the area of the middle significances too.

Using Pearson's r, some results were obtained. Statistically significant results are in Table 3.

Table 3

Significant correlations (Pearson's r)

| Variable 1 | Variable 2 | Coefficient of correlation | Degrees of freedom |
|-------------------|--|-----------------------------------|---------------------------|
| Acceptance | Tolerance | 0,23 | 0,05 |
| Minimization | Tolerance | 0,34 | 0,01 |
| Absolutization | Tolerance | 0,21 | 0,05 |
| Absolutization | A significance of the ethnic identity | -0,31 | 0,025 |
| Absolutization | An evaluation of interactions of majority and minority | -0,48 | 0,01 |
| Ambivalence | An evaluation of interactions of majority and minority | -0,33 | 0,01 |

We can see the strongest connections ($p \leq 0.01$) there are between minimization and tolerance, absolutization and evaluation of interactions of majority and minority, ambivalence and evaluation of interactions of majority and minority. Less strong links are between acceptance and tolerance ($p \leq 0.05$), absolutization

and tolerance ($p \leq 0.05$), absolutization and a significance of the ethnic identity ($p \leq 0.025$). At the same time, three correlation coefficients are showing to the backward connection:

- absolutization – a significance of the ethnic identity (- 0.31);
- absolutization – an evaluation of interactions of ethnic majority and minority (-0.48);
- ambivalence – an evaluation of interactions of ethnic majority and minority (-0.33).

Other variables don't connect each other, at least, in our sample.

Conclusion

As we supposed, the intercultural sensitivity of respondents has developed on the middle level, which corresponds to the transition stage from ethnocentrism to ethnorelativism. It could be explained by the fact that the most of respondents hasn't many multicultural contacts in their daily life. That is why they needn't to develop their intercultural competence. In the other side, there aren't special events in the educational programs, directed to the growth of intercultural sensitivity. Perhaps it is not a problem now, but there is a likelihood that in the near future many of our respondents will have to work or help to people of different cultures and then some difficulties could appear.

Indexes of locus of control, tolerance and ethnic identity, generally, corresponded to the norm. In other words, if there isn't social, political, economical or other crisis, most of population are characterized the middle level of tolerance, locus of control and ethnic identity. But our respondents are future specialists of humanitarian sphere that is why they should be more tolerant, more internal, and more competent in the ethnical questions.

There are connections between an intercultural sensitivity, a locus of control, a tolerance and an ethnic identity, as we thought. And quality of these connections is different. Really, only six of the twenty pairs of measured variables were statistically significant. According to these data there are sufficiently strong connections between intercultural sensitivity and tolerance, but a nature of the relationship is ambiguous. On the one hand, high level of tolerance corresponds to high level of ethnorelativistic attitudes, what we have supposed. On another hand, high level of tolerance corresponds to high level of ethnocentric attitudes and correlation is more reliable (0,34 against 0,23). This result is unexpected. Is it possible that opinion about minimum significance of cultural differences in communication or confidence in the strong and no controlled influence of such differences to the educational or working processes could coexist with respectful and considerate relations towards the other people. Why not? If we talk about common tolerance, not ethnic, all attitudes of intercultural sensitivity could go together with it.

The close negative correlation between absolutization and two components of ethnic identity is very interesting. One of them is a significance of the ethnic identity. According to our results, when a person attaches importance to its ethnic identity, he or she is not sure in uncontrollability of influence of cultural distinctions to the communication. Other of them is an evaluation of interactions of ethnic majority and minority. This interplay presupposes that the opinion about domination of ethnic majority above the ethnic minority stands against of opinion about total influence of cultural differences. Also, it stands against of ambivalence – conflicting attitudes combined with tendency of absolutization and conception about need to recognize them.

Our findings are contradictory and ambiguous. This once again indicates:

- a) intercultural sensitivity is a complex phenomenon that requires of careful consideration;
- b) the place of intercultural sensitivity among the other ethnic and cultural phenomena needs to be clarified;
- c) there are questions about the significance of the level of development of intercultural sensitivity.

However, it is clear that tolerant person could be more attentive to the cultural distinctions and could choose the most right ways of interactions in the different situations. Intercultural sensitivity, definitely, is an important element of intercultural competence. It is necessary for each person who is going to work with people, especially if their work deals with multicultural groups. The educational organizations should to consider it and do accent on the development of intercultural competence and sensitivity at training of specialists. But without knowing of intercultural sensitivity's factors, we couldn't take account it.

Thereby could be important to examine connection between a professional effectiveness and intercultural sensitivity. Such study could give us the answer to a question: "is intercultural sensitivity as important in a structure of professional competences as we suppose?"

References

1. Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Michael Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*. Yarmoth, ME: Intercultural Press.
2. Chibisova, M., Khukhlaev, O. (2008). Measuring teachers' intercultural competence: Towards a theory-based instrument. *Book of Abstracts of the 19th International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*, Germany, pp. 237-238
3. Lebedeva, N. (2011). *Ethnic and cross-cultural psychology*. Moscow: MAKSS Press
4. Logashenko, Y.A. (2010). Value concepts "Intercultural Sensitivity" and "intercultural competence": *Theoretical Problems of ethnic and cross-cultural psychology. Proceedings of the Second International Conference May 26-27, 2010*. In 2 m. Ed. V.V. Gritsenko. - Smolensk: pub. "Universe" - Vol.2. - 328p.

5. Matsumoto, D. (2008). *Man, culture, psychology. Amazing puzzles, exploration and discovery/* David Matsumoto. - St.: Prime - EVROZNAK - 668 p.
6. *Oxford Dictionaries/* Definition of relativism. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/relativism> (March, 2014)
7. Pochebut, L.G. (2010). Socio-psychological principles of intercultural communication competence / Anan'evskij reading - 2010. *Modern application trends and problems of psychology: Proceedings of the conference, 19-21 October 2010 Part 2* / Ed. Ed. LA Tsvetkov. - St.: Univ of St. Petersburg. Press - 592 p.
8. Pochebut, L. G. (2012). *Cross-cultural and ethnic psychology*. Saint Peterburg: Piter.
9. Romanova, O.L. (1994). *Development of ethnic identity of children and youth*: author's Ph.D. thesis, Moscow.

Dr. psych., professor
Ludmila Pochebut

Department Professor in of Social Psychology
St. Petersburg State University, Russia
e-pasts: pochebut@rambler.ru

Senior lecturer
Yuliya Logashenko

Department of Psychology and Social Work
Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad,
Russia
e-pasts: ilogashenko@kantiana.ru

**PAŠVIRZĪTU STUDIJU AKTIVIZĒŠANA IZGLĪTĪBAS
REALIZĀCIJAS PROCESĀ**
*Actvization of Self-guided Learning in Process of Implementation of
Education*

Daina Pūre
RTU Liepājas filiāle

Abstract. *The topic of the research is– Actvization of self-guided studies in process of implementation of education .Education is continuous process of improvement of knowledge and skills and essential means for development of personality.Self-guided learning is the outline where an individual assumes responsibility for his/her planning of work, using of knowledge,evaluation of work.The aim of the research:to find out possibilities how to promote development of self-guided learning competences based on active studies. To reach the advanced aim there is being worked out hand-outs at math and there is being done a practical probation of them paying attention to approach f independent work.*

Keywords: *active studies,the process of implementation of education, self-guided learning, independent work, a student.*

Ievads
Introduction

Mūsdienīgai un zināšanās pamatotai ekonomikai ir nepieciešami cilvēki ar aizvien augstākām un atbilstošākām prasmēm. Nacionālās attīstības plāna redzējumā par Latviju ir norādīts, ka Latvija ir valsts, kurā dzīvo izglītoti, radoši cilvēki.Latvijas augstskolu absolventi ir konkurētspējīgi gan vietējā darba tirgū, gan ārvalstīs. Latvija būs plaukstoša aktīvu un atbildīgu pilsoņu valsts (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020.gadam, 2012). Šāds redzējums izvirza jaunus uzdevumus, jaunas prasības inovācijām izglītībā, prasa pilnveidot mācīšanas metodes.

Tematu autore izvēlējās, apzinoties mācīšanās un mācīšanas metodikas nozīmi izglītības realizācijas procesā.Izglītība ir nepārtraukts zināšanu un prasmju pilnveidošanas process un būtisks līdzeklis personības attīstībai. Izglītība aktivizē cilvēka izziņas potenciāla veidošanos, kas izpaužas zināšanu, prasmju un domāšanas veidu sistēmā un nodrošina attīstības kvalitāti. Izglītība ir gan noteiktas zināšanu sistēmas apguves process, gan tā rezultāts.

Pedagoga uzdevums ir palīdzēt studentam apgūt zināšanas un prasmes, svarīgākā no tām - prasme mācīties un veidot attieksmes kā pamatu mūžizglītībai.

Pētījuma mērķis:izpētīt iespējas, kā balstoties uz aktīvām studijām, sekmēt pašvirzītu studēšanas kompetenču un prasmju attīstību. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, autore izanalizēja metodisko literatūru, izstrādāja izdales materiālu “Matemātikas kursa minimums” un veica šī materiāla praktisko pārbaudi, pievēršot īpašu uzmanību studentu pieejai patstāvīgam darbam.

Izdales materiāla matemātikā izveides aktualitāte *Urgency of Foundation of Hand-outs at Mathematics*

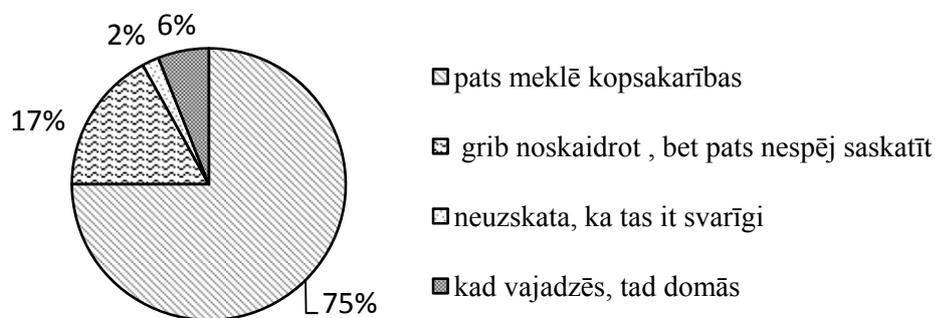
Studēšana ir process, kas balstās uz mācīšanos, noris mērķtiecīgi, sistemātiski un nepārtraukti atbilstoši individuālajām spējām (Špona & Čehlova, 2004).

Mācīšanās ir pašu studentu patstāvīga un atbildīga izziņas darbība. Mācīšanās pamatā ir studenta iekšēja darbība, kas saistīta ar informācijas uztveri, informācijas jēgas un vērtības apzināšanos, informācijas pielietošanu, lēmumu pieņemšanu, darbības un atgriezeniskas saiknes par darbības rezultātu ieguvu (Lieģeniece, 2002).

Lai veicinātu un sekmētu studentu vēlmi matemātikas aktīvai studēšanai, ir nepieciešams noskaidrot studentu gatavību mācīties, apgūt jaunas zināšanas, prasmes, kompetences, un, balstoties uz iegūtās informācijas analīzes rezultātiem, pilnveidot matemātikas mācīšanas un mācīšanās metodiku

Autore veica anketēšanu RTU LF pirmā kursa studentu grupās, kurās viņa strādā. Ievērojot konfidencialitātes principu, aptaujas anketas bija anonīmas. Tāpēc autorei ir pamats uzskatīt, ka aptaujas rezultāti ir ticami.

Anketēšanas rezultātā tika noskaidrots, ka 75% aptaujāto studentu, apgūstot mācību priekšmetus, kopsakarības meklē paši, 17% grib zināt kopsakarības, bet nespēj tās saskatīt. Savukārt 2% studējošo kopsakarības uzskata par mazsvarīgām, bet 6% par kopsakarībām domās tad, kad būs nepieciešams (skat. 1.att.).

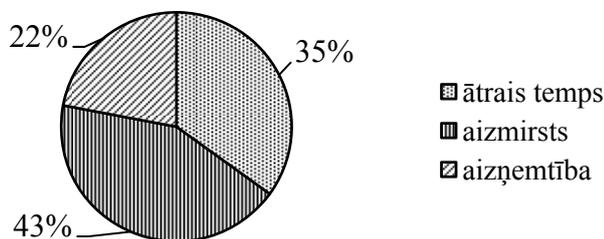


1.attēls. **Kopsakarībasstarp mācību priekšmetiem**
Fig. 1 Interconnection among subjects

Mūsdienās didaktikas galvenais jautājums – kā organizēt mācību saturu, kā izraudzīties metodes, lai palīdzētu studējošam pašam iemācīties. Iemācīties nozīmē, ka balstoties uz vispārēju prasmi mācīties, tiek apgūtas konkrētam priekšmetam raksturīgas zināšanas un prasme tās lietot pēc parauga, izmantot jaunā situācijā, tiek pilnveidota prasme mācīties patstāvīgi (Žogla, 2001).

Aptaujas rezultāti liecina, ka 35% pētījumā iekļauto studentu uzskata, ka matemātikas apguvi traucē nodarbības ātrais temps. 43% studējošo problēmas

rada tas, ka matemātikas likumsakarības, formulas, risināšanas algoritmi laika gaitā ir aizmirsti. Bet 22% aptaujāto studentu kā iemeslu, kas traucē studēt matemātiku, min aizņemtbu darbā (skat. 2.att.).



2.attēls. Kas traucē studēt matemātiku

Fig. 2 What students are hindered at learning maths

Izglītības iestādes vissvarīgākais uzdevums ir palīdzēt studējošiem iemācīties mācīties un nepārtraukti patstāvīgi pilnveidot šo prasmi. Studenta mācīšanos gan veicina, gan apgrūtina šādi faktori: 1) pedagogam lielās grupās ir grūti nodrošināt individuālu un operatīvu palīdzību, kā rezultātā students palīdzību nesaņem laikā un ar laiku nostiprina pārliecību, ka jautāt nav vērts; mācīšanās efektivitāte krītas, students iemācās to, ko spēj bez palīdzības; 2) nodarbību temps un individuālas palīdzības trūkums laika ziņā ierobežotā mācību procesā rada studentam bezcerības izjūtu un mazina centību vai cerības gūt kādreiz panākumus; 3) dominējošas neveiksmes nostiprina studenta bezcerību un izveido situāciju, kurā students zaudē mācīšanās jēgu u.c. (Žogla, 2001). Pedagoga uzdevums ir darīt visu, lai students nezaudētu, bet iegūtu arvien stiprāku motivāciju mācīties, pats ticētu saviem spēkiem, bet tai pašā laikā darīt to atbilstoši studenta mācīšanās īpatnībām. Pedagoga atbildība un pienākums ir ievirzīt studentu pašvirzītā mācību procesā.

Pašvirzīta mācīšanās ir process, kurā students uzņemas iniciatīvu ar vai bez citu palīdzības diagnosticēt savas mācību vajadzības, definēt mācību mērķus, identificēt mācību resursus, izvēlēties un īstenot mācīšanās stratēģijas un novērtēt mācīšanās rezultātu (Knowles, 1975). Mācību procesā students ir pašvadīts, bet skolotājam ir atbalstoša loma.

Pašvirzīta mācīšanās ir aktīvas mācīšanās process. Aktīva mācīšanās prasa, lai izglītības dalībnieks darbotos trijos līmeņos: domājot, pārdzīvojot, darot (Lieģeniece, 2002).

Autore izveidoja un izmēģināja praksē izdales materiālu, lai palīdzētu studentiem izprast matemātikas atsevišķus jautājumus, sniegtu atbalstu patstāvīgam darbam matemātikas apgūvē, paaugstinātu studentu mācību motivāciju, rosinātu studēšanas patstāvīgo mācību prasmes veidošanos un veicinātu pašvirzītu studēšanu. Autore izveidotā izdales materiāla galvenais mērķis ir attīstīt studentiem „vajadzību zināt”. Nodarbībās studenti nav pasīvi

vērotāji, bet aktīvi domā līdzi, jo jebkurā uzdevuma risināšanas momentā viņiem pašiem sev ir jāatbild uz šādiem jautājumiem:

- Ko es darīju?
- Kāpēc es to darīju?
- Ko es iemācījos?
- Kā es varu izmantot šos atklājumus?

Svarīgi panākt, lai students nebaidītos pateikt, ka viņš nezina vai nesaprot, kā rīkoties. Svarīgs ir pats uzdevuma risināšanas process – fiksēt nesaprotamās vietas un noskaidrot likumsakarības, tātad veidot aktīvu attieksmi.

1.tabula

Funkcijasrobežasnenoteiktībasnovēršana
Preclusion of uncertainty of function`s limit

| Nenoteiktības novēršana | | |
|--|---|---|
| Nenoteiktības veids | Teorija | |
| $\frac{\infty}{\infty}$ | Ja skaitītājs un saucējs ir polinomi, tad gan skaitītājs, gan saucējs ir jāizdala ar augstāko argumenta (mainīgā, nezināmā) pakāpi . | |
| | <p>Piemērs</p> $\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{6x^3 + 2x - 3}{x^2 + 2x^3 + 5} = \left(\frac{\infty}{\infty} \right) = \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{\frac{6x^3}{x^3} + \frac{2x}{x^3} - \frac{3}{x^3}}{\frac{x^2}{x^3} + \frac{2x^3}{x^3} + \frac{5}{x^3}} =$ $= \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{6 + \frac{2}{x^2} - \frac{3}{x^3}}{\frac{1}{x} + 2 + \frac{5}{x^3}} = \frac{6 + \frac{2}{\infty^2} - \frac{3}{\infty^3}}{\frac{1}{\infty} + 2 + \frac{5}{\infty^3}} = \frac{6 + 0 - 0}{0 + 2 + 0} = \frac{6}{2} = 3$ | |
| Piemēri patstāvīgām studijām | | |
| 1) $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2x^4 + \sqrt{4x^8 + 2x^5 - 1}}{(x + 3)^4 - 6}$ | 2) $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{\sqrt{x^2 + 1} + \sqrt{x}}{\sqrt[4]{x^3 + x} - x}$ | 3) $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{\sqrt[3]{x + 3x^2}}{x + 2}$ |

Izdāles materiālā ievēroti šādi principi: tekstuāli paskaidrojumi ir minimāli; iekļauti standartuzdevumu risināšanas algoritmi; ievērotas, pēc autores domām, labākās tradīcijas tipogrāfiski iespiestu mācību palīgmateriālu izmantošanā matemātikā. Šī izdales materiāla lietošanas iespējas ir četras: 1) kārtējā nodarbībā, apgūstot jauno vielu; 2) mājas darbu izpildē par nodarbībā izskaidrotu vielu; 3) patstāvīgu darbu izpildē bez iepriekšēja skaidrojuma nodarbībā; 4) noslēdzošā atkārtošā.

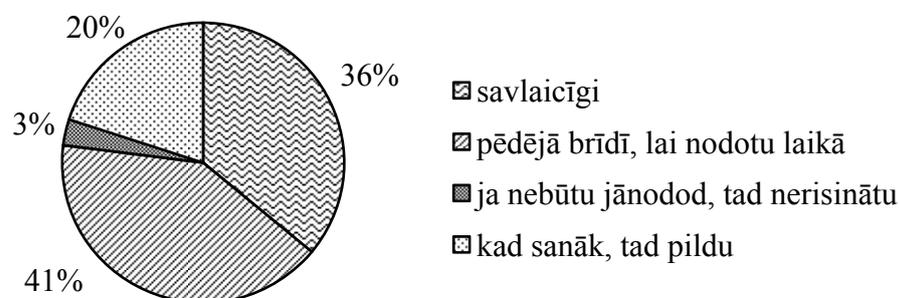
Izdales materiālā “Matemātikas kursa minimums” ir ietvertas šādas tēmas: 1) vienādojumi ar vienu nezināmo; 2) lineāru vienādojumu sistēmas; 3) determinanti; 4) matricas; 5) funkcijas robeža; 6) funkcijas atvasinājums; 7) nenoteiktais integrālis; 8) noteiktais integrālis.

Izstrādātā mācību materiāla fragments ir dots 1.tabulā.

Studentu pieeja patstāvīgām studijām *Students` Approach to Independent Studies*

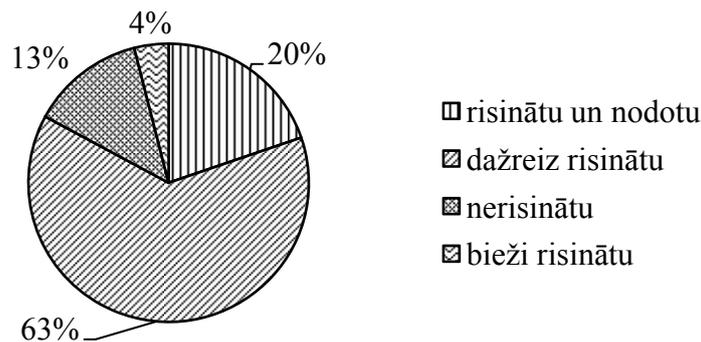
Pedagoga atbildība un pienākums ir ievirzīt studentu pašvirzītā mācību procesā. Izmantojot piedāvātās mācību iespējas, students attīsta savas mācīšanās spējas. Raksturīgi, ka daļa pirmā kursa studentu, sākot mācību procesu, neprot plānot un racionāli organizēt savu mācību darbu. Javiņi sastopas ar grūtībām uzdevuma veikšanā, tad to nepabeidz un arī necenšas noskaidrot, kā problēmu atrisināt. Jaunieši gaida, kad viņiem skolotājs pateiks - kad un kā jādara. Protams, situācija mācību procesa laikā mainās.

Lai gūtu ieskatu par pirmā kursa studentu pieeju un gatavību patstāvīgām studijām, autore veica anketēšanu RTU LF studentu grupās, kurās viņa strādā. Rezultātā tika noskaidrots, ka mājas darbus savlaicīgi pilda 36% aptaujāto studentu, 41% pēdējā brīdī, bet lai nodotu laikā. Savukārt 20% studējošo matemātikas mājas darbu uzdevumus risina tad, kad viņiem ir laiks, nedomājot par darba nodošanas termiņu. Bet 3% aptaujāto studentu, ja mājas darbi nebūtu jānodod, tad tos nerisinātu (skat.4.att.).



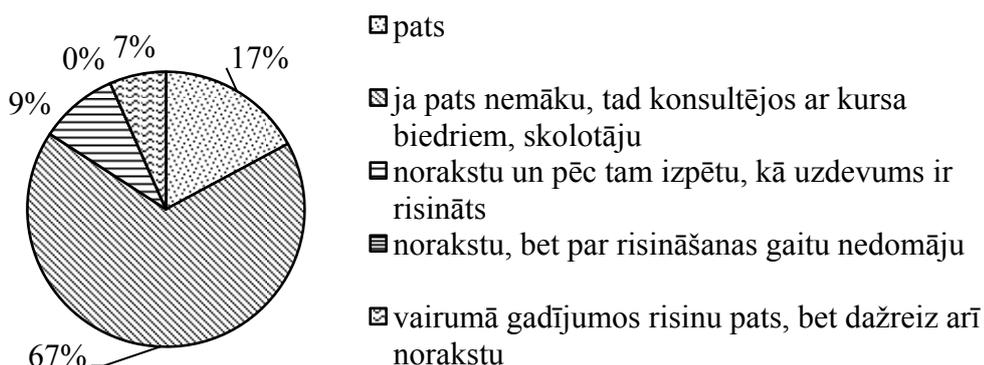
4.attēls. Mājas darbu izpildes plānošana
Fig. 4 Planning of doing homeworks

Matemātikas apgūvē ir lietderīgi pielietot mājas darbus, kā vienu no mācību organizācijas formām. Aptaujas rezultāti liecina, ka, ja mājas darbi nebūtu obligāti, tad 20% pētījumā iekļauto studentu mājas darbus risinātu nu nodotu. 63% studējošo mājas darbu uzdevumus matemātikā risinātu dažreiz. Mājas darbus bieži risinātu 4% aptaujā iekļauto studentu. Savukārt 3% pirmā kursā studējošo, ja mājas darbi nebūtu obligāti, tad tos nerisinātu (skat. 5.att.).



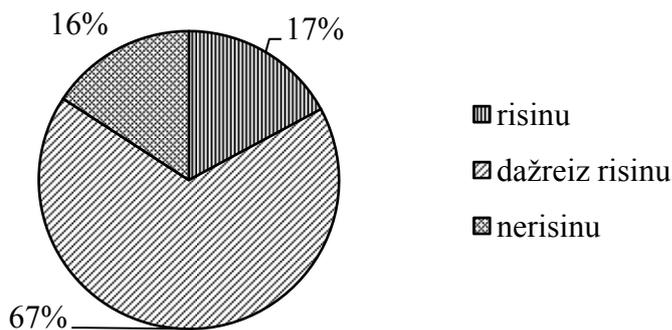
5.attēls. Studentu izvēle mājas darbu izpildē
Fig. 5 Students' choice at accomplishment of homeworks

Katrs studējošais ir individualitāte ar savām prasmēm, iemaņām, interesēm, zināšanu līmeni. 7% pētījumā iekļauto studentu apliecina, kamājas darbus risina pats. 67% studējošo, ja pats nemāk mājas darba uzdevumus atrisināt, tad konsultējas ar kursa biedriem vai pedagogu. Bet 9% aptaujāto studentu mājas darbus noraksta un izpēta uzdevuma risinājumu (skat. 6.att.).



6.attēls. Mājas darbu izpilde
Fig. 6 Accomplishment of homeworks

Pastāvīgais darbs ar izvēles uzdevumiem sekmē matemātikas apguvi. Zināšanas un prasmes visefektīvāk nodrošina intensīvas paša studējošā mācības un praktizēšanās problēmu risināšanā. Anketēšanas rezultātā tika noskaidrots, ka patstāvīgam darbam ieteiktos uzdevumus risina 17% aptaujā iekļautie pirmā kursa studenti. 67% studējošo pastāvīgam darbam ieteiktos uzdevumus risina dažreiz, bet 16% šos uzdevumus nerisina (skat. 7.att.).



7.attēls. **Studentu izvēle patstāvīgā darba veikšanā**
Fig. 7 Students' choice at accomplishment of independent work

Iegūtie rezultāti apliecina, ka vienā grupā ir apvienoti studenti ar dažādu kompetenču un prasmju līmeni un motivāciju studēt. Lai pirmā kursa studentiem netiktu nonivelēts kompetenču un prasmju līmenis, turpmākā izglītības realizācijas procesā jāveicina mācīšanās kompetences attīstība, kas ir spēja pašam vadīt savu mācīšanos.

Secinājumi **Conclusion**

Izglītība ir nepārtraukts zināšanu un prasmju pilnveidošanas process un būtisks līdzeklis personības attīstībai. Izglītība ir gan noteiktas zināšanu sistēmas apguves process, gan tā rezultāts.

Zināšanas un prasmes visefektīvāk nodrošina intensīvas paša studējošā mācības un praktizēšanās problēmu risināšanā. Tāpēc liela vērtība jāpievērš studentu patstāvīgā mācību darba organizācijai.

Pedagogs ievirza studentu pašvirzītā mācību procesā, bet, izmantojot piedāvātās mācību iespējas, students attīsta savas mācīšanās spējas.

Nodarbībās studenti nav pasīvi vērotāji, bet aktīvi domā līdzī. Svarīgi panākt, lai students nebaidītos pateikt, ka viņš nezina vai nesaprot, kā rīkoties. Svarīgs ir pats uzdevuma risināšanas process – fiksēt nesaprotamās vietas un noskaidrot likumsakarības, tādā veidā veidot aktīvu attieksmi.

Nepieciešams noskaidrot studentu gatavību patstāvīgām studijām un balstoties uz iegūtās informācijas analīzes rezultātiem, pilnveidot matemātikas mācīšanās un mācīšanās metodiku, lai sekmētu matemātikas aktīvu studēšanu.

Izglītības realizācijas procesā jāveicina mācīšanās kompetences attīstība, kas ir spēja pašam vadīt savu mācīšanos.

Summary

Contemporary and knowledge based economics needs people with more and more higher and suitable skills. The longterm aim of development of Latvia is an educated, creative and

enterprising person, active builder of the future of Latvia. Education is a continuous process of making knowledge and skills and it is essential means for development of personality. Learning influences not only an individual, but also whole society. Learning is independent and responsible activity of students themselves. Self-guided learning is a kind of studies, where an individual undertakes responsibility for a planning of work, using of knowledge and evaluation of work. Educating by learning or active studies develop abilities of a student the most completely. These abilities are different for everyone, in the same way as interests. Knowledge and skills provide for intense studying and training at problem solving the most effective. Therefore a great attention has to be paid to organization of independent learning. To support and promote wish of students for active studies, it is necessary to find out readiness of learning among students. If they are ready to acquire new knowledge, skills, competences. Then based on obtained information we can improve methodology of teaching and learning maths to advance active studies of it. Handouts were made and verified to help students to understand problems of maths. It could support an independent work of maths, incite independent learning skills and promote self-guided learning. Teaching process is learning-led for ability to independent acquirement of knowledge and usage of it. Therefore you can advance wide usage of knowledge at any field of human activity.

Literatūra **References**

1. Čehlova, Z., Špona, A. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
2. Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association Press.
3. *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014.-2020. Gadam* (2012). Rīga: Pārresoru koordinācijas centrs
4. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads androloģijā jeb mācīšanās „būt” pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa.
5. Skujiņa, V. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

SOME ASPECTS OF SUSTAINABILITY AND SYNERGY IN THE EMERGING TEACHER TRAINING

Inta Ratniece

Riga Teacher Training and Educational Management Academy (RPIVA),

Abstract. *The emerging English as a foreign language teachers develop their professional competence better if they participate in global informal studies by collaboration involving global synergy issues, which develop higher their professional competence. Analysis of theoretical sources and empirical research. Results of global informal studies organized by 12 higher education teacher training institutions analyzed. Global learning shared in master classes, lectures, case studies in Austrian schools, text books for learning English compared. Lessons conducted by international teams on global learning analyzed. Results disclosing the reactions of the participants included. Valid knowledge on teaching English and sustainability gained. Synergy brings valuable knowledge needed for professional competence development on teaching/learning.*

Key words: *development education, sustainability, equity, global synergy, teacher training.*

Introduction

“In the decade up to 2020 European higher education has a vital contribution to make in realising a Europe of knowledge that is highly creative and innovative. Europe can only succeed in this endeavour if it maximises the talents and capacities of all its citizens and fully engages in lifelong learning as well as in widening participation in higher education” (Ministers responsible for Higher Education in the countries participating in the Bologna Process, Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, April 2009).

Both emerging English as a Foreign Language (EFL) teachers and their teacher trainers develop their competence more professionally if they participate in global collaboration projects involving global teaching/learning issues, which develop their professional competence in synergy environment. Results of CiTiFoLa project IP by twelve higher education teacher training institutions on ESD and active citizenship should be reflected on to understand global learning/teaching discussed in master classes, lectures, case studies better. Lessons conducted by international teams on global learning, sustainable development (SD) and equity need to be reflected on to develop competence further. For competence increase the findings and results provide valid knowledge, as well as synergy skills gained by the teacher trainees and the academic staffs. Lesson planning and conducting experience developed lead to a new strategy promoting global learning (ESD, SD and equity) to be suggested and conclusion is obvious - collaboration brings along professional competence development on teaching/learning of English as a foreign language by inclusion of global learning in synergy environment.

The aim of study is to reflect on and analyse competence development due to the emerging EFL teacher collaboration in informal studies in global intergenerational synergy stimulation environment.

Research methods used for the study are theoretical literature research on development education, social constructivism and human pedagogy, competence development, mentoring in the process of teaching/learning stimulating synergy as the source for the emerging teachers and teacher trainers' development and empirical method implementation by collection of data and analysis of the participants' self-reflections, reflection in peer groups with promotion teacher trainers and the teacher trainer's reflection following the collected participants' self-assessment materials (consisting of Self-assessment 1 and 2).

Materials and methods

“Development education is about investing in people here in the European Union – children and adults alike – who have invested in us so that, in return, we can assist them in becoming truly global citizens in a globalized world. And in turn, through their actions and engagement, we will be investing further in our fellow human beings in the developing world still striving to pull themselves out of poverty” (EC Commissioner Andris Piebalgs at the Hearing on Development education, European Parliament, Brussels, 2011).

Development education, social constructivism and human pedagogy perceive each learner as a “unique individual with unique needs and backgrounds. The learner is also seen as complex and multidimensional” (Inman, Buck, 1995; Wertsch, 1998; Žogla, 2001; Holt, Willard-Holt, 2000; Smith, 2003; McEvoy, Hayton, Wrnick, Mumford, Hanks, Blahna, 2005; Tiĭla, 2005; Špona, 2006).

Development education encourages pursuing the global dimension incorporating the “key concepts of global citizenship, conflict resolution, diversity, human rights, interdependence, social justice, sustainable development and values and perceptions, interconnections between the local and the global” (Bartram, 2005). It builds self-experience, knowledge, skills and understanding, as well as developed skills, attitudes, competencies and lead to increased competence.

Nowadays researchers discuss also the significance of mentoring in the process of teaching/learning (Inman, Buck, 1995; Žogla, 2001; Smith, 2003; Špona, 2006; Ratniece, 2009). The social constructivists, as well as human pedagogy representatives, thus maximize the significance of the correlation between the learner and the teacher trainer or teacher in the teaching/learning process.

Millennium Goals advocates continue that reality is created by our own actions, activities (Holt, Willard-Holt, 2000; Žogla, 2001; Hopkins&McKeown, 2002; Smith, 2003; Bartram, 2005; McEvoy, Hayton, Wrnick, Mumford, Hanks, Blahna, 2005; Tiĭla, 2005; Špona, 2008; Wells, 2010).

Findings and Results

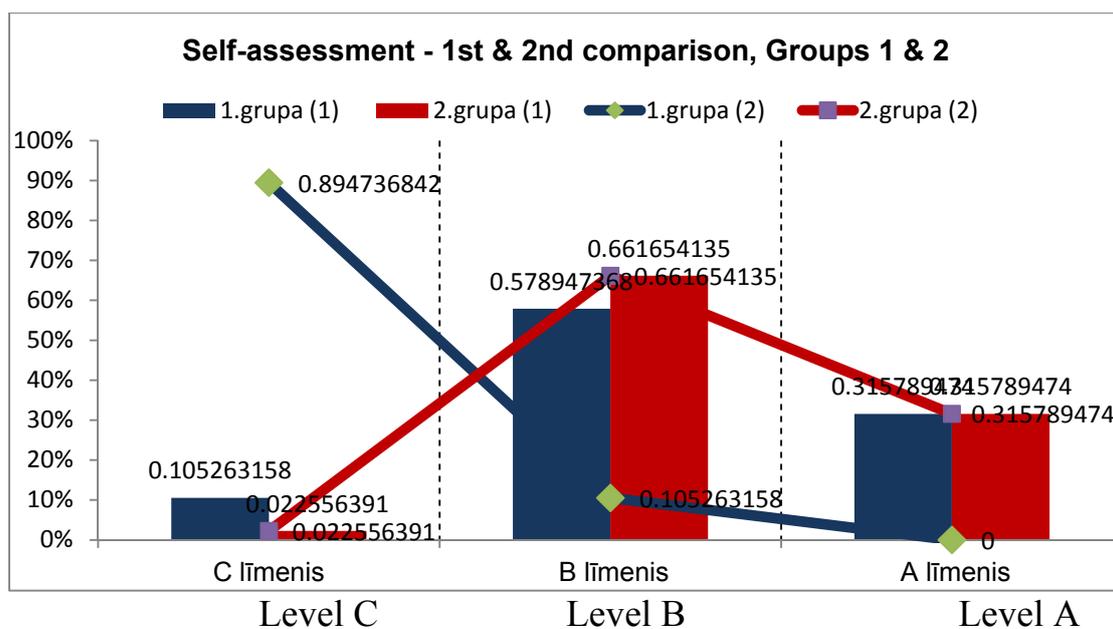
Both analysis of the project achievements and reflections on the results compiled prove that the emerging teachers had been increasingly made to realise that we live in a globalised and interconnected world and that learning needs to play a major role in helping us all to find our place and move forward to sustainability promotion. The informal studies consisting of theoretical and practical tasks allowed to acquire better personal learning strategies alongside with ideas how to transform the gained knowledge, skills and competencies due to diversified and increased competence for teaching of the other generation learners in global environment.

The project also pointed out the need for synergy, in direct contradiction to traditional competitive approaches. Teaching and learning within a group or team context can be particularly effective in higher education. This synergy atmosphere imitates potential workplace that students would expect to find after graduation. The skills learned such as the ability to listen and learn from their peers, is essential in many vocations. The emerging EFL teachers and their teacher trainers have found that this peer-to-peer cooperative learning and teaching atmosphere resulted in students questioning and being involved at a higher-level. If students have to present and train new contents with their peers for transferring them to young learners, a non-linear process of collective knowledge-construction is set up. Problem solving has become their main teaching method. The emphasis is on students' understanding and improving through the process of synergy and mediation. The trainee teacher becomes more proficient, the lecturers as well start using less traditional assessment and increasingly introduce based on competence assessment and self-assessment. The students and the lecturers plan the activities cooperatively in international teams by mediating and collaborating (Ratniece, 2009).

As we can see from the diagram in Picture 1 the trainee teachers after collaborating in the Intensive Programme (IP) – informal studies in global synergy environment had considerably increased their professional competence as English as a foreign language teachers. This was established not only due to the second self-assessment (Group 1- successful applicants to IP; Group 2 - Control group), but also by correlation with the experts' evaluation of the both groups' success in their school practice and qualification examination that took place after the IP participants had have the global informal studies.

The emerging EFL teachers had self-assessed themselves (Group 1- successful applicants to IP, target group; Group 2 - control group) before the entering the Intensive Programme CiTiFoLa of the EquiTiFoLa project, which was developed, organized and carried out by twelve teacher training higher education institutions from twelve states in and beyond the European Union. Level A – low, level C – high. Both groups at this stage have the same Level A in education for sustainable development, and respectively B and C in functional

English as a foreign language as learners and as emerging teachers. It is clearly seen that both groups on average have similar percentage in Level A – (Group 1 - 32% and Group 2 - 32%) and Level B (Group 1 - 58% and Group 2 - 66%), a slight difference is witnessed in Level C before the Intensive Programme (Group 1 - 11% and Group 2 - 2%). Then the IP participants were involved into developing their knowledge, skills, competencies, attitudes of functional foreign language learning and education for sustainable development in informal studies as high priority issues for the transferring their competence when conducting the lessons for the young learners in global environment. They used the same model highlighting collaboration in training, after teaching again at the end of the Intensive Programme to reflect and self-assess their growth. It clearly revealed a major increase of Level C in Group 1 (knowledge, skills, competencies, attitudes in total leading to promoted competence) from 2% before the Intensive Programme to 89% after the IP. The control group, which did not have the opportunity to participate in global informal studies, has retained the same average levels.



Picture 1 Average assessment of the control group in comparison with the average assessment of the IP participants' target group

In the framework of the pedagogical practice the emerging teachers (Control group 2) got the lesson designing rolling, directed it, and focused it in the Intensive programme and in their native environment. The emerging teachers – IP participants (Target group 1) acted as a part of separate international teams consisting of four members in global environment cooperatively to make it work. They all participated, but not in a competitive way. Rather, they all shared in the responsibility and the targets, much as any members share in any team sport. Their targets were the same: to get insight into the subject, to clarify the subject, to untangle its mysteries, to interpret and share and learn from other

points of view, to piece together the jigsaw puzzle using everyone's contribution. Discussion and discourse skills proved to be important. Everyone had to be aware of how to get the discussion rolling and keep it rolling and exciting. Also in English as a foreign language, a number of skills are necessary in global teaching/learning to work on and use at appropriate times; everyone is expected to contribute by using these skills.

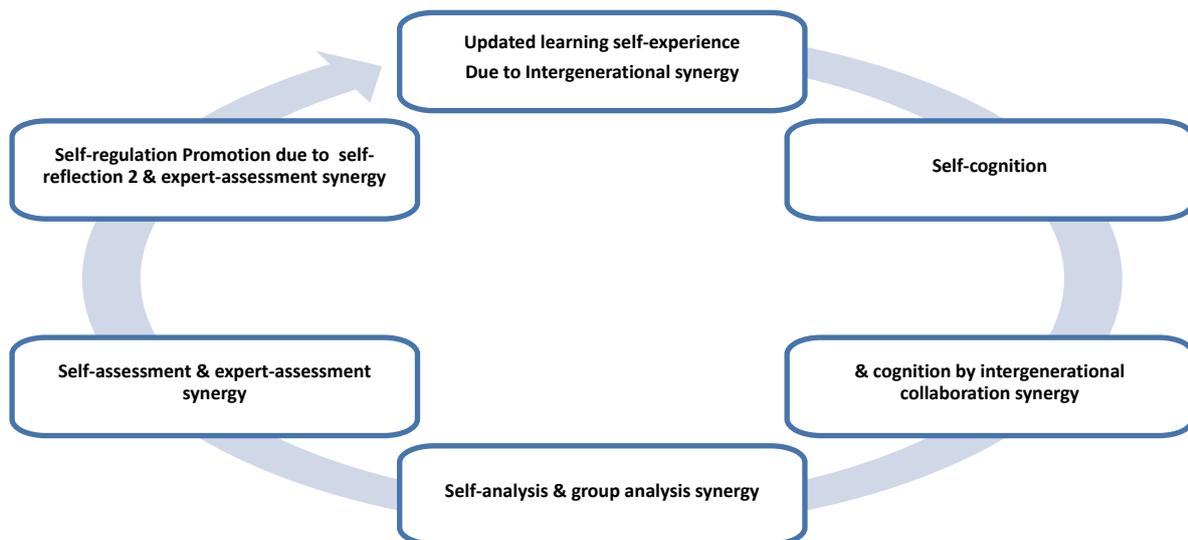
Furthermore, it was argued during the reflections that the responsibility of learning should reside increasingly with the learner. The emerging teachers thus emphasized the importance of the learner being actively involved in the learning process, unlike previous educational viewpoints where the responsibility rested with the instructor to teach and where the learner played a passive, receptive role. All members of Intensive Programme emphasized that learners constructed their own understanding and that they did not simply mirror and reflect what they had read. Learners looked for meaning and tried to find regularity and order in the events of the world even in the absence of full or complete information.

In their group reflections the IP participants from Group 1 insisted that the student value experience, opportunity to equal global collaboration both with peers and representatives from other generations for cognition of innovative ideas, views that usher in positive changes, alternative interpretations of sustainable development. The attained innovative self-experience in global environment lead to increase of competence for their future socio-pedagogical collaboration pursuing successful professional career.

The reflections show that for major innovations modernizing the formal studies by informal studies inclusion a project like the discussed should be accessible to more students. At present in case of successful project designing by the twelve pedagogical teacher training institutions, only 3 - 4 emerging teachers from each institution can participate in the Intensive Programme.

The research results have led to conclusions that the above mentioned (the associations in reflections and presentations after IP, the opinions of experts) mostly refer only to one part of the problem – the theoretical content of the subject. Development of the synergy stimulated socio-pedagogical competence as a process, steadily increasing education level, updating the unity of knowledge, skills, competencies and attitudes, mutual correlation have not been analysed enough as causes, reasons or results for possible radical alternatives yet (See Picture 2).

Picture 2 reveals schematically grouped the emerging teacher actions and collaboration in informal studies in global intergenerational synergy environment leading to Updated learning self-experience that initiates a new higher development cycle of Creative Self-cognition and cognition by synergy, namely, a higher developed professional socio-pedagogical competence of the emerging teacher.



Picture 2 Synergy stimulated competence development due to the emerging EFL teacher collaboration in informal studies in global intergenerational synergy environment

Synergy stimulated competence development due to the intergenerational synergy environment as socio-pedagogical action phenomenon, respectively, involves creative self-cognition and cognition by collaboration, self-analysis and group analysis, self-reflection and group reflection, self-assessment and assessment by others, self-regulated development, actualized learning/teaching experience, which produce secondary self-experience gained through interaction and collaboration in global Intensive Programme, generating a new cognition collaboration cycle. The above mentioned is involved in the ring of sustainable development global environment. Especial meaning is provided by the enclosed arrow, which determines impact and development directions of continuous determined action. It shows the emerging teacher opportunities. Communication and collaboration skills directly influence the creative cognitive mediation collaboration, self-analysis directly shapes the group analysis, self-reflection directly shapes the group reflection, self-assessment correlates with assessment by others, and self-regulated development in correlation actualizes teaching/learning experience and vice versa, as the cycle is not terminated, yet synergy increase the development opportunities benevolently. By the emerging EFL teacher entering collaboration at any stage of the creative cycle shaped by the arrow, the correlation can be experienced – the cognitive action stimulates creative collaboration, creative action due to synergy itself is collaboration directed. The secondary self-experience does not exist in parallel with the primary self-experience, it is innovative, developed self-experience due to intergenerational synergy - an introduction to sustainable development.

By socio-pedagogical action, mediation and collaboration results' synergy creates updated values, unites traditions, ideas, definitely sustainable development ideas, their acquisition, maintenance, protection, ability to

appreciate them, include them into personal value scale and use purposefully. The next cycle brings along improvements as there is created upgraded motivation turning the emerging teacher into a creative positive society transformer and updates the socio-pedagogical performance level. By this correlation link of action and collaboration emerges promoted personal development due to intergenerational synergy serving as the trainee teacher's creative competence sustainability upgrading professional life content.

Conclusions

Through the process of synergy in learning the emerging English as a Foreign Language teacher becomes more proficient, the lecturers as well start using less traditional assessment and increasingly introduce based on competence self-assessment and assessment more widely. Integration of language and social issues provides a motivational and cognitive basis for language learning since it is interesting and of great value to the emerging teacher striving to become a part of global citizenship ideas' promotion. Language is learnt most efficiently for teaching young learners by informal studies communicating meaningful, purposeful, social (sustainable development, global citizenship ideas' promotion) and academic content by participation in projects and their Intensive Programmes. Collaborative learning methods can improve the effectiveness of student learning/teaching in content-integrated interactive classroom, in the intervening time in the foreign-language classes the quantity and quality of student talk can be increased by involving issues on sustainable development and global citizenship. The synergy skills that students learn apparently transfer. Cooperatively learning students are more likely than other students to use the cooperative behaviours they had been taught when they perform as teachers during their pedagogical practice involving sustainable development, global citizenship issues and ICT based projects. Students who learn in synergy environment tend to be more highly motivated to learn and transfer sustainability ideas because of increased self-esteem, the pro-academic attitudes of team, appropriate attitudes to success and failure, and more determined on-task behaviour. They also score higher on tests of achievement and problem solving. They tend to get along better with students and colleagues of different racial, ethnic, and social class backgrounds. The results show that language courses which are provided by higher education institutions are too short and need more credits and time to promote sustainable development and global citizenship ideas by mediating socio-cultural cognition topics with functional foreign language training.

References

1. Bartram, D. (2005). The Great Eight competencies: A criterion-centric approach to validation. *Journal of Applied Psychology*, 90, 1185–1203.

2. Holt, D. G. & Willard-Holt, C. (2000). "Let's get real – students solving authentic corporate problems". Phi Delta Kappan 82. Retrieved 14/08/2010, from <http://en.wikipedia.org/wiki/Constructivism>
3. Hopkins, C. & McKeown, R. (2002). Education for sustainable development: an international perspective. In Education and sustainability: Responding to. Retrieved 17/10/2011, from ibcperu.org/doc/isis/13028.pdf
4. Inman, S. & Buck, M. (1995). 'Adding Value', Stoke on Trent, Trentham Books Inman, S et al, 'Assessing Personal and Social Development' <http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/11522/1/ATL%20Schools%20Councils.pdf>.
5. Liepa, D. & Ratniece I. (2011). Collaboration with students in reorientation teacher training to education for sustainable development and global citizenship. UK Teacher education network for Education for sustainable Development/Global Citizenship. *Building capacity for ESD/GC in times of change. 2011 Conference Proceedings*. ISBN 978-0-946786-72-5, pp.106 – 119.
6. McEvoy, G., Hayton, J., Wrnick, A., Mumford, T., Hanks, S., & Blahna, M. (2005). A competency-based model for developing human resource professionals. *Journal of Management Education*, 29, 383- 402.
7. Ministers responsible for Higher Education in the countries participating in the Bologna Process, Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, April (2009). Retrieved on 14/10/2011/ from <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>.
8. Piebalgs, A. (2011). Speech by commissioner Andris Piebalgs at the Hearing on Development Education. European Parliament, Brussels, 30 August 2011, p.7 Retrieved 17/01/2012, https://webgate.ec.europa.eu/.../Speech_EP_Hearing_non_formated.p.
9. Ratniece, I. (2009). Development of professional competence and collaboration skills in ERASMUS project framework. *Proceedings of the international scientific conference: Society. Integration. Education*. ISBN 978-9984-44-018-7; Rezekne: RA, 2009. pp.184-191./in Latvian/.
10. Roger, A. (2004). Looking again at formal and informal education – towards a new paradigm. Retrieved 14/08/2010, from The encyclopaedia of informal education: www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
11. Smith, M. K. (2003). 'Learning theory', the encyclopedia of informal education. Retrieved 14/08/2010, from www.infed.org/biblio/b-learn.htm
12. Špona, A. (2006). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKA, 211 lpp.
13. Špona, A. (2008). Socio-pedagogical problems of modern students' attitude towards school. *Signum Temporis. Pedagogy & psychology*. Vol.1, No1, March, 2008, pp.10 – 17.
14. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: RaKa, 295 lpp.
15. Wells, G. (2010). Schooling: the contested bridge between individual and society. *Pedagogies: An International Journal*, 5: 37-48.
16. Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press, pp. 203, ISBN 0 19 511753
17. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 275 lpp.

Mag.philol., Mag.paed.
Inta Ratniece

RPIVA, Pedagoģijas fakultāte, Vispārējās pedagoģijas un valodu katedra
Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV1083, Latvija
E-mail: inta.ratniece@rpiva.lv;
tel.+371 26588658

SPORT STUDENT FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND USE HABITS

Ieva Rudzinska
Monta Jakovļeva

Latvian Academy of Sport Education, Latvia

Abstract. *The aim of the research is to analyze sport student foreign language (English) learning and use habits in longitudinal scale (past, present and future prospective). Subjects are 35 Latvian Academy of Sport Education Full and Part time students. Methods: mixed – qualitative and quantitative. Interviews with three students led to designing a questionnaire, consisting of 12 statements. Results were analyzed with SPSS 17.0. Results show that students learn and use English both in sportive and non-sportive environment, active sporting life promotes foreign language learning. Most of them self-assess their English use skills as moderate. At present they use English more than in past, in future more than in present, and in future much more than in past ($r=0.5$, $p<0.001$).*

Keywords: *Sport students, foreign language learning, sport English.*

Introduction

Research on the development of verbal skills in most cases reveals female superiority to males. Results of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2001 show that the reading achievement, attitude to reading, as well as self assessment of reading among 4th grade girls is significantly higher than that of 4th grade boys (Johansone, 2003). Evidence shows that 15 year old girls in all the countries participating in the Programme for International Student Assessment (PISA) by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) 2000 surpass their male peers in reading literacy (Geske, & Ozola, 2007).

However, a number of researchers have questioned female verbal superiority (Cameron, 2007); others have provided evidence that the difference between men and women is shrinking (Wolf & Zwick, 2002).

Several investigations about sport students reveal that male verbal skills are not lower than those of females, moreover, in some cases, they are even higher than those of females (Omrčen & Bosnar, 2010; Rudzinska, 2011). Causes for the last finding could be at least three-fold: 1) physiological (sport student increased level of testosterone), 2) psychological (increased self-esteem) and 3) social (communicating in training, camp and competition international environment).

Willingness to communication can develop habits of regular communication, including one in foreign languages.

In the light of recent investigations in neuroscience female brain is found to differ essentially from male brain. In the brain center for language and hearing women have 11 percent more neurons than men. males, in their turn, have higher levels of hormone testosterone, and male brain space, devoted to sexual

drive, two and a half times exceeds that of females (Brizendine, 2006:5-6). Increased levels of testosterone are found to decrease willingness to socialize. However, there are two exceptions: engagement in sports activities and in sexual intercourse. These situations increase willingness to communicate. Increased willingness to communicate might lead to better development of verbal skills.

Sports person development of foreign language skills might be affected by psychological causes too. People performance is influenced by their self-esteem. People who actively participate in physical activities develop a better perception of themselves (Sonstroem, 1997). The increased level of self-perception could positively affect also the development of verbal skills.

Omrčen (Omrčen & Bosnar, 2010) suggests that participation in sports more alters female life than male life. In order to be successful in sports females might have to suppress their natural willingness to actively engage in social life because they simply lack time for them. However, apart from usual young people settings for socializing, sports persons have a lot of opportunities to socialize in trainings, training camps and competitions, frequently in an international environment. These situations might be crucial in the development of sports person foreign language skills.

Research questions were connected with sportsperson foreign language learning in longitudinal scale (past, present and future prospective). We aimed to find out how sportsmen develop their foreign language skills, does it occur more in formal (school, university) or informal occasions; Are sport students satisfied with the development of their foreign language skills, what is the range of the use of their foreign language skills; Does participation in sport relating activities promote (or maybe impede) the development of foreign language skills?

The **sample** consisted of 35 full and part time Year 1 and Year 2 students, both genders.

The research combined qualitative and quantitative **methods**. In the first classes of academic year 2012/2013 first and second year full and part time students were asked to reflect on the following issues: How did you learn English? Who and what helped you learn English? Qualitative analysis of student answers allowed identifying key words, characterizing ways of learning English. Afterwards was designed a questionnaire, consisting of 12 questions with responses in 4-point Likert scale.

Qualitative analysis

Qualitative analysis revealed different ways how students in formal and informal learned and learn foreign languages, their language use habits in past and present. Some characteristic excerpts from student answers are given below:

Competitions are really good occasions to communicate with other sports people. When I was in Germany, we lived with girls from Poland when we had free time, we used to draw some rowing equipment, and with the team tried to

guess what it was, there I picked up such words as single scull, double sculls, a.o.

G.G., female, Year 2 full-time student

I was in Sweden as an exchange student. When I had my workout in the gym, the coach who worked there, told me (in English) about some techniques and interesting exercises for arm and stomach muscles, afterwards he explained me the theory.

A. S., Year 2, male, part-time student

I started travelling around with my hockey team from the age of 10, and I have been studying English for two years then. We were on our way to the USA when a woman from back seat of the plane tapped me on the shoulder and asked where from where we were. I had never used English outside the classroom, but then I pulled myself together and replied – We are from Latvia... my English was far from good at that age, but I tried to speak and she understood me. When we came back, I started watching cartoons and TV shows in English, a habit that has not changed till today.

O.V., Year 2 part-time student

I was in Poland where I played football. Coach did not speak Latvian or Russian, so I had to communicate in English.

V. P., male, Year 1 full-time student

I started reading news on web, when I was 10 years old, learned such basketball terms as airball, pic'n'roll, clutch shooter...

K.M., male, Year 1 full-time student

I learned English watching sport channels like Eurosport. Also I learned English reading newspapers and some information in Internet.

E., male, Year 1 student

I improved my English by travelling abroad and speaking to people

A.B., female, Year 2 part-time student

Sport, as well as music, helps to learn English faster ... I have worked as sports journalist and reporter, this winter I had an excellent opportunity to comment World and European Orienteering Championship. The option was to comment all competition in English, thus I raised my language level to new heights: learned new words, expressions, skills, helping to make better sentence structure and to improvise.

A.R., male, Year 2 part-time student

I learned English playing computer games, and at school too. Then I went to UK to work in a warehouse, there I had two friends from Ghana, Africa, who always wanted to speak to me – in three months my English was ten times better.

M.S., male, Year 2 full-time student

I have helped to organize sport games, in which participated foreigners, who spoke English, thus I learned a lot of new terms and words connected with sport events.

P., 20, male.

Content analysis of student scripts allowed identifying two key ways of the development of student foreign language skills:

- 1) sports related - participation in training, competitions, studies abroad; reading sports news, watching sport related programs (Eurosport, etc.),
- 2) not sports related - watching cartoons, TV shows; listening to music.

Content analysis also allowed identifying main agents of communication in:

- 1) sportive environment: coaches, referees, managers, peers,
- 2) non-sportive environment: at school, in student exchange programs.

Quantitative analysis

A questionnaire, consisting of 12 statements with responses in 4-point Likert scale, consisted of three blocks, corresponding to student language learning and use habits in past, present and future.

First question in each block was about the ways of learning English: “How did you learn English?”. The answers ranged from “at school” and “going abroad with training group” to “listening to songs” and “watching cartoons”.

Next question in each block was about the use of English. The answers ranged from communicating with other athletes and coaches to conversations with referees and managers.

The following question aimed to reveal the frequency of using English in past, present and future. The answers ranged from “very often” to “very rarely”.

The last two questions aimed to find out whether trainings and conducting trainings helps (helped) or impedes (impeded) learning English. The answers were: helps (helped), impedes (impeded), neither helps (helped), nor impedes (impeded).

The students were asked to fill in the questionnaire during their first class of sport English.

Results

1. Foreign language use habits

The analysis of foreign language use in the past and at present reveal that most of the students used and still use foreign language either often or rarely (both indicators: 34.3%), in the past foreign language was used very rarely used by considerable amount of respondents: 25.7%, but at present: only by 14.3%, very often foreign language in the past was used only by 5.7% of respondents, but now: already by 8.6%. In future no one sport specialist is going to use foreign language very rarely, most are going to use it often (74.3%), very often foreign language will use 11.4% of respondents. The change of the frequency of foreign language use in past and in future is shown in Figure 1 and Figure 2.

percentages

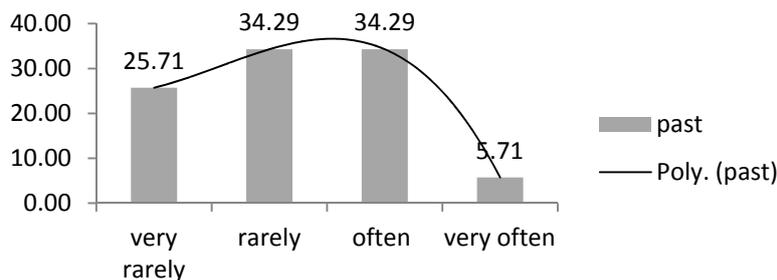


Figure 1. Frequency of foreign language use in past

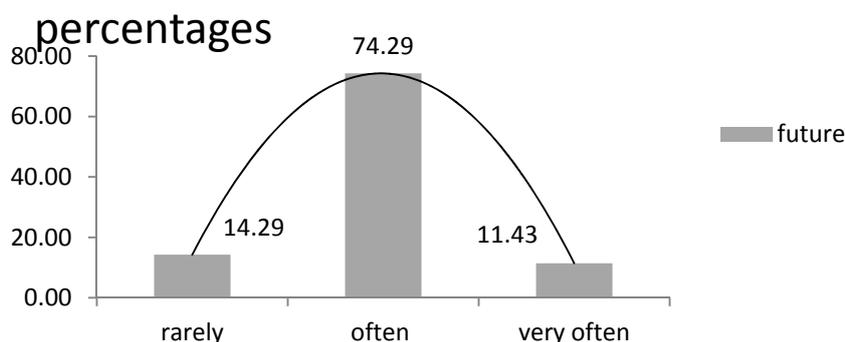


Figure 2. Planned frequency of foreign language use in future

Tendency curve shows that in past most young sportsmen used foreign language very rarely, rarely and often, whereas in future most sports specialist intend to use it often.

Respondents mostly spoke to other sportsmen (54.3%) and coaches (14.3).

At present respondents mostly speak to other sportsmen (54.3%), coaches (22.9%), and referees (28.6%).

In future sport specialists intend to speak to other sportsmen (77.1%), coaches (74.3), and referees: 54.3, sport managers, sport agents, a.o. sport related people.

2. The development of foreign language skills

Most of respondents find it easy to speak foreign language: 45.7% speaking skills are satisfactory, 28.6%: well developed.

All in all foreign language use skills are moderately developed: 60% of respondents find it neither difficult, nor easy to read, and also to write in foreign language. Only 17.1% consider that they are good at writing, and 22.9%: at reading.

In future sport specialists intend to learn English in post-graduate studies (22.9%).

Surprisingly enough that 45.7% of respondents, having studied foreign language at school and in undergraduate studies, are still going to attend foreign language courses.

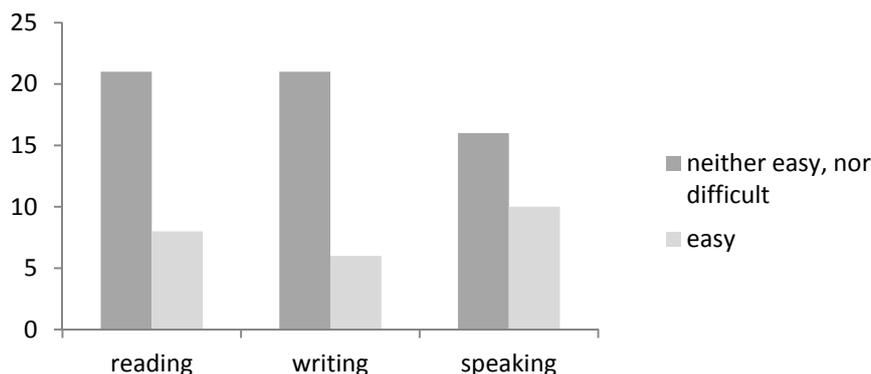


Figure 3. **Communication in foreign language**

Future sports specialist will read literature in foreign language (65.7%), and write e-mails (40%).

Respondents acknowledge that they will also learn foreign language in an informal way: travelling abroad with their training group (42.9%), watching sports channels, including Euro sport (28.6%), as well as watching movies and listening to songs.

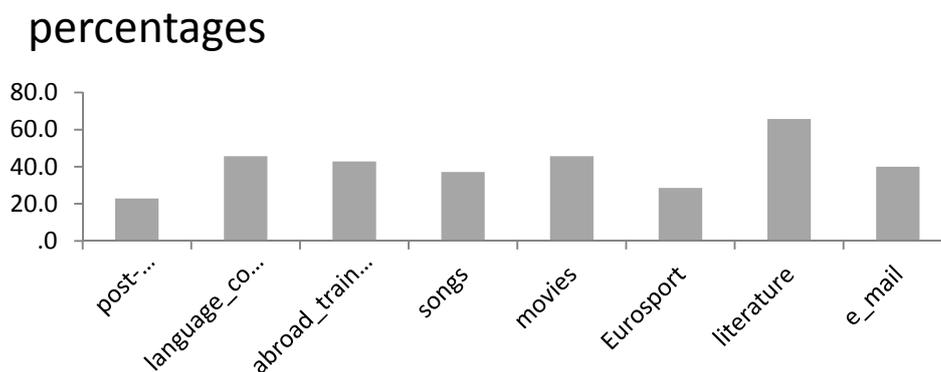


Figure 4. **Ways of foreign language learning in future**

3. Relationship between active engagement in sporting activities and the development of foreign language skills

Student answers show that in the past participation in sport activities helped (45.7%) and neither helped, nor impeded the development of foreign language skills and competences (48.6%), 2 students asserted that sporting activities impeded the development of foreign language skills.

At present the situation is similar: participation in sport activities helps (45.7%) and neither helps, nor impedes the development of foreign language skills and competences (45.7%), 3 students assert that sporting activities impede the development of foreign language skills. One respondent told that he was playing beach volleyball in Turkey, and his partner was Turkish too, so his English skills were decreasing because of no opportunity to use them. Conducting trainings

also neither helps, nor impedes the development of foreign language skills and competences (57.1%).

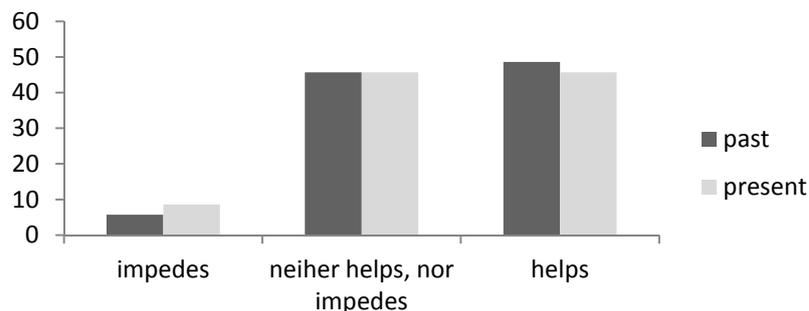


Figure 5. **Relationship between engagement in sport and foreign language learning**

Figure 5 shows that engagement in sport activities both in the past and in present in most cases helps in the development of foreign language and neither helps, nor impedes the development of foreign language. Thus straightforward conclusion that engagement in sporting activities always helps to develop foreign language use skills cannot be drawn.

Conclusions

The results show that sports persons learn foreign language in a lot of formal and informal ways. Active engagement in sporting activities besides formal foreign language learning at school can bring them into international environment, promote meeting young sportsmen from other countries, and the only way to communicate often turns out to be English. Also new technologies offer a lot of ways to watch sports channels and read sports news. Best young sportsmen often spent a lot of time abroad in training camps, communicating with peers and coaches in foreign language.

Sports persons use English more and more: at present more than in past, and in future more than at present. It is strange that considerable number of sports persons intends to study foreign language also at language courses. This finding means that about 10 years of studying foreign language at school and higher education institutions has not been sufficient for their needs.

Teaching staff of the concerned sport related higher education institution also consider that their English proficiency is not sufficiently high. Lecturers and professors have to communicate with Erasmus and foreign students, what is not always easy, especially for soviet school graduates, where was taught only knowledge of English, not skills of using English and competences, based on skills. Lecturers and professors also have to read their specialty related literature in English, and communicate with their colleagues in formal and non-formal environment. Considering the abovementioned, staff members participate in life-long adult learning programs, and/or attend special courses organized in the HEI.

Evidence does not prove always positive influence of sporting activities on learning foreign language. Therefore the causes for male sport student higher than usual foreign language skills, equaling with those of female sport students, should be sought also in other spheres, including psychological and physiological.

References

1. Brizendine, Louann, M.D. (2006), *The Female Brain*, Crown Publishing Group.
2. Cameron, D. (2007), “Unanswered questions and unquestioned assumptions in the study of language and gender: Female verbal superiority”, *Gender and Language*, Vol. 1, pp. 15-25,
3. Geske, A., Ozola, A. (2007), *Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā un pasaulē (Student achievement in reading literacy in Latvia and the world)*, Rīga, LU Akadēmiskais apgāds.
4. Johansone, I. (2003). *Startautiskais lasītprasmes novērtēšanas pētījums 2000-2003 (International PIRLS investigation 2000-2003)*, Rīga, Mācību grāmata.
5. Omrčen, D., Bosnar, K. (2010). Gender Stereotyping Bias – Assessment of the Swimming and Underwater Diving Vocabulary Knowledge in English as a Foreign Language in Kinesiology, pp. 1-6. In S. Orthaber and P. Vičić (eds.) *Proceedings CD of the international language conference “The importance of learning professional foreign languages for communication between cultures”*, Celje, Slovenia, University of Maribor, Faculty of Logistics.
6. Rudzinska, I. (2011). “Bridging the gender gap in student professional foreign language competence” In S. Orthaber and P. Vičić (eds.) *Proceedings CD of the international language conference “The importance of learning professional foreign languages for communication between cultures”*, Celje, Slovenia, University of Maribor, Faculty of Logistics.
7. Sonstroem, R.J., (1997). The physical self-esteem: A mediator of exercise and self-esteem, In K.R., Fox (Ed.), *The physical self* (pp. 3-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
8. Wolf, E., Zwick, T. (2002). Reassessing the Impact of High Performance Workplaces, ZEW Discussion Paper No. 02-07, Mannheim, *forthcoming in Schmalenbach Business Review* (2008).

Dr.sc.admin., Assistant
Professor

Ieva Rudzinska

Latvian Academy of Sport Education, Department of
Management and Communication Science, Latvia
Brivibas gatve 333, Riga, LV – 1006, Latvia
Phone: +371-67543445, fax: +371-67543480
e-mail: Ieva.Rudzinska@lspa.lv

Dr.paed., Leading
Researcher

Monta Jakovļeva

Latvian Academy of Sport Education, Department of
Management and Communication Science, Latvia
Brivibas gatve 333, Riga, LV – 1006, Latvia
Phone: +371-67799532, fax: +371-67543480
e-mail: Monta.Jakovleva@lspa.lv

PEDAGOGISKĀS PIEREDZES AVOTI STUDIJU PROCESĀ *Sources of Pedagogical Experience in the Study Process*

Alīda Samuseviča,

Liepājas Universitāte, Izglītības zinātņu institūts

Abstract. *The publication describing the studies in the education of prospective teachers, raises student learning as important and purposeful, constructive and conscious process of experience formation in the institution of higher education. Individual achievements in professional careers are based on the quality of acquired education and personality's competitiveness in the labor market. Studies in the institution of higher education are an imposing source and means for advancement of future teacher's professional identity and pedagogical expertise, whose potential opportunities according to the cognitions of pedagogy theory of social constructivism are not fully applied in practice. In order to meet the public demand for excellence and creativity in educational practice at school, there is a need for a qualified and skilled educator. The objective of this paper is to describe student, prospective teacher sources of formation of pedagogical experience and their developing potential in the study process within the institution of higher education.*

Keywords: *sources, self-education, study, student, pedagogical experience.*

Ievads

Introduction

21. gadsimta izraisītā informācijas eksplozija, daudzveidīgās mācību un informācijas ieguves tehnoloģiju transformācijas aktualizē nepieciešamās pārmaiņas izglītības sistēmā, kas liek fundamentāli pārvērtēt tradicionālās koncepcijas zināšanu apguves jomā un izvirzāmās prasības pedagogu kompetencei. Desmitgadē līdz 2020. gadam Eiropas augstākā izglītība veic nozīmīgu ieguldījumu prasmīgas un radošas, inovatīvas Eiropas izveidē. Mūsdienās izglītība ir viena no nozīmīgākajām sociālās attīstības jomām, jo sabiedrības lielākā daļa ir tieši vai pastarpināti saistīta ar mācībām skolā vai studijām augstskolā, profesionālo tālāk pašizglītošanos. Cilvēku individuālo profesionālo sasniegumu pamatā ir iegūtās izglītības kvalitāte un personības konkurētspēja darba tirgū. Dinamiskas pārmaiņas mūsdienu sabiedrībā izvirza aizvien daudzveidīgākas un sarežģītākas prasības pedagogiem, skolai un izglītības sistēmai. Izglītības sfērā tiek aktualizēta prasība pēc pārliecinātiem un kompetentiem pedagogiem, nepieciešamība pēc laikmeta prasībām atbilstošu vispārīzglītojošo skolu skolotāju sagatavošanas. Skolotāju izglītošanā galvenā uzmanība ir jāpievērš attieksmju un vērtību veidošanai, nevis tikai zināšanu un prasmju apgūšanai. Pašreizējā situācijā mainās pedagoga profesionalitātes saturs un virzība, turklāt mainīgums un elastīgums kļūst par galvenajiem aspektiem, saskaroties ar daudzajām pārmaiņām un izaicinājumiem, kas iepriekš nav prognozējami.

Latvijas Vispārējās izglītības likuma mērķis nosaka pedagogu atbildību radīt apstākļus radošas, vispusīgi izglītotas personības veidošanai, izglītojamo nepārtrauktai izglītības turpināšanai, profesijas apguvei, patstāvīgai orientācijai

sabiedriskajā un valsts dzīvē (Vispārējās izglītības likums, 1999). Sociāli nozīmīgo Vispārējās izglītības likumu prasību realizēšana praksē pieprasa no pedagogiem augsta līmeņa profesionālā darba kompetenci, kuras mērķtiecīga veidošanās sāk īstenoties jau studiju procesā. Topošo skolotāju pedagoģiskās darbības mērķu apzināšanās un profesionālās kompetences veidošanās procesa pamatā ir gan objektīvi, gan subjektīvi priekšnosacījumi. Pedagoģiskajā realitātē bieži izskan apgalvojumi, kas apšaubā topošo skolotāju profesionālo zināšanu un prasmju līmeni, viņu spēju veiksmīgi uzsākt patstāvīgās darba gaitas. Rodas vairāki jautājumi, kas ieskicē potenciālo pētījuma problēmu: Kā studiju process ietekmē topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanos? Kādas profesionālās vērtības veido pamatu topošo skolotāju pedagoģiskajai pieredzei? Lai nodrošinātu mērķtiecīgu topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanos studiju procesā, ir svarīgi iepazīties ar studentu skatījumu un vērtējumu par pedagoģiskās jomas profesionalizācijas jautājumu risināšanu augstskolā. Tāpēc publikācijā tiek aktualizēti studentu pedagoģiskās kompetences veidošanai būtiski pētījuma jautājumi: Kādi pedagoģiskās pieredzes veidošanās avoti studentiem ir nozīmīgi?

Publikācijas mērķis: raksturot studentu, topošo skolotāju, pedagoģiskās pieredzes veidošanās avotus un to attīstošo potenciālu studiju procesā augstskolā.

Pētījuma metodoloģija. Publikācijas izstrāde pamatojas uz kvalitatīvā pētījuma pieeju izglītībā, kura nosaka pētījuma jautājumu izvirzīšanu, kā arī kvalitatīvo empīrisko datu analīzi (Barlett & Burton, 2007; Merriam, 2009). Teorētisko atziņu studijās izmantota interpretatīvi fenomenoloģiskā analīzes metode, lai izprastu topošo skolotāju, studentu, pedagoģiskās pieredzes veidošanās teorētiskos aspektus. Empīrisko datu ieguvē izmantotas aptaujas metodes: anketēšana un intervijas. Pētījuma izlase: 87 studenti, kas studē *Skolotāju* studiju programmā. Anketēšanā pētnieciskais fokuss orientēts uz studentu izpratni un argumentāciju par pašizglītošanās iespējām studiju procesā pedagoģiskās pieredzes veidošanās kontekstā studiju kursā „Pedagoģisko pētījumu metodoloģija”. Individuālo interviju un sarunu laikā ar 2.un 3. kursa studentiem tika pētīts un iepazīts respondentu studiju kultūras veicinošo un bremsējošo aspektu kvalitatīvais pašvērtējums, kā arī studentu izteikumi par pedagoģiskās identitātes veidošanās veicinošajiem un kavējošajiem faktoriem studiju procesā augstskolā.

Pedagoģiskās pieredzes avotu raksturojums *Characterization of sources of pedagogical experience*

Internacionalizētajā un tehnoloģizētajā produkcijas un pakalpojumu sabiedrībā rodas nepieciešamība pēc jaunām spējām, kas mācīšanās jomā izpaužas kā *pašorganizācija* un *pašatbildība*. Visos cilvēka attīstības posmos mācīšanās ir individualizētās pieredzes veidošanās avots gan formālajā, gan neformālajā izglītībā. Iegūtās pieredzes individuālā kvalitāte ir atkarīga no

subjekta motivācijas, darbības, attieksmes, personīgās iesaistīšanās un atdeves pakāpes (Giese, 2010, 74). Tas nozīmē, ka cilvēka pieredze ir gan mācīšanās pamats, pedagoģisks līdzeklis un metode, gan tās rezultāts. Pedagoģijā, īpaši pieaugušo mācīšanās procesā, svarīgi ir izprast pieredzes dialektiku kā strukturālu korelāciju ar sevi pašu jeb izprast pašpieredzi (Brigmane, 2012: 15). Refleksija ir pieredzes veidošanās nozīmīgs komponents. Pedagoģiskās pieredzes veidošanās procesā tiek aktualizēti trīs refleksijas līmeņi: darbību analīze atbilstoši teorētiskajām zināšanām, kritiska teorētisko zināšanu pārbaude un vispārīgu vērtību apzināšana, paplašinot refleksijas robežas (Елканов, 1989). Katra topošā skolotāja individuālā skolas mācību pieredze kā pašvērtība studiju procesā var neatbilst jaunās pieredzes niansēm un ietekmēt pedagoģiskās identitātes pilnvērtīgu veidošanos. Tieši skolas laikā iegūtā mācību individualizētā pieredze parasti ir spēcīgs topošā skolotāja refleksijas un pašvērtēšanas instruments.

Pieredzes apguves process vienmēr ir interpretējams kā cilvēka paša darbība. Uz pieredzi orientētā mācību teorija aplūko subjekta aktivitātes un pasivitātes savstarpējo mijiedarbību. Aktivitātes un pasivitātes atšķirības slēpjas attiecīgajā prioritāšu noteikšanā. Tas, cik daudz students iemācās no savas pieredzes paplašināšanas studiju laikā, ir atkarīgs no viņa brīvas izvēles un atbildības, spējām un ieinteresētības pedagoga darbā, kā arī no viņa radošā potenciāla. Pedagoģiskās pieredzes apguve studiju procesā lielā mērā ir studenta autonoma pašdarbība ar apzinātiem mācīšanās mērķiem un motīviem, kas sniedz mācīšanās prieku un atklāsmes pārdzīvojumus, tā ir aktīva konfrontācija ar teorētisko un empīrisko atziņu pasauli, kas ir saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos.

Starptautiskie profesionalizācijas pētījumi izglītībā (Dirks & Hansmann, 1999, Kunze, 2000, Terhart, 1991, Wagner, 1998) piedāvā pedagoģiskās pieredzes struktūru, kurā tiek iekļautas *teorētiskās zināšanas*, kuras raksturo zinātniskais diskurss un kuras tiek apgūtas universitātē, izglītības semināros un skolotāju tālākizglītībā; *amata vai profesionālās zināšanas*, kuras tiek iegūtas praktiskajā darbā klasēs un skolotāju istabās, gatavojoties nodarbībām, un novērtējot savu mācīšanu ar studiju biedriem un kolēģiem. Pēc vācu pedagoga Herberta Meijera izpratnes, profesionālās zināšanas nav nekādā mērā zinātnisko zināšanu pārvērsts atdarinājums, bet patstāvīga, praktiskā darbībā iegūta, zināšanu pieredze. *Didaktiski-metodisko darbības kompetenci*, kas tiek nosaukta kā trešais elements pedagoģiskās pieredzes struktūrā, raksturo pedagoga prasme apvienot vienotā veselumā galvas, sirds, roku spējas pilnvērtīgā izglītojošā darbībā skolā. Šī kompetence attīstās un pilnveidojas pastāvīgā pašdarbības un refleksijas maiņā. Pedagogu profesionālo zināšanu veidošanās pieredze ir interesants, bet tajā pat laikā arī grūti izprotams process, jo to izveidi ietekmē atšķirīgi avoti: dziļa vispārējā izglītība, personīgi iegūtā skolas laiku izglītības un pārdzīvojumu pieredze, dzīves pieredzes atziņu kopums, iegūtā informācija no medijiem, mācību pašiniciatīva, studijās un izglītībā apgūtās priekšmeta

zināšanas, pašizveidotā pieredze mācīšanās, sarunas un pieredzes apmaiņa ar kolēģiem, priekšmeta zināšanu papildināšana tālākizglītībā (Meyer, 2002:42).

Skolotāju izglītības profesionalizācijas kodols ir saistāms ar personības izglītošanos daudzveidīgos aspektos. Zinātnisko, profesionālo zināšanu un didaktiski metodiskās kompetences pietiekamība nodrošina jauno skolotāju pirmo darba gadu sekmes. Paplašinot praktiskā darba pieredzi, pilnveidojas viņu profesionālās refleksijas prasmes. Profesionāli pedagogi katrā situācijā aktivizē „pareizo” refleksijas tipu (Schön, 1983), jo viņiem piemīt refleksijas kompetence (Meyer, 2002), un tas nodrošina nemītīgu pedagoģiskās pieredzes bagātināšanos praktiskajā darbībā. Spriedumu veidošanās spēja, kas pamatojas uz pašnoteikšanās, līdznoteikšanās un solidarizēšanās iespējām, pedagoģijā tiek traktēta kā kritiskā domāšana. Atbilstoši kritiskā konstruktīvisma teorijas atziņām, kritiskā domāšana tiek saprasta kā mērķtiecīga, reflektīva spriedumu veidošana autonomu lēmumu pieņemšanai, kas tiek īstenoti atbildīgā un jēgpilnā darbībā (Rubene, 2006: 75). Pedagoģisko studiju procesā mācību dialogs veido izglītības vidi, kurā tiek reflektēta studentu un docētāju pieredze. Ideāli apstākļi, lai dalībnieki iesaistītos dialogā, ir tad, kad tiek nodrošināta „visprecīzākā un pilnīgākā informācija; brīvība no spaidiem un iedrošinoša atvērtība alternatīvam viedoklim; empātija un rūpes par to, ko domā un kā jūtas citi; nodrošinātas vienlīdzīgas iespējas piedalīties dažādās lomās, līdz rodas jaunas perspektīvas, pierādījumi un argumenti” (Mezirow, 2000:13–14). Dialogs reāli palīdz paplašināt izpratnes robežas, piešķir zināšanām jēgu. Pedagogam īpaši svarīga ir atziņa, ka iesaistīšanās dialogā ir daudz kas vairāk nekā informācijas atreferēšana. Ir maldīgi uzskatīt, ka cilvēki spēj iekļaut savā pašpieredzē jau gatavus risinājumus, jo tā viņiem tiek atņemta pašmācīšanās procesa daļa, atņemts mācīšanās prieka pārdzīvojums un sasniegumu apzināšanās. Pieredzes rašanās ir indivīda aktīva konfrontācija ar pasauli un saistīta ar patstāvīgu darbību un atbildību par mācīšanos. Publikācijas autore uzskata, ka tieši *atvērtās izglītības konceptam* ir jākļūst par pamatu pedagoģisko studiju organizācijai Latvijas augstskolās. Atvērtā izglītība sniedz jaunu pieeju kolaboratīvai zināšanu apguvei, kas nodrošina produktīvu un efektīvu sociālo mijiedarbību starp skolēniem un skolotājiem, studentiem un docētājiem, aktualizē neierobežotas savstarpējās mācīšanās iespējas gan skolā, gan augstākās izglītības vidē. Jo kā uzskata atvērtās izglītības piekritēji Džimijš Veilzs, *Wikipedia*, *Wikia* un *Connexions* dibinātājs, un Ričards Baraņuks, inženierzinātņu profesors Raissa universitātē: „Ikvienam ir kaut kas, ko mācīt. Ikvienam ir kaut kas, ko mācīties” (Veilzs, Baraņuks, 2008:7).

Pedagoģiskās pieredzes veidošanās iespējas *Opportunities of developing pedagogical experience*

Viens no studentu individuālās mācību un arī pedagoģiskās pieredzes veidošanās ietekmīgākajiem avotiem augstskolā ir mērķtiecīgs studiju un patstāvīgais darbs, kas tiek īstenots saskaņā ar docētāju norādījumiem atbilstoši

studiju programmas un kursu normatīvajām prasībām. Pēdējos gados diskusijas par patstāvīgā darba nozīmi topošo profesionāļu izglītošanā nav īpaši aktualizētas, jo praktiski nevienam izglītības jomas speciālistam nav šaubu par tā pedagoģisko vērtību un attīstošo potenciālu. Kā liecina raksta autores īstenotās aptaujas dati, studentu lielākā daļa uzskata, ka patstāvīgo studiju kvalitātes garants ir studenta atbildība un motivācija (1.tabula). Tas ir nepieciešamais pamats pašnoteiktajām studijām augstskolā. Šis secinājums pamatojas arī uz atziņu, ka pētījumā iesaistītie studenti ir mācījušies skolā izglītības reformas apstākļos, ieguvuši mācību pieredzi, kas atbilst mūsdienu aktuālajām izglītības tendencēm un prasībām. Patstāvīgo studiju procesa organizācijā svarīga ir pieredze, kura tiek iegūta, mācoties no studentu un docētāju sadarbības izglītošanās mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā. Tāpēc kopīgajā intelektuālās izziņas procesā vienlīdz nozīmīgas ir izmantotās metodes un mūsdienu prasībām atbilstoši labiekārtota mācību vide. Mazāk nozīmīgs, studentu skatījumā, ir pedagoģiskās vadības un mācību līdzekļu nodrošinājuma faktors, kā redzams atspoguļotajos datos 1. tabulā.

1.tabula

Kvalitatīvu patstāvīgo studiju priekšnosacījumi studentu skatījumā
Student view on the prerequisites of qualitative independent studies

| Izvēles rangs | Priekšnosacījumi | Izvēļu skaits |
|---------------|--|---------------|
| 1. | Studenta personīgā atbildība un motivācija | 61 |
| 2. | Mūsdienīgu mācību metožu izmantošana | 34 |
| 3. | Atbilstoša mācību vide | 33 |
| 4. | Pedagoģiskā vadība | 25 |
| 5. | Mācību līdzekļi | 21 |

Pašnoteiktu studiju nosacījums ir studēšanas procesa pašregulācija un paškorekcija. Studiju pašregulācija nozīmē paša studenta sekošanu tā norisei un apzināta virzīšana atbilstoši zinātniskajām un profesionālajām interesēm. Pašregulācija ietver savas mācīšanās vērošanu un analīzi, vērtēšanu un paškritiku. Pašnoteiktās akadēmiskās studijas prasa kritisku refleksiju par studiju programmā iekļauto mācību un pētniecisko materiālu, par studenta individuālā progresa iespējām, jo tikai tādējādi pilnveidojama kritiskā spriestspēja, tiek iegūtas jēgpilnas zināšanas un bagātinās individuālā teorētisko un profesionālo zināšanu un darbības pieredze. Pētījumā tika secināts, ka aspekti, kas saistās ar studiju darbību ārējās pārbaudes, kontroles un novērtēšanas jautājumiem, studentu atbildēs nav aktualizēti. Tāpēc par problemātisku un padziļināti pētāmu jautājumu var uzskatīt atgriezeniskās saites sniegšanu par patstāvīgā darba novērtēšanu, jo sistemātiskas novērtēšanas nepieciešamību no aptaujā iesaistītajiem 87 respondentiem norāda tikai 7 studenti. Šie dati var izraisīt pamatotas pārdomas par patstāvīgo studiju procesa kvalitatīvajiem aspektiem.

Tieši katra studenta individuālais mācību stils raksturo viņa pieredzes veidošanās iespējas un avotus. Tāpēc vienā no anketas atvērtajiem jautājumiem tika lūgts nosaukt trīs svarīgākos elementus, kas raksturo respondenta studiju kultūru. Analizējot studentu nosauktos studiju kultūras elementus, ir iespējams ieskatīties viņu mācīšanās procesā, iepazīstot nozīmīgākos pedagoģiskās pieredzes veidošanās avotus. Lielākā studentu atbilžu daļa apliecina pašorganizācijas un pašatbildības augsto un apzināto nozīmi studiju procesā, kā arī nosauktie negatīvie studiju paradumi apstiprina studentu izpratni par pašnoteiktās un pašregulētās mācīšanās nozīmi profesionālo zināšanu un pieredzes apguvē. Apkopotās un sistematizētās atbildes 2. tabulā parāda, ka līdzvērtīgas nozīmības faktors tiek saglabāts arī pedagoģiskās vadības elementiem, nosaucot sadarbību, komunikāciju, savstarpējo sapratni un izpratni, abpusējo cieņu un mijiedarbību studiju procesā. Nosauktie elementi sniedz apstiprinājumu sociāli integrējošā mācību modeļa īstenošanai augstskolas pedagoģiskajā praksē, kas ir būtiski konstruktīvas pedagoģiskās pieredzes veidošanās kontekstā.

2.tabula

Studiju kultūru veicinošās un kavējošās darbības studentu skatījumā
Student view on promoting and delaying activities in study culture

| Attīstošās darbības | Kavējošās darbības |
|--|---|
| <p>Personības kontekstā: <i>Aktīva dalība un iesaistīšanās</i> <i>Personīgā iniciatīva un atbildība</i> <i>Pašizglītošanās prasmes</i> <i>Patstāvīgie izziņas meklējumi</i> <i>Sasaiste ar praksi skolā</i> <i>Vēlme izziņāt, patstāvīgi papildināt zināšanas</i> <i>Mācīšanās no pasniedzēja pieredzes</i> <i>Personīgo ideju īstenošana</i></p> | <p><i>Nespēja koncentrēties</i> <i>Iniciatīvas trūkums un slinkums</i> <i>Neprasmē plānot laiku</i> <i>Nespēja iekļauties vērtējošo prasību normās</i> <i>Mācību pienākumu atlikšana</i> <i>Neorientēšanās teorētiskajās zināšanās</i> <i>Mācīšanās pēdējā brīdī, pirms pārbaudēm</i> <i>Neprasmē īstenot savas idejas</i></p> |
| <p>Mijiedarbības kontekstā: <i>Sadarbība ar docētājiem un kursa biedriem</i> <i>Sarunas, komunikācija un dalīšanās atziņās</i> <i>Cieņa pret savu un citu darbu</i> <i>Cieņa pret pasniedzēju un savstarpējā sapratne</i> <i>Iespēja paust personīgo attieksmi</i></p> | <p><i>Izvairīšanās no sadarbības</i> <i>Nespēja kontaktēties ar vienaudžiem mācību uzdevumu veikšanā</i> <i>Sava viedokļa trūkums</i> <i>Nedrošība, bailes par nesapratni un nepieņemšanu</i></p> |

Iepazīstot intervijās nosauktos studentu kritērijus, kas, pēc viņu domām, veicina skolotāja profesionālās identitātes veidošanos augstskolā, var secināt, ka respondenti nosauc daudzveidīgus pedagoģiskās pieredzes veidošanās avotus. Piemēram, personiskā iniciatīva, izziņoša attieksme, docētāju radošums, mācību formas augstskolā, sadarbība ar docētājiem, pētniecības prasmju attīstīšana,

pedagoģiskā prakse skolā, grūtību un sasniegumu novērtēšana un analīze, kritiskās domāšanas veicināšana u.c. Kā redzams, visi nosauktie mācīšanās vai profesionālās pašpilnveides avoti ietver individualizētu subjekta darbības pieredzi, kas izriet no aktīvas izzinošas darbības un iniciatīvas līdz pašatbildīgas darbības īstenošanai, pašrefleksiju ieskaitot.

Kompetentā un konstruktīvā dialogā ar docētājiem, nodrošinot studentu mācīšanās prasmju pašnovērtēšanas un praksē īstenoto pienākumu pašrefleksiju pedagoģiskās pieredzes veidošanās kontekstā, studentiem ir iespēja pilnveidot savu personiskās izaugsmes kompetenci, salīdzinot apgūtās teorētiskās zināšanas ar praksē aktualizētajām profesionālajām zināšanām un novērtēt studiju procesā pašpieredzes veidošanās daudzveidīgos aspektus un iespējas.

Tāpēc pedagoģisko studiju kvalitatīvai īstenošanai pedagoģiskajās augstskolās ir svarīgi anketēšanā izteiktie studentu kritiskie spriedumi un ieteikumi skolotāju izglītības studiju programmu pilnveidē:

- *paaugstināt prasības reflektantiem, padarot apgūstamo profesiju prestižāku.*
- *Nodrošināt ilgstošākas prakses iespējas skolā, lielāku saikni ar skolu.*
- *Īstenot studentu iesaistīšanu studiju programmas satura veidošanā.*
- *Ieviest profesionāļu meistarklases, kas veicinātu dalīšanos pieredzē, demonstrējumus.*
- *Konkrētāk izvirzīt un diskutēt par izglītošanas mērķiem, stratēģijām un perspektīvām.*
- *Nodrošināt topošo skolotāju vēlmi pilnvērtīgi, praktiski darboties.*
- *Lielāku skolotāju izglītības studiju programmas fleksibilitāti.*
- *Palielināt inovatīvu metožu lietojumu un radošumu docētāju nodarbībās.*
- *Plānot intensīvākas studijas, samazinot studiju laiku, bet palielinot individuālo slodzi.*
- *Dziļāk izklāstīt studiju tēmas un biežāk organizēt par tām diskusijas.*
- *Nodrošināt mācību materiālu pieejamību visu studiju laiku.*
- *Vairāk dot iespēju topošajiem skolotājiem iesaistīties klases darbos skolā.*
- *Biežāku ārzemju vieslektoru piesaisti programmas īstenošanā.*
- *Starpdisciplināro semināru organizēšana starp dažādu kursu studentiem.*
- *Analizēt skolas pedagoģiskā procesa problēmas un to risinājumus.*
- *Īstenot sadarbību ar skolēniem ne tikai prakses, bet studiju procesa laikā.*
- *Plašāku sadarbību un pieredzes apmaiņu ar citām augstskolām.*
- *Iesaistīt studentus reālā pētniecībā saistībā ar profesionālās pieredzes apguvi.*
- *Pārbaudīt studiju kursu satura un īstenošanas kvalitāti.*

Studijas augstskolā ir īpaši nozīmīgs un vērtīgs laiks topošā skolotāja mācību kultūras pilnveidē, individuālā mācīšanas stila izveidē un pedagoģiskās identitātes veidošanās procesā. Topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanos lielā mērā ietekmē studiju procesā aktualizēto mācību un pedagoģiskās mijiedarbības avotu kvalitāte. Studentu pedagoģiskās pieredzes veidošanās avoti ir daudzveidīgi: konkrētu pedagogu un docētāju autoritātes ietekme, apgūtie fakti un zināšanas, pedagoģiskās idejas un koncepcijas, pašizglītošanās un pašnoteikšanās, studiju refleksijas, mācību grāmatas un līdzekļi, didaktiskās pieejas un metodes, pedagoģiskie modeļi un konkrētie sadarbības stili, kas sniedz ierosmi un iedvesmu, rada ieinteresētību pedagoga darbā, veido personisko attieksmi, izraisa jēgpilnu un apzinātu mācīšanos, veicina radošu pašizglītošanos. Pateicoties iegūtajām profesionāli pedagoģiskajām prasmēm, jaunais skolotājs realizē savas profesionālās funkcijas: aktualizē audzināšanas un socializācijas praksi, īsteno izglītošanu un attīstīšanu, nodrošina iedrošinājumu un sniedz pedagoģisko atbalstu. Nodrošināt studentu pedagoģiskās kompetences veidošanos nozīmē ne tikai bagātināt viņu teorētiskās un profesionālās zināšanas, bet aktualizēt studiju procesā tādas pedagoģiskās vērtības, kas sekmē studentu psiholoģisko un praktisko gatavību pedagoga darbam un profesionālai izaugsmei.

Secinājumi *Conclusions*

Viens no nozīmīgākiem skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanās faktoriem ir viņu pašizglītošanās visas profesionālās karjeras laikā. Pirmsākumi topošo skolotāju profesionalitātes izveidē ir meklējami jau skolas un studiju laikā, kad students iegūst mērķtiecīgu un sistematizētu mācīšanās un pašorganizēšanās pieredzi, kas kļūst par pamatu viņa profesionalizācijai studiju procesā.

Pedagoģiskās pieredzes veidošanās studiju procesā ir studentu apzināta un motivēta jēgpilna mācīšanās, kas balstās uz brīvu izvēli, patstāvību un atbildību, uz iegūtās pieredzes kritisku novērtējumu un nemītīgu savas pieredzes refleksiju pedagoģisko mērķu sasniegšanas kontekstā.

Kvalitatīvs topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes pilnveides process aptver augstas kvalitātes, elastīgu un vairāk individuāli virzītu izglītošanās iespēju nodrošināšanu. Augstskolu docētājiem ciešā sadarbībā ar skolotāju izglītības programmu studentiem turpmāk attīstāma savstarpējās mācīšanās pieredze un tādi mācīšanās rezultāti, kas orientēti uz mācīšanas kvalitātes uzlabošanu un radošu mācīšanās iespēju pilnveidi. Konstruktīvs dialogs studiju procesā, kurš balstīts uz studentu pašizglītošanās rezultātiem, izglītības problēmu risināšanā kļūst par nozīmīgu avotu un instrumentu topošo skolotāju pedagoģiskās pieredzes veidošanās procesā.

Summary

The education of each individual, the development of open and democratic society and its moral maturity to a great extent depends on the quality of educational processes and teacher education, as well as on the professional competence of teachers. Management of knowledge, creating, storing, disseminating, mastering, and using it in a coordinated and guided way as a complex process is becoming the basis of social life, embracing society as a whole. In society of knowledge, distancing from the necessity of uninterrupted need of intellectual and professional growth is impossible. Therefore the author has put special emphasis on the reflection on the quality assurance of teacher education. For the development of sustainable society it is necessary to put into practice an educational paradigm oriented to an individual, as well as high quality teacher education which develops teachers' professional competencies and ensures motivated professional identity and growth of young professionals. Thus their personal responsibility and their ability to meet challenges, to involve themselves in research and generate innovative solutions are encouraged. Individual professional achievements nowadays are based on the quality of the acquired education and personality's competitiveness in labor market. Dynamic changes in the current society pose more varied and complex requirements for pedagogues, school and system of education. Need for self-conscious and competent educators and necessity for appropriate teacher preparation for current situation in general school pedagogy are actualized in the education field. One of the major factors in the formation of teachers' pedagogical experience is their self-education throughout their professional career. The beginnings in creating professionalism of prospective teachers are traced back to school and study time, when student gets focused and systematized learning experience that will become the basis of the professionalisation in his study for process.

The author of the paper applying qualitative research data grounds the meaning of educational experience formation and opportunities in study process within the institution of higher education. The research focus reveals and characterizes conscious and motivated learning by students, which is based on freedom of choice, independence and responsibility, on the critical assessment of experience acquired and ongoing reflection of their experience within the context of attaining pedagogical goals. A qualitative development process of prospective teacher educational experience covers securing of high quality, flexible and more individually directed learning opportunities. The author offers educators to further develop the learning process and the results in a close collaboration with the faculty and students, focused on improving the quality of teaching and developing creative learning opportunities. The author is convinced that in the study process and in educational problem resolution exactly the constructive and respectful dialogue, which is based on students' self-learning outcomes, will become an important source and tool in the process of developing their pedagogical experience.

Literatūra Bibliography

1. Bartlett, S., Burton, D. (2007). *Introduction to Education Studies*. SAGE Publications Ltd.
2. Brigmane, B. (2012). *Pieaugušo pašpieredzes veidošanās mācīšanās procesā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: RPIVA.
3. Dirks, U./Hansmann, W. (Hg). (1999). *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim.
4. Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, D 7484, Jan./Feb. 2010.

5. Kunze, I. (2000). Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Die Deutsche Schule*, Sonderheft 1/2000.
6. Meyer, H. (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: *Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung*. W.Hörner, D.Schulz und H.W. Wollersheim (Hg.), Leipziger Universitätsverlag, S.41- 78.
7. Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. JOSSEY-BASS A Wiley Imprint.
8. Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
9. Rubene, Z. (2006). Pašnoteiktās mācīšanās izpratne jauniešu kritiskās domāšanas izpētes kontekstā studiju procesā. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Titulredaktore I.Maslo. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds. 72. – 89.lpp.
10. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London.
11. Terhart, E. (1991). *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen*. Köln.
12. Vispārējās izglītības likums, 1999. [Skatīts 2014. gada 15.janvārī]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=20243>
13. Veilzs, Dž., Baraņuks, R. (2008). Atvērtās izglītības revolūcija. *Diena*, 13. februāris.
14. Wagner, H.J. (1998). *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim.
15. Елканов, С.Б.(1989). *Основы профессионального самовоспитания будущего учителя*. Москва: Просвещение.

Alīda Samuseviča

Liepājas Universitāte
Lielā ielā 14, Liepāja, Latvija, LV-3401
alida.samusevica@liepu.lv
mob. +371 29652572

LITERĀRO TEKSTU IZMANTOŠANAS IESPĒJAS STARPKULTŪRU IZGLĪTĪBĀ

Use of Literary Texts in Cross-cultural Education

Olga Senkāne
Karīne Laganovska
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *The objective of this study is to propose a new methodological solution for mastering classical literary works, emphasizing the role of a literary text in cross-cultural education. For this purpose, different genres of the German traditional and modernist prose have been selected: H. Hesse's novel "The Glass Bead Game" and W. Borchert's short story "On This Tuesday". The study seeks to demonstrate the efficiency of combining phenomenological approach and semiotics in identifying the notions of other cultures and analysis of their functionality in literary works by means of applying this method in audiences of various specialty students. A particular object of the study is cross-cultural education – the process of mastering systematized individual knowledge and skills and forming attitudes, which is related to the interaction between different cultures.*

starpkultūru izglītība, semiotika, kultūras zīme, fenomēns.

Keywords: *cross-cultural education, semiotic, cultural sign, phenomena.*

Ievads

Introduction

Informācijas un tehnoloģiju laikmetā jauniešu interese par daiļliteratūru noplok, lasīšanas process šķiet garlaicīgs un nogurdinošs, tamdēļ literatūras didaktikā tiek meklēti arvien jauni metodiski risinājumi, lai literatūras pasniegšanu padarītu motivējošu un aizraujošu. Tradicionālās un klasiskās metodes tiek papildinātas vai pat aizstātas ar jaunām interaktīvām pieejām, kas lasītāju kā pasīvu informācijas uztvērēju (objektu attiecībā pret tekstu) rosina būt par aktīvu un radošu teksta recipientu (subjektu). Jau aizvadītā gadsimta 80.gadu sākumā Gerhards Hāss (Gerhard Haas, 1984) literatūras didaktikā ienesa inovatīvu ideju par tādu literatūras nodarbību, kas ir balstīta uz lasītāja līdzdarbošanos un teksta kreatīvu interpretāciju (*handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*), pārvērtējot klasisko subjekta-objekta attiecību teoriju teksta un lasītāja komunikācijā. Nodarbībās, kurās kā mācību materiāls tiek izmantota literatūras klasika, nepieciešams apbērt tādas metodes, kas veicinātu teksta saprotamību attiecīgajā mērķgrupā. Izvēloties tekstu analīzei, respektējami šādi kritēriji:

- teksts saturiski atbilst attiecīgās mērķgrupas uztveres īpatnībām;
- tekstā atklāta mērķgrupai aktuāla problemātika, kas aptver attiecīgos informatīvos (sociālos, ekonomiskos, vēsturiskos u.c.) kodus, un lasītājam ir iespēja sasaistīt tekstu ar savu personīgo pieredzi;
- teksts rada estētisku baudījumu.

Mūsdienu sabiedrībā, apzinoties daiļliteratūras funkcionālo vērtību, arvien lielāka vērtība tiek pievērsta literāro tekstu izmantošanas iespēju daudzveidībai

ne tikai filoloģijas, bet arī citu nozaru studijās, jo literārs teksts vienmēr ir noteiktas kultūras nesējs un tādēļ izmantojams svešvalodu, starpkultūru komunikācijas, kultūrvēstures, filozofijas u.c. studijās, ja vien tas ir piemērots konkrētai mērķgrupai un tā analizē tiek izmantotas piemērotas metodes.

Konkrēta pētījuma mērķis ir piedāvāt jaunu metodisku risinājumu klasiska daiļdarba apguvē, akcentējot literāra teksta lomu starpkultūru izglītībā. Šim nolūkam tika atlasīti noteikta perioda vācu tradicionālās un modernisma prozas dažādu žanru teksti: Hermaņa Heses romāns „Stikla pērlīšu spēle” (Glasperlenspiel, 1943) un Volkfanga Borherta īsstāsts „Tajā otrdienā” (An diesem Dienstag, 1947). Teksti satur vācu, H.Heses gadījumā – arī citu Eiropas un Āzijas valstu, kultūras zīmes, tātad paredz noteiktas priekšzināšanas šo tekstu uztverē un interpretācijā. Pētījumā mēģināts pierādīt fenomenoloģiskās pieejas un semiotikas apvienojuma efektivitāti citu kultūru priekšstatu atpazīšanai un to funkcionalitātes analīzei daiļdarbā, izmantojot šo metodi dažādu specialitāšu studentu auditorijā. Konkrēta pētījuma objekts ir starpkultūru izglītība – sistematizētu individuālo zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process, kas saistīts ar dažādu kultūru mijiedarbību. Pētījuma metodoloģija balstīta Edmunda Huserla (Edmund Husserl, 1859–1938) un Žana Pola Sartra (Jean-Paul Charles Aymard Sartre, 1905–1980) fenomenoloģijā, Jurija Lotmana (Юрий Лотман, 1922–1993) un Umberto Eko (Umberto Eco, 1932) semiotikā, kā arī literatūras didaktiķu Gerharda Hāsa (Gerhard Haas, 1929-2011) un Lotāra Bredella (Lothar Bredella, 1936-2012) atziņās.

Metodes raksturojums *Description of the method*

Komunikācija ir process, kura laikā divi indivīdi cenšas apmainīties ar idejām, izjūtām, simboliem, nozīmi un jēgu, savukārt starpkultūru komunikācija ir process, kura laikā minēto apmaiņu veic divi indivīdi, kuri nepārstāv vienu un to pašu kultūru. Tā kā viņi pieder dažādām kultūrām – viņiem nav vienādu uzskatu, izjūtu, uzvedības paradumu u.tml. – saziņa kļūst daudz komplicētāka, orientēta uz intensīvu dialoga dalībnieku kā noteiktas kultūras nesēju pieredzes apmaiņu.

Kultūru mijiedarbību ietekmē vairāki faktori, piemēram, individuālā pieredze un no tās izrietošā svešu parādību interpretācija u.c., arī tas, ka komunicētājs nekad nepamanīs to, ko nav paredzējis pamanīt. Šis faktors diez vai attiecināms uz daiļdarba un lasītāja saziņu, kas pieļauj ne tikai negaidītus atklājumus vai lasītāja radošu līdzdalību teksta jaunradē (pēc Rolāna Barta (*Roland Barthes*, 1915–1980), bet arī zināmu, taču piemirstu priekšstatu reproducēšanu atmiņā, iepriekš uz to nepretendējot. Ikviens teksta uztveri, ar vai bez priekšzināšanām par to, ievada iepriekšējais pieņēmums vai priekšnojauta, kas satur arī kultūrspecifiskas asociācijas. Pieņēmums teksta recepcijas gaitā var neapstiprināties, bet var arī pilnīgi vai daļēji sakrist ar autora intenci. Lielā mērā tas ir atkarīgs no lasītāja, mūsu gadījumā – akadēmiskajā bakalaura studiju

programmā „Filoloģija” vai profesionālajās bakalaura studiju programmās „Svešvalodas skolotājs”, „Tulks referents” studējošā zināšanu bagāžas. Bet kas notiek, ja ar šīm zināšanām nepietiek? Sekas var būt dažādas, bet visbiežāk netiek uztverti autora mājieni uz zemtekstu, ko satur kultūras zīme, līdz ar to tiek pārprasts/nesaprasts pats daiļdarbs. Neizpratne rada vilšanos un vājina jebkādu velēšanos lasīt tekstus ar blīvu kultūras zīmju lietojumu.

Protams, nepieciešamās priekšzināšanas citas kultūras tekstu uztverē sniedz konkrēta priekšmeta pasniedzējs, tomēr kursa apjoms neļauj kavēties pie detaļām, tāpēc parasti studējošais veic patstāvīgu individuālu pētniecības darbu. Kā rāda prakse, šis darbs reti ir produktīvs, jo studējošajam parasti pietrūkst iemaņu bibliotēkās un internetā uzietā materiāla mērķtiecīgai atlasei, svarīgākā ieraudzīšanai un sistematizēšanai, neskatoties uz priekšmeta pasniedzēja norādījumiem vai instrukcijām. Tāpēc īpaši atbildīgs un svarīgs process ir teksta uztveres/interpretācijas pārdomāta koordinēšana, kā arī attiecīga komplicēta teksta analīzes plānošana pasniedzēja vadībā. Optimālai citas kultūras daiļliteratūras teksta apguvei nepieciešams atlasīt un izmantot piemērotākās literatūras pētniecības metodes, kas koncentrētu studējošā uzmanību uz kultūras zīmes funkcionalitāti un tādējādi neļautu apmaldīties sekundārās informācijas „džungļos”.

Kultūras zīme ir semiotikas jēdziens. Kultūra iegūst, glabā un nodod informāciju ar zīmju starpniecību, tātad kultūras komunikēšanas līdzeklis ir zīme. Semiotiķis U. Eko par fundamentālu pasaules uztveres/interpretācijas procedūru uzskata objektu apzīmēšanu vai aizvietošanu ar zīmēm, īstenojot nozīmes pārnēsumu. Uz nozīmes pārnēsumu balstītās zīmes viņš iedala:

- ikoniskajās vai tēlainajās, uz līdzību balstītajās zīmēs – metaforās; indeksos, uz sakaru balstītās zīmēs – metonīmijās;
- uz kultūras tradīciju balstītās zīmēs – simbolos, kad jauns objekts tiek apzīmēts vai kad cita, jauna zīme stājas pieredzē akceptētās, vispārpieņemtās vietā uz līdzības, analogijas, sakara, arī sabiedrības konsensa pamata (Umberto, 1962).

Ļoti svarīgi, ka šī uz pārnēsuma bāzes izveidotā zīme, Ekoprāt, atveido nevis attēlojamā objekta īpašības, bet gan tā uztveres nosacījumus. Uztverot zīmi, mēs izmantojam savu pieredzi, zināšanas vai „enciklopēdiju”, atlasām zīmes atpazīšanas principus. Tas pats atpazīšanas princips vai kods ir pamatā uztveres/interpretācijas nosacījumu atlasei, veidojot zīmi. U. Eko šo kodēšanas procesu uzskata par dabisku, organismam piemītošu īpašību, neatkarīgu no kultūras konvencijām, kā tas ir zīmes uztveres procesā. Faktiski semiotiķa kompetencē ir noteikt, kas zīmju veidošanā un atlasē (kodēšanā) atbilst cilvēka dabai un kas kultūrai jeb domāšanas instrumentārijam, ko lieto kolektīvs.

Vācu loģiķis Gotlobs Frege (Gottlob Frege, 1848–1925) savulaik atzinis, ka zīmei ir priekšmetiska un jēdzieniska nozīme, tā asociē sevi ar priekšmetu un satur informāciju par to. Savukārt informācijas raksturu nosaka sistēma, kurā attiecīgais priekšmets iekļauts (Frege, 1892). Šādas sistēmas lomā var būt

kultūra, un noteiktas kultūras kontekstā jebkurš cilvēka žests, mīmika, viņa apģērba krāsa u.tml. iegūst īpašu jēgu. Kultūrai raksturīgu zīmju kopums veido šo zīmju tekstu.

Semiotiķis Jurijs Lotmans (1922–1993) min svarīgākās teksta komunikatīvās funkcijas:

- adresāta informēšana;
- kolektīvās kultūras atmiņas uzturēšana (aptverošas universālijas/ abstrakcijas arhetipu tēlu, konceptu u. tml. formātā);
- iekļaušanās noteiktas kultūras kontekstā (kodēšana jeb zīmju atlase, respektējot tradīcijas, stereotipiskus priekšstatus, klišejas saprotamības, atpazīstamības labad);
- adresāta pašizziņas ierosinājums (nepastarpināta individuāla pasaules fenomenu iepazīšana un kodu jaunrade jeb savu zīmju producēšana vai jaunas kontekstuālas nozīmes piešķiršana tradicionālajām zīmēm) (Лотман, 2002).

Pasaules uztvere atsevišķu indivīdu un sabiedrību kultūras apziņā parasti nostiprinās zīmju – simbolu, metaforu, reāliju u.tml. formātā. Tropi un īstenības priekšstatu apzīmējumi vienmēr ir klasificējami un vispārināmi, jo iekļaujas kādā attiecīgajai sabiedrībai zināmā struktūrā, kodēšanas tradīcijā.

Katrs indivīds, tāpat kā sabiedrība, kuru tas pārstāv, pasaules parādību izpratnē orientējas vai nu uz nepastarpināti iepazītu, paša pieredzē balstītu zināšanu vai aizgūtu, tradicionālu viedokli. Fenomenoloģijā paša sajūsts, izspriests fenomens ir patiesāks, īstenībai atbilstošāks par jebkuru aizguvumu. Kultūras semiotiķu plaši aplūkojamie vecie, konstantie kultūru teksti, fenomenologu versijā – *atmiņas datu banka* vai agrāk pieredzētais ir tikai izejmateriāls indivīda jaunradei, viens no apziņas neierobežoto programmēšanas iespēju palīglīdzekļiem. Tāpēc vairāk par pagātnes un tradīcijas rekonstrukciju, kur ir svarīgi ticēt tam, ko atceries, fenomenologus interesē cita – uz iztēli, fantāziju rosinoša apziņas darbība – vienīgi indivīda pieredzē balstīta nākotnes modelēšana.

Faktiski kultūras semiotiķus un fenomenologus vieno tēma par veco, tradicionālo un jauno kultūras tekstu attiecību indivīda un sabiedrības apziņā. Jebkurš teksts var saturēt noteiktā laikā radītus un akceptētus, noturīgus, sabiedrībā atpazīstamus un arī nezināmus kodus. To identifikācijai un iekļaušanai kādā klasificējumā iespējams izmantot gan semiotikas, gan fenomenoloģijas, arī psiho-, sociolingvistikas u. c. nozaru atziņas.

Literāra teksta autora iekļaušanās kādā noteiktā kultūras kodēšanas tradīcijā visbiežāk liecina par vēlmi komunicēt ar lasītāju tam daudz maz saprotamā valodā, lai īstenotu teksta pamatfunkciju (adresāta informēšana). Ikviens rakstnieks izmanto dažāda tipa kultūras zīmes (filozofiskas abstrakcijas, opozīcijas, reliģiskos rituālus, literatūras un mākslas darbu autorus vai tēlus, slēptus un neslēptus citējumus, alūzijas u. c.), taču modernisti, pie kuriem pieder H.Hese, to dara savādāk par tradicionāliem (romantiķiem, reālistiem), kurus

pārstāv vācu īsprozas klasiķis V.Borherts. Pirmkārt, jau tāpēc, ka modernistus interesē ontoloģiskas kategorijas, nevis cilvēciskā esamība, uz zīmju atlasē viņi dod priekšroku fenomenam, taču tikpat lielu nozīmi piešķir tradīcijai, lai to noliegtu, mainītu pret ko jaunu.

Metodes izmantojums H.Heses romāna kultūras zīmju analizē *Usage of the method in culture sign analyses of novel of H. Hesse*

Modernistu darbos sabiedrība ar savu ierasto, gadsimtiem kopto kultūras kodēšanas sistēmu nonāk pretstatā indivīdam, kurš izvēlēties pats savu zīmju sistēmu un rosina uz to arī savu lasītāju. Ideālais adresāts šādos gadījumos tiecas iepazīt un pieņemt jaunus, rakstnieka pieredzē, atmiņā un fantāzijā pasmeltus priekšstatus un to apzīmējumus, kuru uztvere rosina ieskatīties sevī un ieraudzīt pasauli iekšpus un ārpus citādi.

Rakstnieka kultūras zīmju atlasē vai kodēšanas principus iespējams atklāt ar fenomenoloģijas un kultūrsemiotikas atziņās un jēdzienos balstītu formulu (skat. 1.tabulu), kas ļauj koncentrēt lasītāja uzmanību uz kultūras zīmju atlasē mehānismu un rada iespēju apzināti nonākt ne vien ideālā adresātā, bet arī narācijā stratēģa statusā.

H. Heses izmantotās kultūras zīmes var klasificēt pēc izcelsmes tādās, kas nāk no Eiropas (sengrieķu, romiešu, krievu, angļu u.c.) un Āzijas (ķīniešu, indiešu) kultūras, turklāt visbiežāk tie ir ievērojami zinātnieku, visvairāk filozofu, un mākslas „kalpu” uzvārdi (skat. 1.tabulu), retāk viņu garadarbi, ievērojami mākslas pārstāvju vidū minēti gandrīz tikai vācu dzejnieki un mūziķi. Otru kultūras zīmju grupu sastāda paša H. Heses daiļdarbu tēli, piemēram, romāna „Stepes vilks” (1927), stāsta „Ceļotāji uz Austrumzemi” (1931) personāžs, bet arī tie ir marķējami kā izcili kalpotāji zinātnei vai mākslai. Rakstnieks padara reālu personu vai viņa gara darbu par sava daiļdarba tēlu un uz šo tēlu atsaucas citā daiļdarbā, panākot neparastu tēla polifonijas efektu. Taču lasītājam primāri jāatgrūžas no dokumentālas personas ieguldījuma *stikla pērlīšu spēlē* vai pasaules kārtības izziņā.

Kolektīvās enciklopēdijas zīmes neatkarībā no iespējamajiem klasificējumiem liecina par autora vēlmi komunicēt ar zinošu lasītāju, kas šādu zīmju atlasē vai kodēšana saskatīs attiecīgo abstrakciju: kalpot cilvēcei, izzinot pasaules pastāvēšanas likumus ar zinātnes un mākslas paņēmieniem. Pieredzējušiem „kalpiem” savas zināšanas jānodod jauniešiem, nodrošinot izziņas rezultātu saglabāšanu un pārmantojamību.

Lasītāja misija ir ar kultūras zīmju apkopojuma un sistematizēšanas starpniecību atklāt kodēšanas principu, un tamdēļ pat nav nepieciešamības apzināt visas zīmes, galvenais – saskatīt kopīgo iezīmi, saikni starp tām universāliju formātā.

Kultūras kodēšana daiļliteratūrā: H.Heses romāna „Stikla pērlišu spēle” piemērs
Culture coding in literature: example of H. Hesse’s novel “The Glass Bead Game”

| Universālijas/ abstrakcijas | Simboli/ kolektīvā enciklopēdija | Fenomeni/ jauna kodēšana |
|--------------------------------|--|---|
| Izziņa | <p><i>Kastālijas skola</i> Kastālija (sengr. Κασταλία) sengrieķu mitēma, iedvesmas avots Delfos.</p> <p><i>Pedagoģiskā province</i>: izglītības iestāde Johana Volfganga Gētes (1749–1832) romānā „Vilhelma Meistara klejotāja gadi”(1821).</p> | <p><i>Stikla pērlišu spēle</i>: <i>būtību</i> (kā fenomena pretstata – pēc E. Huserla) – destilētas, sterilizētas izziņas tēlaina alegorija.</p> |
| Dzīvot – Kalpot | <p>Zinātnei (<i>Pitagors, hellēnisma gnostiķi, romantisma filozofi, Platons, Abelārs, Nikolajs Kuzanskis, Bengels, Etingers, Čžuan Czi, Bolcano, Franke</i> u.c.). Mākslai (<i>Novaliss, J.V. Gēte, Boberfeldes gulbis – Martins Opics, Cincendorfs</i> u.c.).</p> | <p>Jozefs Knehts (vācu <i>kalps</i>); Turu; Jozefs Famula (latīņu <i>kalps</i>), Dasa (ind. <i>kalps</i>).</p> <p>Akcenti uz kalpa vai spēlētāja misiju: <i>nodot cits citam jauno domas pieredzi</i> (Hermanis, 1976: 43).</p> |
| Meistars – Māceklis | <p><i>Alberts Otrais</i> romāna epigrāfa autors (H.Heses izdomāta persona) – Akvīnas Toma skolotāja Alberta Lielā (1193–1280) stilizācija, viņš centās apkopot visas sava laika atziņas vienotā sistēmā, šī iecere kļūst par prototipu stikla pērlišu spēlei.</p> | <p>Individuāla pieredze jeb neatkārtojams atkārtojamajā: Mūzikas maģistrs, pateris Jakobs – Jozefs Knehts; Jozefs Knehts – Tito; Kalps – Turu; Dions Pugils – Jozefs Famula; Jogs – Dasa.</p> |

Taču daiļliteratūrā, īpaši modernistu tekstos līdzās kolektīvās enciklopēdijas zīmēm kā drošas, daudz maz nepārprotamas komunikācijas līdzeklim funkcionē arī fenomenī – jaunas zīmes, autora individuālās, neatkārtojamās pieredzes produkts. Par tādu var uzskatīt pašu stikla pērlišu spēles kā cilvēces shematiskas, retinātas izziņas alegoriju, Jozefa Knehta un viņa līdzinieku (Turu, Famula, Dasa) individuālo iniciēšanās pieredzi, pakāpeniski pārtopot no mācekļa meistarā. H. Heses romāna centrālais tēls pats runā par asociācijām stikla pērlišu spēlē, iedalīdams pēdējās «likumīgajās», t.i., vispārsaprotamajās, un «personiskajās» vai subjektīvajās, turpmāk raksturojot personiskās – neatkārtojamās paša pieredzes, iespaidu zīmes, ko lasītājs var tikai iztēloties: *uzdūros Šūberta pavasara dziesmai «Pavasara atmoda», un pirmie klavieru pavadījuma akordi negaidot atsauc atmiņā nule izjusto: tie smaržoja tāpat, kā bija smaržojis plaukstošais plūškoka zars, - tikpat rūgti saldi..* (Hermanis, 1976: 70).

Autors izvēlas dažādas vairāk vai mazāk ar *vispārsaprotamo* kultūras zīmju starpniecību konkretizētas laiktelpas (matriarhāta laika pagānisma, viduslaiku kristietības un hinduisma zīmes), taču izseko vienam un tam pašam personāža izziņas ceļam. Spēle ir nemainīga (nosacījumi, dalībnieku atlase, instrumentārijs), bet mainās spēlētāji, tāpēc nevar būt divas vienādas spēles, tāpat kā divas vienādas pieredzes, kaut arī cilvēks savas dzīves laikā atkārtoti savu priekšgājēju maršrutu pasaules iepazīšanā: mainās viņa attieksme pret tradicionālo, stabilo, negrozāmo un jauno, nebijušo; viņš meklē autoritātes (meistara) apstiprinājumu un ar laiku pats kļūst par autoritāti, viņš zaudē, tad meklē un atrod savai dzīvei jēgu (misija). Par atkārtošanos vienmēr atgādina tieši simboli, šis kolektīvās enciklopēdijas zīmes.

Fenomens ir nepastarpinātas jutekliskas uztveres verbāls manifestējums, neatkārtojama nepārtraukti atkārtojamajā. Tamdēļ no fenomena viegli atrast atceļu uz simbolu – vispārzināmu un saprotamu (vai vismaz viegli uzzināmu). Modernistam svarīga ir unikālās pieredzes liecība, un tas ir fenomens, tieši tas padara cilvēka dzīvi neatkārtojamu. Taču modernists-rakstnieks vēlas, lai viņu saprot, tāpēc izmanto mājienu vispārzināmu, stereotipisku vai vismaz uzzīnai pieejamu kultūras zīmju veidā. Lasītājs var operēt gan ar vecām, enciklopēdiskām zīmēm, rokoties cilvēces pieredzē, gan ar jaunām zīmēm, bet šajā gadījumā rokoties vienīgi savā pieredzē. Ideālā kārtā nepieciešama abu veidu zīmju analīze, mijiedarbe ceļā uz konceptuālu kategoriju atklāsmi.

Šāds risinājums ļauj atšifrēt autora mākslinieciski komplicēti veidoto alegoriju (kas prasa no lasītāja erudītu orientēšanos dažādu valstu zinātnes un mākslas vēsturē), tātad stikla pērlīšu spēli:

- spēles noteikumus (spēles kombinācijas nekad neatkārtojas);
- spēles instrumentāriju (simboli un kodi, kur *..katrs simbols un katra simbolu kombinācija ved nevis uz kaut ko vienu, uz atsevišķu piemēru, eksperimentu vai pierādījumu, bet gan uz Visuma centru, noslēpumu, dziļāko būtību, uz visu zināšanu pirmamatu*) (Hermanis, 1976: 110);
- spēlēs dalībniekus, kas ideālā kārtā respektē tradīciju, klausā skolotāju un tomēr maldoties meklē un atrod jaunus risinājumus.

Zīmju funkcionēšanas analīze daiļdarbā, izmantojot kultūras kodēšanas formulu, rāda, ka gan universāliju, gan fenomenu interpretācija nav iespējama bez simbolu jeb kolektīvās enciklopēdijas „šķirkļu” izpētes, tas ir rakstnieka veiksmīgas komunicēšanas un mājienu mehānisma funkcionēšanas priekšnosacījums.

Metodes izmantojums V. Borherta īsstāsta kultūras zīmju analīzē ***Usage of the method in culture sign analyses of short story of V. Borhert***

Svešvalodas apgūvē starpkultūru izglītība balstās ne tikai uz komunikatīvo kompetenci, bet arī uz zināšanām par tautu, kuras valoda tiek apgūta. Tādā gadījumā tieši literārais teksts aktivizē kreatīvu un nekonvencionālu domāšanu, attīsta kognitīvās un imaginatīvās (lat. *imago*)

spējas, jo „lasīšanas procesā mēs, būdami līdzdalīgi cita piedzīvotajā un pārdzīvotajā, paplašinām savu redzesloku” (Bredella, 2002:46). Izvēloties literāru tekstu darbam svešvalodu nodarbībā, jāņem vērā apgūstamā teksta apjoms, autentiskums (obligāti netulkots teksts, lai nodrošinātu pieejamību arī tiem kultūras kodiem, kas ir nostiprināti svešvalodas formās), tātad tekstam ir jābūt apjoma ziņā nelielam (bet ne fragmentam, svarīgs kompozicionāls veselums) un lingvistiski viegli uztveramam, lai novērstu interpretācijas šķēršļus.

Vācu īsais stāsts (*Kurzgeschichte*) ne tikai atbilst šīm prasībām, bet gan arī kā žanram tam ir savas priekšrocības attiecībā pret citiem tekstu veidiem. Īsajam tekstam raksturīgās pazīmes ir būtiskas tā lasīšanas un interpretācijas procesā:

- teksta kodolīgums attiecas ne tikai uz apjoma kvantitāti, bet gan arī uz satura kvalitāti, t.i., īsā stāsta autors (kā informācijas adresants) nevar lingvistiski „izvērsties” ar plašiem detaļu skaidrojumiem vai aprakstiem, kā to var atļauties, piemēram, romāna vai garstāsta autors;
- koncentrēšanās uz izteikti konkrētu (visbiežāk ikdienišķu) un reālu notikumu, kas ir nozīmīgs / aktuāls plašam cilvēku lokam;
- teksta kodolu veido krīzes- vai konfliktsituācija;
- savdabīga struktūra: pārsteidzoši tiešs, scēnisks sākums un interpretācijai atvērts nobeigums veido gredzenveida kompozīciju un laiktelpas vienotību;
- viena – divas darbojošās personas; protagonistu ir vidusmēra cilvēki ar signifikantām iezīmēm (piemēram, autsaideri, vientuļnieki, izstumtie, apspiestie u.c.);
- lakoniska izteiksme (dažkārt arī ar sarunvalodas iestarpinājumiem) tiek panākts suģestīvs naratīvs;
- reālajai situācijai pietuvināta valoda tiek piemērota teksta formas lakoniskumam (vienkārša teikumu uzbūve, elipses, iekšējie monologi, dialogi);
- ar leksikas izvēli (metaforas, simboli) tiek veidotas daudznozīmīgas konstrukcijas.

Īsā stāsta žanriskā specifika veicina lasītājā interesi par tekstu un pārraida interpretācijas signālus, kas savukārt svešvalodas pasniedzējam paver daudzveidīgas didaktiskās iespējas darbā ar tiem, kā, piemēram, fenomenoloģiskās pieejas un semiotikas sintēzi citas, šajā gadījumā vācu kultūras priekšstatu atpazīšanai.

Vācu agrīnās pēckara literatūras īsstāsts piemērots starpkultūru kompetences pilnveidei augstskolā, jo lasītājs tiek provocēts uz konkrētu kultūrvēsturisku un politisku notikumu simulāciju. V. Borherta īsstāsts „Tajā otrdienā” (tāpat kā citi viņa darbi) ekspresīvi tematizē kara postu un cilvēka ciešanas, aktualizējot humāno vērtību sistēmas balstus. Tādējādi pasniedzēja uzdevums darbā ar tekstu ir fokusēt studentu uzmanību uz kultūras zīmju atpazīšanu un dekodēšanu, uztverot rakstnieka pieredzi un atmiņā izveidojušos

priekšstatus, jo „literārie teksti ne tikai pārraida informāciju, bet gan arī atklāj situācijas, un to uzskatāmība mērķtiecīgi iedarbojas uz lasītāja priekšstatiem.” (Schiedermaier, 2001: 28). Īsais stāsts kā žanrs pats par sevi ir vērtējams kā kultūras zīme vācu pēckara literatūrā, jo tajā atklātas jaunas izteiksmes iespējas, lai nesamāksloti transformētu kara pieredzi. Tekstveides materiāls ir nevis vēsturisku faktu dokumentēšana, bet gan atmiņu, pārdzīvojumu un personīgās pieredzes reproducēšana.

V. Borherta īsstāsts „Tajā otrdienā” ir veidots kā kompozicionāla montāža, kas sastāv no deviņām epizodēm, paralēli atainojot mājas un kara fronti. Montāžas saistelements ir tēls - kareivis Hesse (frontes epizodēs) un viņa ģimene (mājas epizodēs). Stāsta kodolu veido kareivja paaugstināšana par oficiāli un viņa nāve. Pirmā un devītā epizode veido teksta gredzenveida kompozīciju – Hesses meita Ulla skolā veic pareizrakstības uzdevumu, vairākkārt pārrakstot teikumu „Karā visi tēvi ir kareivji” (*Im Krieg sind alle Väter Soldat*). Pirmajā epizodē Ulla šo teikumu raksta ar kļūdu vārdā „karš”, devītajā epizodē, kad tēvs ir gājis bojā, viņa šo vārdu uzraksta gramatiski pareizi. Katru epizodi ievada teikuma „Tajā otrdienā” atkārtojums, savienojot divas kontrasttelpas – fronti un mājas.

Tā kā žanriskās specifikas dēļ rakstnieka naratīvās iespējas ir ierobežotas, teksts ir piesātināts ar simboliskām detaļām. Ar hronoloģijas vai laiktelpas kontrastu V. Borherts atklāj kara realitāti gan mājās, gan arī frontē. Tādēļ teksta analizē uzmanība jāvērs uz tām kultūras zīmēm, kas varētu būt tuvas lasītāja pieredzei, kā arī iekļautos kolektīvajā enciklopēdijā (zināšanas par Otro pasaules karu un Vācijas lomu tajā), lai tālāk tās pārnestu plašākā sociālā kontekstā (skat. 2.tabulu „Kultūras kodi daiļliteratūrā: V. Borherta īsstāsta „Tajā otrdienā” piemērs”).

Pēc dotā parauga darbu ar tekstu var turpināt, analizējot īsstāsta personāžu (sanitāru, ārstu, Hesses kundzi, kaimiņieni utt.) kā individuālās kara pieredzes nesējus, jo tēlu sistēma atklāj šī daiļdarba māksliniecisko savdabību, tā iesaistīta humāno vērtību reanimēšanā ar atsevišķu cilvēku likteņu vai dzīves skatījuma izgaismojumu. Veidojot personāža kontrastus, V. Borherts atklāj kara un ideoloģijas deformētu sabiedrību, visās apelējot pie katra atsevišķa indivīda (tostarp arī lasītāja) atbildības, jo kara laika rakstnieki par savu pamatuzdevumu izvirza nākamajās paaudzēs iesēt pretkara sēklu un nepieļaut atkārtotu *mēri*

Kultūras kodi dailliteratūrā: V.Borhera īsstāsta „Tajā otrdienā” piemērs
Culture coding in literature: example of V.Borher's short story “On This Tuesday”

| UNIVERSĀLIJA | KOLEKTĪVĀ ENCIKLOPĒDIJA | FENOMENS |
|-----------------|---|--|
| KUSTĪBA (laikā) | Laika cikliskuma zīmes – dienas, nedēļas, mēneši, gadi, gadsimti. | Kara laika īpašais cikls (sākums un beigas). Otrdiena (lat. <i>martis dies</i> – Karadieva diena): konkrētas nedēļas dienas cikla unificējums (kara laikā visas otrdienas ir vienādas). |
| KUSTĪBA (telpā) | Mājas dzīves stereotips: ikdienas maršruts skolā, birojā, dzīvoklī, operā. Frontes stereotips: kaujas, ievainojumi, bezierunu pakļaušanās, nāve. | Stereotipa apšaubīšana: atsevišķu cilvēku (mājās: Hesses kundzes, kaimiņienes, Hesses kolēģu Hanzena un Severīnas, frontē: leitnanta Ēlersa, bataljona komandiera, Hesses, žēlsirdīgās māsas Elizabetes, lazaretis ārsta) dažādā kara pieredze: frontē un mājās. |
| KARŠ | Kara stereotips: 1941.g. un 1943.g. smago zaudējumu kaujas Smoļenskā (Krievija). Nāves pašsaprotamība. | Kara kā mēra tēlaina alegorija (bejēdzīga masveida nāve: <i>katru dienu ducis</i>) (Borher, 1981: 98). |
| SKOLOTĀJS | Pedagoga stereotips: progresīvu, novatoru zināšanu ģenerētājs, sabiedrības garīgās un inteliģentās elites pārstāvis. | Stereotipa apšaubīšana: skolotāja, kas valkā acenes ar bieziem stikliem bez rāmjiem, mācību stundā indoktrinē politisko ideoloģiju, ignorējot kara posta realitāti. Pedagoģs – aprobežots politiskās ideoloģijas kalps. |
| DAUDZUMS | Kaujās pie Smoļenskas karoja 2., 4., 9. vācu armijas divīzijas. 1941.g. 6.mēnesis – kara sākums; Smoļenskas kauja 1941.g. 10.07. – 10.09. Attālums no Smoļenskas līdz Maskavai – 400 km. | Teksts sastāv no 9 epizodēm, pāra skaitļa epizodes (2. – frontē; 4., 6., 8. – lazaretē) ir par frontes norisēm. Hesses ķermeņa temperatūra 41,6; Ulla teikumu pārraksta 10 reizes. Epidēmijas lazaretē ir 1400 gultas. |

Laiktelpas pretstati īsstāstā padziļina plaisu starp cilvēcību un tās trūkumu. Karā cilvēciskums izšķīst skaitļos un statistiskas datus, kas nemainīgu dažādās kombinācijās atstāj skaitli „4” (klasē ir 42 meitenes, Smoļenskā ir 40 grādu aukstums, Hesses ķermeņa temperatūra ir 41,6, epidēmijas lazaretē ir 1400 gultas, Hesse nomirst ceturtajā otrdienā). V. Borhera īsā stāsta analīze ar kultūru kodēšanas formulu atklāj būtisku šī daiļdarba atšķirību no modernista

H. Heses romāna un viņa zīmju atlasē principiem virziena (reālisms, nevis modernisms), un tematikas (cilvēks un karš, nevis pasaules kārtības izziņas vēsture) atšķirību dēļ. Universālības raksturo lielā mērā ar ontoloģiju nesaistītas kategorijas, un to atklājums varētu tikt īstenots tikai ar fenomenu starpniecību, kas, neskatoties uz individuālās, neatkārtojamās pieredzes akcentu, tomēr reprezentē vācu cilvēka – kara noliedzēja vai atbalstītāja skatījumu ar zināmu tipizēšanas devu. Tāpēc nedaudzās, bet ļoti pārdomātās kultūras zīmes koncentrē sevī Otrā pasaules kara ikdienu vācu frontē un aizmugurē, un to funkcija ir atgādināt lasītājam par stereotipu, kolektīvās enciklopēdijas šķirkli un tā tradicionālo aprakstu no vācieša skatpunkta (smagās kaujas pie Smoļenskas 1943.gadā), lai fenomenā jeb atsevišķu vēstījuma subjektu pieredzē to apstiprinātu vai apgāztu (aizmugures iedzīvotāju dažādā attieksme pret karu).

Īsā stāsta forma ļauj efektīvi izmantot tā saturu kā svešvalodas apgūvē, tā arī starpkultūru izglītībā, jo darbā ar šādiem tekstam ir vairākas didaktiski-metodiskās priekšrocības:

- tekstveides principi (tēlainība, reālu notikumu fikcija, funkcionalitāte) pietuvina lasītāju teksta saturam;
- lineāro notikumu ekspresija, kā arī redukcija un leksiskā vienkāršība attīsta lasītāja priekšstatus un izvērš interpretācijas robežas;
- teksta kodolīgums attīsta teksta implicēto uztveri, palīdz atklāt kopsakarības plašākā kultūrvēsturiskā un sociālā diskursā;
- reālo notikumu simulācija atklāj lasītājam realitāti, sevis izzināšanu un pilnveido izpratni par noteiktiem kultūrvēsturiskiem procesiem.

Secinājumi *Conclusions*

Īpaši atbildīgs un svarīgs process ir kultūras zīmēm bagāta teksta uztveres/interpretācijas pārdomāta koordinēšana, kā arī attiecīga komplicēta teksta analīzes plānošana pasniedzēja vadībā. Jāizmanto tādas pētniecības metodes, kas koncentrētu studējošā uzmanību uz kultūras zīmes funkcionalitāti un tādējādi neļautu apmaldīties sekundārās informācijas „džungļos”

Rakstnieka kultūras zīmju atlasē vai kodēšanas principus iespējams atklāt ar fenomenoloģijas un kultūrsemiotikas atziņās un jēdzienos balstītu formulu (daiļdarba koncepti (universālības) atklājas simbolu (tradicionālās, atkārtojamās kultūras zīmes) un fenomenu (jaunas, vienas pieredzes kultūras zīmes) izmantojumā un mijiedarbē), kas ļauj koncentrēt lasītāja uzmanību uz kultūras zīmju atlasē mehānismu un rada iespēju apzināti nonākt ne vien ideālā adresātā, bet arī narācijas stratēģa statusā.

Zīmju funkcionēšanas analīze daiļdarbā, izmantojot kultūras kodēšanas formulu, rāda, ka gan universāliju, gan fenomenu interpretācija nav iespējama bez simbolu jeb kolektīvās enciklopēdijas „šķirķļu” izpēti, tas ir rakstnieka veiksmīgas komunicēšanas un mājienu mehānisma funkcionēšanas priekšnosacījums.

Summary

The objective of this study is to propose a new methodological solution for mastering classical literary works, emphasizing the role of a literary text in cross-cultural education. For this purpose, different genres of the German traditional and modernist prose have been selected: Hermann Hesse's novel "The Glass Bead Game" (Glasperlenspiel, 1943) and Wolfgang Borchert's short story "On This Tuesday" (An diesem Dienstag, 1947). The texts contain German cultural signs, and in H. Hesse's work also those of other European and Asian countries, which requires certain preliminary knowledge for a successful text perception and interpretation. The study seeks to demonstrate the efficiency of combining phenomenological approach and semiotics in identifying the notions of other cultures and analysis of their functionality in literary works by means of applying this method in audiences of various specialty students. A particular object of the study is cross-cultural education – the process of mastering systematized individual knowledge and skills and forming attitudes, which is related to the interaction between different cultures. The research methodology is based on the notions of Edmund Husserl (Edmund Husserl, 1859-1938) and Jean-Paul Sartre's (Jean-Paul Charles Aymard Sartre, 1905-1980) phenomenology, Yuri Lotman (Юрий Лотман, 1922-1993) and Umberto Eco's (Umberto Eco, 1932) semiotics, as well as notions of literary didacticians Gerhard Haas (Gerhard Haas, 1929-2011) and Lothar Bredella (Lothar Bredella, 1936-2012).

A literary text author's complying with a particular culture coding tradition is the most common sign of his or her intention to communicate with the reader in a more or less understandable language, thus implementing the basic function of a text (informing an addressee). The writer's principles of coding or selecting cultural signs are possible to detect by means of a formula based on the notions and concepts of phenomenology and cultural semiotics (see Table 1), which allows to focus reader's attention on the cultural sign selection mechanism and makes it possible to consciously reach the status of an ideal addressee and a narrator alike.

Table 1

Culture coding in literature: example of H.Hesse's novel "The Glass Bead Game"

| UNIVERSALS/ ABSTRACTIONS | SYMBOLS/ COLLECTIVE ENCYCLOPAEDIA | PHENOMENA/ NEW CODING |
|-----------------------------|--|--|
| Cognition | <i>Castalia school</i> Castalia (Ancient Greek Κασταλία) – an Ancient Greek mytheme, source of inspiration in Delphi <i>Pedagogical province:</i> An educational institution in the novel by Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) "Wilhelm Meister's Journeyman Years" (1821) | <i>The Glass Bead Game: nature</i> (as opposition to <i>phenomena</i> – according to E.Husserl) – figurative allegory of a distilled, sterilized cognition |
| to Live – to Serve | Science (<i>Pythagoras, Plato, Abelar, Nikolay Kuzanski, Bengel, Ettinger, Zhuangzi, Bolzano, Franke, etc.</i>). Art (<i>Novalis, J.W. Goethe, Swan of Boberfeld – Martin Opitz, Zinzerdorf, etc.</i>). | Individual experience or uniqueness in repetition: Joseph Knecht; Turu; Joseph Famulus; Dasa. |

| | | |
|------------------------|--|---|
| Master – Apprentice | <i>Albert the Second</i> – author of the novel’s epigraph (H.Hesse’s fictional character) – pastiche of Thomas Aquinas’ teacher Albert the Great (1193-1280), he tries to gather all notions of his time in a single system, this intention becomes a prototype for <i>The Glass Bead Game</i> . | Individual experience or uniqueness in repetition: Master of music, pater Jacob – Joseph Knecht; Joseph Knecht – Tito; Servant – Turu; Dion Pugil – Joseph Famulus; Yogi – Dasa. |
|------------------------|--|---|

A student’s task is to reveal the principle of coding using the method of generalization of cultural signs and systematization, owing to which it is not even necessary to identify all signs – the main thing is to see the common pattern, links between signs in the form of universals.

In literature, alongside collective encyclopaedia signs functioning as more or less explicit means of communication, there are also phenomena – new signs, the product of the author's personal unparalleled experience. The glass bead games as humanity’s schematic and thinned out cognitive allegory, Joseph Knecht and his doubles’ (Turu, Famulus, Dasa) individual initiation experience, gradually transforming from the apprentice into the master, can be deemed as such. The author chooses a variety of time and space notions, which are specified by more or less *generally comprehensible* cultural signs, but traces one and the same way of cognition of a character. The game is constant (conditions, selection of participants, instrumentality), but the players change, so there cannot be two identical games, just as there cannot be two identical experiences, despite the fact that all human beings during their lifetime reiterate their predecessors’ routes in discovery of the world. Symbols or collective encyclopaedia signs serve as reminders of repetition.

The phenomenon is a verbal manifestation of the immediate sensual perception, uniqueness in continuous repetition. This is why it is easy to trace the way from a phenomenon to a symbol, which is universally understandable. A testimony of a unique experience is important for the modernist, and this is a phenomenon, and it is exactly what makes human life unique. However, the modernist-writer wants to be understood, so he or she gives hints in the form of common, stereotypical, or at least accessible for cognition cultural signs. The reader can operate with both old encyclopaedic signs pertaining to the human experience and with new signs pertaining solely to his or her own experiences. Ideally, analysis of both types of signs and interaction towards revelation of the concept is involved.

This option allows to decode the author's artistically created complicated allegory, which requires the reader to comprehend science and art history of different countries.

V.Borchert’s short story analysis by means of culture coding formula reveals a considerable shift in the principles of sign selection due to differences in direction (realism) and themes (man and war). Universals characterize categories which by and large are not related to ontology and their discovery could be implemented only via phenomena, which, in spite of the emphasis on individual and unparalleled experience, represent a German man’s – either a supporter or a denier of the war –view with a certain dose of typologization. Therefore, the role of the few cultural signs is to remind the reader of stereotypes, collective encyclopaedia headword and its traditional description from the point of view of a German, so that it could be confirmed or refuted in the phenomenon or experience of the particular subjects of the narration.

Analysis of sign functioning in literary works by means of the culture coding formula shows that both universals and phenomena cannot be interpreted without study of symbols or

collective encyclopaedia “headwords”, it is a precondition for the author’s successful communication and guarantee for the hint mechanism efficiency.

Literatūra Bibliography

1. Borherts, V. (1981). *Pa garo, garo ielu*. Rīga: Liesma.
2. Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen.
3. Frege, G. (1892). *Über Sinn und Bedeutung*. <http://www.unikonstanz.de/philosophie/files/frege.pdf> (03.02.2014.)
4. Haas, G., Menzel, W., Spinner K. H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. *Praxis Deutsch (123)*. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
5. Hermanis, H. (1976). *Stikla pērlīšu spēle. Biogrāfiska studija par spēles maģistru Jozefu Knehtu līdz ar Knehta atstātajiem rakstiem*. Rīga: Liesma.
6. Schiedermaier, S. (2011). Literarische Texte als literarische Texte – Vieldeutigkeit, Anschaulichkeit, Kontextverbundenheit. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. München.
7. Umberto, E. (1962). *The Absent Structure*. <http://www.uta.edu/english/timothy/Eco.pdf> (03.02.2014.)
8. Иванова, С. (2011). *Политический дискурс и культурное кодирование детонирование культурных кодов*. http://journals.uspu.ru/i/inst/ling/ling36/ling36_4.pdf (03.02.2014.)
9. Гуссерль, Э. (1994). Феноменология внутреннего сознания времени. *Собрание сочинений. Том I*. Москва: Логос; Гнозис.
10. Красных, В. (2003). *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: Гнозис.
11. Лотман, Ю. (1984). *О семиосфере*. <http://semiotics.ru/sphere/semiosphere.html> (03.02.2014.)
12. Лотман, Ю. (1992). Семиотика культуры и понятие текста. *Избранные статьи*. Таллин.
13. Лотман, Ю. (2002). *Статьи по семиотике и топологии культуры*. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/index.php (03.02.2014.)

Dr.philos. asoc.prof.
Olga Senkāne

Rēzeknes Augstskola, Humanitāro un juridisko zinātņu fakultāte,
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601, Latvija

Dr.philos. asoc.prof.
Karīne Laganovska

Rēzeknes Augstskola, Izglītības un dizaina fakultāte,
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601, Latvija
e-pasts Karine.Laganovska@ru.lv

**PLAGIĀTA IEROBEŽOŠANAS ASPEKTI DATORIZĒTAS
MĀCĪŠANĀS SADARBOJOTIES MODELĪ**
*Plagiarism Reducing Aspects in Computer Supported Collaborative
Learning Model*

Sintija Sudmale
Liepājas Universitāte

Abstract. *Computer supported collaborative learning (CSCL) is a practical answer to futuristic e-Europe educational vision. Unsuccessfully organized collaborative work within teams of students, which ignores individual achievement and individual/ group responsibility balance, can lead to lack of motivation for personal involvement and promote plagiarism. The aim of this research is to theoretically analyze the plagiarism reducing aspects with computer supported collaborative learning. Applied study method - analyses of scientific sources.*

The main results are connected with the research of possibilities to solve the problem of plagiarism in education with modern cooperation methods.

Keywords: *computer supported collaborative learning, group work, plagiarism, plagiarism reducing.*

Ievads
Introduction

Mūsdienās tautsaimniecības attīstība ir cieši saistīta ar valstī pastāvošo izglītības sistēmu un tās potenciālu pielāgoties strauji mainīgajai videi. E. Dubra, analizējot Latvijas ekonomikas attīstības virzienus integrācijai Eiropas Savienībā, norāda, ka zemu ienākumu ekonomikas attīstībai viens no mobilizējošiem faktoriem ir mazkvalificēts darbaspēks, vidējas attīstības ekonomikai raksturīga investīciju un globālu tehnoloģiju iesaiste, savukārt pāreja uz augstu ienākumu ekonomiku nozīmē pāreju no tādas ekonomikas, kas tehnoloģijas importē, uz tādu, kas rada. Augstu ienākumu ekonomika ir balstīta uz inovācijām un ar zinātni mijiedarbojošos izglītības sistēmu (Dubra, 2004:56). Šāds uzskats atbilst Lisabonas stratēģijas pamatnostādņiem par inovāciju un pētniecības nozīmi ES ekonomikas konkurētspējas paaugstināšanā. Tomēr inovāciju un pētniecības attīstība, kas tiek uzlūkota kā līdzeklis kvalitatīvām un pozitīvām pārmaiņām ekonomikā, nevar notikt bez izglītības sistēmas atbilstības zināšanu sabiedrības vajadzībām.

Datorizēta mācīšanās sadarbojoties ir praktiska atbilde uz futūristisku eEiropas izglītības vīziju. Tā aplūkojama plašākā e-izglītības kontekstā, kas ir viena no svarīgākajām inovācijām izglītībā 21. gadsimtā un uzskatāma par pamatnostādni Eiropas Savienības Lisabonas stratēģijā izglītības un mācību sistēmas uzlabošanai ES, kas nodrošina diferencētu pieeju izglītības ieguves organizēšanā, nodrošina principiāli jaunu pieeju, sagatavojot studentus darba tirgum (Gorbāns, 2010).

Pētnieki (Koschmann, 2002; Stahl et. al., 2006) norāda uz diviem galvenajiem datorizētas mācīšanās sadarbojoties aspektiem – praksi, kas tiek īstenota darbojoties kopā, un komunikācijas tehnoloģiju artefaktu izmantošanu. Tas ir veids, kādā cilvēki mācās kopā ar datora palīdzību. Aktualizējas jautājums par iespējamiem riskiem datorizētas mācīšanās sadarbojoties modelī un to novēršanas iespējām.

Pētījuma **aktualitāte** saistās ar nepieciešamību izziņāt iespēju ar datorizētas mācīšanās sadarbojoties palīdzību sekmēt ne vien zināšanuveidošanu, bet arī stiprināt akadēmiskās ētikas praksi. Virkne pētījumu interneta un jauno tehnoloģiju lietošanu saista ar plaģiāta gadījumu skaitu palielināšanos augstskolās (Duggan, 2006; Boisvert & Irwin, 2006), savukārt kā sekas tiek minētas zaudētas valsts dotācijas saistībā ar zemu izglītības kvalitāti (Sharma, 2011). Tīmekļa un IKT nozīme plaģiāta attīstībā tiek salīdzināta ar epidēmiju, ko grūti apturēt, pie tam teksta apstrādes sistēmu savietojamība palīdz pārkopēt un kompilēt visdažādākos tekstus, radot iluzoru iespaidu par anonīmām zināšanām, kas pieder visiem un nevienam konkrēti (Boisvert & Irwin, 2006).

Līdzīgi neveiksmīgi organizēts sadarbības process studentu grupā, kas ignorē individualizētus sasniegumus un individuālas un grupas atbildības līdzsvaru, var izraisīt motivācijas trūkumu personiskajam ieguldījumam un pazemināt plaģiāta pieļāvuma sliekšni. Izmantojot sadarbības metodes, jāpievērš īpaša uzmanība, lai netiktu pieļauti plaģiāta precedenti. Apziņa, ka „citi to dara” provocē sekas, ka noteikta uzvedība tiek uzskatīta par sociāli pieņemamu (Cabral-Cardoso, 2004).

Tādēļ šī **pētījuma mērķis** ir teorētiski aprakstīt un analizēt plaģiāta riskus un ierobežošanas iespējas datorizētas mācīšanās sadarbojoties modelī. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, īstenota zinātniskās literatūras analīze.

Datorizētas mācīšanās sadarbojoties teorētiskais ietvars **Theoretical framework of computer supported collaborative learning**

Datorizēta mācīšanās sadarbojoties (*CSCL – Computer supported collaborative learning*) ir relatīvi jauna izglītības zinātņu disciplīna, kas attīstījusies starpdisciplināru pētījumu laukā, piesaistot datorzinātņu, socioloģijas, antropoloģijas, pedagoģijas, psiholoģijas un citu zinātņu nozaru uzmanību (Strijbos, 2004), kā arī aizgūstot un attīstot šo zinātņu teorētiskos modeļus un metodes.

Datorizētas mācīšanās sadarbojoties pedagoģiskās paradigmas pamats ir darbības un audzināšanas teorijas, kas attīstījās 20.gadsimta sākumā, radot inovatīvu pieeju mācību procesam, kurā priekšplānā izvirzās empīriskās pieredzes, darbības (mācīšanās, iesaistoties aktivitātēs) un sadarbības komponenti (Дьюи, 1997).

Salīdzinot sociālā konstruktīvisma agrīnās idejas ar vēlākām nostādnēm, redzams, ka pieņēmumos par zināšanu saņemšanu no apkārtējās vides aizvien

lielāka nozīme tiek piešķirta indivīda aktivitātei. Šāda izpratne īpaši raksturīga triviālā (Piage, 1968) un radikālā konstruktīvisma (Glaserfeld, 1990) atzariem, pie tam radikālais konstruktīvisms uzsver, ka ne vienmēr notiek mācīšanās, ar to saprotot, ka iepriekšējās un aktuālās pieredzes mijiedarbībā adaptējas dzīvotspējīgākās pieredzes interpretācijas.

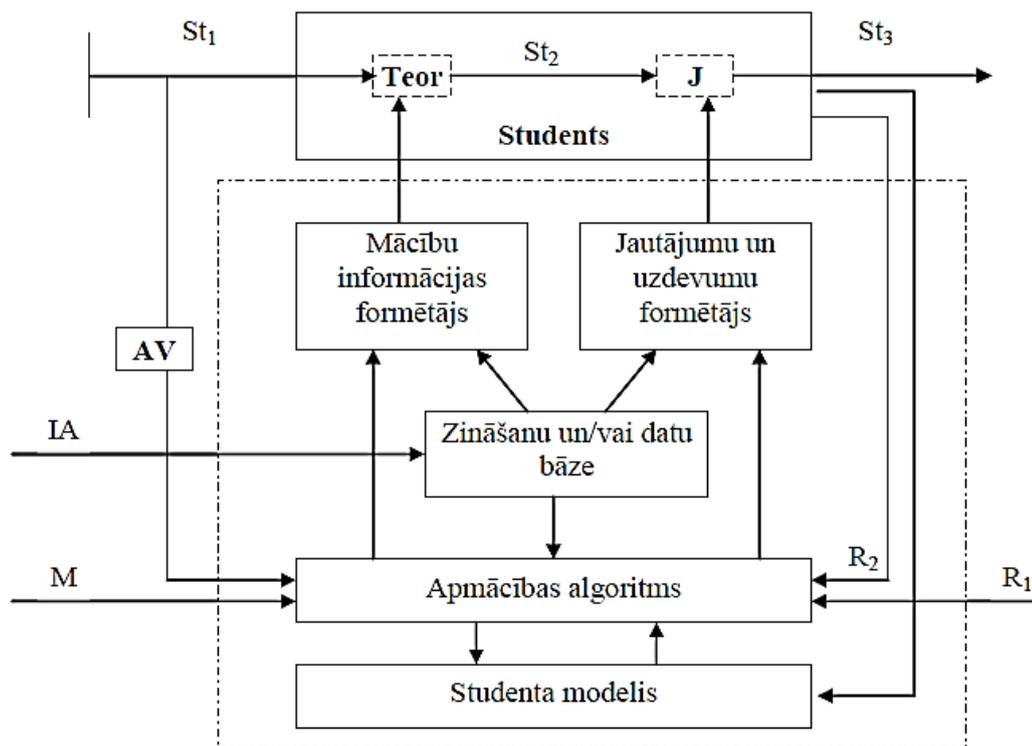
Tālākā sociālā konstruktīvisma ideju attīstība kulturālā un kritiskā konstruktīvisma ietvaros pievēršas vides faktoriem, norādot uz simboliskiem kultūras aspektiem, tai skaitā, mācīšanās procesā izmantotajiem līdzekļiem, uzskatot, ka noteikti līdzekļi jeb instrumenti var ietekmēt zināšanas ārpus to tiešā pielietojuma un attīstīt prasmes un priekšstatus par pasauli. Datoru izmantošana mācību procesā ne tikai palīdz veidot zināšanas, bet rada jaunu mācīšanās filozofiju (Taylor, 1996).

Pedagoga lomas izpratne laika gaitā ir evolucionējusi no sākotnējām sociālā konstruktīvisma nostādnēm par pedagoga lomas pārmaiņām, mazinot kontroles un vertikālas pārraudzības funkciju nozīmi līdz katra mācību procesā iesaistītā izpratnei vienlaikus kā tā, kurš mācās un tā, kurš māca (Dougiamas, 2000).

Mūsdienās par datorizētas mācīšanās sadarbojoties galveno jautājumu ir kļuvusi mācīšanās ar datoru palīdzību un mācīšanās sadarbojoties aspektu integrācija vienā modelī (Sarmiento – Klapper, 2009). Ja datorizētas mācīšanās modeļos galvenokārt akcentē tehnoloģiju potenciālu, tad par datorizētas mācīšanās sadarbojoties metaforu ir kļuvis grupas jēdziens (Strijbus, 2011).

Kā redzams J.Bulesaprakstītajā datorizētas mācīšanās procesa modelī, tā galvenais elements ir students (St), kas saņemot mācīšanās informācijas kvantu, virzās no stāvokļa St_1 uz stāvokli St_2 , kurā saņem uzdevumu (jautājumu – J), lai pārbaudītu zināšanu apguvi. St_3 var būt mācību kursa beigas vai sākumstāvoklis nākamajam solim, kas ietver jauna informācijas bloka saņemšanu. Mācību informācijas formētājs (MI) vēršas pie zināšanu un datu bāzēm, kurās tiek glabāts modeļu kopums (pamatā tie ir - mācību viela, kas ietver priekšmetu un tēmas, zināšanu un/jeb eksperta, studenta modelis un dialoga scenārijs), lai izvēlētos konkrētam studentam un brīdim piemērotu informāciju. Datorizētas mācību process ir līdzīgs dinamiski pārvaldāmai sistēmai un students ir galvenais pārvaldības objekts, bet sistēmas vadība balstās uz studenta un citiem modeļiem (sk. 1.attēlu) (Bule, 2009: 34).

Kaut arī eksperta un studenta modeļos var būt ietverts psiholoģisko īpašību (lielākoties izprastas kā mācīšanās stils un/vai uztveres tips) un sociālo faktoru apraksts, galvenā uzmanība datorizētas mācīšanās procesa modelī tiek pievērsta tehnoloģiskajiem jautājumiem – atgriezeniskās saites nodrošināšanai un mācību vielas reprezentēšanas tehnoloģijām.



1.att. **Datorizētas mācīšanās procesa modelis** (Bule, 2009)
Figure 1 Computer supported learning process model

21.gadsimtā, kad datorizēta mācīšanās straujākļūst par realitāti praktiski visos izglītības līmeņos, mācīšanos „viens pret vienu”, datorizētai sistēmai mijiedarbojoties ar vienu izglītojamo, aizvieto mācīšanās sadarbojoties grupās. Datorizētas mācīšanās sadarbojoties pieeja tiecas apvienot datorizētas mācīšanās un mācīšanās sadarbojoties pieejas.

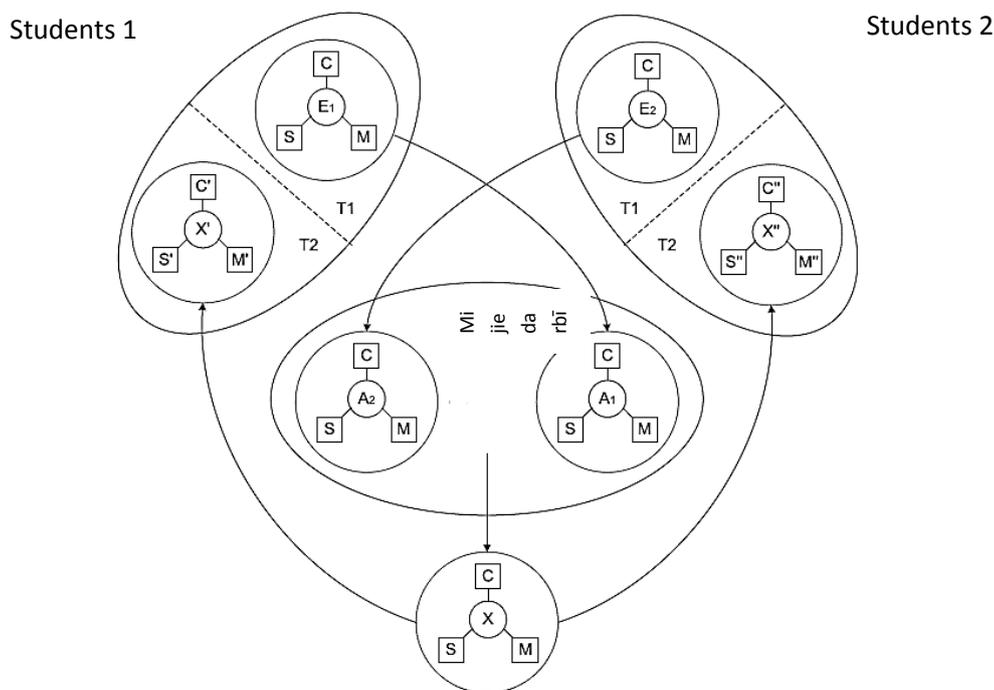
Zinātniskās literatūras analīze atklāj, ka datorizētas mācīšanās sadarbojoties pētījumi attiecas uz trīs izpētes paradigmām:

- Individuālā un grupas darba salīdzinājums kontekstā ar sasniegumiem (mācīšanās rezultātiem), pārsvarā uzrādot pozitīvākus rezultātus darbības grupās. Kā iespējamu risku pētnieki min studentu ar zemiem sasniegumiem pakāpenisku motivācijas pazemināšanos, sadarbojoties ar studentiem, kuru sasniegumi ir augsti (Strijbos, 2004).
- Sadarbības vides un apstākļu izpētes paradigma, kas tiecas noskaidrot, pie kāda faktoru kopuma, sadarbība ir visefektīvākā. Līdzšinējie pētījumi ļauj runāt par kompleksu apstākļu ietekmēm, piemēram, grupas sastāvam (lielumam, dzimumu sadalījumam, izglītojamo iepriekšējām zināšanām) mijiedarbojoties ar uzdevumu struktūru.
- Mijiedarbības paradigma datorizētas mācīšanās sadarbojoties pētījumos fokusējas uz pedagoģiskajām metodēm, lai saprastu kā kopējā mācīšanās procesā notiek efektīva sadarbība (Sarmiento-Klapper, 2009). Vairumā gadījumu CSCL sistēmas nodrošina sadarbības vidi, netiecoties īstenot aktīvu kontroli pār mijiedarbībām sadarbības procesā (Kumar, 1996),

tomēr joprojām novēro komunikācijas un koordinācijas problēmas (Engelmann, Tergan, Hesse, 2010). J.Straiboss uzsver, ka nepastāv vienota datorizētas mācīšanās sadarbojoties mācību vide, katrai tās variācijai būtu jāpiemēro savs pedagoģisko metožu klāsts (Strijbos, 2004).

Mijiedarbības paradigmu pārstāv J.Straibosa piedāvātais datorizētas mācīšanās sadarbojotiesmodelis, kas balstīts uz pieņēmumiem par zināšanu veidošanu grupā, mijiedarbojoties katrai sadarbības grupas dalībnieka ar katru kognitīvajiem, motivācijas un sociālajiem pieredzes aspektiem (Strijbos, 2011).

Datorizēta mācīšanās sadarbojoties sākas mirklī (T_1), kad studenti A_1 un A_2 , pamatojoties uz savu iepriekšējo pieredzi (E_1 un E_2), aktīvi mijiedarbojas, kā rezultātā rodas aktuālās grupas pieredzes modalitāte (X). Gan iepriekšējo, gan aktuālo pieredzi veido motivācijas (M), izziņas jeb kognitīvais (C) un sociālais (S) komponents. Aktuālā pieredzietiek internalizēta mirklī T_2 . Faktiski mācīšanās sadarbojoties notiek, izplatot un internalizējot jaunu pieredzi, kas iegūta grupā, mijiedarbojoties ar citiem sadarbības partneriem (sk. 2. attēlu) (Strijbos, 2011).



2.att. **Mācīšanās sadarbojoties modelis** (Strijbos, 2011)
Figure 2 Collaborative learning model

Šāds datorizētas mācīšanās sadarbojoties teorētisks modelis atklāj ne vien potenciālu kļūt par vienu no efektīvākajiem veidiem, kā adaptīvi un ātri sasniegt mācīšanās mērķus, kas ir būtiski globalizētā, nepārtrauktām pārmaiņām pakļautā izglītībā (Strijbos, 2011), bet arī rosina novērtēt riskus, kas rodas mācību un studiju procesā izmantojot informācijas komunikāciju tehnoloģijas (IKT) un sadarbības stratēģijas. Interneta un jauno tehnoloģiju lietošanu tiek saistīta ar plašiāta gadījumu skaitu palielināšanos augstskolās (Duggan, 2006). Tāpat neveiksmīgi organizēts sadarbības process studentu grupā, kas ignorē

individualizētus sasniegumus un individuālas un grupas atbildības līdzsvaru, var izraisīt motivācijas trūkumu un pazemināt plaģiāta pieļāvuma sliekšni (Cabral-Cardoso, 2004).

**Plaģiāta riski un ierobežošanas iespējas datorizētas mācīšanās
sadarbojoties kontekstā**
*The risks of plagiarism and its eliminating possibilities in the context of
computer supported collaborative learning*

Mūsdienu Eiropas augstākajā izglītībā plaģiāta pieaugumu ietekmē virkne faktoru, kas ieguvuši aktualitāti relatīvi nesēn. Informācijas tehnoloģiju attīstība sniedz iespējas pārkopēt un kompilēt visdažādākos tekstus, radot iluzoru iespaidu par anonīmām zināšanām, kas pieder reizē visiem un nevienam konkrēti. Politiskās un ekonomiskās pārmaiņas izraisījušas migrācijas procesus un augstskolām jāērķinās ar to, ka daļai studentu valoda, kurā viņi raksta, nav dzimtā, kas var radīt nedrošību par savām spējām pietiekoši veiksmīgi izteikties (Boisvert & Irwin, 2006; Sharma, 2011). Tas var būt motīvs iet vieglāko darba plaģiēšanas, nevis oriģinālas rakstīšanas ceļu, lai konkurences apstākļos nepaliktu zaudētājos. Ieguvumi no plaģiāta rezultātā iegūtā akadēmiskā grāda var būt lielāki, nekā bailes tikt notvertam un sodītam.

Viens no nozīmīgākajiem pēdējos 10 gados Eiropas Savienībā realizētajiem plaģiāta pētniecības projektiem ir IPPHEAE (Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education across Europe), kas ietver izpētes rezultātus par plaģiāta iemesliem un risinājumiem Bulgārijas, Somijas, Francija, Vācijas, Ungārijas, Luksemburgas, Lielbritānijas un citu, kopumā 27 valstu, augstākās izglītības iestādēs.

Kā ziņo I.Glendinga, analizējot līdzšinējās plaģiāta ierobežošanas prakses efektivāti, kaut arī projektā iekļautās valstis raksturo atšķirīga pagātnes pieredze, kultūra un tradīcijas, plaģiāts ir aktuāla problēma praktiski visās valstīs. Pie tam galvenais plaģiāta ierobežošanas šķērslis nav regulatīvu dokumentu, procedūru vai datorprogrammatūru neesamība, bet gan gribas trūkums risināt ar plaģiātu saistītus jautājumus jebkurā sistēmas līmenī (Glendinning, 2013).

Savukārt ASV veikti pētījumi liecina, ka jau vispārīgās izglītības saturs ir orientēts uz zināšanu apjoma apguvi, nevis problēmu risināšanu, aktīvu mācīšanos, personības kreativitāti un sociālo kompetenci, kas ir galvenie komponenti plaģiāta novēršanā; veidojas pamats, nevis jēgpilnām mācībām un studijām, bet formālai atzīmes nopelnīšanai: darbu pārkopēšanai, kompilācijai vai pirkšanai (Rust, 2002; Irons, 2004). Globalizācijas procesi nosaka plaģiāta problēmas aktualitāti visā pasaulē.

Īpašu nozīmi plaģiāta problēma ir ieguvusi līdz ar informācijas komunikāciju tehnoloģiju (IKT) attīstību un integrāciju izglītībā. Informācijas komunikāciju tehnoloģijas līdztekus acīmredzamiem ieguvumiem izglītībā ir radījušas arī plaģiāta draudus. Tomēr pastāv alternatīvi pētījumi par interneta un

IT balstīta plaģiāta saikni ar plaģiāta tradicionālām formām, kurās tiek plaģiētas drukātu avotu daļas. Tā, piemēram, N. Selvina pētījumā apstiprinājies, ka tie studenti, kas gatavi plaģiēt tradicionāli, pozitīvāk attiecas arī pret plaģiēšanu, izmantojot tehnoloģijas un tīmekli. Tas ļauj izvirzīt pieņēmumu, ka tehnoloģijas var funkcionēt kā pastiprinošs, taču ne izšķirošs faktors, plaģiāta iemeslu struktūrā (Selwin, 2008:467).

Analizējot plaģiāta ierobežošanas aspektus datorizētasmācīšanās sadarbojoties modelī, autore pievēršas riskiem, kas saistās ar zināšanu veidošanu grupā, jo datorizēta mācīšanās sadarbojoties nav tikai progresīvs "informācijas uzkrāšanas" process, bet arī sociālas attiecības, lai zināšanu sabiedrībā "uzturētu sakarus" un "piederētu" digitālai kopienai, nodrošinot kopības izjūtu informācijas apmaiņā (Siemens, 2006).

Tā kā gan iepriekšējo, gan aktuālo studentu pieredzi veido motivācijas (M), izziņas jeb kognitīvais (K) un sociālais (S) komponenti, kas mijiedarbojoties sekmē grupas kopējās pieredzes veidošanos, ko tālāk internalizē katrs sadarbības partneris, ir svarīgi izprast plaģiāta riskus katrā solī.

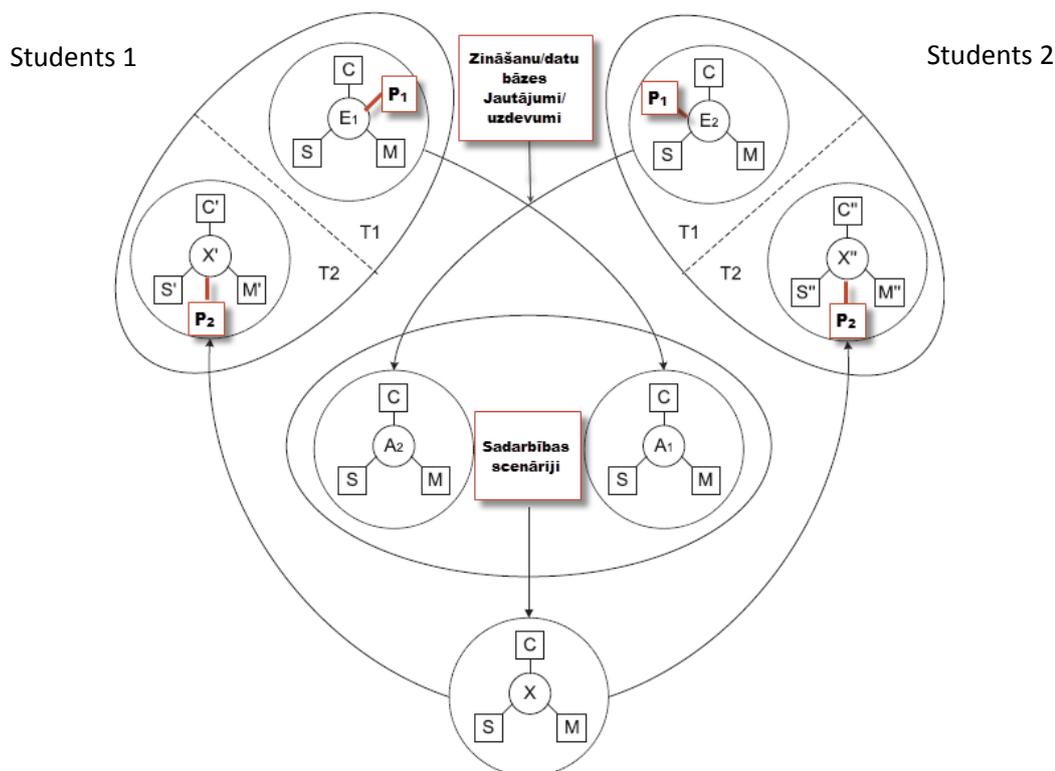
Ja institucionālā līmenī nav veikta plaģiāta prevencija (noteikumu, dokumentu, procedūru izstrāde, studentu iepazīstināšana ar augstskolas ekspektācijām attiecībā uz ētisku rakstīšanu un ētiskas rakstīšanas prasmju attīstīšana), mācīšanās pirmajā posmā (T_1), kad zināšanas tiek aprakstītas vai uzskatāmi attēlotas modeļos, pastāv vislielākais vienkāršu plaģiāta formu risks, kad teksts tiek iekopēts, ideja – piesavināta (P_1). Vislielākā nozīme šeit ir motivācijas komponentam, tādēļ īpaša uzmanība jāpievēršjautājumu un uzdevumu saturam, kas atrodami zināšanu un datu bāzē, orientējoties uz problēmu risināšanu un studentu pētniecisko prasmju attīstīšanu un skaidru sadarbības scenāriju izstrādi, kas vairāku autoru skatījumā paaugstina sadarbības efektivitāti (Engelmann, Tergan & Hesse, 2010).

Zināšanas no dažādiem informācijas avotiem sakombinējot un papildinot, iespējama jau komplicētāka rakstura plaģiāts, kad plaģiētos darbus kompilē no dažādiem tekstiem, pārtulko no citām valodām, apgrūtinot plaģiāta atpazīšanu, gan ar kvalitatīvu darbu analīzi, ko veic pasniedzējs, gan ar speciālām plaģiāta identificēšanas datorprogrammām. Tādēļ šajā posmā ir svarīgi atrast atbilstošas grupu darba metodes, jo studentiem aktīvi mijiedarbojas citam ar citu, rezultātā rodas grupas pieredzes modalitāte (X), kas plaģiāta gadījumā nozīmē, ka tiek internalizēta negatīva grupu darba pieredze (P_2), nevis zināšanas. Kā liecina M.Vaita, M.Džeksona, A.Divaina un līdzautoru pētījums, negatīva grupu darba pieredze var sekmēt turpmāku izvēli par labu darbam vienatnē (Waite et.al., 2004).

Sociālais pieredzes komponents nosaka, ka plaģiāta ierobežošanas nolūkā ar grupu darbu jārosina dalīšanās ar zināšanām, kas vājina nezināšanā un informācijas trūkumā balstītus plaģiāta motīvus. Šeit vērts atcerēties radikālā konstruktīvisma nostādni, ka iepriekšējās un aktuālās pieredzes mijiedarbībā adaptējas dzīvotspējīgākās pieredzes interpretācijas (Galsersfeld, 1990). Ja

studentu pieredzē būs neievērots plaģiāta precedents grupā, kas ļāvis iegūt ātru rezultātu ar mazu piepūli (piemēram, atzīme par pārkopētu darbu, grāds, par pārtulkotu vai pirktu darbu), šī pieredze var tikt internalizēta un izplatīta tālāk, nosakot ne vien individuālus lēmumus, bet atstāt ietekmi uz akadēmisko kultūru (sk.3.attēlu)

Tomēr tas nenozīmē, ka būtu vienpusīgi jākoncentrējas uz plaģiāta identifikāciju ar attiecīgām datorprogrammām nolūkā sodīt plaģiatorus. Daudz būtiskāk ir padarīt datorizētu mācīšanos sadarbojoties efektīvu arī akadēmiskās ētikas kontekstā. Tehnisko risinājumu iedarbība mūsdienās tiek pārskatīta, meklējot ceļus datorprogrammu inovatīvam pielietojumam (Duggan, 2006; Probett, 2011).



3.att. **Modificēts datorizētas mācīšanās sadarbojoties modelis**
Figure 3 **Modification of computer supported collaborative learning model**

Kā rāda L.Deivisa pētījums, datorprogrammas plaģiāta ierobežošanā var izmantot inovatīvi, deleģējot atbildību un sniedzot studentiem iespēju pašiem ar datorprogrammu palīdzību pārbaudīt darbus (izņemot noslēguma) un veikt uzlabojumus, kas novērš plaģiātu (Davis, 2011). Šādu pieeju vērts izmantot grupu darbā, kad studenti pārbauda viens otra darbus, izmantojot gan tehnoloģiju, gan grupu procesu iespējas. Tādējādi tehnoloģiski risinājumi tiek integrēti pedagoģisku metožu saturā.

Grupu darba priekšrocība ir tāda, ka studenti ne tikai izjūt atbildību par savu ieguldījumu grupas priekšā, bet arī mācās viens no otra ētiski korekti rakstīt – novērtēt avotus, pārfrāzēt un citēt, veidot atsauces. Īpaši svarīgi tas ir tad, ja studentu zināšanas, prasmes un mācīšanās pieredzes atšķiras (Hall, 2011).

Izplatīta prakse ir koncentrēties uz attālinātiem datorizētiem plaģiāta ierobežošanas risinājumiem, kas ietaupa laiku un līdzekļus. Tā, piemēram, A.Dafs, D.Rodžers un M.Hariss, kā arī J.Pikards min tiešsaistes plaģiāta ierobežošanas dienestu, kura darbība ietver pētījumus par kopēju informācijas sistēmu lietošanu un plaģiātu tālmācības kursus, kā arī ētiski godīgas rakstīšanas tiešsaistes darbnīcas pirmo kursu studentiem vai uzsākot katru studiju gadu, kurās konsultanti palīdz studentiem attīstīt nepieciešamās prasmes (Pickard, 2006; Duff, Rogers & Harris, 2006).

Paralēli tehniskiem risinājumiem augstskolas, lai cīnītos ar plaģiātu, izmanto sociālo spiedienu, kādu uz indivīdu var izdarīt grupa. S.Halla norāda, ka plaģiāta gadījumā visa grupa, kas iesaistīta konkrētā projektā, nesaņem novērtējumu (Hall, 2011). Saskaņā ar F.Duganas uzskatiem studentiem nepieciešams sniegt detalizētu atgriezenisko saiti, vērtējot ne tikai uzdevuma izpildes tiešo kvalitāti, bet arī darba atbilstību ētikas prasībām (Duggan, 2006).

Datorizēta mācīšanās sadarbojoties ir efektīvs zināšanu veidošanas līdzeklis, tādēļ augstskolu un pedagogu atbildība ir izvēlēties atbilstošas plaģiāta ierobežošanas metodes, kas stiprina motivāciju rakstīt ētiski.

Secinājumi *Conclusions*

1. Datorizēta mācīšanās sadarbojoties ir praktiska atbilde uz futūristisku Eiropas izglītības vīziju. Analizējot plaģiāta ierobežošanas aspektus datorizētas mācīšanās sadarbojoties modelī, autore pievēršas riskiem, kas saistās ar zināšanu veidošanu grupā, jo datorizēta mācīšanās sadarbojoties nav tikai zināšanu veidošanas process, bet arī sociālas attiecības.
2. Sociālā konstruktīvisma idejas, kas veido datorizētas mācīšanās sadarbojoties teorētisko pamatu. Uzsver, ka iepriekšējās un aktuālās pieredzes mijiedarbībā adaptējas dzīvotspējīgākās pieredzes interpretācijas, tādēļ augstskolu un pedagogu atbildība ir izvēlēties atbilstošas plaģiāta ierobežošanas metodes, kas stiprina grupas pieredzē gūtmotivāciju rakstīt ētiski.
3. Autores modificētā modeļa galvenās atšķirības no datorizētas mācīšanās procesa un datorizētas mācīšanās sadarbojoties modeļiem ircentieni sintezēt būtiskākās datorizētas mācīšanās un mācīšanās sadarbojoties nostādnes un plaģiātam sensitīvu posmu identifikācija.
4. Tā kā grupā gūtā pieredze var tikt internalizēta un izplatīta tālāk, nosakot ne vien individuālus lēmumus, bet atstāt ietekmi uz akadēmisko kultūru, nepieciešams datorizētu mācīšanos sadarbojoties veidot efektīvu arī akadēmiskās ētikas kontekstā.
5. Tehnisko risinājumu loma mūsdienās tiek pārskatīta, meklējot ceļus datorprogrammu inovatīvam pielietojumam plaģiāta ierobežošanā. Tāpat uzsvars liekams uz preventīvo darbu augstskolās, attīstot tiešsaistes plaģiāta ierobežošanas dienestus un ētiskas rakstīšanas darbnīcas.

Summary

Development of innovations and research has been considered as a tool for quality and positive changes in economy, this cannot happen without development of educational system compliance for society needs. Computer supported collaborative learning is a practical answer to futuristic e-Europe educational vision. This has to be examined in a wider e-education context, which is one of the most important innovations in the 21st century.

In this article are observed major computer supported collaborative learning aspects – practical experience in working together and using various artefacts of communication technologies.

The aim of this research is to theoretically analyze the plagiarism reducing aspects with computer supported collaborative learning. Applied study method - analyses of scientific sources.

Today the main question of computer supported collaborative learning has become integrating computer usage with collaborative learning in one model. In computerized learning models most accent is on potential of the technologies whereas computer supported collaborative learning is within a team framework.

Unsuccessfully organized collaborative work within teams of students, which ignores individual achievement and individual/ group responsibility balance, can lead to lack of motivation for personal involvement and promote plagiarism.

Therefore summarising several theoretical aspects and results from different researches about academical plagiarism, this article has been analysing a theoretical model of computer supported collaborative learning, and inherent risks of plagiarism in universities. There are also possibilities of reducing open plagiarism in computer supported collaborative learning.

The main results are connected with the research of possibilities to solve fundamentally the problem of plagiarism in education with modern cooperation methods.



This work was partly funded by European Social Fund, project “Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” (grant No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018).

Literatūra References

1. Boisvert, R. F., Irwin, M. J. (2006). Plagiarism on the Rise. *Communications of the ACM*, 49 (6), 23-24.
2. Bule J. (2011). *Modeļu kopa adaptīvās datorizētās mācīšanās pārvaldībai*. (Disertācija) Rīga: RTU, 297 lpp.
3. Cabral-Cardoso, C. (2004). Ethical Misconduct in the Business School: A Case of Plagiarism that Turned Bitter. *Journal of Business Ethics*, 49, 75–89.
4. Davis, L. (2011). Arresting student plagiarism: Are we investigators or Educators? *Business Communication Quarterly*, 74 (2), 160-163.
5. Dougiamas, M. (2000). Improving the effectiveness of tools for Internet based education. *Teaching and Learning Forum 2000. Proceedings Contents*, Retrieved from: <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>
6. Dubra, E. (2004). Latvijas ekonomikas attīstības virzieni, integrējoties Eiropas Savienībā. *LU Raksti, Ekonomika*, 671(3), 54 – 63.

7. Duff, A.H., Rogers, D.P., Harris, M.B. (2006). International engineering students—avoiding plagiarism through understanding the Western academic context of scholarship. *European Journal of Engineering Education*, 31 (6), 673–681.
8. Duggan, F. (2006). Plagiarism: prevention, practice and policy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (2), 151–154.
9. Engelmann, T., Tergan, S.O., Hesse, F.W. (2010). Evoking knowledge and information awareness for enhancing computer-supported collaborative problem solving. *The Journal of Experimental Education*, 78, 1-20.
10. Glasersfeld, E. (1990). An exposition of constructivism: Why some like it radical. In R.B. Davis, C.A. Maher and N. Noddings (Eds), *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics pp 19-29.
11. Glendinning, I. (2013). Reports on Plagiarism policies in 27 different European countries. Retrieved from <http://ippheae.eu/project-results>
12. Gorbāns I. (2010). “Ceļā uz multipolāru IKT sabiedrību”. Daugavpils Universitātes 51. starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2. sējums, 162.-173.
13. Hall, S. E. (2011). Is it happening? How to avoid the Deleterious effects of plagiarism and cheating in your courses. *Business Communication Quarterly*, 74 (2), 179-182.
14. Irons, A. D. (2004). Using Portfolios in Assessment to Reduce Plagiarism. Prevention, Practice and Policy Conference, Conference Proceedings: [electronic resource],(97-103). Newcastle: Northumbria University.
15. Koschmann, T. (2002). Dewey's contribution to the foundations of CSCL research. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community: Proceedings of CSCL 2002*. Boulder, CO: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 17-22.
16. Kumar, V., (1996). *Computer-Supported Collaborative Learning: Issues for Research*. Paper presented at Graduate Symposium, University of Saskatchewan.
17. Waite, M.W., Jackson, M.H., Diwan, A. Leonardi, P.M., (2004). Student culture vs group work in computer science. In Daniel T. Joyce; Deborah Knox; Wanda Dann and Thomas L. Naps, ed., 'SIGCSE' , *Technical Symposium on Computer Science Education*, ACM, pp. 12-16.
18. Piaget, J. (1968). *Genetic epistemology* New York, NY: Columbia University Press.
19. Pickard, J. (2006). Staff and student attitudes to plagiarism at University College Northampton, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(2), 215-32.
20. Probett, C. (2011). Plagiarism prevention. *Business Communication Quarterly*, 74 (2), 170-172.
21. Rust, C. (2002). Assessment Strategies and Learner-Centered Assessment Practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.
22. Sarmiento-Klapper, J.W. (2009). *Bridging mechanisms in team-based online problem solving: Continuity in building collaborative knowledge*. Unpublished Dissertation, Ph.D., College of Information Science and Technology, Drexel University. Philadelphia, PA, USA.
23. Selwyn, N. (2008). ‘Not necessarily a bad thing ...’: a study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 465–479.
24. Sharma, R. (2011). A step-by-step guide to students: How to avoid plagiarism. *Journal of Education Research*, 4 (2), 143–154.
25. Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? Retrieved 20.02.2014., from: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

26. Stahl, G., Koschmann, T., Suthers, D. (2006). Computer-supported Collaborative learning: An historical perspective. In *R. K. Sawyer (Ed.), Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 409-426.
27. Strijbos, J. W. (2004). *The effect of roles on computer-supported collaborative learning*. Unpublished doctoral dissertation, Open University of the Netherlands, The Netherlands. Retrieved 15.02.2014., from: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1032/1/Dissertation%20Strijbos%202004.pdf>
28. Strijbos, J.W. (2011). Assessment of (Computer-Supported) Collaborative Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4 (1), 59–73.
29. Taylor, P. (1996). Mythmaking and mythbreaking in the mathematics classroom, In: *Educational Studies in Mathematics 31*, pp 151-173.
30. Дьюи Д. (1997). *Психология и педагогика мышления*. – М.: Совершенство. 235.стр.

CONSIDERATIONS ON INTELLECTUAL LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION: CONCEPT ANALYSIS

**Agnė Sūnelaitytė
Vilma Žydžiūnaitė**

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

Abstract. *In the article here will be discussed the concept of intellectual leadership and the role of academic personell as intelectual leaders. The core issue in this concept analysis is the fact that many researchers choose intellectuals as the subject for their researches, and many choose leadership, but only few tried to meaningfully relate these two terms. Leadership in university is widely analysed by scholars, who tried to substantiate leadership in university with managerial and entrepreneurial theories. Increasingly growing research in the field of leadership and management in educational institutions is often focused on formal roles of University's chancellors, vice-chancellors, deans and other managers and more on intellectual capital and property development. Yet there is still lack of theoretical and empirical research concerning the intellectual leadership, and academic personell as intellectual leaders' role in university. Here universities have to re-consider the development of culture, traditions, and the environment, which would be advantageous to individuals who seeks to foster their creativeness and knowledge.*

Introduction

The concept "intellectual leadership" sounds properly, but some might see an ambiguity and oxymoron in this term. It is consider that to be an intellectual and to be a leader is completely different - the intellectuals can't be good leaders, and good leaders are not necessarily intellectuals (Mcfarlane, 2012). Intellectuals are usually not attributed with strong interpersonal skills, a sense of collective responsibility, or readiness to share power or authority. This is partly due to the fact that intellectuals often believe that they are always right and do not take into account the opinions of others. Intellectuals may not even want to have followers, they often want to avoid any form of leadership and retain outside of organization (Said, 1994).

Meanwhile, the leadership is focused on charisma, inspirational motivation, intellectual promotion, individual attention and motivational factors. Such a leader has the ability to influence others and to initiate changes in their professional environment (Aarons, 2006). Still there have been no comprehensive studies of intellectual leadership, and in particular of its significance in higher education. According to Burns, (1978) intellectual leadership is one of the types of transformational leaders, and include intellectual stimulation as one of the key features of a leader. However, the concept is gaining individual value and researchers are dissociating it from transformational leadership. Here, the concept analysis is necessary to clarify a use of intellectual leadership concept in higher education, to distinguish between the defining attributes of a concept and its irrelevant use..

The methodology is based on the Walker and Avant (2005) method on concept analysis, which covers four steps such as (i) identification of all uses of the concept, (ii) determination of the defining attributes of the concept, (iii) identification of antecedents and consequences of the concept use and (iv) formulating the outcomes of the concept use.

Uses of concept

Due to the fact that so far there is only few researches made on the intellectual leadership as a concept and phenomenon, to find the definition of intellectual leadership in a dictionary is quite complicated. *Chambers* online dictionary describes intellectual as someone who has a highly developed intellect and great mental ability, while the *WordWeb* dictionary defines it as a person who uses mind creatively. The same dictionaries describes leader as someone who organizes or is in charge of a group, who rules, guides or inspires others.

A review of the literature in order to discover the definitions of intellectual and a leadership revealed that there are many studies that defines these two terms in various contexts. Bass & Bass (2009) defines leadership in terms of activities and behaviors, where a leader directs group activities to a common goal. Here the leadership effectiveness can be understood as the ability to persuade followers, to inspire and influence other people to do what is necessary, although there are almost as many different definitions of *leadership* as there are people who have tried to define it (Northouse, 2004).

While these two concepts have been extensively studied, there is still much to discover regarding use of intellectual leadership in education field. Intellectuality in the education field can be considered in the light of Bourdieu's intellectual capital theory. Intellectual capital refers to the ability to influence public opinion and it is likely to be a product of scientific capital (Mendoza, Kuntz, Berger, 2012). According to Bourdieu's intellectual personality is two-dimensional - first he must belong to a certain independent intellectual activity field and also use their power and authority to expertise and practices outside of their intellectual activity field.

Macfarlane (2012, 2011) as a leading researcher highlights a contrast between a leader and an intellectual within the phenomenon of 'intellectual leadership' in higher education. This idea is connected to the way in which leaders are expected to commit on collective goals and possess strong social skills, while the intellectuals are not often associated with strong interpersonal skills, a sense of communal responsibility or a preparedness to share power or authority (Macfarlane, 2012).

Summarizing the uses of concepts such as 'leadership' and 'intellectual' reveals that these two concepts have not yet been meaningfully related to one another. As leadership is usually related with inspiration, influence and persuasion of other people, whereas intellectuals implement their competencies to improve specific area of their discipline and to be an expert outside their field. In this

case, leadership is directed to persuasion of followers in achieving goals, where intellectuals implement their expertise skills and competencies individually.

Synthesis of literature Intellectuality and leadership

Concept of ‘intellectual leadership’ is rarely met in the literature, and these two terms are analysed largely separately. ‘Intellect’ and ‘leadership’ are relevant in educational field as well as in other different areas - business organizations, law, politics, market, industry etc. Intellectual potential is also taken into serious consideration in these areas in terms of human resources and intellectual capital as a competitive advantage, knowledge workers as leadership imperative, companies’ development and more.

Intellectual leadership in corporate value is identified as indicator which is in the medium or linkage between two subsidiary management indices – the Intellectual Equity Index and Intellectual Capital Index. It indicates the present level of managerial capability in the business entity to achieve purposeful and organizational development in relation to all its stakeholders (Dealtry, 2001). Bennis (1999) explains a *leadership* advantage with reference to framework for leading knowledge workers. Technical competence, conceptual skill, people skills, taste, judgement and character are considered as seven attributes essential to *leadership* in organization.

Competitiveness in Western firms, market development, process of leverage and governance in organizations are also based on core competencies. Those who dominate in industry are considered to be providing *intellectual leadership* – in terms of use of new technology, new features, new standards of quality, customer orientation and service and price-performance (Prahalad, 1993). Barling et al. (2000) relate leadership with emotional intelligence, and associate it with three aspects of transformational leadership – idealized influence, inspirational motivation and individualized consideration. According to Bollen et al. (2005), *intellectual capital* is an important source of an organization’s economic wealth and has to be taken into serious consideration when formulating the firm’s strategy. Intellectual capital importance to organizations’ strategy is highlighted in research of Roos et al. (2001) where they identify it as a strategic tool in organizational management, human capital growth and commitment to organization.

Leadership role in the educational environment has gained attention as a subject for study over the past years. Leadership is taken into account in several areas – succesfull special education (Smith et al. 2010), enhancement of the quality of teaching and student performance (Marks & Printy, 2003), coupling technical and conceptual skills in distance education (Shaw, 2012), academic and administrative staff leadership in higher education (Drew, 2010; Freeman & Kochan, 2013) and many others. Intellectual potential is also a concurrent part

of higher education as universities are still required to maintain their role as the builders of states intellectual capital (Graham, 2005; Bousquet & Nelson, 2008; Wepner, 2008; Mendoza et al., 2012).

Table 1

General Components of intellectual leadership in research resources

| Relevance | Dealt-ry (2001) | Bennis (1999) | Praha-lad (1993) | Barling Slater & Kello-way (2000) | Bollenet al. (2005) | Roos et al. (2001) | Smith et al. (2010) | Marks & Printy (2003) | Mac-farlane (2011) |
|-----------------------------|-----------------|---------------|------------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|
| Intellectual potential | X | X | X | X | X | X | | | X |
| Organiza-tional development | X | X | X | | X | | | X | X |
| Core compe-tencies | | X | X | | | | X | | |
| Intellectual capital | X | X | | X | X | | X | | X |
| Leadership | | | | | | | | X | X |
| Organiza-tional management | X | X | X | | X | | X | | |
| Education | X | | | | | | | X | X |
| Emotional intelligence | | | | X | | | | | |

Defining Attributes

Walker and Avant (2005) identify defining attributes as characteristics and attributes of a concept that are most frequently associated with the concept and helps to differentiate the concept from other similar concepts. Defining attributes of intellectual leadership in higher education are presented as roles, fuctions and processess.

Roles. Roles of ‘intellectual leadership’ in higher education is identified in Macfarlane’s theory where he defined intellectual leadership in accordance to professors’ role in university (2012). Here he identified four roles of intellectual leader – *Knowledge producer, Academic Citizen, Boundary transgressor and Public intellectual.* Primary orientation of knowledge producer is encouraged through doctorate studies and the supervisor’s influence. Academics as knowledge producers seek to deepen lines of conceptual and empirical enquiry and to preserve the norms and values of the discipline. Role of academic citizen enables academics to link their professionl expertise with the needs of and benefit to society, without seeking material advantage. This condition is not rejected, but can not become a primal motivation. It is important not to confuse academic citizen role with knowledge entrepreneurship, who exploit their

professional knowledge for commercial gain. Boundary transgression for academic means renewal and evolution of his discipline through interdisciplinarity. It is more than combining the perspectives of several disciplines, it involves generating new ideas, approaches and academic territories in relation to emerging problems or issues of the society. Public intellectuals in this case, has to reconcile with their roles – to maintain the loyalty to the ideas of their institutions, and a sense of responsibility to the society.

Functions. Functions of intellectual leader in higher education unfolds also through relevant functions, that in this case are considered as supervision, masterliness and generation of new ideas. Supervision as a role of academic in higher education is relevant in today's research (Yaman, 2013; Wright et al., 2012) as they are presented to be acting in different roles in the process of students learning as teaching them reflection-on-action, guiding them, being leaders, negotiators and troubleshooters. Although masterliness is still rarely met in literature and education research, it is relevant intellectual leadership function. Masterliness in education has been shown to be a state of advanced professional critical thinking linked to action and informed by research and evidence. An academic can only acquire masterliness through the professional freedom afforded by teacher autonomy within empowering frameworks of professional development (Velle, 2013). Professional freedom also leads to a generation of new ideas, as a function of intellectual leader. According to Macfarlane (2012) being allowed a space to have new ideas, experiment and take intellectual risks is a licence for an intellectual leader to benefit society and to raise the role of university.

Process. The processess that intellectual leaders copes with in their activities are maintenance of loyalty to their institution, and responsibility to society. These processess can be discussed in the light of Bourdieu's ideas of academic capital. According to Mendoza, Kuntz and Berger (2012) the cultural capital associated with the prestige of elite university membership, when combined with the social capital of belonging to a network of recognized scientists, can be converted into better chances of winning federal grants and attracting top tier faculty and students. According to the researchers, for Bourdieu, higher education institutions have a central role in society where the professorate serves as a "state nobility" in the field of academic power and the guardians of much of the nation's symbolic capital.

Antecedents

Walker and Avant (2005) stated that antecedents are events or incidents that must occur prior to the occurrence of the concept and are factors that precede or cause the concept.

Academic achievement. According to Guay, Marsh and Boivin (2003) and their theories on education psychology, skill-development model implies that

academic self-concept is a consequence of academic achievement. At this point there can be said that prior academic achievement has an effect on academics self-awareness as an intellectual and also as a leader.

Concern for others. Becoming an intellectual leader also requires to follow the principles of selfless behavior, to think about the needs of others, to reflect the results of other people's behavior and take the time to others, helping them to develop their intellectual potential (Dubrin, 2012).

Intellect. As before mentioned, dictionaries (*Chambers, WordWeb*) defines intellectual as someone who has a highly developed intellect, great mental ability, and who uses their mind creatively. Therefore, in this case, the antecedent to become intellectual leader is to have a strong knowledge in the discipline field and the ability to use existing competencies wider activities.

Consequences

Managerial approach to a leadership in higher education "pushes" the academic staff in narrowly perceived entrepreneurial roles in which academic personell usually feel isolated or marginalized as leaders. Therefore, leadership in university has to be informal and distributed for representatives of academic staff to participate fully as intellectual leaders. In today's university researchers are forced to create links between higher education institutions and the economy, however, this situation is an opposition to the traditional role of the Academy. To avoid this twisted attitude towards university, they have to focus their efforts on building a creative, critical and intellectual institution and to invest in the production of symbolic capital which helps to maintain the prestige and rankings. In this way, intellectual leaders, being masters in their field, producing knowledge, maintaining loyalty to their institutions and society and etc. creates a positive change in the University's fundamental educational mission.

Conclusions

Intellectual leadership concept in the literature is relatively rarely encountered, although the relevance of use of this concept in education field is growing. Higher education in today's environment is facing increasing challenges and roles of academic staff in this case, are gaining importance. Intellectual leadership has greater advantage over the managerial leadership forms in higher education institutions, because this institution grows not only individuals' intellectual potential but also the country's intellectual and symbolic capital. From the review of the literature it is obvious that there is a narrow interest in investigating this concept. Therefore exploring the concept of the intellectual leadership will provide a basis for future theory, research, and practice.

References

1. Aarons, G. A. (2006) Transformational and transactional leadership: Association with attitudes toward evidence-based practice. *Psychiatric services (Washington, DC)* 57 (8), 1162-1169.
2. Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157-161.
3. Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. SimonandSchuster. com.
4. Bennis, W. (1999). The leadership advantage. *Leader to leader*, 12, 18-23
5. Bollen, L., Vergauwen, P., & Schnieders, S. (2005). Linking intellectual capital and intellectual property to company performance. *Management Decision*, 43(9), 1161-1185
6. Bousquet, M., & Nelson, C. (2008). *How the university works: Higher education and the low-wage nation*. NYU Press.
7. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
8. Dealtry, R. (2001). Managing intellectual leadership in corporate value. *Journal of Workplace Learning*, 13(3), 119-124.
9. Drew, G. (2010). Issues and challenges in higher education leadership: Engaging for change. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 57-76.
10. DuBrin, A. J. (2012). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills: Research Findings, Practice, and Skills*. Cengage Learning.
11. Freeman Jr, S., & Kochan, F. K. (2013). University presidents' perspectives of the knowledge and competencies needed in 21st century higher education leadership. *Journal of Educational Leadership in Action*, 1(1), 1-2.
12. Graham, G. (2005). *The institution of intellectual values: Realism and idealism in higher education* (Vol. 5). Imprint Academic.
13. Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124.
14. Macfarlane, B. (2012). *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. *Research into Higher Education*. Routledge, Taylor & Francis Group.
15. Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73.
16. Marks, H. M., & Printy, S. M.(2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
17. Mendoza, P., Kuntz, A. M., & Berger, J. B. (2012). Bourdieu and academic capitalism: Faculty" Habitus" in materials science and engineering. *The Journal of Higher Education*, 83(4), 558-581.
18. Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory and practice* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
19. Prahalad, C. K. (1993). The role of core competencies in the corporation. *Research Technology Management*, 36, 40-40.
20. Roos, G., Bainbridge, A., & Jacobsen, K. (2001). Intellectual capital analysis as a strategic tool. *Strategy & Leadership*, 29(4), 21-26.
21. Said, E. (1994). *Representations of the intellectual*. New York: Pantheon.
22. Shaw, K. (2012). Leadership through instructional design in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(3).

23. Smith, D. D., Robb, S. M., West, J., & Tyler, N. C. (2010). The changing education landscape: How special education leadership preparation can make a difference for teachers and their students with disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(1), 25-43.
24. Velle, L. L. (2013). Masterliness in the teaching profession: global issues and local developments. *Journal of Education for Teaching*, 39(1), 2-8.
25. Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
26. Wepner, S. B., D'Onofrio, A., Wilhite, S. C. (2008). The leadership dimensions of education deans. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 153-169.
27. Wright, S. C., Grenier, M., & Channell, K. (2012). University Supervision within Physical Education Teacher Education. *Education*, 132(4).
28. Yaman, S. (2013.) Supervision and the roles of supervisors within the context of preservice teacher education in Turkey. *International Journal of Academic Research*, 5(5), 227-232.

Specialist of the Center for
Quality and Innovations
Agnė Sūnelaitytė

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania
Email.: a.sunelaityte@kic.vdu.lt

Head of the Center for Quality
and Innovations
Prof. (hp) dr.
Vilma Žydžiūnaitė

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania
Email.: v.zydziunaite@kic.vdu.lt

IMPROVING STUDENT GUIDANCE PROGRAMMES AT LATVIA'S INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Agita Šmitiņa

Vidzeme University of Applied Sciences

Abstract. *The aim of this study is to outline possibilities to improve and develop the student guidance system at Latvia's higher education institutions, linking these to the main principles of management sciences. Certain problems and weaknesses related to the existing student guidance and support system at Latvian universities have been analysed. The results of a research project aimed at determining the needs of students of guidance showed that the services are very much appreciated among them. The author of this paper offers a series of suggestions and recommendations as to improve student guidance and support services at Latvia's institutions of higher education. With an eye toward improving these systems, the author proposes the implementation of systematic analysis of the student guidance system, as well as implementation of the results at the national, institutional and individual level.*

Keywords: Student guidance, career guidance, academic support, student guidance systems.

Introduction

Numerous educational documents, reports and research projects in Europe have provided evidence to show that universities tend to develop and offer a wider variety of student guidance services and activities. An efficient student guidance and support system is considered to be a core factor in the growth and development of universities. This has been emphasised in the annual reports of the OECD (2004, 2006), in the Bologna Declaration, in reports prepared by the European Union of Students (2007, 2009), and in recommendations from the European Association of Universities (EAU, Trends, 2012). The main guidelines from Bologna and other European agenda indicate that many higher education institutions in Latvia are moving toward a student-centre concept, also trying to support the development of student personalities, skills and competences with the help of various student guidance services.

Sadly, there has been an insufficient number of students and conclusions to speak to the capacity of universities to prevent the termination of studies by improving their student guidance and support systems and services. Although principles related to the student guidance and support system in Latvia have been analysed in the context of distance learning, it should be noted that the author of the relevant dissertation, Kristovska (2005) has mostly focused on the role of administrative and academic advice, as opposed to the role of psychological, career and educational guidance and counselling. Jaunzeme (2011) has analysed aspects of career management and guidance, then developing a model for career guidance at Latvia's universities. This author's doctoral dissertation (Smitina, 2001) actualised the need to improve student guidance so as to reduce the number of students who drop out of Latvia's institutions of higher education. Because of strong competition among

universities, and also given the current economic situation, it is very important to ensure that the strategic guidelines for educational management are reviewed alongside with required improvements in student guidance and support at the institutional or national level. This author believes that the development and/or improvement of effective student guidance and support systems leads to greater efficiency at institutions of higher education, thus creating a more positive and supportive study environment. This would allow universities to provide support and assistance to students in more complicated situations, thus certainly contributing toward the retention of students. The aim of this study is to outline options for the improvement and development of student guidance systems in the context of the major principles of management sciences.

The importance of student guidance activities is also seen in information obtained from a survey on the subject of student needs that was taken by students at the University of Latvia (n=1,464). The study also includes interviews with experts from four of Latvia's higher education institutions.

The concept of student guidance

Much attention has been devoted to the issue of student guidance when it comes to various theories and the experience of foreign universities. Foreign education centres which are involved in the elaboration of recommendations for the reduction of dropouts at educational institutions insist that these institutions must develop strategies to deal with this issue at the institutional, public and individual level, also thinking about an assessment of risks and reasons in this regard (Centre for Child and Family Policy, Duke University, 2008). The provision of student guidance services at European universities has been emphasised and considered in relation to changes and alterations in the world of higher education and under the framework of the Bologna process. The expert committee of the Bologna process issued guidelines for higher education until the year 2020, indicating that institutions of higher education must ensure that much better student guidance and support services are made available, especially in terms of promoting the availability of career development and guidance services. The author's personal visits to foreign universities and international conferences have shown that there are numerous student guidance activities focused on the maximal encouragement of each student's individual academic and professional growth, also facilitating the retention of university students. In her dissertation, Kristovska (2005) focused on the guidance system of distance learning, distinguishing between academic and non-academic advice. The notion of academic advice, according to American scholars, has been more extensively defined, thus implying that counselling and guidance services embrace various areas and target groups by applying and utilising all of the resources that are available at universities (Kramer, 2000). Creamer and Creamer (1994) have elaborated a model of academic advice, speaking to ways

of strengthening student goals in professional or personal life, improving their self-confidence, widening their interests, strengthening their interpersonal relations, and enabling students to define their personal values and lifestyles. European researchers and practitioners, in turn, have focused on four major types of student guidance and counselling – educational guidance, psychological counselling, career guidance and advice, and provision of guidance to differently abled people who have special needs (Katzensteiner, 2006). Tinto (2006) has argued that the role of social support is extremely important in research studies. The notion of social support has been explained in various ways – support provided by important people, or else social support which relates to social security or guarantees. These are types of support which universities can influence only to a certain degree. Jaunzeme, a researcher at the University of Latvia, has analysed issues related to career management and guidance and has also developed a model for career guidance at universities in Latvia (2011).

The situation with student guidance at higher education institutions in Latvia

Latvia's law on higher education explicitly states that universities must provide guidance and support to their students. It became clear in the past that each university interpreted this requirement in a different way, with many institutions taking a very formal approach toward it. After reviewing educational documents related to student guidance and support, the author concluded that Latvia does not have a single and systematic approach in this regard. What's more, the need for student guidance and support is, unfortunately enough, not stipulated by legislation. Therefore, it can be concluded that the notion of student guidance is perceived and interpreted in different ways. The need for such guidance should be stipulated by law, and there must be much greater understanding of this issue among university employees and administrators. In order to summarise information about the types of student guidance services that are provided at universities, this author has reviewed and analysed the Web pages of 18 universities. Student guidance services at the University of Latvia were analysed in much greater detail (Smitina, 2011). Information from the aforementioned Web pages shows that most universities in Latvia do not provide centralised guidance and support services for students. Many of them do not have a structural unit to deal with student guidance, or else there is no special section devoted toward support and information for existing students. Most universities offer administrative and informative support in relation to issues such as the study process and various practical issues. Experts from four universities told the author that in most cases, the provision of counselling and guidance services is an individual issue in terms of every structural unit and its employees; in most cases, such services are provided by a methodologist or by someone from the faculty of the university. In other cases, there are peer-student or peer-tutor relationships in this regard. Educational and informational guidance is often

provided by teachers or lecturers, by heads of study programmes, or methodologists or secretaries. Most universities appear to have fairly comprehensive information about studies and education, but only a few have special information campaigns or events to attract motivated students. The provision of educational and academic guidance during the study process very much depends on the initiative and activities of teaching staff. Several universities have E-services in terms of published study aids and materials. Few universities provide information about the possibility to develop required study skills. The process of adaptation at the beginning of studies is mostly stimulated by organising entertainment events and activities, but information about the development of new academic skills and mastering the role of a student is, in most cases, not accepted. All of the universities try to encourage students to become involved in the social aspects of the study process. Only a few offer advice and suggestions on their Web pages as to how to deal with psychological and social problems. It can therefore be concluded that the E-services that are maintained by Latvian universities are not fully utilised to emphasise the issues of student guidance and support, and students receive no assistance or information about the availability thereof. With a few exceptions, it can also be said that Latvian universities do not provide psychological support, guidance and counselling to deal with emotional difficulties or academic problems (Smitina, 2011).

University of Latvia students (n=1,464) were surveyed about these issues, and the responses show that most respondents agree that there is a great need for student guidance and support at the university (Figure 1).

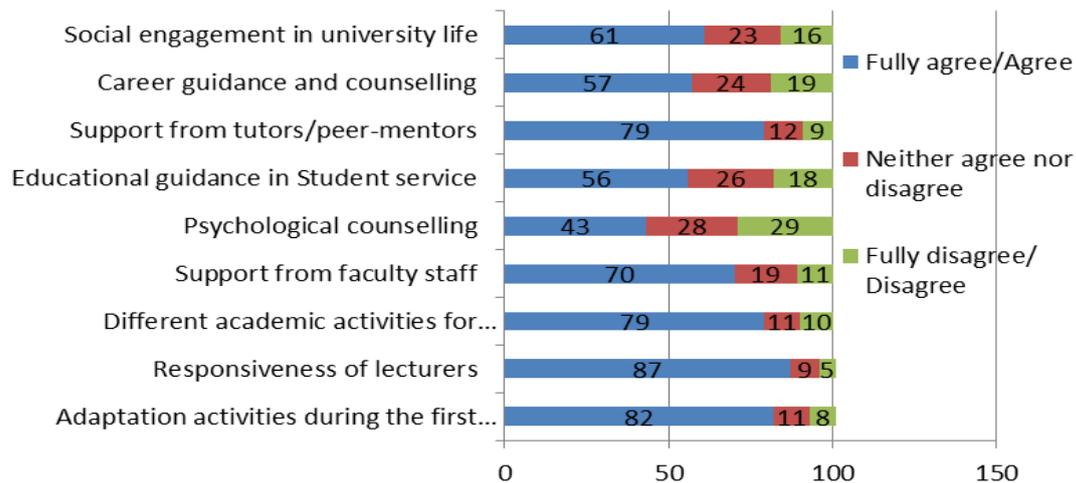


Figure 1 **The usefulness of student guidance activities at the University of Latvia** (% , N=1,464)

The increasing use of guidance services and activities at the fairly positive assessment of these services by students at the University of Latvia show that the services are very much appreciated among them.

Improving student guidance at higher education institutions: Discussion and recommendations

An effective system of student guidance is one in which the provision of relevant services is consistent and systematic. This must be a carefully considered system involving interrelated elements and activities, and it should lead to common objectives and traits (Kristovska, 2005). In terms of the main principles of management, it should be added that high-quality student guidance means that major objectives, functions, components and activities are determined and defined (Habley, 2000). These principles also indicate that each system and activity in an organisation must be well-planned and co-ordinated, with evaluation of the operation of the relevant system (Praude, Belcikovs, 2004). This author believes that the same principles should be applied to the provision and management of student guidance and support services.

CEDEFOP researchers have analysed lifelong learning guidance systems and evaluated their systematic operations in terms of indicators that define the required contributions, resources and procedures (den Boer, Mittendorff, et.al. 2005). Similar principles regarding a career management and guidance system have been adapted and supplemented by Jaunzeme (2011). This author believes that the same guidelines can be applied to the development of student guidance and support system and that they can also be used for a better assessment of the operations of the system.

The overall objectives of guidance and support must be divided up into social, functional and economic categories, and indicators for the assessment of the process must be identified. This author believes that economic objectives that are related to improvements of a student guidance system should be focused on increasing university revenues while also reducing the number of dropouts. Universities should estimate the cost of terminated studies, also assessing the cost efficiency of services that are provided. Estimates of required financing should be implemented so as to choose and implement student guidance systems and services which are appropriate for the needs, goals and resources of the relevant university. When introducing and improving student guidance services, student needs, student awareness of such services, and the availability of guidance services must be assessed and taken into account, because all of these aspects relate to functional objectives. These imply the availability of and access to guidance services, as well as student awareness about their availability. Academic goals related to the improvement of student guidance and support are aimed at improving study skills, ensuring that students do well in their study work, and looking at academic assessments. These aspects can be evaluated in order to assess whether attainable goals have been reached. General student guidance services at the individual level should be focused on the development of personal skills and competences, the development of individual abilities in the study process, the promotion of learning, understanding, career planning skills,

and solving of problems at the individual and the professional level. Other attainable benefits at the individual level include academic achievements (doing well in terms of studies, making a personal contribution toward the study process, ensuring academic involvement, and assessment of academic performance), as well as personal growth (development of decision-making skills, problem-solving skills, and the understanding and development of one's own abilities needs and interests). These principles have been emphasised in this author's doctoral thesis (Smitina, 2011).

Ensuring the required quality of student guidance services means regular supervision and assessment of the guidance system that is in place. This author suggests that qualitative assessment of student guidance services should be performed similarly to the assessment of other systems in the relevant organisation – planning, analysing and evaluating the required contributions, resources, procedures (the way in which activities are arranged, co-ordinated and announced), and results. The results of student guidance services and the extent to which they comply with attainable and overall objects can be defined at three levels:

- 1) The individual level (students have improved their individual and professional skills and proficiency, the social and academic integration of students has been promoted and achieved, students are satisfied with the guidance services that are provided, etc.);
- 2) The institutional level (a reduced number of dropouts and a higher number of successful students);
- 3) The public and national level (fewer young people without a university degree or a vocational education, a lower risks of unemployment, and a lower rate of emigration in the relevant age group).

The context and significance of lifelong learning should be kept in mind when developing student guidance and support systems, because this emphasises the development of individual learning skills, as well as skills related to planning for the future (attainable goals in life, as well as educational competences and interests). It also emphasises the role of educational institutions in attracting and encouraging pupils and students, also focusing on the attainable goals of educational policy and the sustainable and democratic growth of society via the active involvement of individuals in the process of education (CEDEFOP, 2005). This author believes that the provision of systematic guidance services (student counselling and guidance) requires the main aspects of the aforementioned management procedures, educational management, career guidance, and management theories to be utilised and applied.

After evaluating student guidance and support systems at state universities in Latvia, this author concluded that universities have various views and understandings about the significance of student guidance and support. Guidance measures at the universities also tend to vary in terms of different departments and faculties, and they are provided on the basis of the private

involvement and initiative of individual employees, as opposed to representing a universal approach in terms of rendering the relevant services. Before an effective system of student guidance and support can be set up, there must be a model of guidance which corresponds to the actual situation and study environment of each specific university. The process must be based on an examination of student needs, problem issues, resources, student numbers, etc. The development and improvement of student guidance systems and services should be seen as a major resource for the retention of students, and the work must be based on the best experience of local and foreign universities. This author had developed a model for student guidance and support (Figure 2) with an emphasis on student counselling and guidance as the most important factor thereof. This relates to educational and academic advice, psychological counselling and guidance, career counselling and guidance, as well as administrative support (Smitina, 2011). The author recommends that student counselling and guidance at Latvian universities be improved at the following levels):

- 1) Academic advice during the study process;
- 2) Educational and informational support within and from departments and faculties;
- 3) Provision of centralised student guidance services along with the main types of student counselling and guidance (career guidance, psychological counselling and educational advice).

This model for student guidance and support can be adapted to the needs of each particular university, its size and its resources. Comparatively small universities can provide effective guidance services at the first two levels (academic advice in the study process and from faculties), while it is very much recommended that centralised guidance services are provided at larger universities. The main providers of centralised student guidance and support services can be one or more structural units which offer different types of guidance.

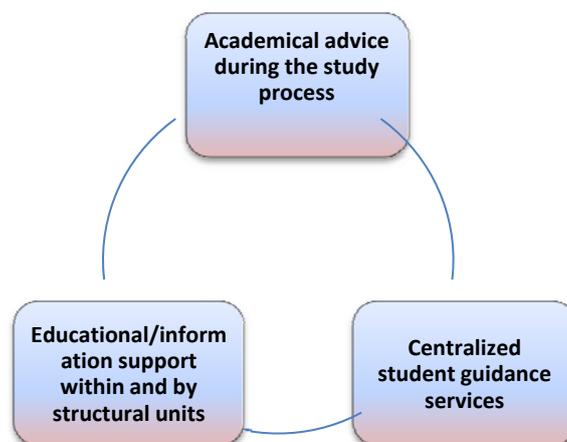


Figure 2 The levels of student guidance at institutions of higher education

Improvements to student guidance and support systems must take into account the general principles of the relevant organisation's management – definition of attainable goals (economic, social and functional), as well as an evaluation of investments and contributions in the process while also defining attainable results at the individual and institutional level. Monitoring the quality of services also makes it possible to achieve goals and complete tasks related to ways of improving student guidance and support. The quality of services also depends on the extent to which they comply with the requirements of particular target groups. Also of importance is the awareness among students of the availability of the services and the extent to which they satisfy student needs.

Major indicators in terms of the efficiency of a system of student guidance include analysis of the number of successful and unsuccessful students, the number of dropouts during various study periods, the number of students who have commenced studies at the next degree level, the variety of guidance services, the extent to which the services are utilised, differentiation among guidance services to serve the particular needs of various target groups, a sense of satisfaction among students, employees and pupils about the guidance services and activities of the relevant university, as well as increased employment options for graduates. This author recommends that universities implement a very detailed and more regular analysis of student needs and satisfaction when it comes to their studies. This makes it possible to summarise information as to why students drop out, also developing strategies aimed at encouraging dropouts to return to the university and recommence their studies.

The provision of guidance services should be particularly intensive during the first year of studies, when students are still adapting to the study process (Balaisis, 2002). Counselling and guidance services should be provided in most cases when a student intends to terminate his or her studies or has actually done so. Universities should develop a better system of attracting motivated students, thus providing guidance services to high school graduates. Here, again, the centralised student guidance and support services can be offered by a single structural unit or by different units which offer different types of guidance.

This author believes that in elaborating a systematic student guidance and support system, the relevant university must develop its guidance system on the basis of capacity and resources, student numbers, faculty numbers, areas of specialisation, and the general approach toward and understanding of the need for student guidance and support. On the basis of these factors, universities can identify priority services in relation to student guidance and support. Furthermore, universities should define the target groups to which these services will be offered.

Another essential factor in the provision of efficient student guidance services that must be mentioned is the qualification and professional competence of university personnel. Improved qualifications and professional competences are very much required among all providers of student guidance and support –

administrative personnel (administrators of educational institutions and their structural units), people who provide support to students (secretaries, consultants and methodologists in each study programme), academic staff, and special support staff (psychologists, career consultants, as well as educational consultants who work with specific target groups such as people with special needs or foreign students). The professional qualifications and efficiency of academic staff are addressed in Cabinet of Ministers Regulation No. 347, 3 October 2000, “The requirements of the educational and professional qualifications of teaching staffs.” The regulation defines the participation of academic staff in efficiency courses and programmes that are related to various innovations and improvements in the field of higher education. It focuses on didactics and educational administration in terms of 160 academic hours (including at least 60 contact hours) before the term of an academic post has expired. This author believes that professional and efficiency courses should also cover the subjects of student guidance and support, explaining the relevant organisational principles, as well as the role of academic staff in the provision of student guidance and the retention of students. The author recommends that a programme of professional qualifications be developed for counselling personnel (methodologists, secretaries, advisers), doing so on the basis of each group’s contribution toward student guidance and support (Smitina, 2011). The system of student guidance and support can reduce the dropout rate by taking into account student needs and the urgency of guidance services. These should be focused on and directed toward the critical stages of studies and the termination of studies.

The author believes that these principles and procedures of management, educational management and career guidance and management theories are determinant factors for the provision of systematic and qualitative guidance services at Latvia’s institutions of higher education.

References

1. Balaisis, M. (2002). “Student Needs and Vilnius University.” In *New Developments in Psychology in the Baltics: Theory and Practice*. Rīga: University of Latvia, pp. 66-70.
2. Creamer, D.G. and E.G. Creamer (1994). “Practicing Developmental Advising: Theoretical Context and Functional Applications,” *NACADA Journals*, No. 14(2), pp. 17-24.
3. Dzelme, J. (1999). “Izglītības indikatoru izmantošana augstākās izglītības vērtēšanā” (The Use of Educational Indicators in the Evaluation of High Education). See www.aiknc.lv/static_media/dati/materiali/LV/izgind99.rtf. Last viewed 18 February 2011.
4. Habley, W.R. (2000). “Current Practices in Academic Advising.” In Gordon, V. and H. Wesley (eds.). *Academic Advising*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc., Publishers.
5. Jaunzeme, I. (2011). “Karjeras vadības un atbalsta sistēmas pilnveidošanas problēmas augstākajā izglītībā Latvijā” (Aspects of Improving Career Management and Support Systems in Higher Education in Latvia), doctoral dissertation, Rīga.

6. Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. and G. Rott (eds.) (2006). *Guidance and Counselling in Higher Education Institutions in European Union Member States*. Denmark: FEDORA, University of Aarhus.
7. Kramer, G.L. (2000). "Advising Students at Different Educational Levels." In Gordon, V. and H. Wesley, *op. cit.*
8. Kristovska, I. (2005). "Tālmācības studiju atbalsta sistēmas pārvaldība pieaugušo kompetenču pilnveidošanas procesā" (Management of a Distance Study Support System in Improving the Competence of Adults), doctoral dissertation. Rīga.
9. Praude, V. and J. Beļčikovs (2001). *Menedžments (Management)*. Rīga: Vaidelote Publishing House.
10. Šmitiņa, A. (2011). "Studentu atbalsts kā resurss studentu noturēšanā augstskolā" (Student Support as a Resource in the Retention of University Students), *Izglītība un pilsoniskā sabiedrība (Education and the Civil Society)*, 6th volume of scholarly papers. Liepāja, pp. 872-888.
11. Šmitiņa, A. (2011). "Studiju pārtraukšanas samazināšana kā studentu atbalsta pilnveidošanas rezultāts Latvijas augstākās izglītības iestādēs" (Reducing Dropout Numbers as the Result of Improving Student Support at Higher Education Institutions in Latvia), doctoral dissertation. Rīga.
12. Tinto, V. (2006). "Taking Student Retention Seriously." See <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd>.

Documents and laws

1. "Improving Lifelong Guidance Policies and Systems" (2005). In *Using Common Reference Tools*, Luxembourg, CEDEFOP. See http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/400/4045_en.pdf.
2. "Bologna with Student Eyes" (2009). See http://www.aic.lv/bologna/2007_09/Leuven_conf/reports/Bolognawitstudenteyes2009.pdf.
3. "Education at a Glance: OECD Indicators" (2004). Paris: OECD.
4. "Education at a Glance, OECD Indicators" (2009). Paris: OECD.
5. "EUA Trends: A Decade of Change in European Higher Education," Brussels: European Association of Universities. See http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA-Trends_2010.pdf.
6. "The European Space for Higher Education" (1999). Bologna. See <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.
7. "Lisbon with Student Eyes" (2007). Brussels. See http://www.esib.org/documents/publications/LWSE_full.pdf.
8. Latvian Cabinet of Ministers Regulation No. 347, "The requirements of the educational and professional qualifications of teaching staffs", 3 October 2000.
9. The Latvian Law on Higher Education, 2 November 1995, *Latvijas Vēstnesis*, No. 179(462), 17 November 1995. See <http://www.likumi.lv/doc.php?id=131057&from=off>.

Dr.Sc.admin, Mg.Psych
Agita Šmitiņa

Vidzeme University of Applied Sciences
agita.smitina@va.lv
University of Latvia
agita.smitina@lu.lv
Tālr. +371-2942-2473

SOCIĀLĀ PEDAGOGA PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES VEIDOŠANĀS SUPERVĪZIJĀ KONCEPTUĀLAIS MODELIS

Social Educator's Professional Competence Formation under Supervision Conceptual Model

Ženija Truskovska
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *Nowadays prospective social educators must be able to commence their professional activity, quickly adapt to new and changeable circumstances, be able to use the acquired knowledge in practice, as well as educate and develop themselves in the context of lifelong education. The paper offers theoretically developed within the scientific research from 2008 to 2013 structural content and conceptual models for social educator's professional competence as a readiness for professional activity development under supervision. The research analyses the problems of professional formation of the prospective social educators, studies the professional needs for educational support and opportunities to provide it under supervision within the study process in a higher education establishment. As a result of theoretical and personal experience definitions of professional competence and supervision for social educators are offered.*

Key words: *social educator, professional competence, supervision, structural content model, conceptual model.*

Ievads

Introductions

Izglītības kvalitātes paaugstināšana mūsdienīgās izglītības paradigmas un Eiropas Savienības pamatdokumentu kontekstā ir aktuāla Latvijā. Viens no izglītības kvalitātes aspektiem ir studējošo profesionālās kompetences, gatavības profesionālai darbībai līmeņa paaugstināšana. Topošajiem speciālistiem ir jābūt spējīgiem efektīvi uzsākt profesionālo darbību, ātri adaptēties jaunos un mainīgos apstākļos, jāprot izmantot iegūtās zināšanas praksē, kā arī jāspēj nepārtraukti pašizglītoties un attīstīties mūžizglītības kontekstā.

Šā pētījuma mērķis: pamatot topošā sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanos supervīzijas procesā studiju laikā augstskolā

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras analītiski izvērtējošā izpēte, lai vispārinātu atziņas par sociālā pedagoga profesionālo kompetenci un supervīziju topošajiem sociālajiem pedagogiem, sociāli pedagoģiskās/akadēmiskās pieredzes refleksija, modelēšanas metodes.

Pētījuma konceptuālās nostādnes

Conceptual Viewpoints of the Research

Profesionālā kompetence (PK) ir profesionālās attīstības augstskolā, studējošo un docētāju mijiedarbības procesa rezultāts, kas raksturojams kā *integrāls personisko un profesionālo kvalitāšu veselums*; tā *atspoguļo* zināšanu, prasmju un pieredzes līmeni, kas ir pietiekošs speciālistam, uzsākot profesionālo

darbību, un ir atbilstošs profesionālajam standartam, *izpaužas* studējošā *gatavībā* un *pierādītās spējās - kompetencēs* darboties, atbilstoši profesionālās darbības jomai, izmantojot zināšanas, prasmes, personiskās un profesionālās spējas standarta un nestandarta situācijās un *pilnveidojas, gūstot pieredzi. Sociālā pedagoga PK kā gatavības profesionālai darbībai struktūru* veido tās komponentes – *personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība un rezultativitāte* (refleksija par rezultātiem), tās *ir mainīgs un novērtējams lielums*. Šādu skatījumu uz sociālā pedagoga PK raksta autore veidojusi teorētiskās izpētes un sociāli pedagoģiskās/akadēmiskās pieredzes rezultātā (Truskovska, 2013).

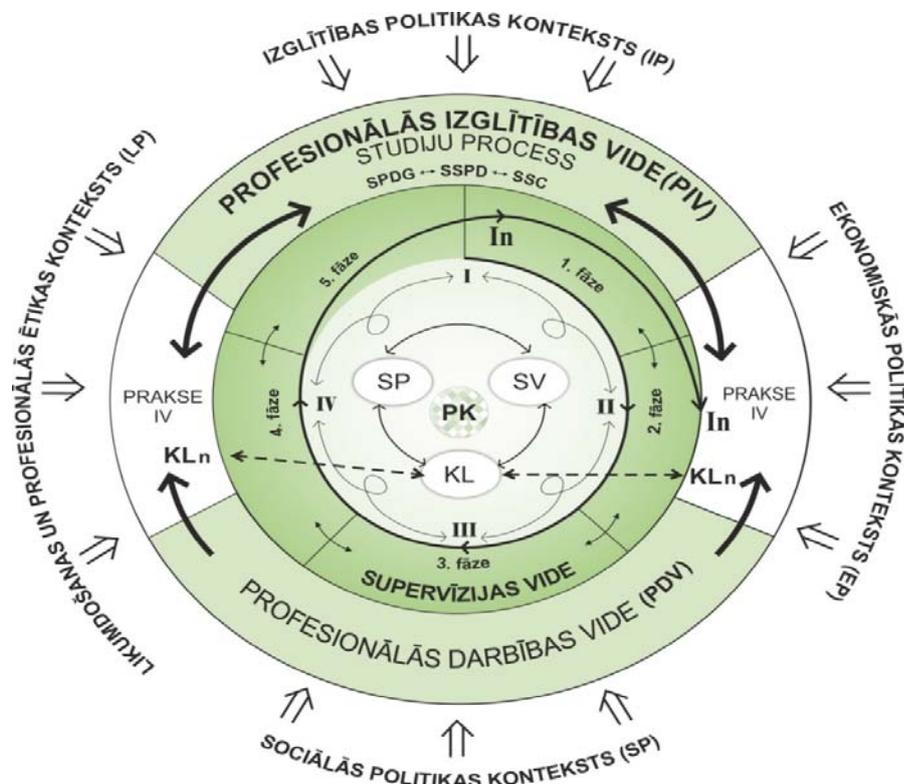
Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā teorētisko pamatojumu veido zinātniskās atziņas, kas balstītas sistēmteorijas pieejā (Broks, 2000; Даниелян, 2004 u.c.); ekosistēmas pieejā (Baltušīte, 2012; Bronfenbrenner, 2005; Katane & Kruglīja, 2009 u.c.); konstruktīvisma pieejā (Brooks & Brooks, 1994; Klafki, 1991; Rubene, 2004; Žogla, 2001; Выготский, 1991; Пиаже, 1970 u.c.); darbības teorijas pieejā (Fulans, 1999; Давыдов, 2005; Леонтьев, 1982 u.c.); *pieredzē balstītas mācīšanās* atziņās (Knowles, 1980; Kolb, 1984; Jarvis, 1987); *refleksīvas prakses* atziņās (Schon, 1987; Moon, 2002 u.c.); problēmbāzētas izglītības pieejā (Cassidy & Eachus, 2000; Иа, 2007; Šilņeva & Eglīte, 2001); pieaugušo izglītības teorētiskajās atziņās (Ashcroft & Foreman - Peck, 1994; Blūma, 2012; Brockett & Hiemstra, 1991 u.c.). Supervīzijas metodoloģiskais pamatojums speciālista profesionālās izaugsmes veicināšanā, tostarp jau studiju laikā augstskolā un uzsākot patstāvīgas profesionālās gaitas, veidots, balstoties uz teorētiskajām pieejām un atziņām par supervīziju un supervīzijas procesu (Āboltiņa, 2012; Hawkins & Shohet, 2002; Mārtinsons, 2010; Munson, 1993; Rodžers, 2001; Truskovska & Ļubkina, 2013; Кулаков, 2002; Салтыкова-Волкович, 2012 u.c.), supervīzijas modeļiem - attīstības jeb evolūcijas modelis (Erikson, 1959; Gardiner, 1989; Mihailova, 2010; Stoltenberg & Delworth, 1987 u.c.), specifiskās orientācijas modelis (Bernard & Goodyear, 1997; Кулаков, 2002), cikliskais modelis (Page & Wosket, 2001); kā arī balstoties uz modeļu izstrādes metodoloģiskajiem principiem (Žogla, 2001; u.c.) un mācīšanās supervīzijā specifiskajiem principiem (Āboltiņa, 2010 u.c.).

Tiek piedāvāts šāds supervīzijas definējums (Truskovska, 2013): *supervīzija sociālajiem pedagogiem* ir topošā speciālista pārraudzības, profesionālās izglītošanas metode un konsultēšanas veids, kurā tiek nodrošināta supervīzijas dalībniekam droša un atbalstoša mācīšanās un profesionālajām vajadzībām atbilstoša transformatīvā mācīšanās vide, lai pilnveidotu supervīzijas dalībnieka PK profesionālās izaugsmes procesā.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM apraksts *Description of CM of Social Educator's PC Formation in Supervision*

Integrējot un sintezējot gūtās atziņas un personisko profesionālo sociālā darbinieka, sociālā pedagoga un docētāja pieredzi augstskolā, tika izstrādāts sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā konceptuālais modelis (turpmāk tekstā – KM) (skatīt 1.att.).

Balstoties uz *problēmu* par *pretrunu* starp studējošo teorētisko sagatavotību un iegūto zināšanu praktiskā pielietojuma nozīmīgumu, par teorētiskā izpētē atklāto pretrunu starp augstskolu studiju procesa organizēšanu un topošo speciālistu mācīšanās vajadzībām un spēju uzsākt profesionālo darbību, piedāvātais *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* iezīmē iespējas jau studiju procesā nodrošināt teorētisko zināšanu ciešāku sasaisti ar praktisko pielietojumu.



1.att. Sociālā pedagoga PKveidošanās supervīzijā KM (Truskovska,2013)
Figure 1 CM of Social Educator's PC Formation of under Supervision

Piedāvātā KM (*skatīt 1.att.*) pamatu veido *saturiski strukturālais modelis (SSM)* - studiju procesa organizācija un saturs, studiju procesa organizācijas secīgums (ieviesto studiju kursu secība *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu – SPDG*, *Supervīzija sociāli pedagoģiskā darbā – SSPD*, *Supervīzijas sesiju cikls – SSC pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē*) un ieviesto studiju kursu satura apguves pēctecīgums, studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējās mijiedarbības reflektīvais raksturs, sagaidāmie studiju rezultāti, studējošo sociālo pedagogu refleksija par tiem un pašnovērtējums. Tas

ļauj prognozēt, ka tādējādi modelētā studiju procesā tiek nodrošināta mērķtiecīgāka un efektīvāka *sociālā pedagoga PK veidošanās* (Truskovska, 2013).

Saturiski studiju kurss *Sociāli pedagoģiskais darbs ar gadījumu (SPDG)* (1. att.) veidots tā, lai studējošie varētu *izprast* studiju programmas citos studijuursos apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju nozīmīgumu, *aktualizēt* šīs zināšanas pielietošanas līmenī, *konkretizēt un padziļināt* tās, *reflektējot* par teorētisko un operacionāli instrumentālo gatavību, kā arī par personisko gatavību profesionālai darbībai. Kursa ietvaros studējošie apgūst *sociālo gadījumu vadīšanas un risināšanas procesa* teorētiskos pamatus, pilnveido prasmes, lai veiksmīgi risinātu klienta sociālās problēmas, sociālās funkcionēšanas grūtības un/vai socializācijas grūtības, mijiedarbojoties ar klientu. Sociālo gadījumu vadīšanā ir izstrādāta noteiktu darbību, risinājuma fāžu secība, - profesionālis, izmantojot esošās teorētiskās zināšanas, pieredzē gūtās prasmes, profesionālo intuīciju un, pielietojot dažādas atbilstošas konkrētai problēmsituācijai sociālā darba teorijas, plāno stratēģiju pēc četrām vispārīgām iejaukšanās (intervences) fāzēm (Liepa, 2000) (*skatīt 1.att. iekšējā gaišajā aplī*). Studiju kursa apguves rezultātā studējošais spēj paškritiski vērtēt savas zināšanas un prasmes, gūst refleksīvās mācīšanās pieredzi, ir sagatavots un spēj efektīvi un radoši mācīties studiju kursā *Supervīzija sociālā pedagoga darbā (SSPD)*, kā arī efektīvi, radoši un rezultatīvi piedalīties *Supervīzijas sesiju ciklā (SSC)* pirmsdiploma sociāli pedagoģiskajā praksē.

Studiju kursā *SSPD* (1.att.) lekcijās par supervīziju, semināros, praktiskajās nodarbībās studējošie apgūst priekšstatu par supervīziju, tās saistību ar sociāli pedagoģisko darbu, gūst izpratni par supervīzijas vadīšanas ētiskiem principiem, supervīzijas veidiem, pielietojamām sociālā darba teorijām, par supervīzijas un tās procesa modeļiem. Studējošie gūst izpratni par *fokusēšanos supervīzijas procesā* uz supervīzijas dalībnieka – sociālā pedagoga emocionālo un jūtu sfēru, izmaiņām tajās, par fokusēšanos profesionālajā darbībā klienta/personas kontekstā un uz dalībnieka profesionālās darbības veikšanas kontekstu (sociālā gadījuma risināšanas kontekstā). Strādājot pāros un grupā (līdzīgi kā studiju kursā *SPDG*), studējošie mācās integrēti izmantot citos studijuursos programmas ietvaros apgūtās teorētiskās zināšanas un prasmes *jaunajā praktiskajā pieredzē - supervīzijā*, reflektēt par to. Līdz ar to tiek radīti apstākļi studiju procesā (skatīt 1.att. – Studiju process (PIV) un Profesionālās izglītības vide (PIV)) teorētisko zināšanu pārnesei praktiskā darbībā, kas maksimāli tuvināta reālai praktiskai profesionālai darbībai, *refleksijai par studiju rezultātiem*. Abi studiju kursi konceptuāli un saturiski veidoti tā, lai studējošie varētu apgūt nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi integrēti. Studiju kursu saturs loģiski viens otru papildina. Studiju kursa *SSPD* rezultāti formulēti un studiju kursa aprakstā atspoguļoti kā *studējošā spējas*. Šis studiju kurss *studējošos motivē un paver iespējas viņiem apzināti patstāvīgi mācīties, teorētiski un praktiski sagatavoties dalībai supervīzijas sesiju ciklā (SSC)*.

SSC (1.att.) izstrādāts kā **6 sesiju cikls** 3 mēnešu laikā, kas atbilst pirmsdiploma prakses prasībām (12KP) un apzinātām studējošo vajadzībām pēc supervīzijas sesiju skaita. Tas veido noslēgtu ciklu ar sākumu (1.sesija – prakses sākumā) un noslēgumu (6.sesija – prakses pēdējā nedēļā). Noslēguma sesijā studējošajiem tiek sniegts *pārskats* par supervīziju pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses ietvaros, kā arī supervizors saņem no supervīzijas dalībniekiem atgriezenisko saiti, tādējādi abi supervīzijas procesā iesaistītie subjekti savstarpēji bagātinās, daloties pieredzē no supervīzijas un par supervīziju. Studējošie *SSC* noslēgumā *spēj:1)* paškritiski novērtēt PK kā gatavību profesionālai sociāli pedagoģiskai darbībai visās jomās (personiskā gatavība, teorētiskā gatavība, operacionāli instrumentālā gatavība, profesionālās darbības rezultativitāte); 2) attīstīta refleksīvā kompetence.

Mūsdienās, kad plaši tiek runāts par sabiedrību, kas apzināti vada savu izglītošanās procesu (*learning society*) īpaši aktuāla ir novērtēšanas tēma. Novērtēšanai ir jāatbalsta un jāstimulē studējošo refleksīva darbība; uzsvars jāliek uz pašu vērtēšanas procesu, uzsverot pašnovērtējuma nozīmi (*Hahele, 2006*). Studiju procesā studijuursos *SPDG, SSPD un SSC* sociālajiem pedagogiem tiek radītas *pašnovērtēšanas* iespējas personības mācīšanās kvalitātei, kas ir priekšnoteikums veiksmīgai un efektīvai profesionālai izglītībai un darbībai nākotnē. Noslēgumā studējošie raksta *Eseju (refleksīvā rakstīšana) par pieredzi supervīzijā*, fokusējoties gan uz supervīzijas procesa izvērtēšanu, gan uz personīgo ieguvumu (rezultātu) izvērtēšanu. Tieši process (refleksīvā rakstīšana) ir ceļš, kas ved pie rezultāta,- būtiskākais ir mobilizējošais aspekts, t.i. virzība uz pilnveidi un inovācijām.

Kopumā studējošo sociālo pedagogu ieguvumi no studiju procesa atbilstoši veiktajām izmaiņām *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM* (Truskovska, 2013) ir definējami kā sasniegtais rezultāts: 1) *attīstīta* studējošā kritiskā domāšana, rezultātā studējošais *spēj aktualizēt* programmas studijuursos apgūtās zināšanas un *izmantot* tās jaunu zināšanu iegūšanai; *izteikt* savu viedokli ar pamatotiem argumentiem; *redzēt* mācību darbības un tās rezultātu mijsakarbības virzībā no izvīzītajiem mērķiem un uzdevumiem uz mācību rezultātiem un progresu; *izprast* saistību starp teoriju un profesionālās darbības vidi plašākā kontekstā un atbilstoši šai izpratnei *spēj veikt* profesionālo darbību; 2) *pilnveidota studējošā PK kā gatavība profesionālai darbībai*.

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM supervīzijas sesiju cikls – *SSC* ir iekļauts studiju procesā pirmsdiploma sociāli pedagoģiskās prakses laikā (*skatīt 1.attēls – PRAKSE IV*), vienojoties ar studiju programmas direktoru par organizatoriskajiem jautājumiem, ar mērķi veidot maksimāli tuvinātu reālai profesionālai darbībai *transformatīvo mācīšanās vidi* (Tiļļa, 2006), kur, no vienas puses, katram studējošajam ir iespēja atrast sev interesējošo un profesionālām vajadzībām atbilstošu mācību saturu, sev piemērotu mācīšanās veidu, un, no otras puses, *mainīties spējīgu mācīšanās vidi*, kurā mācīšanās procesa dalībnieki aktīvi darbojas analizējot, pētot, uzlabojot

savu mācīšanos un pilnveidojot PK. Tādējādi tiek radīti *priekšnosacījumi studējošo* vajadzību nodrošināšanai: uz mācīšanos un mācīšanās rezultātiem/sasniegumiem orientēts process; interaktīva mācīšanās, akcentējot sadarbību, komandas darbu un sociālās mācīšanās iespējas; individuālā un grupu darba iespējas; teorijas (satura) un reālās dzīves (prakses) sasaistes nodrošinājums, izmantojot dažādas tehnoloģijas, simulāciju, multikulturālu sociāli pedagoģisku situāciju analīzi, problēmu risināšanu; novērtēšanas sistēmas izstrādi, iekļaujot pašnovērtējumu, refleksiju par mācīšanās procesu, atgriezeniskās saites nodrošināšanu.

Tas sekmē augstākās izglītības mērķa sasniegšanu, kas ir tudējošā personiskās gatavības un gatavības profesionālai darbībai veidošanās process, pakāpeniski pārejot no viena kvalitātes līmeņa uz augstāku. Tiek radīti *priekšnosacījumi* sociālā pedagoga PK veidošanai atbilstoši sociālā pedagoga profesionālā standarta kontekstam, kur ir akcentēts *gan iekšējās, gan ārējās vides faktors*. Studiju mācību videi ir jābūt pakārtotai *ārējās vides - sociālās vides, aktuālajām profesionālās darbības vides, sociālās politikas utt. vajadzībām (skatīt KM ārējais aplis SP, EP, IP, LP)*. Tas nodrošina teorijas un prakses sasaisti, kas izpaužas skaidri definētos sasniedzamos mācību rezultātos, kuri atbilstoši mūsdienīgām prasībām augstskolas izglītībai, nodrošina ne tikai augstskolas beidzēja sociālā pedagoga atbilstību kvalifikācijas prasībām, bet arī veicina PK veidošanos, kas sekmē speciālista sasniegumus profesijā, karjeras izaugsmi un konkurētspēju mainīgajā darba tirgū.

Konceptuāli balstāmies uz teorētiskajām atziņām *par supervīziju kā mācīšanās situāciju* (Truskovska, 2013) sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM - *mācīšanās vidi (skatīt 1.att. – SUPERVĪZIJAS VIDE)*, kurā tiek radīti priekšnosacījumi teorētisko zināšanu saistībai ar praktisko darbību, ar mērķi paaugstināt supervīzijas dalībnieku PK, mazināt studējošo profesionālo nedrošību, sekmēt ar profesionālās prakses vidi saistīto mācīšanos. Tādējādi supervīzija var palīdzēt īstenot *mācīšanos darba dzīves garumā* (angl. *worklifelearning*), sniedzot iespēju studējošiem sociālajiem pedagogiem supervīzijas vidē eksperimentēt, mācīties labāk saprast sevi, savu rīcību, palīdzot formulēt problēmas, analizēt tās un meklēt alternatīvus problēmas risinājumus.

Modelis tiek uzskatīts par starpnieku starp teoriju un praksi, tā izstrādē nepieciešams ņemt vērā, no vienas puses profesionālo darbību, kurai studējošais tiek gatavots, no otras puses izglītības studiju saturu un tehnoloģijas (*pētījumā sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM*). I.Žogla (2001), uzskata, ka augstskolu *didaktiskie principi* - pedagoģiskās darbības stratēģija - izvērta prasības augstskolasstudiju procesa organizēšanai un īstenošanai: jo precīzāk tie formulēti, jo pilnvērtīgāk ir iespējams modelēt studējošā un mācībspēku sadarbību labāku rezultātu sasniegšanai. Ieviešot sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM kā vadošus principus varam izvirzīt: 1) sistēmiskuma un zinātniskuma principu; 2) teorijas un prakses vienotības

principu; 3) sociālloģiskas domāšanas principu; 4) sociālās ētikas principu; 4) dialoga un mijiedarbības principu; 5) studējošo radošās darbības principu; 5) studējošo aktivitātes principu; 6) dažādu studiju formu saskaņošanas principu; 7) studiju rezultātu noturīguma principu.

Pamatnostādnes mācību procesam supervīzijā, kas ietekmē un nosaka sociālā pedagoga profesionālo darbību, rīcību, nostāju, *balstītas uz sociālā gadījuma risināšanas procesa principiem* (Šiļņeva, 2000), kā arī uz *mācīšanās supervīzijā specifiskiem principiem*: 1) situatīva un kontekstuāla mācīšanās; 2) profesionālās kompetences uzlabošanas (pilnveides) princips; 3) drošas, attīstošas un radošas vides princips; 4) atgriezeniskās saites nodrošināšanas princips un 5) reflektīvās mācīšanās princips (Āboltiņa, 2010 u.c.).

Supervīzijas *attīstības jeb evolūcijas modelis* ir visatbilstošākais studējošo esošajām profesionālās sagatavotības vajadzībām. Vairums studējošo ir sasnieguši profesionālās izaugsmes 1.līmeni: studējošiem ir nepieciešama pastiprināta supervīzora uzmanība un vadība, jo studējošais ir centrēts uz sevi, profesionālajā darbībā jūtas nedrošs, pamatā darbojas reproduktīvajā līmenī, lēmumu pieņemšanā gaida supervīzora akceptu un atbalstu. Tāpēc KM, organizējot mācību supervīziju studējošiem, *uzsvārs* tiek likts *uz mācīšanās metodēm un mācīšanos supervīzijas vidē*, fokusējoties uz pieredzes gūšanu no citiem supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem un daloties ar viņiem savā pieredzē, iekļaujot no profesionālās vides mācību materiālu, kā arī saņemot *atbalstu koleģiālā vidē*. Šajā modelī supervīzors (SV) organizē *mijiedarbību* ar un starp supervīzijas dalībniekiem (SP), *īstenojot galvenokārt izglītotāja un atbalsta sniedzēja funkcijas*, sadarbībā ar prakses vadītāju augstskolā un institūcijā zināmā mērā uzņemoties studējošo profesionālās darbības praksē *pārraudzību (vadību)*. Tas lielā mērā nodrošina vajadzību pēc neatkarīgas un nevērtējošas supervīzijas, kas ļauj dalībniekam justies drošāk, jo viņa neprasme un grūtības tiek pieņemtas, izprastas un nevērtētās, kā arī sekmē uzticēšanos un atvērtību mācību procesam, gatavību jaunas pieredzes gūšanai, profesionālai izaugsmei.

Izstrādātajā KM iekļauta ideja no *specifiskās attīstības modeļa* un raksta autores sociālā pedagoga pieredzes, atbalsta komandas supervīzores pieredzes *Krīzes situācijā nonākušo ģimeņu ar bērniem N. sociālā dienesta struktūrvienībā*, ka mācību supervīzijas dalībniekiem un sociālajiem pedagogiem iesācējiem pieņemamāka un efektīvāka ir supervīzija, ko organizē un vada atbilstošas jomas supervīzors, autores modelī – profesionālis ar pieredzi sociālajā pedagogijā. Tādējādi tiek apmierinātas supervīzijas dalībnieku vajadzības pēc mācīšanās, jo vienas jomas speciālists aktualizēs un nostiprinās tās teorētiskās pieejas, metodes un paņēmienus, kas atbilst profesionālās darbības jomai, kurai tiek gatavoti studējošie un/vai strādā sociālie pedagogi iesācēji, paverot iespēju profesionālās izaugsmes procesam un karjerai pilnveidoties un iegūt pieredzi arī no citām palīdzošo profesiju jomām (sociālais darbinieks, psihologs u.c.).

Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM no *supervīzijas procesa cikliskā modeļa* integrēti *supervīzijas organizēšanas* kā atbalstošas un mācīšanās darbību veicinošas vides *aspekti*, kas ir atbilstoši studējošā sociālā pedagoga profesionālās izaugsmes 1.līmenim. Mācību supervīzija pirmsdiploma prakses ietvaros tiek organizēta pēc *piecu fāžu sistēmas* (skatīt 1.attēls – spilgti iekrāsots otrais vidējais aplis). *Pirmajā fāzē* starp studējošiem, turpmāk supervīzijas dalībniekiem un supervizoru – docētāju tiek noslēgta *mutiska vienošanās* par supervīzijas norisi, saturu, ētikas jautājumiem un konfidencialitāti. Neskatoties uz to, ka supervizors organizē, vada un pārrauga mācīšanos supervīzijā, atbildību par lēmumiem, saistītiem ar prakses uzdevumiem, ar sociālo gadījumu risināšanu uzņemas studējošais un prakses vadītājs institūcijā. *Otrā fāzē* ir vienošanās par supervīzijas *fokusu*. Supervīzijas sesijās paredzēta *fokusēšanās* gan uz supervīzijas dalībnieka – sociālā pedagoga personiskajām emocijām, jūtām un reakciju uz klientu, gan uz notiekošo institūcijā, fokusēšanās uz savu profesionālo pašizjūtu. Paredzēta arī fokusēšanās klienta līmenī (stāvoklis sociālpedagoģiskās intervences sociālajā gadījumā sākumā, intervences procesā un tās beigās). Pēc līguma ir paredzēta fokusēšanās uz supervīzijas procesu, uz mācīšanos tajā.

Fokusēšanās visos trijos līmeņos var būt organizēta gan uzsākot supervīzijas sesiju ciklu (*šajā modelī 6 sesijas 3 mēnešu laikā*), gan katras atsevišķas sesijas sākumā savstarpējā supervizora un studējošo sociālo pedagogu norunā. Saturiski tā var būt vienošanās par problēmu (piemēram, sociālā gadījuma apspriedē klienta līmenī problēmas definēšana vai intervences mērķu nosprašana); par problēmas pieteikšanu/prezentēšanu (piemēram, sociālā gadījuma apspriedes metodes pielietošana sociālā gadījuma problēmas definēšanai); pieejas problēmas risināšanā izvēli (piemēram, teorētisko zināšanu nostiprināšana, aktualizēšana un pārnese vai jaunu apgūšana saistībā ar pieteikto problēmu) un prioritāšu noteikšanu (piemēram, sadarbības ar starpprofesionāliem institūcijā problēmas alternatīvo risinājumu meklēšana). Atbilstoša studējošā vajadzībām *šeit un tagad* un efektīva supervīzija apvieno parasti vairākus fokusa punktus, tomēr būtiskais ir studējošā prasmē uzdot pareizos jautājumus un kopā ar supervizoru un supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem atrast alternatīvus risinājumus turpmākai darbībai, kas tiek nodrošināts supervīzijas *radošajā telpā jeb trešajā fāzē*.

Trešo fāzi var organizēt gan kā supervīzijas sesiju cikla centrālo radošo telpu – *mācību vidi*, gan arī kā katras atsevišķas supervīzijas sesijas radošo telpu, kur būtībā notiek *problēmorientētās pieejas* ietvaros organizētā *mācīšanās darbība* supervīzijā un no supervīzijas procesa, apgūstot profesionālai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi patstāvīgajam darbam ar sociālo gadījumu u.c. situācijām. Refleksīvās mācīšanās supervīzijas radošajā telpā organizēšana un nodrošināšana skatāma *supervīzijas sesiju* aprakstos. **Sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM supervizors (SV), mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku (-iem) (SP)** (skatīt 1.att. – vidējais aplis), pārrauga

attiecību ar supervīzijas dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem dinamiku, kā arī fokusējas uz to kā supervīzijas dalībnieka un viņa sociālā gadījuma klienta (*skatīt 1.attēls - K1,K2...Kn*) attiecības ietekmē attiecības *šeit un tagad* supervīzijā (supervīzijas mācību vidē). Tas ir *paralēlā procesa fenomens*, ko supervīzijās novēro mijiedarbībā starp supervīzoru un dalībniekiem – sociālajiem pedagogiem, pieskaņojoties viens otram, pārnesot dalībnieka – klienta attiecības uz supervīzijas sistēmu un attiecībām tajā (tas supervīzijas situācijā ir *šeit un tagad*, kas atspoguļo situāciju *tur un tad* (*profesionālās darbības vidē*). Notiekošo supervīzijas procesa centrā (*skatīt KM centrā attēloto supervīzijas vidi un iezīmēto IV fāžu ciklu*) raksturo *problēmu risināšanas modelis*, kas KM attēlots *kā atvērts cikls (I – II –III –IV --In ...)*, kas vizuāli parāda mehānismu, kā, izejot četras fāzes, cilvēks kaut ko uztver vai *iemācās*. Katrai no minētajām fāzēm ir sava funkcija: I fāze – diferencēšanās un pēc tam apkopošana; II fāze – strukturēšana un noskaidrošana (pārskatāmība); III fāze – integrēšana jeb ieviešana, stabilizēšana; IV fāze – radoša. Starp procesa fāzēm ir tā saucamā *izšķiršanās* jeb *izvēles cilpa* (modelī attēlota kā divvirziena bulta starp visām fāzēm), kad supervīzors, mijiedarbojoties ar supervīzijas dalībnieku/-iem, izdara izvēli jeb paredz,- vai iet tālāk uz priekšu vai arī pakāpties atpakaļ, kaut ko noskaidrot, mainīt. Studējošais sociālais pedagogs, piedaloties mācību supervīzijas refleksiīvajā procesā (refleksiīvi uztverot, refleksiīvi domājot, refleksiīvi runājot, dodot un saņemot *atgriezenisko saiti* no supervīzijas dalībniekiem un supervīzora utt.), pilnveido savu PK un uiejojot no cikla ir sasniedzis jaunu kvalitatīvo līmeni, spēj līdzīgās vai jaunās situācijās (In... un KLn) izmantot mācīšanās procesā supervīzijā gūto pieredzi, spēj patstāvīgi mācīties un radoši darboties profesionālajā vidē. Varam prognozēt, ka šādi guvis pieredzi, viņš ir motivēts un ievirzīts turpmākai profesionālai izaugsmei, tostarp aktīvi izmantojot profesionālās izaugsmes iespējas supervīzijā. Studējošais, izejot šo atvērto problēmu risināšanas **IV fāžu ciklu** supervīzijas sesijās, ir guvis personisko refleksiīvo pieredzi, viņam veidojas dziļāka izpratne par klienta sociālā gadījuma risināšanas fāzēm. Salīdzinot šos ciklus, noskaidrojām, ka pēc būtības tie ir savstarpēji saistīti, daudzviet pārklājas, atspoguļo minēto paralēlā procesa fenomenu supervīzijā. Šajā supervīzijas procesa *daudzpusējā mijiedarbībā* notiek visu procesā iesaistīto dalībnieku – SP un SV - mācīšanās un profesionālā izaugsme. *Docētājam – supervīzoram (SV)* supervīzijas vadīšana, izglītotāja un atbalstītāja funkciju veikšana ir profesionāls izaicinājums. Tas nozīmē spēju pašam patstāvīgi pilnveidoties, apgūstot jaunas koncepcijas, pieejas, tām atbilstošas metodes un paņēmienus, orientējoties uz topošo speciālistu mainīgās profesionālās vides pasūtījumu un gaidām sociālās politikas kontekstā, spēju organizēt un modelēt attīstošu mācīšanās vidi studiju procesā (profesionālās izglītības konteksts), radoši mainīt un konstruēt to atbilstoši mainīgajām studējošo mācīšanās un profesionālajām vajadzībām.

Supervīzijas organizēšanas *ceturtais fāze* - tā ir *tilts*, kas supervīzijā nodrošina sasaisti starp sistēmām profesionālās darbības sistēmu un profesionālās izglītības sistēmu, supervīzijas dalībnieku un viņu klientu sistēmām, supervizora un supervīzijas dalībnieku sistēmām) un tajās notiekošajiem procesiem (procesu, kas notiek supervīzijā, ar procesu, kas notiek starp supervīzijas dalībnieku – sociālo pedagogu un viņa klientu profesionālās darbības vidē), jo supervīzijas attiecības eksistē arī plašākā kontekstā.

Piektā fāze ir supervīzijas procesa *pārskats* un supervīzijas dalībnieku *mācīšanās darbības novērtējuma* forma. Pārskats tiek izmantots katras atsevišķas supervīzijas sesijas un supervīzijas sesiju cikla noslēgumā. Tā iekļauj *atgriezenisko saiti*, izvērtējumu, novērtējumu, arī mutiskās vienošanās (*līguma*) pārtraukšanu. Atgriezeniskā saite ir daudzpusīgs process, supervīzijas dalībnieki – sociālie pedagogi to saņem mutiskā formā gan no supervizora, gan viens no otra, reflektējot par personisko mērķu sasniegšanu, par ieguvumiem no mācīšanās darbības supervīzijā, par PK kā gatavības profesionālai darbībai pilnveidi. Supervizors dod ievirzi uz pašrefleksiju, rosinot veidot supervīzijas dalībniekiem personiskās *profesionālās attīstības plānu* (Кулаков, 2002), kas paredz *pašnovērtējumu*, profesionālās attīstības (izaugsmes) plānošanu, pašvirzītas mācīšanās un profesionālās ilgtspējas kontekstā. Profesionālās attīstības plāns nepieciešams, lai supervīzijas dalībnieks – sociālais pedagogs identificētu savus mērķus, saistībā ar vajadzībām vai interesēm, kas saistītas ar personisko un/vai profesionālo, tostarp karjeras izaugsmi.

Secinājumi **Conclusions**

Izveidotā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* teorētiskais pamatojums ļauj secināt, ka promocijas darbā izmantotā teorētiski metodoloģiskā stratēģija – 1) studiju procesa modelēšana atbilstoši mūsdienīgām prasībām augstskolu izglītības vides organizēšanai un studējošo vajadzībām, 2) modeļa pamatu veidojošās studiju procesa organizācijā un saturā veiktās izmaiņas, 3) studiju procesa organizācijas secīgums un pēctecība, 4) studējošo un docētāja un/vai supervizora savstarpējais mijiedarbības refleksīvais raksturs, refleksīvais pašnovērtējums – rada iespējas studiju procesā pārvarēt aktualizēto problēmu, noteiktās pretrunas un veicina *studējošā PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos un pilnveidi*.

Integrējot *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* vispārīgos didaktiskos, studiju procesa organizatoriskos un mācīšanās supervīzijā specifiskos principus, sociālā gadījuma risināšanas procesa principus, kā arī integrējot vairākus supervīzijas modeļus (supervīzijas attīstības modeli, supervīzijas procesa ciklisko modeli, specifisko attīstības modeli u.c.), izveidotajā *sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā KM* ieviestā *supervīzija kā transformatīvā mācīšanās vide* paver iespējas vairumam studējošo, kas

atbilstoši individuālās izaugsmes tempam un iespējām sasnieguši profesionālās izaugsmes 1.līmeni

- saņemt pastiprinātu atbilstošas jomas supervizora uzmanību un vadību, atbalstu koleģiālā topošo sociālo pedagogu vidē, mijiedarbojoties ar supervizoru un supervīzijas dalībniekiem (refleksīvā mācīšanās);
- saņemt neatkarīgu un nevērtējošu izglītojošu atbalstu mācību supervīzijā, kas rada drošību, uzticēšanos un atvērtību mācību procesam, apmierina supervīzijas dalībnieku - studējošo sociālo pedagogu vajadzības pēc mācīšanās, sekmē gatavību uzsākt profesionālo darbību, gatavību jaunas pieredzes gūšanai, profesionālajai izaugsmei;
- apgūt profesionālai darbībai nepieciešamās zināšanas, prasmes un pieredzi patstāvīgajam darbam ar sociālo gadījumu u.c. standarta un nestandarta situācijām, problēmorientētās pieejas ietvaros organizētā refleksīvās mācīšanās darbībā supervīzijā un no supervīzijas procesa;
- saņemt atgriezenisko saiti, reflektējot par personisko mērķu sasniegšanu, par ieguvumiem no mācīšanās darbības supervīzijā, par PK kā gatavības profesionālai darbībai veidošanos.

Izstrādātie sociālā pedagoga PK veidošanās supervīzijā SSM un KM tika aprobēti un ieviesti Rēzeknes Augstskolā.

Summary

1. The theoretically justified definition reveals the essence of social educator's professional competence formation: PC of a social educator is the outcome of the professional development in a higher education institution, of the interaction process of students and lecturers, which can be characterised as an integral entirety of personal and professional qualities; it reflects the level of knowledge, skills and experience sufficient for a specialist commencing his/her professional activity, and is corresponding to the professional standard; manifest as the proven abilities of a student to act in compliance with the professional activity sphere by using knowledge, skills, personal and professional abilities in standard and non-standard situations and improves by acquiring experience.
2. The structure of social educator's professional competence consists of the components – personal readiness, theoretical readiness, operationally instrumental readiness and effectiveness (reflection on the results), they are changeable and evaluable values.
3. Learning and professional need of prospective social educators are ensured introducing supervision as a transformative learning environment creating *preconditions* to ensure these needs. Introducing structural and content changes in the study process (SCM), following the sequence and succession in organising the study process it is possible to facilitate the educationally supportive and self-growth enabling environment under supervision for social educators complying with the needs of students, reflecting conceptually new approach for enabling social educator's PC during the study process in a higher education institution and reflected the formation of social educator's PC under supervision in KM.

Literatūra
References

1. Āboltiņa, L. (2012). *Reflektīvā darbība sociālo darbinieku supervīzijā*. Promocijas darbs. LU.
2. Āboltiņa, L. (2010). Mācīšanās principi sociālā darba supervīzijā. *Latvijas universitātes raksti*, 747.sēj., Rīga, LU, 20.-31.lpp.
3. Ashcroft, K., Foreman -Peck, L. (1994). *Managign Teaching and Learning in Further and Higer Education*. London, The Falmer Press..
4. Baltušiņa, R. (2012). *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē*. Promocijas darbs. Jelgava: LLU.
5. Bernard , J. M., Goodyear, R. K.(1997). *Fundamentals of Clinical Supervision*. - Boston: Allyn and Bacon.
6. Blūma, D. (2012). Studenti kā pieaugušie un pieaugušie kā studenti. *No: Mārtinsons,K. Pieaugušo izglītība*. Rīga, Raka, 2012, 92. - 104.lpp.
7. Brockett, R. G., Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York, Routledge.
8. Brooks, J. G. Brooks, M. G. (1994). *In Search of Understandings: The case of co9nstructivist classrooms*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
9. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*, Rīga, RaKa.
10. Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological Systems Theory, in Bronfenbrenner, U. (ed.) *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. London, Sage Publications, Inc, pp. 107-173.
11. Cassidy, S., Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Journal of Educational Psychology*, Vol 20, No 3, pp. 307-322.
12. Erikson, Erik H. (1959).*Identity and the Life Cycle*. NewYork, InternationalUniversitiesPress.
13. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki: izglītības reformu virzieni*. Rīga, Zvaigzne, ABC.
14. Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision. Developing learning and professional competence for social work students* . Stratford, Open University Press.
15. Hahele, R. (2006). Mācīšanās kvalitātes pašnovērtējuma iespējas novērtējuma iespējas novērtēšanas sistēmā Latvijā. *No: Maslo, I. (red.) No zināšanām uz kompetentu darbību: mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds, 148.-162.lpp.
16. Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in helping professions* (2nd ed.). Buckingham, Open University Press.
17. Ila, S. (2007). Problēmbāzētā mācīšanās sociālā darba izglītībā. *Dzīves jautājumi XII. Zinātniski metodisks rakstu krājums*. Rīga, Sociālā darba un sociālās pedagoģijas augstskola "Attīstība", 270.-283.lpp.
18. Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*, London, Croom Helm. 220 p.
19. Katane, I., Kruglīja, S. (2009). Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai ekoloģiskajā skatījumā. *Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājumā: Sabiedrība, integrācija, izglītība*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 80. – 89. lpp.
20. Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2.erw. Aufl. – Weinheim.
21. Knowles, M. S. (1980). Modern practice of adult education. *From pedagogy to andragogy. Revised and updated*. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press, 400 p.
22. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall.

23. Liepa, B.(2000). *Sociālo gadījumu vadīšanas problemātika sociālo pakalpojumu sniegšanā ģimenēm*. Rīga, SDSPA “Attīstība”.
24. Mārtinsone, K. (2010). *Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga. Drukātava.
25. Mihailova, S. (2010). Supervīzijas veidi un modeļi. No: *Mārtinsone, K. Supervīzija un tās specifika mākslu terapijā*. Rīga: Drukātava, 29.-43.lpp.
26. Moon, J. A. (2002). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and practice*. London, Kogan Page.
27. Munson, C.E. (1993) .*Clinical Social Work Supervision*, 2nd ed. New York, The Haworth.
28. Page, S., Wosket, V. (2001). *Supervising the counsellor: a cyclical model*. London, Brun-ner-Routledge.
29. Rodžerss, M. E. (2001). Sociālā darba supervīzijas lomas, funkcijas un mērķis. *Dzīves jautājumi, VI.*- Rīga, SDSPA “Attīstība”,117.-141.lpp.
30. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
31. Schon, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
32. Stoltenberg, C. D., Delworth, U. (1987). *Supervising counsellors and therapists:a developmental approach*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
33. Šilņeva, L., Eglīte, E. (2001).*Kas ir problēmbalstītā izglītība?* Rīga: JUMI.
34. Tiļļa, I. (2006). Skolēnu, skolotāju, studentu un docētāju sociālkultūras kompetences pilnveide. No *I.Maslo. No zināšanām uz kompetentu darību*. Rīga,LU Akadēmiskais apgāds. 65. – 72.lpp.
35. Truskovska, Ž.(2013). Sociālā pedagoga profesionālās kompetences veidošanās supervīzijā. Promocijas darbs.LU.
36. Truskovska, Ž., Ļubkina, V. (2013). Supervision: Opportunities for Implementation Measures of Occupation Health in the Case of Professional Burnout among Social Educators. *Journal of International Scientific Publications: Ecology & Safety, Volume 7, Part 3, pp.67-79* Pieejams<http://www.scientific-publications.net/download/ecology-and-safety-2013-3.pdf>
37. Žogla, I. (2001). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, Nr.6, 19.-25.lpp.
38. Выготский, Л. С.(1991). *Педагогическая психология. Под ред. В.В.Давыдова*. Москва: Педагогика.
39. Давыдов, В. В. (2005). *Деятельностная теория мышления*. Москва: Научный мир.
40. Даниелян, Н. (2004). Роль системного подхода в современном фундаментальном образовании. *Философия образования, № 1(9), 11-17 стр.*
41. Кулаков, С. (2002).*Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии*. Санкт-Петербург: Речь.
42. Леонтьев, А. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: МГУ.
43. Пиаже, Ж. (1970). *Теория Пиаже. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей*. Сост. и общ.ред. Л.Ф.Обуховой и Г.В.Бурменской. М: Гардарики, 106-157 стр.
44. Салтыкова - Волкович, М. В. (2012). *Супервизия в социально-педагогической деятельности как важнейшая часть системы подготовки выпускников университета к профессиональной деятельности*. Downloaded from<http://www.lib.grsu.by/library/data/resources/catalog/162374-349947.pdf> (access 26.03.2012.).

SADARBĪBU ATBALSTOŠĀ KONTEKSTA NOZĪMĪBA KOMBINĒTAJĀS STUDIJĀS

Importance of Collaboration Supported Context in Blended Learning

Lāsma Ulmane-Ozoliņa
Liepājas Universitāte

Abstract. *Higher education institutions in their study process often uses blended-learning. Blended learning is pedagogically meaningful integration of e-learning and traditional education approach. To involve students in more active participation in study process there is need for collaboration supported context. Context with choices for students to collaborate in assignment completion. Quaziexperiment at Liepaja Univeristy showed that students appreciate possibility to collaborate on assignments using technology, at this case Moodle, and they choose to collaborate even its not set as compulsory condition.*

Keywords: blended-learning, context, student collaboration, higher education, technology, Moodle.

Ievads

Introduction

Sabiedrība sagaida, ka cilvēkam ar augstāko izglītību būtu attīsta spēja patstāvīgi, kritiski un radoši domāt, kā arī spēja sadarboties un pielāgoties.

Runājot par pārmaiņām izglītībā ir skaidrs viedoklis, kas parādās dažādos pētījumos, ka informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (turpmāk tekstā IKT) vajadzētu sāk izmantot nevis, lai nodrošinātu individuālo darbu, bet gan, lai vairāk iesaistītu studentus studiju procesā, kā arī lai izmantotu tehnoloģiju komunikatīvo funkciju (Freitas & Conole, 2010; De Wever et al., 2008). Un arvien aktuālāk studiju procesā ir izmantot kombinētās studijas.

Popularitāti ieguvusi atvērtā koda mācību platforma Moodle ieguvusi plašu popularitāti augstāko izglītības institūciju vidū. Tāpēc daudzi pedagogi cenšas pētīt, kā visefektīvāk to izmantot studiju procesā. Neviennozīmīgs ir jautājums par Moodle izmantošanu studentu savstarpējās sadarbības nodrošināšanai studiju procesā.

Raksta mērķis ir analizēt uz sadarbību vērsta konteksta nozīmību kombinētajās studijās, lai aktīvāk iesaistītu studentus studiju procesā. Mērķa sasniegšanai veikta zinātniskās literatūras analīze un kvaziekspperiments. Dati apstrādāti izmantojot statistisko datu apstrādes programmu SPSS.

Kombinētās studijas augstākajā izglītībā *Blended learning in higher education*

Liekas, ka augstākās izglītības institūcijās ar vien biežāk izmanto kombinētās studijas, kur informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (turpmāk tekstā IKT), kombinēto studiju kontekstā tie ir e-studiju elementi, ir kombinēti

ar kontaktnodarbībām jeb tradicionālo mācību elementiem, t.i. lekcijām, semināriem.

Aplūkojot vairāku autoru (Garrison & Kanuka 2004; Graham 2006, Garrison un Vaughan 2007; Allen, Seaman & Garrett 2007; Littlejohn & Pegler 2007; Picciano, 2009; Vandermolen, 2010; Nowell, 2011; Pinto & Anderson, 2013) dotos kombinēto studiju aprakstus, definīcijas, var secināt, ka kombinētās studijas ir studiju process, kurā **plānoti, pedagoģiski vērtīgi** savstarpēji tiek integrētas kontaktnodarbības un e-studijas.

Kombinētās studijas augstākajā izglītībā var tikt realizētas četros līmeņos (Graham, 2006): (1) aktivitāšu līmenī; (2) kursa līmenī; (3) programmas līmenī; (4) institucionālā līmenī. Kombinētās studijas ne tikai pilnveido studiju procesu, bet arī paver iespēju aktīvākai, efektīvākai studentu iesaistīšanai studiju procesā (Garrison & Vaughan, 2007, Filippidi, Tselios & Komis, 2010). Kombinētās studijas paver studentiem jaunu mācīšanās pieredzi un aktīvāku studentu un izglītotāju iesaistīšanos studiju procesā. Mērķtiecīga un pārdomāta e-studiju darbības līdzekļu izmantošana vairāk iesaista studentus un dod iespēju viņiem personiski pilnveidoties, kā arī attīstīt tādas kognitīvās spējas kā kritisko domāšanu un sarunas vadīšanu (Garrison & Vaughan, 2007; Somekh, 2007). Kombinētās studijas tiek raksturotas kā iespēja paņemt labāko no abām studiju organizācijas formām – kontaktnodarbībām un e-studijām.

Mācīšanās sadarbība izmantojot tehnoloģijas *Learning collaboration using technology*

Mācīšanās sadarbojoties, izmantojot tehnoloģijas, ir viens no mācīšanās organizācijas veidiem, ar kura palīdzību iepazīstināt studentus ar e-studijām, attīstīt viņu prasmes darbā ar IKT, kā arī veicināt studentu aktīvāku iesaistīšanos studiju procesā. Datoru izmantošana studijās palīdz vizualizēt domāšanu, vizualizēto domu (kas var būt teksts, attēls, zīmējums, grafisks attēlojums u.tml.) padarīt pieejamu citiem, pārveidot to un atkal padarīt to pieejamu citā izpildījumā vai versijā (Miyake, 2007). Kā arī, saistot iepriekš aprakstīto mācīšanos ar personisko zināšanu pārvaldību ideju, tehnoloģijas palīdz veidot, organizēt un dalīties ar zināšanām.

Lai arī mācīšanās sadarbojoties, izmantojot IKT, jomā pētījumi notiek jau sen, joprojām mācīšanās sadarbojoties realizēšana palikusi tikai pētījumu, eksperimentu robežās, kur tiek pārbaudīti konkrēti tehnoloģiski risinājumi vai pētīta mācīšanās sadarbojoties ietekme uz zināšanu konstruēšanu un apgūšanu. Tas rada vietu pētījumiem, kas atbildētu uz jautājumiem, (1) kāpēc mācīšanās sadarbojoties, izmantojot IKT, netiek realizēta ikdienas studiju procesos, kā arī (2) kā veicināt šīs formas iekļaušanu studiju procesos.

Kā atzīst pētnieki, kuri darbojas mācīšanās sadarbojoties jomā, mācīšanās sadarbojoties, izmantojot IKT, vide nav paredzēta, lai vienkārši nodrošinātu sadarbību, bet gan lai radītu apstākļus, kurā sagaida, ka notiks efektīvs grupu

darbs, sadarbība (Dillenbourg et al., 2009). Apstākļu radīšana būtu aktuāla, ja uz studiju procesu skatās no piedalīšanās pieejas perspektīvas (Sfard, 1998; Ulmane-Ozoliņa, 2012). Balstoties uz A.Sfard (1998) pieejām, lai notiktu sekmīga zināšanu apgūšana, uzkrāšana, ir nepieciešams radīt sabiedrības vienību, kurā students vēlētos iesaistīties, sadarboties (piedalīšanās pieeja). Ja studiju process balstīts galvenokārt ieguvuma pieejā, t.i. konkrēta cilvēka zināšanas ir viņa īpašums, tas neveicina sadarbību. Liela nozīme darbības veikšanā tiek piešķirta kontekstam, kurā šī darbība tiek veikta. Kontekstam ieteicams būt bagātam un daudzveidīgam. Tā kā studentiem, iespējams, izvēles, kā noritēs studiju process, nav, docētājam ieteicams padomāt par konteksta pilnveidi un tādu apstākļu radīšanu, kas varētu veicināt studentu aktīvāku darbību studiju procesā.

P.Dillenburgs (2009) apgalvo, ka mācīšanās sadarbojoties nav metode, jo nav iespējams paredzēt visus sadarbības tipus. Mācību metode „Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā” ir definēta kā „*skolotāja un skolēnu savstarpējās sadarbības paņēmieni kopums, kāds nepieciešams noteikta didaktiskā principa vai pedagoģiskās pieejas ietvaros un paredzēts, lai nodrošinātu mācību, audzināšanas un attīstības uzdevumu izpildi mācību procesā un izglītības mērķu sasniegšanu*”. Pamatojoties uz šo skaidrojumu un P.Dillenburga idejām, sadarbības procesā docētājs nevar paredzēt, kādus sadarbības paņēmienus studenti varētu izmantot. Docētājs var dot studentiem norādes, kas un kā jā dara, var norādīt, kur procesam jānotiek (piemēram, viki), kā arī citas norādes (piemēram, kā tiks vērtēts grupas darbs), bet pašas sadarbības darbības noteikt nevar. Var tikai paredzēt, kādas tās varētu būt, bet nevar zināt, vai konkrētie cilvēki izmantos tās vai citas. Tāpēc mācīšanos sadarbojoties var definēt, kā situāciju vai pedagoģisku procesu (Ma, 2008), kurā sagaidāms, ka notiks kāda noteikta mijiedarbības forma, kas iedarbinās mācīšanās mehānismus, bet tomēr nav garantiju, ka konkrētas mijiedarbības formas notiks. Svarīgi ir radīt situācijas, lai pēc iespējas vairāk varētu notikt plānotās mijiedarbības formas.

Cilvēks mācās darot kādas darbības – lasot, rakstot, domājot u.c., kuras iedarbina kādus noteiktus mācīšanās mehānismus. Mācīšanās mehānismi iedarbojas uz indivīdu atsevišķi. Darbošanās pārī vai grupa iedarbina kādus papildus mehānismus, kas palīdz mācīties – izskaidrošana, apstrīdēšana, kopīgas vienošanās. (Dillenburgs, 2009). Sadarbojoties tās var notikt daudz biežāk nekā cilvēkam mācoties individuāli.

Mācīšanās sadarbojoties procesā tehnoloģijas, balstoties uz D.Jonassen (1995), tiek skatītas kā (1) līdzeklis informācijas piekļuvei, ideju atspoguļošanai un komunikēšanai ar citiem vai kāda produkta kopīga radīšana; (2) intelektuāls partneris; (3) konteksts, kurā atspoguļot savus uzskatus, skatījumus, argumentus; nosakot telpu studentu domāšanai un atbalstītu studentu zināšanu veidošanas kopienas diskusijas.

Mācīšanos sadarbojoties iekļaušanu studiju procesā var veikt no diviem sākumpunktiem: institūcijas vai docētāja. Metodiku ieteicams balstīt strukturētā

modelī (Dillenbourg, 2002), kas paredz konteksta izveidi, atbilstoši uzdevuma mērķiem. Kontekstam vēlams būt tādām, kas rada studentos vēlēšanos aktīvāk iesaistīties studiju procesā.

Sadarbības iespējas Moodle un to realizācija *Collaboration possibilities and realization within Moodle*

Moodle sadarbības konteksta nodrošināšanai piedāvā vairākas iespējas – ir iespējams izveidot grupas, grupas apvienot grupējumos, var izmantot diskusiju forumus, viki, tērzētavu, komentēšanas iespējas, semināru rīku. Uzskaitītie ir pazīstamākās iespējas. Tomēr pamatā Moodle izmanto mācību satura publiskošanai (Ulmane-Ozoliņa, 2012).

Izmantojot Moodle piedāvātās iespējas, docētājs var veidot uzdevumus studentiem, kas veicina studentu savstarpējo sadarbību. Tie var būt uzdevumi grupās, pa pāriem, brīvprātīgās piedalīšanās uzdevumi.

Pētījuma organizācija *Research organization*

Lai pārbaudītu, vai studenti izmanto docētāja piedāvātās iespējas savstarpēji sadarboties, tika veikts kvaziekspperiments Liepājas Universitātē. 2013. gada rudens semestrī vairāki docētāji piekrita savosursos, kuros izmanto Moodle, piedāvāt studentiem sekojošu uzdevumu:

1. Uzdots tēma, par kuru jāizstrādā referāts, eseja, prezentācija (tika piedāvāti vairāki varianti, lai docētāji to var pielietot atbilstoši sava kursa vajadzībām). Uzdevuma iesniegšanai izmantoja Moodle piedāvāto rīku – datubāze.
2. Pirmo reizi iesniedzot savu darbu, studenti to atzīmē kā melnrakstu.
3. Citi studenti var komentēt kā melnrakstus iesniegtos darbus, lai palīdzētu savam kursabiedram uzlabot viņa darbu.
4. Kad saņemti komentāri, autors savu darbu var pārstrādāt un iesniegt vēlreiz, bet atzīmējot kā tīrrakstu.
5. Docētājs vērtē darbus, kuri atzīmēti kā tīrraksti.

Pēc uzdevuma izpildes, studentiem lūdza aizpildīt tiešsaistes anketas, kuras bija pieejamas Moodle, kur dažādus apgalvojumus vajadzēja novērtēt skalā no 0 līdz 5, kur 0 ir zemākais vērtējums, bet 5 - augstākais. Tika saņemtas 124 aizpildītas anketas.

Pētījuma rezultāti *Research results*

Studentiem anketās tika uzdots jautājums kā viņi vērtē tehnoloģiju izmantošanu sadarbības nodrošināšanai, uz ko saņemto atbilžu analīze liecina, ka vidējais rādītājs ir 3.82 (N=124, SD=.911, ar minimālo rādītāju 1), kas

liecina, ka studenti vairāk vērtē šādu iespēju kā pozitīvu nekā negatīvu. Tomēr uz jautājumu, vai vēlētos vairāk uzdevumus ar iespēju sadarboties, izmantojot tehnoloģijas, vidējais rādītājs ir 3.35 (N=124, SD=1.307, ar minimālo rādītāju 0 (N=5)). Izmantojot Pīrsona korelācijas koeficientu, tika noteikta statistiski nozīmīga pozitīva korelācija starp šiem jautājumiem ($r = .257, p < 0.05$).

Arī jautājumā kā vērtējat iespēju savstarpēji sadarboties uzdevuma veikšanā, vidējais rādītājs ir 3.72 (N=124, SD=.933), kas arī norāda uz to, ka studenti pozitīvi novērtē iespēju savstarpēji sadarboties.

Izvērtējot jautājumus (1) „Kā jūs vērtējat, vai jūsu aktīvāka piedalīšanās studiju procesā ir atkarīga no savstarpējās sadarbības iespējām kursā?” un (2) „Kā jūs vērtējat, cik daudz iespēja sadarboties ar citiem studentiem, jūs pamudināja aktīvāk iesaistīties studiju procesā?”, dati liecina, ka studenti uz šiem jautājumiem atbildējuši līdzīgi ((1) vidējais 3.09 (N=124, SD=1.155) un (2) vidējais 3.47 (N=124, SD=1.158))

Pīrsona korelācijas koeficients tika izmantots, lai noskaidrotu sakarību starp studentu vērtējumu par viņu aktīvāku piedalīšanos studiju procesā, ja ir iespēja sadarboties un kā vispār vērtē iespēju sadarboties. Iegūtie rezultāti liecina, ka starp studentu vērtējumu par viņu aktīvāku piedalīšanos studiju procesā un vērtējumu par iespēju sadarboties uzdevuma risināšanā pastāv cieša pozitīva korelācija ($r = .394, p < 0.01$). Tad varētu pieņemt, ka uzdevumi, kuros studentiem ir dota iespēja savstarpēji sadarboties, rosina viņus aktīvāk iesaistīties studiju procesā. Šo pieņēmumu apstiprina arī veiktais Pīrsona korelācijas koeficients, lai noskaidrotu sakarību starp to, kā students vērtē, cik ļoti iespēja sadarboties viņu pamudināja aktīvāk iesaistīties studiju procesā un vērtējumu par iespēju sadarboties ($r = .506, p < 0.01$).

Jautājumā, vai studentus apmierināja iespēja izvēlēties rīkus sadarbībai (komentēt, diskusiju forumi, ārpus Moodle rīki), datu analīze atklāj vidējo aritmētisko 3.40 (N=124, SD=1.066). Pārsvarā studenti šādu iespēju novērtējuši ar 3 un 4 punktiem, kas parāda, ka studentiem izvēles iespējas ir svarīgas.

Secinājumi **Conclusions**

Pētot zinātnisko literatūru, var secināt, ka kombinētajās studijās, daļā, kur tiek izmantotas e-studijas, t.i. tehnoloģijas, svarīgs ir sadarbību rosinošs konteksts. Veidojot kontekstu, docētājs var radīt studentiem iespēju aktīvāk iesaistīties studiju procesā, tomēr nevar paredzēt, vai studenti piedāvātās iespējas izmantos.

Kvazieksperiments, kas veikts Liepājas Universitātē 2013. gada rudenī, liecina, ka studenti ir pozitīvi novērtējuši iespēju sadarboties uzdevuma veikšanā, kā arī augsti novērtējuši iespēju sadarboties, izmantojot tehnoloģijas. Uz jautājumu, vai studenti turpmāk vēlētos līdzīga veida uzdevumus, vidējais rādītājs ir 3.23 (N=124, SD=1.299). Pīrsona korelācijas koeficients norāda ciešu

pozitīvu korelāciju starp studentu apmierinātību ar šāda veida uzdevumiem un viņu vēlmi arī turpmāk izmantot līdzīgus uzdevumus ($r = .361, p < 0.01$).

Pētījumu datu analīze liecina, ka studenti paši atzīst, ka uzdevumi ar sadarbības iespējām veicina viņu aktīvāku iesaistīšanos studiju procesā. Tāpēc ir ieteicams docētājiem veidot sadarbību rosināšu kontekstu kombinētajās studijās, lai arī nevar droši apgalvot, ka studenti ieguldītās pūles novērtēs un izmantos iespēju sadarboties. Svarīgi ir radīt iespējas izvēlēties nevis vai studenti to izmantos.

Summary

The tendencies of technology usage in education is that technology must be used not only for individual work but mainly for collaboration between students in study process by using communicative function of technology (Freitas&Conole, 2010, De Wever et al., 2008).

The aim of the article is to analyze importance of collaboration supported context in blended-learning settings. To fulfill the aim scientific literature analyze is conducted and quaziexperiment at Liepaja University. Data is analyzed using SPSS.

Blended-learning is defined as planned, pedagogical meaningful integration of e-learning and traditional learning approach. Analyze of blended – learning definition is grounded in many authors Garrison & Kanuka 2004; Graham 2006, Garrison un Vaughan 2007; Allen, Seaman un Garrett 2007; Littlejohn un Pegler 2007; Picciano 2009; Vandermolen 2010; Nowell 2011; Pinto & Anderson 2013.

Blending in learning can be made in different levels (Graham, 2006). For this case blending was made in frame of assignment. Blended-learning not only enriches study process but also opens new possibilities for students more actively and effectively participate in study process (Garrison and Vaughan, 2007, Filippidi, Tselios & Komis, 2010).

Researchers in computer supported learning admit that tools are not only for collaboration to happen but also for context enrichment (Dillenbourg et al., 2009). The importance of context is that it must be rich and enable student's participation in study process more actively.

To analyze student's satisfaction and thoughts about collaboration in assignment quazi-experiment was conducted at Liepaja University in 2013, in autumn semester. (1) There was assignment where students have topic to write about. (2) Then they submit their assignment tagged it as draft. (3) Then other students can comment it. (4) Then student can resubmit assignment tagged as final version and then teacher evaluates it. After assignment students take a online survey. 124 respondents submitted their surveys.

Data analyze shows that students are satisfied with assignment where they can collaborate to complete it. They are positive about technology usage (Moodle, database, comment) and in the future they would like more assignments with possibility to collaborate on. Students also admit that collaboration on assignment made them to participate in study process more actively.

Context with possibility to collaborate, to choose ways and tools of collaboration is very important for students to enable their participation in study process. Teachers can not anticipate what kind of collaboration there will be between students. Teacher can make learning context which stimulates students' participation in study process and collaboration with other students to conduct assignments.

Literatūra
References

1. Allen, I. E., Seaman, J., Garrett, R. (2007). *Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
2. De Freitas, S., Conole, G. (2010). Learners experiences: how pervasive and integrative tools influence expectations of study. *Rethinking learning for the digital age: how learners shape their own experiences*.
3. De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., Valcke, M. (2009). Structuring asynchronous discussion groups: the impact of role assignment and self-assessment on students' levels of knowledge construction through social negotiation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 177-188.
4. Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL?*, 61-91.
5. Dillenbourg, Pierre, Jarvela, Sanna., Fisher, Frank. (2009) The evaluation of research on computer-supported collaborative learning. In N. Balacheff, S. Ludvigsen & De Jong, T. Lazonder, A & Barnes, S. (Eds.), *Technology-Enhanced Learning: Principles and Products*. Springer.
6. Filippidi, A., Tselios, N., & Komis, V. (2010). Impact of Moodle usage practices on students' performance in the context of a blended learning environment. *Proc. Social Applications for Life Long Learning (SALL 2010), Patras*, 2-7.
7. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
8. Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
9. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *CJ Bonk & CR Graham, The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
10. Jonassen, D. H. (1995). Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology. *Journal of Computing in Higher Education*, 6(2), 40-73.
11. Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for blended e-learning*. Routledge.
12. Ma, Ada (2008) Computer Supported Collaborative Learning and Social Creativity: A Case Study of Fashion Design // *Journal of Information, Information Technology, and Organizations* Volume 3, 2008 17-39 pp
13. Miyake, N. (2007) Computer supported collaborative learning. In Andrews, R., Haythornthwaite, C.A (Eds.). *The Sage handbook of e-learning research*. SAGE, 2007, pp.248-266.
14. Nowell, G. (2011). Student Course Evaluations In Traditional And Blended Courses: A Case Study. *American Journal of Business Education*, 4(1).
15. Picciano, A. G. (2009). Blending with Purpose: The Multimodal Model. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(1).
16. Pinto, M. B., & Anderson, W. (2013). A little knowledge goes a long way: Student expectation and satisfaction with hybrid learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10.
17. Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.
18. Somekh, Bridget. (2007) *Pedagogy and Learning with ICT: Researching the Art of Innovation*. – Routledge, pp. 1-48.

19. Ulmane-Ozoliņa, L. (2012). Datorbalstītās mācīšanās sadarbojoties iespējas kombinētajās studijās. Possibilities of Computer-supported Collaborative Learning in Blended-learning. *Sabiedrība, integrācija izglītība*, 415. lpp.
20. Vandermolen, R. M. (2010). *The Examination of the Implementation of Blended Learning Instruction on the Teaching and Learning Environment in Two West Michigan School Districts*.

MATHEMATICS STUDIES AT UNIVERSITY: EFFECT ON THE PROFESSIONAL COMPETENCE

Anna Vintere

Anda Zeidmane

Latvia University of Agriculture

Abstract. *It is known that mathematics has an impact on the development of the professional competence both directly (serves as a tool for solving and calculating various problems) and indirectly (promotes logical thinking, develops skills to formulate and solve problems etc.). To identify importance of mathematics studies in the development of professional competence in assessment of graduates the research was done by Latvian University of Agriculture and Siauliai University in the framework of Latvian-Lithuanian cross-border cooperation program's project „Cross-border network for adapting mathematical competences in the socio-economical development”. A questionnaire based research was the part of this research. The survey results obtained in Latvia are analysed in this article and include the following aspects: mathematics in professional practice and need for improvement of mathematical knowledge and assessment of practical potential of mathematics.*

Keywords: *mathematics, mathematical thinking, mathematics study process, practical potential of mathematics.*

Introduction

In this new era of knowledge and creative society, there is a need and importance to prepare intellectual professionals and specialists for the labour market. Because of changes in the social, technological, educational and other environments, the information, knowledge and skills become older very quickly, so there is a constant need for lifelong learning and permanent renewing of acquired skills. It is obvious that changes, which are seen in society, require changes in higher education institutions, too. Higher education institutions have new approaches towards teaching and learning paradigms. Learning becomes a process in which people develop their knowledge, understanding, skills, values, attitudes and experience.

An important indicator for development of higher education is a labour market. Employers believe that university graduates should focus on a broad spectrum of new technologies. A good specialist is the one who is able not only to adapt to changes and to improve (or even change) its qualifications, but can be the originators of innovations (Dimza, 2003). In addition, graduates must be prepared to work in a modern organization, which is characterized by a continuous process of innovation, customer centricity, the resignation of the old, working in teams, etc. (Drucker, 1994). And so, universal and sustainable skills, which will be useful for various areas of professional activity in the long-term period, are important both for production and the university education (Radcliffe, 2006).

Mathematics is a discipline which is required as a background for specialists who work in the environmental protection, engineering, construction, business,

telecommunication, textile, new energy sources, etc. Mathematics as a discipline has been taught in schools, colleges, vocational training and universities and has an impact on the development of the professional competence both directly (serves as a tool for solving and calculating various problems) and indirectly (promotes logical thinking, develops skills to formulate and solve problems etc.). Mathematics can be regarded as a tool for analysing problems that occur in the world in general and, therefore, as a tool for solving them, as well as something which co-exists with other areas of knowledge and supports the study and development of that knowledge. Therefore, the aim of the article is to explore the role of mathematics in higher education as well as to identify the importance of mathematics studies in the development of professional competence in assessment of graduates.

The research on external demands of labour market and employers was done by Latvian University of Agriculture (in cooperation with Siauliai University) in the framework of Latvian-Lithuanian cross-border cooperation program's project „Cross-border network for adapting mathematical competences in the socio-economical development”. In this article the survey results are analysed regarding compliance of mathematical and professional competence obtained in Latvia. Thus focus of this study is on the employers' and the employees' survey results. The article also includes theoretical analysis of topical issues like the understanding of the notion of professional competence and mathematical competence as well as describes specific characters of the mathematics.

Methodology of research

The problem has been approached by analysing and evaluating the scientific literature for the development of the methodological basis of research. Empirical study was done based on questionnaire, designated to employees with higher education. The purpose was to reveal the opinion of employed people about various aspects of the application of mathematics in professional activities. The questionnaire form includes five diagnostic blocks. In this paper the results are analysed from two diagnostic blocks: “Mathematics in professional practice and need for improvement of mathematical knowledge” (N=9) and “Assessment of practical potential of mathematics” (N=5). There were 14 questions presented. The respondents had to assess the statements by expressing their approval or disapproval on a 4-stage Likert scale: strongly agree, agree, disagree, and strongly disagree. The total sample of the research in Latvia included 307 cases. The sample is dominated by those respondents who have completed university only 1-5 years ago. The distribution between the genders is similar. Almost one-fourth of respondents have a master's degree, but the third part of the respondents has a higher vocational education. The survey involved more than one-third who studied engineering at university but one sixth of the respondents have studied technological sciences. The number of respondents who have studied humanities and arts or social sciences is similar (nearly one-sixth).

Understanding of the notions of professional competence and mathematical competence

In the 21st century the use of knowledge and skills at work/ action has become one of the cornerstones of the comprehension of the competence. Competence is the one that determines the ability to use the acquired in action and to complete it, the ability to work with the knowledge, skills and existing attitudes, use and consummate them. Competence is also viewed as an ideal of education, and it can be defined as combination of individual skills and experience that is based on the opportunities to gain experience.

Competence can be explained as actions that are necessary to demonstrate and precisely measured result (Strebler at al, 1997; Hoffmann, 1999 from Boam and Sparrow, 1992, Bowden and Masters, 1993). It is so called behavioural approach. It also includes standard requirements that are necessary to execute; qualitative result with previously determined level to achieve (Strebler at al, 1997; Hoffmann, 1999 from Rutherford, 1995, Hager et. al., 1994). Outcomes are determined by company goals, tasks and strategy. The third approach is concentrated on the development of personality. It combines social, cognitive and emotional field and includes such elements of competence as knowledge, skills, attitudes; concentrating on the input of personality in general to consummate competences. That is ability to acquire and responsibly use knowledge and skills and attitude in the action, and this ability can be judged after definite criteria.

Reetz (Reetz 1999, 2003) divides competence the following: professional, methodical, social and self-competence. While Garley (2006) structures competence in three ways: professional, social and competence of individual development or socially-cultural competence.

Bader (1990) characterises professional competence as an ability and readiness to act accordingly in the professional situations, personally planning and socially taking the responsibility. It means being able to find solution based on knowledge, experience, own ideas, and be able to both evaluate, and develop this solution, in that way, developing the ability of own action. According to Keller and Novak, professional competence is a relationship between the components of competence in a specific professional field to accordingly act out the tasks (Keller, Novak, 1993).

Nowadays professional competence can be described also by the problem solving and design skills. Problem solving outcome means that specialists will be able to identify, formulate, and solve a problem and evaluate the effectiveness of the solution. Assessing situations, formulate alternatives and recommend feasible solutions - are the most important aspects of the professional competence for the specialists in any field. Design outcome means that specialists will be able to evaluate the design of a complex system, component, or process to ensure that it meets a client's needs and accounts for

all relevant constraints. Critical design methodology and process elements include problem definition, scope, analysis, risk assessment, environmental impact statements, creativity, iteration, regulations, codes, safety, security and constructability, sustainability and multiple objectives and various perspectives (Walesh, 2006).

Mathematics studies at the university have direct impact on the development of the professional competence. Mathematics serves as a tool for solving and calculating various problems and outcome means that specialists will be able to solve problems in mathematics through differential equations, calculus-based etc. (Walesh, 2006).

During the mathematics studies students and teachers work at acquisition of several skills of different nature (mainly cognitive abilities), e.g., mathematics has also indirect impact on the development of professional competence. Firstly, it is the skills to apply formal rules exactly, which are sometimes abstract, complicated and multi-graded. An important skill is to choose exactly the rule which is necessary from a long list of known rules to complete the task, to design a solution plan or to design a sequence for applicable rules. Management skills are being developed here. Demonstrations of different theorems are significant in the mathematics study process. Acquiring demonstrations, students develop skills of logical conclusions. The ability to transfer the constructive solution of the problem to a real situation is very important as well (Zeidmane, Sergejeva, 2013). It should be noted that usually various standardised, algorism working instruments and procedures are based on the knowledge of mathematics.

In both cases (direct and indirect impact) discussed concept “Mathematical competence”. What does it mean to possess mathematical competence? According to Niss (Niss, 1999, 2003) to possess a competence (to be competent) in some domain of personal, professional or social life is to master essential aspects of life in that domain. Mathematical competence then means the ability to understand, judge, do, and use mathematics in a variety of intra- and extra-mathematical contexts and situations in which mathematics plays or could play a role. Necessary, but certainly not sufficient, prerequisites for mathematical competence are lots of factual knowledge and technical skills.

According to Niss (Niss, 1999) there are eight competencies which can be said to form two groups. The first group of competencies are to do with the ability to ask and answer questions in and with mathematics: thinking mathematically (mastering mathematical modes of thought), posing and solving mathematical problems, modelling (i.e. analysing and building models) and reasoning mathematically. The other group of competencies is to do with the ability to deal with and manage mathematical language and tools: representing mathematical entities handling mathematical symbols and formalisms, communicating in, with, and about mathematics and making use of aids and tools.

Research results

By tradition, the subject of mathematics at university has a high status. It is considered difficult to learn and yet, often without any detailed justification, it has a high value. Few people are indifferent to the subject - they either found it easy or have a good appreciation of its content, or they have feelings of anxiety, and possibly disassociation, which may be attributed to the failures and learning blockages from their school years. Therefore since the subject of Mathematics increasingly becomes an instrument for promoting broad all-round education and personal development, many education courses are mathematics-intensive, students need a high level of competence in the subject (Gustafsson, Ouwitz, 2004). The results from empirical research suggest that mathematics in Latvia also has high status and graduates assess its potential value.

The diagnostic block "Mathematics in professional practice and need for improvement of mathematical knowledge" consists of nine statements (Figure 1) which include two aspects of mathematics in professional activities: mathematics in a particular professional environment and an interest in deepening mathematical knowledge in the professional area. 56% of respondents would like to attend the training that deals with application of mathematics to solve practical problems of their professional field.

The key conclusion drawn from this block is that mathematics in a particular professional environment is quite important. More than 68 % of respondents agree or strongly agree that the knowledge and abilities of mathematics, mathematical thinking helped them to achieve more in their life as well as they understand mathematical symbols and a formal mathematical language which is used in their professional literature.

The advantage of mathematics knowledge on the labour market is characterized by the answer to the question: "A person who understands mathematics will easily master most jobs that require thinking" and "People who understand mathematics well are highly assessed by employers", positive responses are similar (65%, 59%).

Teaching of mathematics at higher education school is usually criticised for insufficient correlation between the theory and practice. However, the survey demonstrated that 68 % of the respondents agreed with the statements expressing the relevance of mathematics analysing the problems of the real world.

Viewpoint of the opportunities to use mathematical knowledge is similar for both women and men. But the results indicate that the widest possibility to use mathematical knowledge in their professional activities was for economists as well as for workers in banks and in the area of information technology, but the least opportunity to apply mathematical knowledge was for workers in the mechanical engineering. In general, the respondents think that mathematics is the most widely used in construction, but least – in agriculture.

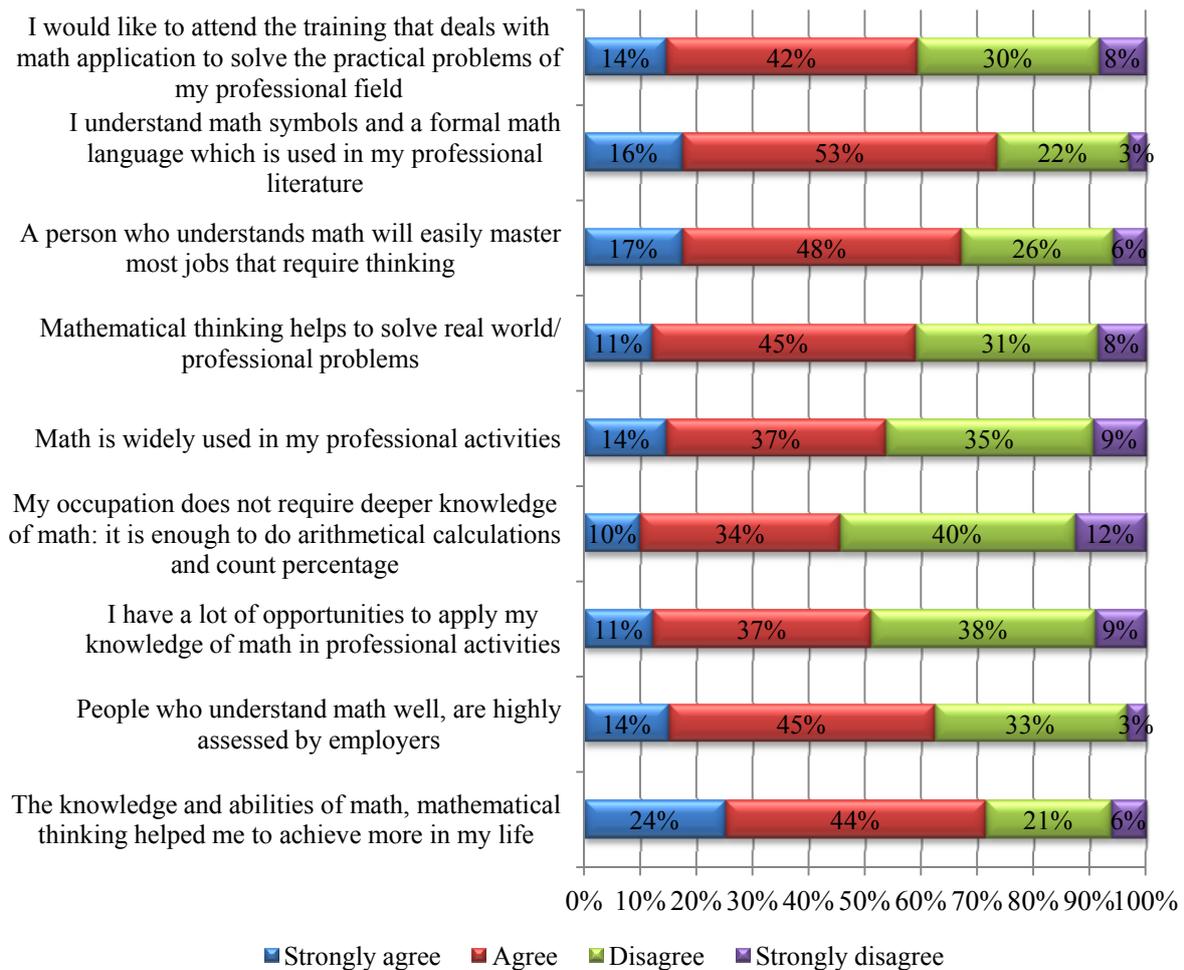


Figure 1. **Mathematics in professional activities**

Next diagnostic block consists of four statements which include several potential values of mathematics: problem-solving tool, thinking education tool, meaningless engagement, a subject revealing human potential in working activities.

This block highlights the essence and importance of mathematics by the impact of mathematics to the professional competence - 70% of the respondents emphasized that mathematics develops thinking, helps to make a decision in a particular situation, to find new ideas.

The essence and importance of mathematics are characterized as well by answers: Mathematics helps to model and analyse the problems of the real world (74%) and Mathematics gives an insight into the world we live (63%).

It should be noted that men noted the essence and importance of mathematics twice more often than women.

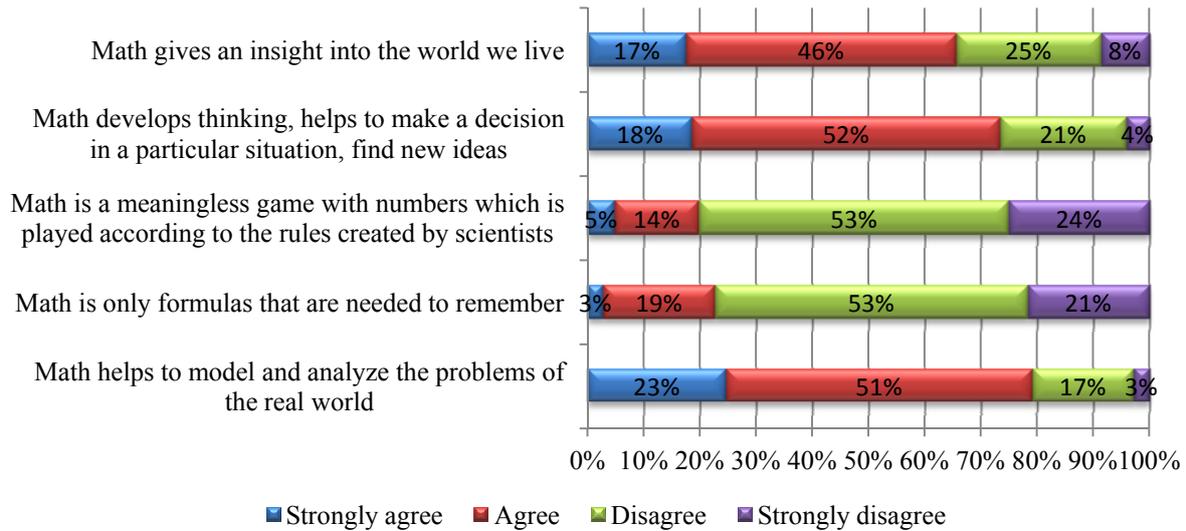


Figure 2. Assessment of practical potential of mathematics

Conclusions

1. The results of this research show that mathematics has a high status and include several potential values of mathematics:
 - a. Problem-solving and thinking developing means;
 - b. It is a tool for describing the real world and revealing human potential in working activities.
2. The role of mathematics in promoting professional competence:
 - a. Mathematics develops logical thinking, accuracy and concreteness of future specialists;
 - b. Mathematics helps to make a decision in a particular situation, to find new ideas.
3. The advantage of mathematics knowledge on the labour market:
 - a. A person who understands mathematics will easily master most jobs that require thinking;
 - b. People who understand mathematics well are highly assessed by employers.
4. There are correlation between mathematics and professional activities:
 - a. Mathematics helps to model and analyse the problems of the real world;
 - b. Mathematics gives an insight into the world we live.
5. Results show that a very large number of respondents have an interest in deepening mathematical knowledge:
 - a. That is why universities and colleges need to offer a variety of lifelong learning programs in mathematics;
 - b. It should be noticed that this need was strongly related to the situation of the application of mathematics in their professional activities. Therefore, the applications of mathematics should be an integral part of the content

of professional development both to the specialists who apply mathematics directly in their work and the ones who see a possibility to apply it.

References

1. Dimza V. (2003). *Inovācijas pasaulē, Eiropā, Latvijā* (Innovations in the world, Europe, Latvia). Rīga: LZA EI, 206 lp. (In Latvian)
2. Drucker P.F. (1994). *Post Capitalist Society*. NY: Harper Business, 232 p.
3. Giroux H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics and Hope: Theory, Culture and Schooling: a critical reader*. USA, Boulder: Westview Press, 290 p.
4. Gustafsson, L., Ouwitz, L. (2004). *Adults and Mathematics – a vital subject*. ISSN 1650 - 335X, NCM, 18 p. [online] [24.01.2014]. Available at: <http://ncm.gu.se/media/ncm/rapporter/adult-en.pdf>
5. Habermas, J. (2006). *Time of transitions*. Oxford: Polity.
6. Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge. UK: Malden, MA: Polity, 2003.
7. Maslo I., Tilla I. (2005). *Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiskā kategorija* (Competence as an ideal of upbringing and analytical category). *Skolotājs* Nr.3, 4.-9. lpp. (In Latvian)
8. Niss, M. (1999). *Kompetencer og uddannelsesbeskrivelse* (Competencies and description of education). *Uddannelse* 9, 21-29 pp. (In German)
9. Niss, M. (2003). *Mathematical competencies and the learning of mathematics*. The Danish KOM project. Paper presented at the Third Mediterranean conference on mathematics education, Athens.
10. Radcliffe D. (2006). Global Challenges facing Engineering Education: Opportunities for Innovation. Proceedings of the 35th International IGIP Symposium in cooperation with IEEE / ASEE / SEFI, 2006–09–18, Tallinn, Estonia, 15-27 pp.
11. Walesh S. G. (2006). Body of Knowledge for Civil Engineers: Essential for Success in the International Arena. Proceedings of the 35th International IGIP Symposium in cooperation with IEEE / ASEE / SEFI, 2006–09–18, Tallinn, Estonia, 163-178 pp.
12. Zeidmane A., Sergejeva N. (2013). Indirect impact of mathematics in engineering education // Proceedings of 12th International Scientific Conference *Engineering for rural development*, 2013, May24-25, Jelgava, Latvia, p.611-615.

Mg, Math, Applicant for the
scientific degree in Education
Management
Anna Vintere

Latvia University of Agriculture
Department of Mathematics
Liela street 2, Jelgava, LV-3004, Latvia
e-mail: Anna.Vintere@llu.lv

Dr.Paed, prof.
Anda Zeidmane

Latvia University of Agriculture
Department of Mathematics
Liela street 2, Jelgava, LV-3004, Latvia
e-mail: Anda.Zeidmane@llu.lv

MODERN DIDACTIC TERMS IN THE CONTENT OF LATVIAN LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Anna Vulāne
Elita Stikute
Latvijas Universitāte

Abstract. *The article is devoted to a pending matter in the Latvian linguistics and methodology of language and literature – the formation of the system of terminology.*

The 90-ies of the 20th century when Latvia gained its national independence brought changes not only in the political and economic life but also in the terminology because new realities, which appeared in life, needed new names. Essential transformation in education brought along changes in the nomination system of the specific realities in the sphere. By establishing broader contacts with the pedagogical information field of the Western countries, translating scientific articles one comes in touch with specific concepts of the sphere for which there are no matching nominative units in Latvian and, judging by publications, in most cases equivalent terms are successfully formed. Unfortunately, this is not true of all innovations, which, due to lack of time, amount of work or other reasons, in most cases are not submitted to language experts or the terminology commission for approval. The research provides analysis of several terms used in the methodology of the Latvian language and literature, as well as other subjects, yet are controversial from the viewpoint of terminology and the quality of the Latvian language.

The research presents the analysis of the semantic structure of active teaching methods and methodological approaches in language and literature in the context of the Latvian language world view with the aim to encourage teachers, lecturers of institutions of higher education, specialists in pedagogy and didactics and other people concerned to consider whether one or another name (which can hardly be referred to as 'term') fits into the education process.

Keywords: *terminology, methods, Latvian language, literature, methodology*

Introduction

The development of scientific terminology is closely linked with the development of science, therefore formation of terminology is always urgent as long as science itself is progressing (Skujiņa, 1993:5). A term is an essential part of expressing and perceiving scientific thought, part of acquiring and storing scientific experience, it is like an intermediary between the scientist's thought and society, therefore terms must be precise and clearly convey the concept, thus ensuring united perception and comprehension. Present-day society is interested in the formation of terms in different spheres, on the one hand, due to the growing need for new and precise equivalents for foreign terms, and, on the other hand, people come in touch with the terms of various spheres – at school, institutions of higher education, in their professional work and everyday life. Therefore, the language of science has come into researchers' focus of attention – in the last two decades research works both on terminology and the specific character of science language were published, several hundred dictionaries of terms were compiled, among them *Explanatory Dictionary of Pedagogical*

Terms (PTSV, 2002), *Explanatory Dictionary of Lingvodidactic Terms* (LTSV, 2011), *Explanatory Dictionary of Basic Terms in Linguistics* (VPSV, 2007). At the same time we are confronted with a serious problem – science language as such and the linguistic quality of terms in different spheres and their compliance with the Latvian world perception and the nature of the language. As we know, „the meanings of separate signs are not isolated in the speaker’s perception, they form imaginary semantic clusters together with other meanings” (Caré, 1999:39). Already in 2003 D. Nītiņa paid attention to the problem which appears to be current also ten years later. „Whether we like it or not, we must admit that it is the scientific texts where the Latvian language quality is getting worse, though it should be vice versa – scientific texts should be samples of good language” (Nītiņa, 2003:373). In the recent researches of terminology attention has been paid not only to the formation of terms, their meaning and compliance with the terminology system of the sphere but also to their communicative and stylistic function (Caré, 2003) because in many spheres the term functions not only in the speech of specialists but also other members of society.

The 90-ies of the 20th century when Latvia gained its national independence brought changes not only in the political and economic life but also in the terminology of many spheres because new realities, which appeared in life, needed new names. Essential transformation in education brought along changes in the nomination system of the specific realities in the sphere. Many specialists have an opportunity to familiarize themselves with the experience of the Western countries in conferences, seminars, projects, scientific publications, by joining TEMPUS programme, courses organized by Soros Fund Latvia and so on. By establishing broader contacts with the pedagogical field of the Western countries, translating scientific articles one comes in touch with specific concepts of the sphere for which there are no matching nominative units in Latvian and, judging by publications, in most cases equivalent terms are successfully formed. Unfortunately, this is not true of all innovations which, due to lack of time, amount of work or other reasons, in most cases are not submitted to language experts or the terminology commission for approval.

„Under the existing circumstances there is often not sufficient time in the process for consultations and a deeper insight into the problem, besides at first it is impossible to foresee whether the relevant concept will have a long or short life, whether it will be widely used also outside one specific sphere or have only an episodic and temporary usage in a narrow and specialized context.” (Baltiņš, 2007:32). As a result, words of random choice or loan translations (calques) appear, the semantic structure of already functioning Latvian word or an earlier loan is unnecessarily expanded, a lexeme that does not fit into the nomination system of the Latvian language and does not comply with the requirements for the term is chosen because ‘under the influence of the English language terminology changes (another intermediary language with a certain pressure of its structure), direct loans enter the Latvian language, part of the old terms are

replaced by new ones. Free migration of terminology characteristic to the language of primary terminology takes place from sphere to sphere (Veisbergs, 2003:26).

Research Methods

In order to implement the set aim – to research the terms formed at the turn of the 20th and 21st centuries and used to name the methods and methodological approaches applied in language and literature, their semantic compliance with the essence of the concept and appropriateness to the Latvian language world view the following methods were used:

- theoretical sources – scientific publications on the approach of critical thinking, cooperative studies and interactive methods – linguistic analysis,
- analysis of the semantic word structure,
- descriptive method, as well as
- analysis of the authors' work experience.

Theoretical background and results

A term is a language sign that refers to a specific professional sphere. As pointed out by K. Averbuhs and V. Skujiņa, a term is a functional unit, a word in a special function as a lexical unit acquires the status of terminology through its sphere of usage and functional meaning (Skujiņa, 1993:7). The task of a scientific term is to express, in other words, nominate and mark, i.e., by using minimal means of language to define the concept of a relative sphere as precisely as possible, at the same time pointing to the place of the concept in the system of concepts of the relative sphere. (Skujiņa, 1993:8) The usage sphere of the term is viewed in a narrower and broader meaning. In a narrower meaning science language is recognized as the usage sphere of the term and the term is a word that has a definite place in the concept system of some branch of science which determines the functional meaning of each term. (For more details see Skujiņa, 1993:7). A word or word combination may function as a term (terminological combination of words) that conveys a definite concept of science, technique, art or other special branch which must be distinguished from other concepts. Therefore, when terminologizing lexemes it is necessary to choose a structure of the term that contains the most essential features, the ones that are necessary and sufficient.

According to ISO 704 requirements the term must possess transparency, regularity, adequacy, linguistic economy and derivative properties. Accuracy of the language is another essential feature which means that the neologism or loan term is adjusted to the system of the relative language and complies with its standards. No less important is the indication that native words are preferable in the formation of terms. In addition, when forming a term one must consider also the appropriateness of the new word to the world view of the language of the

relative ethnos, among them the system of metaphores, because many terms are based on metaphores. The term, in the same way as any meaningful word, links the language and reality and reflects the objects of the real world.

In the study process we regularly come into contact with various didactic and pedagogical terms both successful creations, fully complying with the Latvian language system and basic principles of forming terms and those that are puzzling, unintelligible, can be misunderstood or cause objection. Unfortunately, there is rather a great chaos in the terminological system of the language and literature didactics as it is unclear what is meant by a teaching method and a methodological approach and which of the array belongs to methods, which to the body of methodological approaches and so on. It seems, the nomination process of methods and methodological approaches is left unaided and everyone does as they please. Such a disorder in the branch causes far-reaching consequences both in the content of education documents (Programma, 2005; Programma, 2006; LVLMIIP, 2005) and teaching aids. Lexemes inappropriate for the Latvian language, claiming the status of a term appear in the speech of teachers, professors of institutions of higher education. All this creates an impression in the pupils and students that names like *akvārijs (aquarium)*, *čūska (snake)*, *spogulis (mirror)*, *stūri (corners)*, *balsošana ar kājām (voting with feet)*, *lasīšanas stratēģijas (reading strategies)* and so on is anormal phenomenon in terminology of Latvian (in contrast with English). However, we will not find in the *Explanatory Dictionary of Lingvodidactic Terms* (VPSV, 2011) any of the names of those peculiar methods and methodological approaches (which part of specialists call *strategies*, like in the English language) analysed in the research. Inadequate use of words in the study process create a strange reaction – pupils may conclude that part of the lexemes have only the status of a sign – they are used to name something that does not comply with the essence of the concept. Unfortunately, due to the linguistic indifference of a great part of society, among them well-educated specialists, shortage of terminology specialists and other reasons such functionally illogical signs and calque texts are on the increase in the Latvian language of science. It is therefore even more important to use proper terms in the education process of the young generation and to shape their understanding of the specifics of forming terms.

Before the linguistic analysis of separate newly-introduced teaching methods and metodological approaches we would like to point out that at times, trying to unify and disregarding the fact that language serves not only as a means of communication but also as a means of world cognition, accumulation and transference of ethnic and individual cultural experience, we can lose essential cultural information and convvy misleading ideas. When reading Education Law of the Republic of Latvia (LRIL, 1998) we are faced with unpleasant surprise – culture-rich words – *skola (school)*, *skolēns (pupil)* and *skolotājs (teacher)* have been removed from it and replaced by *izglītības iestāde (educational institution)*, *izglītojamais (learner)* and *izglītotājs (educator)* –

more convenient in use. If we want to retain the ethnolinguistic information contained in the language, functional convenience should not become the decisive criterion in the choice of terms. Of course, the above designations may refer to any person who studies, any institution where studies take place and anyone who teaches. However, the lexeme *school* and *teacher* is a cultural sign, moreover, a world-scale cultural sign. It is a pity that for mercantile reasons it has been removed from normative documents. The words *learner*, *educational institution*, to a certain extent, also *educator* are neutral verbal signs that do not contain cultural value accumulated in Latvian over centuries and axiological information. There is a difference whether we say *māte* (*mother*) or *sieviešu dzimuma būtnē, kura laidusi pasaulē bērnus* (*a being of feminine gender who gave birth to a child*). How should pupils write now? 1. *klases izglītojamā Ulda Ozola pieraksti*? 2. *kursa izglītojamās bakalaura darbs*? (*Notes of the 1st grade learner Uldis Ozols? Bachelor degree paper of the 2nd year learner?*) And what to do with *Teachers' Day* (*Skolotāju diena*)? Must it become *Educators' Day* (*pedagogu diena*)? The line of questions could go on, because by changing something at one functional level we must keep in mind what happens at others and make sure whether the gain is greater than the loss. Disregard for the Latvian language rules and semantic nuances has developed a situation where the newly-formed term *learner* (*izglītojamais*) in its very essence does not comply with modern and postulated necessity to shift from the teacher-centred study process to the pupil-centred, humane education process because the form of the declinable passive participle of the verb *educate* is a synonym of the debitive mood form and means 'one who needs to be educated'. We will not find the semantic element 'education, cooperation' in the semantic structure of the substantivized word; it only contains the action directed towards the object and besides has the mandatory element to it – one who needs to be educated. (Vulāne, 2011). Unfortunately, in the sphere where the word should be treated with respect we notice that the meaning of familiar and semantically stable lexemes in the Latvian language is expanded, amorphous verbal signs appear, spread like a virus and are as hard to fight as flu in all its metamorphoses.

Thus, in the 90-ies a term of the literary theory in the Latvian language *eseja* (English *essay* < French *essai* 'trial, test') – a short piece of writing on some scientific, philosophic, and especially literary or art problem' – the semantic structure (according to the English language) was supplemented with the meaning of 'composition written by a pupil(student) at the end of a course or theme as a special test which may have research elements' (PTSV, 2000:51), ignoring the fact that the Latvian language has terms more precisely naming the written work now called an essay – a composition, a survey etc. In Canada, the USA and England a lot of time is allotted to developing the skill of essay writing, study courses are provided in institutions of higher education, while in Latvian schools essay writing is practised in various subjects already in primary school, before pupils have even the slightest idea of what an essay is. Furthermore, the

number of Latvian language and literature classes has drastically been reduced, and, for that reason, the time allotted to practising the skill of essay writing is hardly sufficient. So, a term used mostly without proper content, degrading its sense and misleading the public, has been introduced. The same can be said about words *mācību darbība* (*action of studying*) (and other actions, undertakings, meetings, seminars etc.) which, for some reason, has been renamed *aktivitāte* (*activity*) (Burkevica et al. 1999:90) but *mācību paņēmieni* (*teaching approaches*) are called *stratēģijas* (*strategies or means*) (Burkevica et al., 1999). Though the concept *strategy* has been precisely defined in the *Explanatory Dictionary of Pedagogical Terms* (PTSV, 2000:166) also in the context of pedagogy, still the inadequate designation *reading, listening, learning* etc. *strategies* appear in the Latvian language standards, model programmes and teaching aids.

A second problem arises from mixing the phenomena of different spheres and levels. Do we call a composition, an essay, a review, a table etc. methods or methodological approaches? Though such notions have not been expressed in the research of linguistic and didactic experts (Laiveniece, 2000; Laiveniece 2003; Anspoka, 2008, Stikute, 2011), still one or another genre of speech, type of summarizing information etc. has been mentioned both in the Latvian language model programmes, as well as in the wide range of teaching aids, teaching methods and methodological approaches.

The third problem, as pointed out before, refers to the names of teaching aids and methodological approaches. Side by side with successfully formed (or translated) lexemes there are odd language units that claim the status of the term, yet do not comply with good terminologization practice, e.g., *akadēmiskie pretstati* (*the academic contrasts*), *dzīvais dzejolis* (*live poem*), *četrū rūšu logi* (*four-pane Windows*), *ģerbonis* (*coat of arms*), *pārdomu logs* (*the window of reflection*), *punktētā diskusija* (*the dotted discussion*), *pildspalva vidū* (*fountain pen in the middle*), *sajauktā secība* (*mixed sequence*), *zigzags* (*jigsaw*), *aktīvās piezīmes* (*active notes*), *akvārijs* (*aquarium*), *zini, gribi zināt, mācies* (*know, want to know, learn*) etc. (Golubova & Ikale 2009; Rune, 2003; Rubana, 2000; LVLMIIP, 2005; Plaude, 2004 etc.) When evaluating these lexemes from the viewpoint of the requirements set for terms, conformity can hardly be found. It seems, this time the metaphore would not be the greatest fault because metaphorization has reached global character (Sīlis, 2009:106).

All in all, the principle of conceptual clarity and term transparency has not been observed because without a definition and a more detailed explanation these terms cannot be understood and linked with a definite meaningful system. Other principles (see the aforesaid) have not been respected either. In addition, in the so-called descriptions (Golubova & Ikale, 2009; LVLMIIP, 2005) of teaching methods or methodological approaches (the authors' opinions differ) the term is not defined at all, except providing the information what can be achieved with the methodological approaches and how to use it.

Let us analyse some lexemes.

The Academic Contrasts. The method develops pupils' critical thinking, the ability to argue and defend one's own point of view, to agree on a common position.

The teacher puts forward a theme/problem with two possible opposite statements or solutions. Pupils work in groups of four. The groups split in two pairs, each pair is told which position they have to take and defend. The pairs are given a definite time to think over their arguments that substantiate their position. Then the pair separate for a while, each pupil joins a pupil with the same position from another group, they discuss the set arguments and add them to their lists. Then the pupils return to their initial partners and put down the elaborate substantiation of their position: "We consider that ..., because ...". Each pair expresses their arguments to the pair of the other group and defends their point of view. The participants of the other pair listen and put down. In the end the groups work out a united position which they substantiate by using the strongest arguments expressed in the discussion. (LVLMIP, 2005:124-125)

As seen from the description, the debating principle is at the basis with some variations introduced. The semantics of the components in the analytical lexeme are only distantly linked with the intended meaning as not one of the semes in the first component can be connected with what happens at the relative stage of the study process. Lexicographical sources indicate that the word *academic* (*akadēmisks*) is something that 1) refers to academy, 2) is tested in research, complete, 3) refers to institutions of higher education, 4) is purely theoretical, abstract, has no practical meaning, 5) strictly observes canons, 6) is reserved and dry (Baldunčiks, 1999:31). Pupils have to express an opposite point of view and substantiate their thoughts, which can be considered as a contrast. If the dominant component of the analytical lexeme cannot be semantically linked with the second, such a combination of words falls apart and cannot be used. Besides, a special name is hardly necessary for the type of debates as the directions include an explanation of the procedure.

The same can be said about the names of formal variants of the discussion *akvārijs*, *punktētā diskusija*, *koncentriskie apli* (*aquarium*, *the dotted discussion*, *the concentric circles*). The names show in what position the active and less active participants are arranged, namely, if those delegated by work groups to express their opinion gather in the centre of the room, it is called *aquarium*; if the active debators sit in the centre, in a circle, but the observers and the assessors are outside, *the dotted discussion* takes place; if the participants of the outer or inner circle change places and roles after some time, the discussion is called *the concentric circles*. As we see, the name of each discussion variant has been formed based on different principles and using dissimilar associations and as such they turn into real puzzles instead of being self-explanatory.

The teaching aids of language, especially literature often contain a task where pupils are encouraged to compose *a live poem (dzīvais dzejolis)* by making it as an answer to the given questions on a certain text or theme.

A Live Poem

- | | |
|---|--|
| 1 Name, surname | 6 Who needs (what, whom?) (three objects or people) |
| 2 What four features characterize it? | 7 Who is afraid of (what, whom?) (three objects or people) |
| 3 Whose? (sister, brother, wife, husband and friend etc.) | 8 Who devotes himself/herself to (what, whom?) (three objects or people) |
| 4 Who loves (what? whom?) (three objects(?) or people) | 9 Who would like to see (what, whom?) (three objects or people) |
| 5 Who, what feels (how?) (three objects or people) | 10 Who lives (where?) |

In this case, too, the name is confusing because what the pupil has created is not a poem, to say nothing about it being dead or alive. Names of such type are a contrast to the nature of things and should not be used in education process.

Term-creating principles have not been observed when forming the names of teaching approaches for characterizing a pupil or a character, namely, *coat of arms* (its shape, the idea of shaping its visual image is used for structure-based information), *four-pane windows*, *four-window microscope*, *the window of reflection*, (the necessary information is entered into a four-part table). The above names specify only the form in which a thought, an assessment of an object, or a visual image is reflected, but they do not convey the essence of the methodological approach. In addition, they are semantically incorrect, confusing and polysemantic notions.

One type of group work has acquired the status of a methodological approach (elsewhere – that of a method) and the name of *jigsaw (zigzags)* though its association with the name is relative, besides, it is already being used in sewing technique *zigzagdūriens (a zigzag stitch)* and everyday speech to designate a series of alternate sharp turns in opposite directions (a broken line). It is also an example of how the individual has been separated from the whole and generalized. Group work is one of the forms of education, it can be modified conveying the essence of each modification in the directions, therefore it is hardly necessary to call it a methodological approach as other modifications of group work do not have a separate name.

The descriptive designations of everyday talk such as *pildspalva vidū, sajuuktā secība, aktīvās piezīmes; zini, gribi zināt, mācies; svarīgākais teikums; Atrodi savējos!, Atstāj pēdējo vārdu man! Saki kaut ko! (fountain pen in the middle; mixed sequence; active notes; know, want to know, learn; the best sentence; Find your own people!, Leave me the last word!)* etc. do not fit into the system of terms at all, they sooner match the models nominating games and plays, than term formation. The names of methodological approaches, like *Coaching, Cort,*

PO, PMI and others also deserve criticism. *Dictionary, letter, description, chart, table, file* and different other speech genres, text types or ways of summarizing information fall neither under the category of a method nor a methodological approach.

More and more loan words for methods and methodological approaches that do not comply with the specifics of a definite school subject appear in methodology, e.g., *Spider* and *Snake*. Literature as a subject of art has to activate pupils' ethic and aesthetic values, provide positive and emotional background for studies. How does the methodological approach *Spider (zirneklis)* and *Snake (čūska)* relate to the essence of literature as a subject of art? It is generally known that many pupils are frightened of spiders and snakes which arouse dislike. How is a pupil supposed to work with a *Spider* and a *Snake* then? How pedagogical and ethic is it to offer pupils such methodological approaches as *Proppa cards, bingo* that come from gambling vocabulary, *crossword puzzle with a crib*, as well as the crib system in different subjects propagated by the publishing house Zvaigzne ABC – remains an open-ended question.

The much-popularized name of methodology by E. de Bono „Six Thinking Caps” and its compliance with the system of Latvian grammar also gives food for thought. In order to enhance the efficiency of thinking E. de Bono created the method of six thinking caps, its explanation is as follows: by putting one of the caps on the head a certain type of thinking is activated. The author uses the cap as a thinking metaphore as in the culture there exists a deeply-rooted association: thinking-head-cap. The cap illustrates the role we have chosen at the moment. The cap can be easily put on, taken off and it is noticed by everyone. The same can be said about man's way of thinking. When putting on a cap, colour or style is emphasized; choosing the way of thinking, the stress is on the process and goal. Unfortunately, in the Latvian world perception and manner of speaking the cap does not play the role described above (see site www.radosumapils.lv). This statement is at variance with the Latvian world perception where the cap has no such function.

Unfortunately, there is neither didactics nor pedagogical subcommission in the Terminology Commission of LAS (see site <http://termini.lza.lv>) which means there is no one to handle the major problems in the terminology sphere of these branches. However, it is an issue that should not be left without due attention as the word is not only a sign, it is also a means of influence while the term is an essential component of our scientific world view. A disorderly terminology of the branch causes problems in the professional work of teachers and university lecturers, the discrepancy between what the teacher of Latvian tells his/her pupils about the specific features of a scientific language, the formation of a scientific text and the so-called terms they use daily in the study process.

We would like to request experts of didactics in cooperation with linguists to servey the specific vocabulary of the branch, to define more precisely what is

meant by *a teaching method* and *a methodological approach*, as well as to determine and systematize the array of the methods and the approaches.

Conclusions

All in all, the authors of teaching and methodological aids, education documents, and course lecturers have tried to name more precisely various actions, teaching forms and types so as to provide the so-called key words and the teachers would not waste time in class on detailed explanations what pupils have to do. The wish is certainly worthy of respect, yet not all the designations formed in the last two decades claiming the status of branch terms are always acceptable.

It is high time the subcommission of pedagogical and didactic terminology was established in LAS and a proper branch terminology was developed. Needless to say, that anyone, who comes in touch with a rather disorderly didactic terminology, should treat the WORD with concern, critically accepting a suitable and successful term while avoiding inserts of academic contrasts and zigzags in dialogues with learners in the context of media pedagogy.

We would like to believe that industry professionals, among them lawyers, civil servants of ministries who work on all sorts of education documents, regulations of projects, write doctoral theses and create other texts will think in Latvian, listen to the opinion of linguists (see Baldunčiks, 2005; 2006; 2008; Baltiņš, 2007; Skujiņa, 1993; Nītiņa, 2003, Laugale, 2002 etc.) and not pollute the language with literal, superfluous loans from English and other languages, keeping in mind that proficiency of a foreign language is an asset, but in the Latvian research and pedagogical space perfect knowledge and skill of the native language is of a higher value.

Work on new terms demands a profound understanding and structure-based knowledge about the system of terms in the branch, their semantic and functional specifics, models of formation therefore success can be achieved only in cooperation with competent terminology experts and industry professionals.

References

1. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika*. 1.-4. klase. Rīga: RaKa.
2. Baldunčiks, J. (2008). Terminoloģiskie mutanti mūsdienu latviešu valodā. In G.Smiltnece (Ed.), *Valodas prakse: vērojumi un ieteikumi*, 3 (pp. 26-37). Rīga: LU.
3. Baldunčiks, J. (2006). Angļu-latviešu tulkotāja viltusdraugi: teorija un prakse. In I. Žogla (Ed.), *LU raksti, 700. Pedagoģija un skolotāju izglītība* (pp. 260-269). Rīga: LU.
4. Baldunčiks, J. (2005). Neparasts daudzskaitlis mūsdienu zinātnes un izglītības valodā. In A. Veisbergs (Ed.), *Latviešu valoda – robežu paplašināšana* (pp. 6-12). Rīga: VVK.
5. Baldunčiks, J. (Ed.) (1999). *Svešvārdu vārdnīca*. Rīga: Jumava.
6. Baltiņš, M. (2007). Terminoloģijas procesa normatīvā bāze: esošais un vēlmais. In A. Veisbergs (Ed.), *Latviešu valoda – pastāvīgā un mainīgā* (pp. 32-53). Rīga: VVK.
7. Burkevica, O. et al. (1999). *Metodikas rokasgrāmata skolotājiem*. Rīga: LVAVP.

8. Cabré, M. T. (2003). Theories of Terminology: their description, prescription and explanation. *Terminology*, Vol. 9, Nr. 2, 163-199. Retrieved December 5, 2013 from <http://www.hf.uib.no/forsk-skole/cabre.pdf>
9. Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Retrieved December 5, 2013, from <http://www.worldcat.org/title/terminology-theory-methods-and-applications/oclc/70769318/viewport>
10. Golubova, V., & Ikale, I. (2009). *Ideju banka 1. Mācību metodes un metodiskie paņēmieni*. Rīga: Zvaigzne ABC.
11. ISO 704:2000/TC37/SC1. *Terminology work. – Principles and methods*. Retrieved September 17, 2013 from <http://www.ap233.org/ap233-public-information/reference/ISO-FDIS-704-Terminology-Development.pdf>
12. *Kas ir sešas domāšanas cepures?* Retrieved December 2, 2013 from <http://www.radosumapils.lv/index.php?p=9476&kategorija=Par%20rado%EF%BF%BD%20dom%EF%BF%BDanu%20Latvijas%20skol%EF%BF%BDs&page=2&b=1&lbu=9362&lang=>
13. Plaude, I. (Ed.) (2004). *Kooperatīvā mācīšanās*. Rīga: RaKa, 2004.
14. Laiveniece, D. (2000). *Valodas didaktikas metodiskie jautājumi*. Rīga: RaKa.
15. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm*. Rīga: Raka.
16. LRIL – *Latvijas Republikas Izglītības likums*, 1998. Retrieved January 20 from <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/likumi/912.html>
17. Laugale, V. Citvalodu ietekme pedagogijas terminoloģijas veidošanā. In B. Laumane (Ed.), *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, 6 (pp. 240-245). Liepāja: LiePA, 2002.
18. LTSV – Skujiņa, V., Anspoka, Z., Kalnbērziņa, V. & Šalme, A. (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
19. LVLMIIP – *Latviešu valoda un literatūra 1.–9. klasei skolām, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas*. Mācību priekšmeta programmas paraugs. Rīga: ISEC, 2005. Retrieved November 28, 2013 from <http://visc.gov.lv>
20. Nītiņa, D. (2003). Daži profesionālās valodas pragmatiskas aspekti. In B. Laumane (Ed.) *Vārds un tā pētīšanas aspekti*, 7 (pp. 371-376). Liepāja: LiePA.
21. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem*. 2006. gada 19. decembra Ministru kabineta noteikumi Nr. 1027, 13. piel. *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 204 (3572), 2006, 22. decembris.
22. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās izglītības mācību priekšmetu standartiem*. 2008. gada 2. septembra Ministru kabineta noteikumi Nr. 715, 23. piel. *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 145 (3929), 2008, 18. septembris.
23. Programma 2005 – *Latviešu valoda 1.–9. klasei*. Programmas paraugs. 2. variants. Rīga: ISEC, 2005. Retrieved 12 October, 2013 from <http://visc.gov.lv>
24. Programma 2008 – *Latviešu valoda*. Programmas paraugs. 2. variants. Rīga: ISEC, 2008. Retrieved 12 October, 2013 from <http://visc.gov.lv>
25. PTSV – Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V. & Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
26. Pudule, I. (2009). *Kāda ir jūsu uzņēmuma mārketinga komunikāciju atdeve?* Retrieved 12 October, 2013 from <http://www.tns.lv/newsletters/2009/23/>
27. Rubana, I. M. (2000). *Mācīties darot*. Rīga: RaKa.
28. Rune, M. (2003). *Stratēģijas literatūras apguvē pamatskolā*. Rīga: RaKa.
29. Skujiņa, V. (1993). *Latviešu terminoloģijas izstrādes principi*. Rīga: Zinātne.
30. Skujiņa, V. (2004). Lai taptu vārds. *Valodas ceļi, krustceļi*. Rīga: Garā pupa, 5–24.
31. Stikute, E. (2011). *Latviešu literatūras didaktika*. Rīga: RaKa.
32. VPSV – Bušs, O. et al. (2007). *Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: VVA, LU LVI.

33. Veisbergs, A. (2003). Zinātniskais stils dažādās kultūrās, to ietekme uz latviešu stilu. In *Konferences „Zinātnes valoda” materiāli*. Rīga: Valsts valodas komisija, 22-27.
34. Vulāne, A. (2011). Kādus terminus izmantojam izglītības sistēmā: problēmas pieteikums. In *Ar mūsdienu acīm uz klasiskām lietām: saturs un metodika*. Rīga: LVA, 7-17.

Dr. philol.
Anna Vulāne

Latvijas Universitāte
RPIVA Bērna valodas pētījumu centrs
e-pasts: annav@lanet.lv

Dr. paed.
Elita Stikute

Latvijas Universitāte
e-pasts: elita.stikute@lu.lv

THE STRUCTURE OF INDEPENDENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: STUDENTS' ATTITUDE

Vilma Žydžiūnaitė
Margarita Teresevičienė
Genutė Gedvilienė

Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania

***Abstract.** The search for self-identity is a key determinant of postmodern society while correlating with the independent learning being conceptualized by the higher education students; it refers their intensions to express the 'self' and be identified. Most researchers have studied independent, self-directed, self-regulated and self-managed learning by paying attention to the different aspects covering learning styles, interactions, cognition, emotions, or volition, learning processes, metacognitive control system with the focus on students' ability to direct, regulate and manage their independent learning. However, there is no research with the intention to explore the structure of the independent learning in higher education. Research results showed that despite perception of the independent learning structure the achievement of its outcomes cannot be ensured.*

***Key words:** higher education, independent learning, self-directed learning, self-managed learning, self-regulated learning.*

Introduction

Students' independent or autonomous learning (IL) in higher education (HE) has been the subject of intense research for more than two decades. A conclusion that may be drawn from this large body of research is that IL is a complex human activity and one not easy to conceptualize by means of a simple model (Zeegers, 2007). The autonomy is seen as the level of student control of the planning, execution, and evaluation of his or her own coursework (Wallace, 2010). The IL in HE refers to the ability to take charge of one's own learning. It means the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning (Chan, 2010). The IL in most cases is used to mean the individual learning (Benson, 2001, 2002; Healey, 2007; Zeegers, 2007; Chan, 2010; Stockdale & Brockett, 2011), indeed, as a term in research literature it is also used with the meaning of 'autonomous learning'; in this article the terms such as 'independent' and 'autonomous' will cover the same meaning of the IL.

Learner's autonomy and self-identity interface with a student taking greater control over the content and methods of learning presupposing individual's positive attitude towards the purpose and process of learning. The learner is perceived as a decision-maker who has or will develop the capacity for choosing from among available tools and resources to create what is needed for the task in hand (Chan, 2010). The individual responsibility towards learning is encapsulated in self-regulated learning (SRL) and the unsupervised or the IL is connected to self-acquired knowledge (Hiemstra, 2004), while the independent learner is related to self-managed learning (SML).

To summarize, most researchers have studied the IL, the SDL, the SRL and the SML by focusing on the learning styles or knowledge strategies, interactions, cognition, emotions, volition or affection with the focus on students' ability to direct, regulate and manage their IL in order to capture effective IL strategies or types. Most of the research studies were based on the searching for the learning processes and metacognitive control systems. But there is no research internationally or nationally conducted with the intention to study the structure of the IL involving the SDL, the SRL and the SML.

The aim of the research refers to the description of the IL structure for the students representing higher education study programmes. Research focuses on the following research question: what components of the SDL, the SRL and the SML are significant to the students representing higher education study programmes in the IL?

Reflection on learning types in independent learning

Researchers have associated independence or autonomy with self-direction (Benson, 2001), motivation related to self-management (Harrison 2000), and self-regulation (Paris & Paris, 2001) in learning.

The **SDL** can be described as intentional and self-planned learning, where individual is responsible for and in control of the learning (Roberson & Merriam, 2005). The learning strategies, phases of the learning process, the content, the learner, and the environmental factors in the context must be all taken into account in mapping the process of SDL (Hiemstra, 2004; Hoban & Hoban, 2004). The goals of the SDL (Merriam, 2001) are related to the development of learner's capacity to be self-directed; fostering transformational learning which posits critical reflection; the promotion of emancipatory learning and social action.

The **SRL** involves students' ability to be active participants in their own learning (Zimmerman, 2001; Cassidy, 2011). The SRL emphasizes autonomy and control by the individual who monitors, directs, and regulates actions toward goals of information acquisition, expanding expertise, and self-improvement (Paris & Paris, 2001). Goals that guide plans and behaviour, volition to enact them and feelings of self-efficacy that follow task completion are the motivational accompaniments of the SRL (Pintrich, 2000; Schunk & Ertmer, 2000; Patrick & Middleton, 2002).

Key values that underpin the **SML** are the following (O'Hara et al., 2004): *empowerment, learning and facilitative management of learning*. Expectations of self-management in educational settings reflect the increasing use of the SML in various environments (Lawler, 1998). The effective learner is seen as embodying a strong sense of self, intrinsic motivation, personal control and responsibility, high self-perceptions of competence and self-esteem (O'Hara et al., 2004). The self-managing learner is one who is self-aware, capable of

exercising choice in relation to needs, of taking an active self-directing role in furthering his or her own learning and development (Harrison, 2000).

Methodology

In order to conduct the study a survey-based design was chosen. In surveys the subjects respond to a series of questions posed by the researchers. The content of the self-report survey is essentially limited only by the extent to which research participants are willing to report on the topic (Polit et al., 2001).

Sample. In the research proposal the survey covering 1620 BA students (2nd, 3rd and 4th study year) was foreseen. The sample scope was statistically calculated to represent the planned project research population with 1% standard error and 99% confidence level. The required sample scope estimated by power analysis included 1476 subjects. The sampling included the representatives referring to all study fields. The respondents were 1487 students representing HE study programmes at 10 HE schools of Lithuania. The research data indicates the biggest percentage of research participants representing the social sciences (44%) and biomedicine (26%). The sample also consists of the students representing humanities (11%), technologies (8%), arts (7%) and physical sciences (4%). The research team tried to approximate the sample composition according to the popularity of the study field among school graduates in the years 2010 and 2011. The quota unit was chosen because the research participants were representatives of the 2nd, 3rd and 4th study years. Specifically in 2010 and 2011 most of them entered higher education schools (universities and colleges). This data indicates that namely 2010 and 2011 school graduates preferred social sciences and biomedicine related study programmes to humanities, arts or physical sciences related study programmes. The sample was composed of 747 (50.24%) university students and 740 (49.76%) college students. Approximately, half of the sample (46%) represented 2nd year BA students, meanwhile BA students from 3rd (27%) and 4th (27%) were distributed equally.

Methods. The response rate was 91.79%. SPSS 16.0 was used to process the data. The level of statistical significance set for the analysis of the data was $\alpha=0.05$. Factor analysis was used to study the inter-relationships among the variables with an effort to find a new set of factors (Bracey, 2006) regarding the SDL, the SRL and the SML separately.

Tool. The original questionnaire on *IL in HE* was used (© Zydziunaite et al., 2011). The tool consisted of 86 questions in total. The content parts of the tool covered the background information (4 open-ended questions), the SDL (38 items), the SRL (24 items) and the SML (20 items). The *Cronbach's α* values were as follows: the SDL *Cronbach's α* =0.947; the SRL *Cronbach's α* =0.945; the SML *Cronbach's α* =0.909 ($P<0.000$). The responses to 82 questions being

formulated as the sentence-type items were measured on a Likert-type scale ranging from 1 (totally disagree) to 5 (totally agree).

Ethics. The ethical statement was provided by the Board of Vytautas Magnus University (26/08/2012, Protocol No. 9) confirming the study to be ethically acceptable and therefore conducive. The questionnaire was voluntarily and anonymously answered with no possibility for the research participants to be identified.

Components of independent learning as manifestation of students' searching for self-identity

Results represent only statistically meaningful factors (consisting of at least three factors with <0.6) and the statistically meaningful items within it (< 0.6).

The **SDL** represents the model integrating three factors, though only two factors are statistically meaningful. Therefore, only two aspects are important for the students and they are revealed by the two factors: development of students' creativity through self-education of generic social and communication skills (1st factor) and advantage of open-minded teacher-consultant role (2nd factor).

Table 2

Factor analysis of self-directed learning: rotated component matrix

| Content of factors within the components | Factor weight |
|---|---------------|
| 1st: Development of students' creativity through self-education of generic social and communication skills | |
| <i>I enrich personal linguistic vocabulary</i> | 0.637 |
| <i>I develop distinct skills being applied in the decision-making process at work</i> | 0.630 |
| <i>I learn to communicate with others in variety of forms</i> | 0.629 |
| <i>I learn to communicate orally in various situations</i> | 0.612 |
| <i>I learn to keep to the agreements and rules</i> | 0.610 |
| <i>Independent learning inspires me to be active</i> | 0.609 |
| <i>I learn to use the on-line information systematically by evaluating its relevance</i> | 0.602 |
| <i>I am becoming creative</i> | 0.601 |
| 2nd factor: The advantage of open-minded teacher-consultant role | |
| <i>Feedback from the teacher is of great importance for me</i> | 0.674 |
| <i>Access to the teacher's consultations is of great importance for me</i> | 0.650 |
| <i>I need the discussions with the teachers</i> | 0.632 |

* KMO and Barlett test: Kaiser-Meyer-Olkin sample adequacy measure = 0.898388656; Barlett Sphericity test, approx. Chi-square = 5955.983135; df = 666; Sig. = 0.

The **SRL** represents the model integrating five factors and only two factors among five are indeed statistically significant. The students have underlined the importance of responsibility by formulating the arguments and presenting them to the society, as well as perceived advantage of the assignments easily applicable in the professional activity.

Table 3

Factor analysis of self-regulated learning: rotated component matrix

| Content of factors within the components | Factor weight |
|---|---------------|
| 1st factor: LIABLE FORMULATION OF ARGUMENTS | |
| <i>I learn formulating arguments according to the assignment given</i> | 0.692 |
| <i>I take responsibility presenting personal thoughts and ideas to the society</i> | 0.684 |
| <i>I listen attentively to thoughts and ideas expressed by teachers and students colleagues</i> | 0.632 |
| <i>I acknowledge the variety of opinions, though I form my personal one</i> | 0.607 |
| 2nd factor: PERCEIVED ADVANTAGE OF PURPOSEFUL ASSIGNMENT FOR PROFESSION | |
| <i>I perceive the advantage of assignment for my professional activity</i> | 0.682 |
| <i>I know the aims of performed assignments</i> | 0.609 |
| <i>I reflect on the learning outcomes of studied materials</i> | 0.605 |

* KMO and Barlett test: Kaiser-Meyer-Olkin sample adequacy measure = 0.872879562; Barlett Sphericity test, approx. Chi-square = 2207.398536; df = 276; Sig. = 7.897E-298.

The **SML** represents the model covering four factors. Only one factor in the model presented is statistically meaningful.

Table 4

Factor analysis of self-managed learning: rotated component matrix

| Content of factors within the components | Factor weight |
|--|---------------|
| 1st factor: INFORMATION MANAGEMENT FOR GIVING MEANING TO THE LEARNING EXPERIENCES | |
| <i>I learn the steps of the research process with information searching, systematization, analysis and summary</i> | 0.705 |
| <i>I learn to prepare presentations and reports being oriented towards learning assignment</i> | 0.632 |
| <i>My previous learning experience helps to understand the learning materials</i> | 0.626 |

* KMO and Barlett test: Kaiser-Meyer-Olkin sample adequacy measure = 0.850218567; Barlett Sphericity test, approx. Chi-square = 1530.13293; df = 153; Sig. = 1.4652E-225.

Results reveal the students' appreciation to work with the information. The students evaluate positively the acquired learning experiences that are premises to manage effectively the information.

Discussion

The research participants have noted that referring to the IL which incorporates the SDL, the SRL and the SML, the most meaningful components influencing motivated and meaningful IL could be the following: i) effectiveness of the teachers' consultations; and ii) the assignments, which develop creativeness as they are useful for the professional activity, because empower information management, stimulate reflection on the learning experiences, and mutual cooperation with others by sharing the variety of ideas.

Table 5

Specifics of the independent learning: themes of statistically significant factors

| Self-directed learning | Self-regulated learning | Self-managed learning |
|---|---|---|
| Development of the students' creativity through self-education of generic social and communication skills | Responsibility by formulating the arguments | Information management for giving meaning to learning experiences |
| The advantage of the open-minded teacher-consultant role | Perceived advantage of purposeful assignments for professional activities | |

Results indicate that one of the essential components in the **SDL** refers to the satisfaction of the students regarding the enrichment of personal linguistic vocabulary. This could be interpreted as the self-education experiences in the **SDL** since students should read a lot of various literature resources while learning independently: if they perceive the value of their studies, consequently, they are motivated to study deeply and meaningfully. These results corroborate the ideas of Bolliger & Wasilik (2009) stating that the student's satisfaction depends on their perceived value of educational experiences. Wallace (2010) states that students enjoy leading the discussion and learn content better when they are the discussion leaders. Our research results confirm this idea: the students develop and improve social and communication skills while learning independently. The presented research findings point out that applying the **IL** with the reference to the components of the **SDL**, students become more creative and socially active, develop critical thinking through discussions, learn to keep to the rules and maintain responsibly while working with the information, understand the value of multiculturalism, etc. The correlations could be drawn comparing this context to the ideas of Stockdale & Brockett (2011) accentuating that the self-direction in learning is viewed both as instructional method processes and personality characteristics of the individual learner. Both components operating within the learner's social context contribute to the outcome of the self-direction in learning.

The personal control of the environment and choices of one's actions are related to construct of the self-regulated learning (Stockdale & Brockett, 2011). This perspective is related to our research results regarding the **SRL** as the students highlighted the learnt responsibility to formulate arguments when assignments are constructed by the teachers in the way that students should present their ideas to the colleagues and the society with the respect and responsibility. From this context is clear that the learners seem to study only what is essential for the assessment purposes and they confess that the assignments do influence their study behaviour (Kirkwood & Price, 2006). Students have mentioned the importance of reflection on the **IL** through receiving the feedback from the teachers. This aspect is substantiated by Wallace (2010) stating that many

subjects are difficult to learn on one's own without discussion, feedback, encouragement, or explanation from or with a knowledgeable other.

The learning is enhanced by the engagement in a community in which learners make sense of information and ideas (Wallace, 2010). Students in our research highlighted the importance of information management and the meaning of learning experiences as for Lizzio & Wilson (2006) it is associated with the effective learner. These authors believe that the educational priority is not only to help students acquire skill, but also to help them develop the higher order capability of becoming effective learners. Our research results support this idea that in the SML the assignment, reflection and experiences are interrelated. It means, the assignments are not in *status quo* position and be designed and developed to take account of the situation and circumstances of independent learners (Kirkwood & Price, 2006).

The issue with a construct of the IL being positioned at the junction of variety of research fields and with three other complex constructs such as the SDL, the SRL and the SML implies hypothesis that the researchers conceptualize terms and processes of the similar constructs differently. However, it is evident that the construct of the IL with the SDL, the SRL and the SML encapsulates the learning direction, regulation and management, as well as cognition of the self.

Conclusion

The construct of the IL is powerful while consisting of the structural components such as the SDL, the SRL and the SML which cannot be ignored. Knowing and perceiving the essence of these components becomes the strength of a student and a teacher, because they are considered to be a part of the successful IL allowing understanding how the IL achievements could be related to the self (motivation, cognition, affection, volition and emotion), learning environment, interactions, cooperation, ICT and other aspects.

Knowing the structure of the IL can enable the origin of new learning forms though cannot ensure that effective IL outcomes are achieved. Students and teachers need to recognize both the way for applying variety of methods, tools or technologies, and all the benefits in this regard. Students' attitudes about the value of various resources regarding the SDL, the SRL and the SML are related to whether or not those components are linked to the IL outcomes. In HE students are engaged in a constant task of negotiating meanings from lived and mediated learning experiences as they endeavour to construct and maintain their identity through the IL.

Acknowledgements

The study was supported by the Lithuanian Research Council (Agreement No. MIP-111/2011).

References

1. Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson.
2. Benson, P. (2002). Rethinking the relationship of self-access and autonomy. *Self-Access Language Learning*, 5(2): 3-7.
3. Bolliger D.U., Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1): 103-116.
4. Bracey, G.W. (2006). *Reading Educational research: How to avoid getting statistically snookered*. Portsmouth, NH: Heinemann.
5. Chan, V. (2010). Autonomous Language Learning: The teachers' perspectives. *Teaching in Higher Education*, 8(1): 33-54.
6. Harrison, R. (2000). Learner managed learning: managing to learn or learning to manage? *International Journal of Lifelong Education*, 19(4): 312-321.
7. Healey, D. (2007). Theory and research: Autonomy and language learning. In *CALL environments: Research, practice and critical issues*, eds. J. Egbert and E. Hanson-Smith. Alexandria, VA: TESOL. pp. 377 - 389
8. Hiemstra, R. (2004). Self-directed learning lexicon. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2): 1-6.
9. Hoban, Sh., Hoban, G. (2004). Self-esteem, self-efficacy and self-directed learning attempting to undo the confusion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(2): 7-25.
10. Lawler, E.E. (1998). *Strategies for high performance organisations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
11. Lizzio, A., Wilson, K. (2006). Enhancing the effectiveness of self-managed learning groups: understanding students' choices and concerns. *Studies in Higher Education*, 31(6): 689-703.
12. Merriam, Sh.B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89: 3-13. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
13. O'Hara, S., Bourner, T., Webber, T. (2004). The practice of self-managed action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 1(1): 29-42.
14. Polit, D.F, Beck, Ch.T., Hungler, B.P. (2001). *Essentials of Nursing Research: Methods, Appraisal and Utilisation*. Philadelphia: Lippincott.
15. Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation*, eds. M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner. New York: Academic. pp. 452-502.
16. Schunk, D.H., Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation*, eds. M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner. New York: Academic. pp. 631–649.
17. Stockdale, S.L., Brockett, R.G. (2011). Development of the PRO_SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal responsibility Orientation Model. *Adult Education Quarterly*, 61(2): 161-180.
18. Paris, S.G., Paris, A.H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist* 36(2): 89-101.
19. Patrick, H., Middleton, M.J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist*, 37(1): 27-39.
20. Roberson, D.N., Merriam, Sh.B.M. (2005). The Self-Directed Learning process of Older, Rural Adults. *Adult Education Quarterly*, 55(4): 269-287.

21. Wallace, R.M. (2010). Online Learning in Higher Education: a review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information*, 3(2): 241-280.
22. Zeegers, P. (2007). Student learning in higher education: path analysis of academic achievement in science. *Higher Education Research & Development*, 23(1): 35-56.
23. Zimmerman, B.J., Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. New York: Springer-Verlag.

Vilma Žydžiūnaitė Department of Education,
Vytautas Magnus University,
K. Donelaičio str. 52-303,
LT-44244, Kaunas, Lithuania
E-mail: v.zydziunaite@kic.vdu.lt

Margarita Teresevičienė Department of Education,
Vytautas Magnus University,
K. Donelaičio str. 52-303,
LT-44244, Kaunas, Lithuania

Genutė Gedvilienė Department of Education,
Vytautas Magnus University,
K. Donelaičio str. 52-303,
LT-44244, Kaunas, Lithuania

SKOLAS PEDAGOĢIJA

School Pedagogy

TRADICIONĀLAIS UN INOVATĪVAIS MŪSDIENU PEDAGOĢISKAJĀ PROCESĀ: DAŽAS PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI

Traditional and Innovative in the Pedagogical Process Nowadays: Some Problems and Solutions

Zenta Anspoka

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *There are problems analyzed in this scientific article that are connected with the ensuring of the traditional experience and purposeful innovations in the pedagogical process nowadays. Based on the empirical research data the attention is focused on the formation of student's learning experience, application of such internal and external learning tools, which stimulate student's thinking and responsibility for the result of their work. The ideas about purposeful integration of learning content and content of a scientific discipline are emphasized, as well as the role of student's language in the process of promotion of student's thinking and socio-cultural competence, deepened understanding about human values and teacher's experience of analytical skills to separate the scientifically proper information from the pseudoscientific information.*

Keywords: *Tradition, innovation, learning skills, content of a scientific discipline, learning content, acquisition of the values.*

Ievads

Introduction

Tradīcija rakstā tiek saprasta kā noteiktā cilvēku grupā izveidojies uzskatu un darbību kopums, kas tiek pārmantots no paaudzes paaudzē, savukārt inovācija ir zinātnisks vai cita rakstura jauninājums, kuram bieži nepieciešams laiks un līdzekļi, lai aprobētu un novērtētu tā mērķtiecību.

Dzīvojot dinamisku pārmaiņu laikā, arī skolas pedagoģiskajā procesā esam spiesti ātri un analītiski izvērtēt iepriekšējo gadu un pat gadsimtu pieredzi, lai, no vienas puses, saglabātu un tālāk attīstītu vērtīgāko, no otras puses, atrastu iespējas izmainīt to, kas vairs nav aktuāls.

Meklējot jaunas iespējas, pats svarīgākais ir neapjukt un saprast, ka arī mūsdienās varam kļūdīties, ja dziļi neizvērtējam iepriekšējo paaudžu mantojumu un ieviešam dažādus jauninājumus, kuriem trūkst teorētiska vai empīriskā pamatojuma. Pedagoģiskajā procesā pastāv dažāda rakstura vispārīgas likumsakarības, kas jāievēro neatkarīgi no valsts ekonomiskās situācijas vai izglītības politikas, no skolēna mācīšanās pieredzes vai skolotāja profesionālās darbības pieredzes.

Skola kā garīguma un indivīda kultūras apguves vieta savu lomu sabiedrībā nav zaudējusi arī mūsdienās. Parādās tikai jauni akcenti, jo notikušas izmaiņas gan skolēnu ģimeņu modeļos un ģimeņu dzīves veidā, gan sociālajā vidē. Kļūstot sabiedrībai arvien daudzkulturālākai, notiek dažādu etnosu un

indivīdu kultūru interference. Skolēna mācīšanos un skolotāja profesionālo darbību ietekmē arī sabiedrības ekonomiskās un sociālās problēmas.

Raksta mērķis - analizēt tās skolēnu mācīšanas un mācīšanās problēmas, kurām pievēršama uzmanība, lai atbilstoši mūsdienu izglītības mērķim atrastu līdzsvaru starp tradīcijās balstītām vērtībām un inovācijām.

Materiāli un metodes *Materials and methods*

Rakstā analizētas konstruktīvās mācīšanās un sadarbības teorijas (Fullan, Langworthy, 2013; Tiļļa, 2005; Marzono, 2000; Bruce & Calhoun, 2002), veikta pedagoģiskā procesa novērojuma, mācību līdzekļu un metodisko līdzekļu kontentanalīze. Empīriskajā pētījumā piedalījās 155 1.-9. klašu skolēni un 12 skolotāji. Pedagoģiskā procesa vērojuma galvenais mērķis bija pievērst uzmanību skolēna un skolotāja darbībai, katra pedagoģiskā procesa dalībnieka aktivitātei un tās rezultativitātei atbilstoši stundas mērķim. Veicot mācību līdzekļu analīzi, par galveno kritēriju tikai izvirzīts mācību priekšmeta satura un tā apguves satura integrācijas nodrošinājums. Savukārt metodisko materiālu analīzes procesā tika analizēta zinātniskuma principa ievērošana piedāvātās informācijas izklāstā

Rezultāti *Results*

Mūsdienu izglītības mērķis ir palīdzēt cilvēkam apgūt tādas zināšanas un prasmes, kas dod iespēju pielāgotos mainīgajam darba tirgus prasībām mūža garumā (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam, 2010). Ilgtspējīgai sabiedrībai nepieciešami cilvēki, kuri ir ne tikai gudri, bet arī ar atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, sabiedrību, valsti un apkārtējo vidi, ir spējīgi kritiski domāt, patstāvīgi pieņemt lēmumus, strādāt komandā. Ilgtspējīgā sabiedrībā, ievērojot kompromisu, ir jābūt gatavam dzīvot tagadnē un saskatīt vajadzības nākotnē (Izglītība pārmaiņām: Ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās rokasgrāmata, 2012).

Lai noskaidrotu, kā tiek veicināta iepriekš minēto uzdevumu īstenošana, pēc nejaušas atlases principa Latvijas skolās 10 dažādu mācību priekšmetu stundās no 1. līdz 9. klasei tika veikts pedagoģiskā procesa novērojums. Apkopojot pētījuma rezultātus, atklājas, ka 87% gadījumu stundas struktūra atbilst tipiskam izskaidrojoši ilustratīvas stundas modelim, kurā 65-70 % no mācību stundas laika skolēns pavada, uztverot informāciju, to klausoties vai lasot. Pie tam informācijas uztveres ceļš visiem skolēniem stundas ietvaros tiek nodrošināts pilnīgi vienāds neatkarīgi no katra skolēna spējām, mācīšanās pieredzes vai iepriekšējo zināšanu un prasmju līmeņa. Tikai 30- 35% mācību stundas laika aizņem iegūtās informācijas analīze, savstarpēja skolēnu un

skolotāja komunikācija, apmainoties ar viedokļiem, tos salīdzinot, precizējot, kā arī tā saucamā atgriezeniskā saite. Atgriezeniskā saite, un parasti tikai stundas nobeigumā, galvenokārt ļauj spriest par to, cik vērīgs ir bijis skolēns informācijas uztveres procesā, ko viņš atceras un kā viņš iegūto informāciju prot izmantot līdzīgās situācijās. Spriežot pēc skolēnu uzmanības, koncentrēšanās un ieinteresētības, pat dažas minūtes ilgs skolotāja stāstījums vai teksta lasījums jau ietekmē aptuveni vienas trešdaļas skolēnu mācīšanās rezultātu. To skolēnu, kuri dažādu cēloņu dēļ nav spējīgi ilgi koncentrēties šādā situācijā, atbildes uz skolotāju jautājumiem, lai noskaidrotu, kā uztverta informācija, kā tā izprasta un cik kvalitatīvi tiek izmantota, skaidri apliecina tikai viduvēju vai pat atsevišķiem skolēniem zemu rezultātu.

Tā kā mācoties skolēns veic daudzveidīgus uzdevumus: uztver informāciju, to klausoties, lasot vai rakstot, patstāvīgi strādā ar šo informāciju, izvēlas informācijas ieguves resursus un izmanto atbilstīgi mērķim, saskata sakarības starp faktiem, salīdzina tos, meklē kopīgo un atšķirīgo, izsaka savu attieksmi pret apkārtējā pasaulē notiekošajiem procesiem, patstāvīgi izvirza pieņēmumus, tos pamato un salīdzina ar citu viedokļiem, izvērtē un izmanto atbilstīgi situācijai u.c., tad, veicot dažādu mācību priekšmetu programmu un mācību līdzekļu kontentanalīzi, svarīgi bija noskaidrot, kā tiek plānota mācīšanās satura integrācija ar mācību priekšmeta saturu kuros mācību priekšmetos tiek apgūtas konkrētas mācīšanās prasmes un cik pēctecīgi tiek izmantotas citos mācību priekšmetos. Pētījuma dati liecina, ka 89.9% gadījumu no izpētei izvēlētajiem mācību līdzekļiem dominē tikai mācību priekšmeta satura plānošana. Pētot 1.-3. klases skolēnu visiem mācību priekšmetiem paredzētos līdzekļus, skolēns daudzkārt ir spiests izmantot tādus darba paņēmienus, kurus viņš līdz šim nevienā mācību priekšmetā nav apguvis, piemēram, strādājot pāri, *diskutējiet*, *intervē* un noskaidro, *īsi atstāsti* izlasīto, *uzzīmē diagrammu*, *veic projekta darbu*, *uzraksti pārdomas* (domāts pārsprieduma tipa teksts) u.tml. Novērojot skolēnu darbu mācību stundās, izteikti var redzēt, ka skolēni ir spiesti novirzīties mācīšanās procesā no veicamā uzdevuma, jo nezina, kā šis darbs veicams vai arī šo darbu veic neprecīzi un kļūdaini.

Veicot mācību līdzekļu komplektos ietilpstošo skolotājam paredzēto metodisko materiālu analīzi, atklājās, ka, no vienas puses, mūsdienās skolotājam iespējama daudz plašāka pedagoģijas teoriju un metodisko ideju pieejamība, arī profesionālie kontakti, bet, no otras puses, parādās izteiktāka vajadzība nodalīt zinātniski korektu informāciju no pseidozinātniskas informācijas. Metodisko uzdevumu autori bieži atsauca uz ārzemju autoriem, taču viņu ideju interpretācija mēdz būt kļūdaina, jo tiek nepareizi interpretēti tādi didaktikas pamattermini kā pieeja, metode, metodiskais paņēmiens vai darba organizācijas forma u.c., piemēram, pieeja ir jaukta ar metodi, metodiskais paņēmiens ar darba organizācijas formu. Pētījuma rezultāti ļauj apgalvot, ka nav nekāda pamata novirzei no tradicionālajā didaktikā jau gadsimtiem apbērtās izpratnes par to,

ka pieeja ir konkrētās problēmas risinājuma veids, kas nosaka, mācību saturu, mācību metožu, metodisko paņēmieni un mācību organizācijas formu izvēli un izmantošanu konkrētā mācību mērķa sasniegšanai, bet metode ir konkrētu un secīgu paņēmieni kopums konkrēta darba vai uzdevumu veikšanai (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Savukārt skolas tradicionālā izpratne par mācīšanu un mācīšanos kā izskaidrojoši ilustratīvu darbību, kurā skolotāja galvenais uzdevums ir labi izskaidrot mācāmo saturu, bet skolēna uzdevums ir to uztvert, izprast un mācēt izmantot, izteikti maināma.

Diskusija Discussion

Mūsdienu pedagoģiskajā procesā svarīgākais ir nevis nodot informāciju, bet radīt apstākļus, lai katrs skolēns pats mācās informāciju iegūt, pie tam izmantojot dažādus informācijas ieguves resursus. Skolēnam jāmacās iegūtās informācijas saturu ne tikai izprast, bet arī kritiski izvērtēt un izmantot jaunu zināšanu veidošanai. Ja izskaidrojoši ilustratīvā izziņas darbība veicina tikai informācijas uztveri, tās atcerēšanos, tad mācīšanās, pašam darot, kļūst par līdzekli skolēna intelektuālo, emocionālo un sociālo spēju attīstīšanai, viņa pašvērtējuma prasmju apguvei (Fullan & Langworthy, 2013; Tiļļa, 2005).

Neapšaubāmi tradicionālais izskaidrojoši ilustratīvais mācīšanas un mācīšanās veids ir viens no ekonomiskākajiem, jo skolēns, ja vien ir spējīgs, īsā laikā var iegūt sistematizētu informācijas kopumu. Nav noliedzams, ka atsevišķās situācijās tas skolēnam ir arī nozīmīgi, īpaši, ja viņam nav pieredzes izmantot konkrētus mācību līdzekļus vai konkrētus paņēmienus, kā viskvalitatīvāk var iegūt informācijas un to analītiski izvērtēt. Taču, ņemot vērā to, ka iepriekš minētais stundas struktūras modelis orientē skolēnu galvenokārt uz informācijas reproducēšanu, nevis uz analītisku izvērtēšanu un cēloņseku sakarību meklēšanu, mūsdienu pedagoģiskajā procesā, šādi strādājot, nevaram garantēt katra skolēna mācīšanās pieredzes veidošanos. Mācīšanās sākas tikai tajā brīdī, kad skolēns analīzes, sintēzes, salīdzināšanas vai vērtēšanas procesā var iepriekšējo pieredzi saistīt ar jauniegūto informāciju un tādejādi radīt jaunas zināšanas.

Cilvēka uztvere saistīta ar viņa iepriekšējo pieredzi. Vērojot pasauli, viņš identificē līdzīgo un uztver atšķirīgo savā iepriekšējā pieredzē, tādejādi norit izziņa un veidojas jauna pieredze. Mācīšanās procesā svarīgi, lai notiek iepriekš apgūtās pieredzes pārnese jaunā kontekstā. Ja skolēns lielāko daļu stundas laika izmanto informācijas patstāvīgai meklēšanai atbilstīgi mērķim, tās analītiskai izvērtēšanai, viņš ne tikai iegūst noturīgāko mācīšanās rezultātu, bet arī vienlaicīgi mācās pašregulēt savu darbību, apgūt dažādus kognitīvās un sociālās darbības paņēmienus. Ne mazāk svarīga ir arī skolēna iekšējā brīvība plānot laiku mācību uzdevuma veikšanai, izjust labizjūtu mācīšanās procesā un arī

atbildību par sava darba rezultātu (Fullan & Langworthy, 2013; Bruce & Calhoun, 2002).

Tradicionāli aktuāls jautājums ir mācību saturs, ar to saprotot skolēna attīstības vecumposmam, sabiedrībai un laikmetam konkretizēto cilvēces pieredzi, kas parasti tiek sadalīta mācību priekšmetos vai integrētu mācību priekšmetu jomā. Mācību saturs ietver konkrētas zināšanas, prasmes, darbības pieredzi, kultūras un sociālo pieredzi, garīgo vērtību, pārlicību un attieksmju veidošanās pieredzi, jūtu kultūru un personības veidošanās pieredzi, ko skolēns apgūst mācību procesā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Lai skolēns vienlaicīgi apgūtu gan mācību priekšmeta saturu, gan prasmī to mācīties, mūsdienu pedagoģiskajā procesā nozīmīgs jautājums ir mācību priekšmeta satura integrācija ar tā mācīšanās saturu. Tā kā mācīšanās prasme nerodas pati no sevis, tad mācību procesā skolēnam pakāpeniski un pēctecīgi ir jāpalīdz apgūt gan konkrētas zinātnes nozares likumsakarības, gan prasmī izmantot vismērķtiecīgākos paņēmienus šo likumsakarību izziņošanai, iegūtās informācijas apstrādei un publiskošanai. Vienādi svarīga arī prasme sadarboties ar citiem, prasme gan vērtēt, gan pašvērtēt mācīšanās sasniegumus. Mācīšanās procesā skolēnam jāapgūst arī mācīšanās darbībai paredzētajā laika plānošana, attiecību veidošana starp mācību procesa dalībniekiem. Mācīšanās ir arī personības audzināšanas līdzeklis, jo mācoties cilvēks audzina raksturu, iegūst pārlicību par savām spējām, analizē savu veiksmju un neveiksmju cēloņus. Palīdzot skolēnam apgūt prasmī mācīties, varam palīdzēt arī viņa pašcieņas veidošanā, orientācijā uz panākumiem. Cilvēki, kuri ir orientēti uz panākumiem, ir ar lielāku izturību, labāk pārvar grūtības un tiek galā arī ar neveiksmēm. Orientācija uz panākumiem veicina sekmes mācībās, stimulē patstāvīgi izpildīt arvien jaunus uzdevumus un uzņemties atbildību. Mācīšanās procesā vienādi svarīgi gan iekšējie līdzekļi, un tā ir skolēna pieredze, uztveres un uzmanības spējas, domāšanas elastīgums u.c., gan ārējie līdzekļi - mācību materiāli, skolotāja un skolēna individuāla sadarbība, skolēnu savstarpējā sadarbība pāros vai grupās (Fullan & Langworthy, 2013; Tiļļa, 2005; Wells, 2002; Hirsto, 2001). Ja skolēns ir spiests mācīties, nezinot, kā to labāk un pareizāk izdarīt, viņam pakāpeniski veidojas negatīva attieksme pret mācīšanās procesu, mācīšanos viņš var neuztvert kā jēgpilnu darbību (Hirsto, 2001). Jau 17. gadsimtā didaktikas kā zinātnes pamatlicējs J.A.Komenskis norādīja, ka skola grēko, ja skolēnu novirza mācīšanās procesā no darba, tāpēc, ka viņš nezina visu, kas vajadzīgs šī darba veikšanai (Komenskis, 1992). Konkrētas zināšanas ir domāšanas rosinātājs. Ja nav noteikta zināšanu apjoma, ar kuru operēt, neraisās arī domāšana. Taču arī domāšana ir jāvada. Tikai pirmais mirklis, kurā skolēnam rodas asociācijas, ir tas, kurā viņš domā haotiski. Turpmākā mācīšanās procesā svarīgi iegūto pieredzi strukturēt un sistematizēt (Fišers, 2005; Bazeley, 2003; Wells, 2002).

Salīdzinot jau ar tradicionālo B. Blūma taksonomiju, kurā pastāv tādi hierarhiski posmi kā informācijas uztvere, sapratne, izpratne un izmantošana (Bloom, 1956), patstāvīgas mācīšanās procesā pirmais posms ir iepriekšējās

pieredzes aktualizēšana, tās salīdzināšana ar to, kas atklājas jauns. Iepriekš apgūtās un jauniegūtās pieredzes analīze un sintēze veicina integrētu zināšanu veidošanos. Ja sākums jaunu zināšanu apguvei sākas ar paredzēšanu, hipotētisku pieņēmumu, tad aktivizējas psihomotorā darbība, tādi domāšanas procesi kā interpretācija, salīdzināšana, vispārināšana, klasificēšana u.c. Mācīšanās procesā skolēns iegūst pieredzi ne tikai kognitīvā līmenī, bet arī emocionālajā un sociālajā līmenī. Šādas darbības sāk pārveidot pašu darītāju, jo radošā domāšana kombinēta ar citām domāšanas operācijām, izmaina arī attieksmi pret darbu, sevi un apkārtējo vidi (Marzano, 2000).

Tradicionāli pedagoģiskajā procesā vieni no svarīgākiem didaktiskajiem principiem ir pēctecības princips un uzskatāmības princips. Nodrošinot šo didaktisko principu īstenošanu pedagoģiskajā procesā, varam izraisīt skolēna dabisku vajadzību mācīties, jo iepriekšējais vienmēr paver ceļu nākamajam, un savukārt prātā paliek tas, kas iepriekš ir bijis sajūtās (Komenskis, 1992). Lai veicinātu motivāciju mācīties, šie principi nodrošināmi vidē, kas skolēnam pazīstama, kurā viņš viegli orientējas, kas rosina viņa uztveri un domāšanu. Biežāk nekā iepriekšējām paaudzēm mūsdienu skolēnam vispirms vajadzīga vizuālā informācija, lai tā būtu kā ierosinātājs domāšanai, verbālās informācijas uztverei un izpratnei. Skolēnam ir vieglāk uztvert kādas lietas būtību, ja to var ne tikai redzēt, aptaustīt, bet arī dažādos veidos pārvietot vai pārveidot. Ņemot vērā mūsdienu skolēnu attīstības īpatnības, aizvien noderīgāki kļūst digitālie mācību līdzekļi, kuros pat tekstu var redzēt dažādās plāknēs, to sasaistīt ar attēlu, tostarp kustīgu, ar tekstu strādāt, aktīvi piedaloties ne tikai teksta uztverē, bet arī tā veidošanā. No skolotāja profesionalitātes gan ir atkarīgs, kā un cik radoši viņš spēj integrēt skolēna kā informācijas uztvērēja un nodevēja intelektuālo, emocionālo un sociālo pieredzi ar informācijas tehnoloģiju iespējām, nodrošināt uzskatāmības un vārda vienotības principu, saglabājot uztveres un satura jēgas veselumu (Anspoka, 2013).

Tradicionālajam darbam ar mācību grāmatu un burtnīcu līdzvērtīgi kļūst dažādi digitālie mācību līdzekļi: gan pasīvie digitālie līdzekļi - prezentācijas, e-grāmatas, e-vārdnīcas, attēli, mācību filmas u.tml., gan aktīvie digitālie līdzekļi - tiešsaistes testi, digitālas spēles un speciāli digitālajā tāfelē programmēti uzdevumi. Strādājot ar datorprogrammu, vienlaicīgi var izmantot vizuālo un audiālo atmiņu, jo audio ierakstus uz ekrāna var dažādos veidos papildināt ar attēliem, zīmējumiem u.c. vizuālo informāciju, vienu un to pašu var atkārtot un tik ilgi, cik tas katram skolēnam ir vajadzīgs. Strādājot ar audio ierakstiem, skolēns mācās uztvert un izprast informāciju, ja runātāji ir ar dažādu runas tempu vai tembru u.tml. Darbs ar interneta resursiem veicina arī tādu prasmju apguvi, kuras nav iespējams apgūt citā veidā, piemēram, vajadzības gadījumā ērti izmantot dažādus uzziņu avotus, ātri pašam pārbaudīt darba rezultātu, salīdzināt ar paraugu u.c. Nevaram noliegt, ka emocionālais līdzsvars ietekmē arī kognitīvos procesus. Strādājot patstāvīgi vai sadarbojoties, arī skolēns skolēnam kļūst par izziņas avotu. Skolēns var apgūt tādas prasmes kā prasme

labot kļūdas, mēģināt vēlreiz, meklēt būtiskāko, to salīdzināt ar citiem, atrast kopīgo un atšķirīgo, savu domu pamatot. No konverģentās domāšanas, kurā ir tikai viens pareizais viedoklis, skolēns virzās uz diverģento domāšanu, kurā iepriekš vienīgais viedoklis ir tikai viens no viedokļiem (Fullan, Langworthy, 2013; Ramsey, 2004).

Skolotājam, lasot un analizējot citu valstu zinātnieku teorijas, tulkojot starpvalstu pedagoģijas pētījumus, katram, kurš to ir uzņēmis, labi jāprot ne tikai valoda, bet arī dziļi jāorientējas pedagoģijas zinātnē. Tikai tad var ieraudzīt, kā jau esošajā sistēmā var iekļaut jauniegūtas idejas, lai atrastu līdzsvaru starp Eiropas un pasaules valstu pieredzi, un to pieredzi, kas pastāv nacionālās izglītības tradīcijās.

Secinājumi **Conclusions**

- Ilgtspējīgai sabiedrībai nepieciešami cilvēki, kuri ir ne tikai gudri, bet arī ar atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, sabiedrību, valsti un apkārtējo vidi, ir spējīgi kritiski domāt, patstāvīgi pieņemt lēmumus un strādāt komandā. Lai īstenotu šos uzdevumus, svarīgs tāds pedagoģiskais process, kurā skolotājs nevis nodot informāciju, bet rada apstākļus, lai katrs skolēns pats mācās informāciju iegūt, izmantojot dažādus informācijas ieguves resursus, iegūto informāciju apstrādāt un izmantot atbilstoši vajadzībai.
- Pētījuma rezultāti parāda, ka skolās vēl pārāk dziļi iesakņojusies tradicionālā izpratne par mācīšanu un mācīšanos kā izskaidrojoši ilustratīvu darbību, kurā skolotāja galvenais uzdevums ir labi izskaidrot mācāmo saturu. Taču tradicionāli pazīstamā izskaidrojoši ilustratīvā izziņas darbība veicina tikai informācijas uztveri, tās reproducēšanu, nevis uz analītisku izvērtēšanu un cēloņseku sakarību meklēšanu.
- Tradicionālais izskaidrojoši ilustratīvais mācīšanas un mācīšanās veids pieļaujams tikai situācijās, kurās skolēnam nav pieredzes izmantot konkrētus mācību līdzekļus vai konkrētus mācīšanās paņēmienus.
- Lai skolēns vienlaicīgi apgūtu gan mācību priekšmeta saturu, gan prasmi to mācīties, mūsdienu pedagoģiskajā procesā nozīmīgs jautājums ir mācību priekšmeta satura integrācija ar tā mācīšanās saturu. Tā kā mācīšanās prasme nerodas pati no sevis, tad atbilstoši pētījuma rezultātiem, mācību procesā nevar pieļaut situācijas, kurās skolēns ir spiests mācīties, nezinot, kā to labāk un pareizāk izdarīt.
- Mācīšanās procesā vienādi svarīgi gan iekšējie līdzekļi, un tā ir skolēna pieredze, uztveres un uzmanības spējas, domāšanas elastīgums u.c., gan ārējie līdzekļi - mācību materiāli, skolotāja un skolēna individuāla sadarbība, skolēnu savstarpējā sadarbība pāros vai grupās.
- Mūsdienu pedagoģiskajā procesā tikpat nozīmīgi kā iepriekšējām paaudzēm ir pēctecības princips un uzskatāmības princips. To nodrošināšanā noturams

līdzsvars starp tradicionālo darbu ar mācību grāmatu vai burtnīcu un digitālajiem mācību līdzekļiem.

- Skolotājam ir daudz plašāka pedagoģijas teoriju un metodisko ideju pieejamība, profesionālie kontakti, bet tas prasa prasmi nodalīt zinātniski korektu informāciju no pseidozinātniskas informācijas, atrastu līdzsvaru starp Eiropas un pasaules valstu pieredzi, un to pieredzi, kas pastāv nacionālās izglītības tradīcijās.

Summary

The society that is sustainable needs people who are not just clever, but also responsible for themselves and for their family, society, state and environment, able to think critically, make decisions without assistance, work in a team.

To attain these objectives, it is important that in the teaching/learning process the teacher does not share the information but creates environment where the student learns to search for the information autonomously, using different kinds of information resources. Nowadays students have to learn not only to comprehend the content of the information obtained but also to evaluate it critically and use it for creation of new knowledge.

Research results show that the traditional understanding about teaching/learning process as an explicative-illustrative activity is very deeply rooted into the schools where the teacher's main task is to explain the study content properly. Yet the traditionally well-known explicative-illustrative cognitive activity facilitates only the perception of the information, its reproduction, but it does not facilitate the analytical evaluation of the information and search for casual relationship.

The traditional explicative-illustrative type of teaching/learning is permissible only in the situations when students do not have experience to use specific learning aids or specific learning methods.

To ensure the student to acquire simultaneously the content of a scientific discipline and skills to learn, a very important issue in the pedagogical process nowadays is the integration of the content of a scientific discipline and learning content. Learning skills do not originate just like that, so according to the research results there cannot be situations permitted in the teaching/learning process when the student is forced to study not knowing the way how to do that effectively and correctly. The thinking process is not initiated when there is no definite knowledge to operate with. In that kind of a situation the student is forming gradually a negative attitude towards the learning process; s/he may not consider the learning process as a meaningful activity.

Internal means are very important in the teaching/learning process such as student's experience, ability to perceive and concentrate, elasticity of thinking etc., as well as external means – study materials, individual cooperation between a student and a teacher, students' mutual cooperation in pairs or groups.

Nowadays the principle of succession and principle of visuality are very important in the pedagogical process as they were also important for the previous generations. Traditional way of working with a text-book or an exercise-book and the usage of digital learning materials should be balanced to ensure these two principles in the teaching/learning process.

A broader amount of pedagogical theories, methodical ideas and professional contacts are available for teachers, but it demands the skills to separate the scientifically proper information from the pseudoscientific information.

Literatūra
References

1. Anspoka, Z. (2013). Dzimis 2006. gadā. Ko mēs par viņu zinām? *Skolas Vārds.* 27.nr. 12.-17. lpp.
2. Bazeley, P. (2003). Teaching mixed methods. *Qualitative Research Journal* (3), pp. 117-126
3. Bruce Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins D. (2002). *Models of Learning Tools for Teaching.* Open University Press.
4. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Domain.* New York: Longmans, Green.
5. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt.* Rīga: RaKa.
6. Fullan, M., Langworthy, M. (2013). *Towards a New End; new pedagogies for Deep Learning.* [skatīts 2014.g.20. febr.] Pieejams: <http://www.newpedagogies.org>
7. *Izglītība pārmaiņām: Ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās rokasgrāmata.* (2012). Baltijas Universitātes programma, Upsalas Universitāte. [skatīts 2014.g.20. febr.] Pieejams: www.balticuniv.uu.se
8. Hirsto, L. (2001). *Children in their Learning Environments: Theoretical Perspectives.* University of Helsinki, Unit of Educational Psychology Reports.
9. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam* (2010). Latvijas Republikas Saeima. [skatīts 2014.g.20. febr.] Pieejams: www.latvija2030.lv
10. Komenskis, J. A.(1992). *Lielā didaktika.* Rīga: Zvaigzne.
11. Marzano, R.J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives.* Thousand Oaks, CA: Corvin Press.
12. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Autoru kol. V. Skujiņas vad. Rīga: Zvaigzne ABC.
13. Ramsey, P.G. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children.* New York. Teachers College, Columbia University.
14. Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma.* Rīga: RaKa.
15. Wells, G. (2002). *Learning and Teaching for Understanding: the Key Role of Collaborative Knowledge Building.* [skatīts 2014.g. 1.febr.] Pieejams: <http://people.ucsc.edu/~gwells/>

Professor, doctor of pedagogical science (Dr. paed.)

Zenta Anspoka

Riga Teacher Training and Education Management Academy, Latvia

Imantas 7. līnija 1, Rīga, tālr. +3717808081,
zenta.anspoka@rpiva.lv,
tālr.+371 29184091

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИЛЛЮСТРАЦИЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

The Usage of Illustration for Material Perception Improvement in Studying Natural Disciplines

Дмитрий Бодненко
Сергей Радченко
Иван Юртын

Киевский университет имени Бориса Гринченко

Abstract. *The article is devoted to university's scientific research "Technology of implementation competent approach for future professionals' training in multidisciplinary university" (KUBG). The research's aim is generalizing of the analysis of illustrative material characteristics influence on the perception of the theoretical material by the students. The objects of the studying are science teaching, using of the illustrative material in the learning process. The test module and questionnaires were used in Moodle, system of distance learning. The features of representation about illustrative material during the science teaching were generalized. The most effective methods of illustrative material's formation for improving the teaching of natural sciences were offered.*

Keywords: *educational process, visual perception, illustrative material, characteristics of illustrative material, understanding, natural sciences, cloud services.*

Введение *Introduction*

Тема раскрываемого в статье исследования связана с темой исследования университета «Технология реализации компетентного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов в условиях многопрофильного университета». Исследуемая группа это студенты изучающие естественные дисциплины.

Истоки исследования были заложены в начале прошлого века датским гештальт-психологом Эдгаром Рубином („Synsoplevede Figurer“, 1915) где приводилось сравнение осознания рисунков.

Американским исследователям принадлежат исследования роли образных явлений в познавательной деятельности Рудольф Арнхейм и его последователи (Art and Visual Perception, 2004).

Осуществленные в России (The Science and the Life, 2012), Германии (European Applied Sciences, 2013) исследования показывают, что существует зависимость между уровнем учебных достижений учащихся и средствами наочно-графического представления материала на лекционных занятиях.

Вовлечение учащихся в решение проблемы качественного представления графического лекционного материала решает следующие вопросы и задачи: совершенствуются средства подготовки и подачи (преподавания) материала; определяются ключевые характеристики иллюстрационного материала; раскрывается мера влияния характеристик иллюстрационного материала на умственное восприятия теоретического материала.

Творческая группа в составе авторов данной статьи реализовало проект использования иллюстрационного материала при изучении естественных наук.

Объект исследования: учебный процесс в высших учебных заведениях.

Предмет исследования: использование иллюстрационного материала при изучении естественных наук.

Гипотеза исследования: существуют особенности представления иллюстрационного материала во время преподавания естественных наук, и как следствие – специфические характеристики влияния иллюстраций на формирование понятийного аппарата у учащихся, которые улучшают изучение дисциплины.

Методы исследования

Research methods

В любой иллюстрации можно, без ограничения общности, выделить две сущности: собственно объект и фон. Несмотря на естественность восприятия сознанием человека объекта более значимым, чем фона, на практике соотношение их влияния на результаты анализа изображения может существенно зависеть от многих факторов. Особенности отношения собственно объекта и фона впервые было описано в начале прошлого века датским гештальт-психологом Эдгаром Рубином. Можно выделить, в соответствии с этими представлениями, некоторые градации влияния формы, размеров, расположения фона и объекта на восприятие важности той или иной информации. Важным моментом этого восприятия является уверенность обучаемого в том, что он правильно распознает фон и объект, как самостоятельные сущности. Решающую роль в таком распознавании является наличие четкой границы между фоном и объектом. Более точные критерии такого разграничения будут рассмотрены ниже.

Учитывая распространенные представления об основных правилах построения иллюстраций, коснемся некоторых стандартных требований с рассматриваемой точки зрения. Сделаем небольшое замечание относительно терминологии изложения. Иллюстрации с целью подчеркнуть важность их восприятия мы иногда будем называть презентациями.

1. Масштабирование. Размеры объектов, которые находятся в поле зрения обучаемого, сами по себе являются важнейшим фактором эффективности процесса восприятия смыслового содержания презентации. В этом плане можно выделить, по крайней мере, три уровня значимости размеров объектов иллюстрации. Первый уровень – объекты, смысловое наполнение которых не имеет важного значения для понимания сути явления. Например, вспомогательная линия, которая является указателем границы или направления, если на ней не сфокусирована основная идея иллюстрации. Понятие размера в этом контексте имеет относительный характер. Если речь идет, как в указанном примере, о линии, то может иметь значение как ее толщина, так и длина на общем фоне иллюстрации. Второй уровень – объекты, которые воспринимаются как продолжение предыдущих рассуждений и были представлены ранее. Третий уровень – ключевые объекты иллюстрации, которые несут некую новую информацию и от понимания сути которых зависит общее представление о смысле всей информации, представленной на изображении.

2. Пропорциональность объектов в рамках уровней значимости определяет наглядность не только визуальную, но и пространственную. Проще говоря, совокупность объектов на иллюстрации должна иметь равную степень наглядности на различных расстояниях от нее.

3. Местоположение объектов также может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на осмысленность иллюстрации в целом. Следует отметить, что не во всех случаях имеет место определенная свобода в выборе вариантов расположения содержательных элементов презентации. Однако, при прочих равных условиях, можно отметить компактность расположения основных элементов вокруг некоего центра внимания, что позволяет воспринимать их как единое целое.

4. Взаимовлияние и взаимопроникновение объектов имеют две характеристики: смысловую и инструментальную. Очевидно, что смысловая составляющая определяется характером самого материала и является вынужденной, т.к. включена в основную конструкцию описываемого явления. Известные трудности опознания контурных изображений в зашумленных условиях или при наложении друг на друга могут быть причиной дополнительных затрат внимания вследствие многократного переключения фокуса зрения со второстепенных объектов на главные. Особенно характерной является проблема распознавания объектов, относящихся к т.н. фону, которые необходимо отделить от существенных частей иллюстрации.

5. Преемственность фрагментов имеет большое значение в сериях иллюстраций, когда исследуемое явление разбивается на этапы. Заключается оно в наследовании характерных особенностей, присущих равнозначным элементам серии. Суть такого наследования заключается в

том, что сознание человека одинаковым по зрительному восприятию элементам изображения присваивает одинаковые характеристики. С точки зрения методики преподавания это означает большую экономию усилий и стойкое запоминание в процессе усвоения нового материала.

6. Каскадный метод построения иллюстраций заключается в том, что сложная иллюстрация в некоторых случаях может быть представленной в виде последовательности нескольких иллюстраций, каждая из которых является продолжением предыдущей. Это позволяет показать не только процесс в развитии, но и значительно упростить восприятия сложной иллюстрации в виде последовательности постепенно усложняющихся изображений. В среде электронных курсов их можно реализовать в виде анимации. Однако, фиксированная последовательность изображений, построенных по принципу добавления новых деталей, может описывать не только динамические процессы, но и быть динамикой процесса усваиваемой информации. Это дает возможность уловить основные связи между объектами иллюстрации в явном виде без умозрительных построений.

7. Метод минимизации состоит в отсеивании на этапе подготовки всех несущественных деталей, которые создают дополнительные помехи в восприятии и приводят к непроизводительным затратам внимания обучаемого.

Теперь нужно дать четкое определение основного направления наших исследований, которое заключается в адаптации всех изложенных положений к естественно-научным дисциплинам (математика, физика). Здесь, как нельзя кстати, следует указать на термин «визуальное мышление», введенный американским психологом Рудольфом Арнхеймом. Суть его заключается в роли образных явлений в познавательной деятельности (Lavrentjev, 2002). Однако, необходимо весьма осторожно подходить к предлагаемым методикам, так как многие изложенные авторами рекомендации имеют достаточно общий характер и при известном упрощении подходов могут привести к результатам, существенно отличающимся от ожидаемых. Для этого необходимо уточнить некоторые характерные особенности применения методов визуального воздействия при изучении теоретического материала на мыслительный процесс обучаемого именно в области естественных наук.

Итак, какие особенности изучаемого материала в математике и физике следует учитывать при создании и использовании иллюстраций? Выделим их в виде отдельных критериев:

1. Уровень абстрагирования физических объектов;
2. Степень упрощения модели процесса;
3. Достоверность соответствия явлению предлагаемой визуальной модели;
4. Степень очевидности, связанная с моделью;

5. Адекватность иллюстрации математическим утверждениям;
6. Уровень математической обоснованности иллюстративных образов.

Проанализируем указанные пункты в конкретных ситуациях.

Наиболее распространенным среди направлений в математике методом графического отображения многих фактов относительно тех или иных объектов является геометрическая интерпретация. Профессиональные геометры отлично понимают, что рисунок в геометрии является всего лишь способом сделать более доступным содержание конкретного факта, касающегося некоторых свойств геометрических объектов. Но ни в коем случае нельзя считать кажущуюся очевидность вывода относительно таких фактов основанием для доказательства утверждения. На игнорировании такого предостережения построены, кстати, многие геометрические фокусы. Для того, чтобы убедиться в этом, достаточно попытаться ответить на простые вопросы рис 1:

- Замкнутая линия внутри окружности на фигуре А - окружность или эллипс?
- Четырехугольник внутри концентрических окружностей – квадрат?

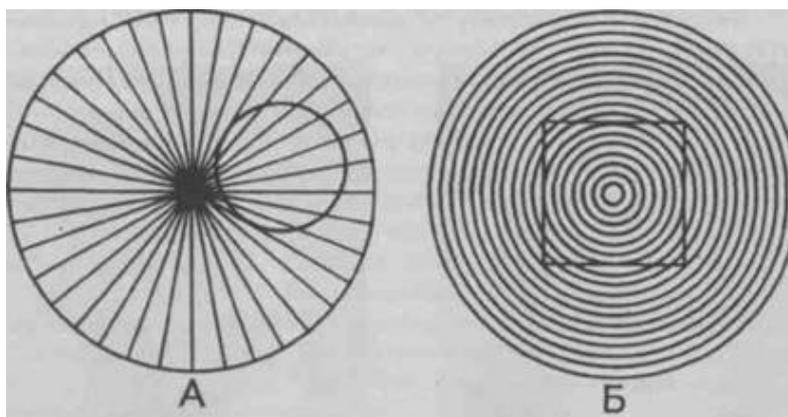


Рис. 1. Влияние структуры фона на объект
Fig. 1. The structure of the background to affect the behavior

Во многих задачах могут быть использованы иллюстрации с построениями, которые создают очевидность наличия у отдельных объектов свойств, которых нет на самом деле: равные на рисунке отрезки не равны, равные на рисунке углы не равны, не равные – видимая окружность и видимый эллипс – могут оказаться двумя окружностями с одинаковыми или разными радиусами. Все это говорит о том, что иллюстрации в математике нужно применять с величайшей осторожностью и только с методической целью. Кстати, изображенная выше фигура, кроме высказанных выше замечаний, обладает еще одним (в нашем понимании) недостатком: серый фон здесь совершенно неуместен и является ярко выраженным примером отвлекающего фактора в системе

взаимоотношений объект-фон, ибо не несет никакой полезной информации. Классическим примером очевидного отсутствия связи между изображенными объектами и математическими абстракциями являются иллюстрации некоторых фактов дисциплины «Основы геометрии». В геометрии Лобачевского факт существования прямых, которые не параллельны и не пересекаются, иллюстрируется часто следующим, далеко не соответствующим интуитивным представлениям обучаемого, изображением:

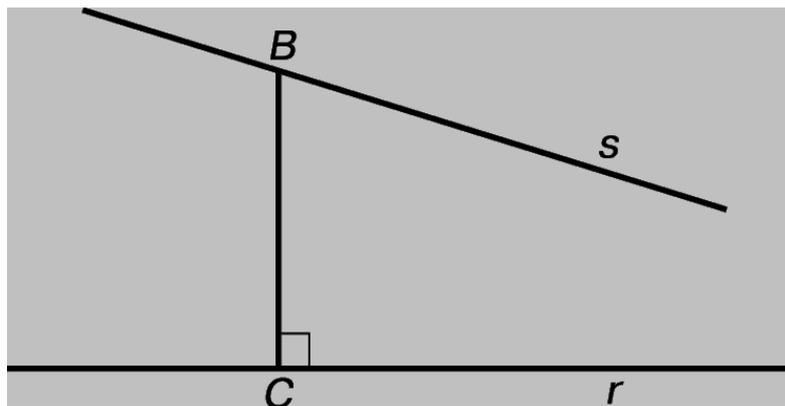


Рис. 2. Прямые не могут пересечься
Fig. 2 Straight lines do not intersect

Однако, и в более «естественных» случаях, связанных с исследованиями в области основ геометрии, изображение некоторых фактов является скорее изобразительным средством наглядности, чем основанием для каких бы то ни было утверждений относительно присутствующих в нем содержательных элементов. У Евклида в теореме о внутреннем и внешнем углах треугольника существенно используется тот факт, что один из углов является частью другого, что устанавливается, по существу, из наглядности соответствующего чертежа [Efimov, 2004]. В качестве примера приведем одну из конечных реализаций абсолютной геометрии, полностью подчиняющейся четырем группам аксиом геометрии Евклида относительно объектов, входящих в нее.

Проводились ряд экспериментов по курсу «Математика» и «Общая физика».

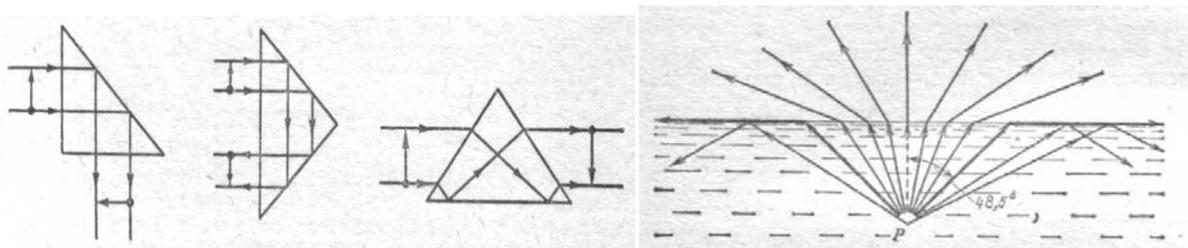


Рис. 3. Примеры рисунков на тему «Закон полного отражения»
Fig. 3 Example drawings. Topic "The law of total reflection"

Приведем пример реализации эксперимента по курсу «Общая физика», тема «Закон полного отражения». Согласно представленными нами критериям в результате эвристической беседы (для блиц опроса использовались технологии SmartBoard, GoogleDocs), проведенной на лекционном занятии, была определена более эффективная иллюстрация. Для контрольной (64 человека) и экспериментальной групп (66 человек) на самостоятельном рассмотрении темы в системе Moodle был представлен материал с двумя видами иллюстраций к теме «Закон полного отражения» (рис. 3). По результатам тестирования контрольной и экспериментальной групп получили данные. Проверка статистической гипотезы совершалась использованием t -критерия Стьюдента. Результаты таковы $5,11 = t_{эм} > t_{кр}(0,01;63) = 2,66$ при уровне значимости $\alpha = 0,01$. Что означает, что нулевая гипотеза H_0 про отсутствие разницы между усредненным результатом решения тестовых заданий группами при уровне значимости 0,01 отклоняется. То есть, можно говорить о разном уровне решения тестовых заданий по теме «Закон полного отражения» между контрольной и экспериментальными группами.

Аналогичная ситуация наблюдалась при рассмотрении темы «Кривые 2-го порядка» по курсу «Математика». Было проведено исследование влияния характера соотношения объект-фон на эффективность восприятия смысловой части материала. Предлагавшиеся задачи были снабжены иллюстрациями в двух формах, один из примеров которых приведен на рисунках ниже:

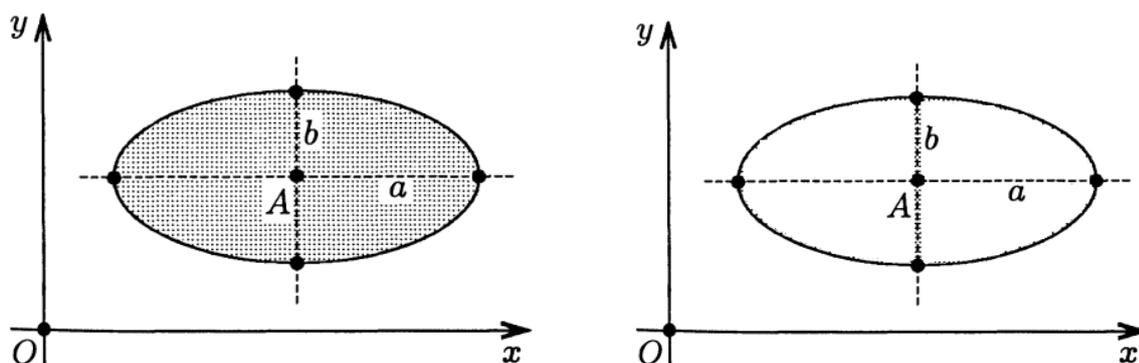


Рис. 4. Примеры рисунков на тему «Свойства эллипса»
Fig.4 Example drawings. Topic "Properties of the ellipse"

Количество человек экспериментальной группы – 73, контрольной – 48. Темы было представлено соответственно иллюстрациями (рис. 4.) Для данной выборки было принято решение использовать критерий Крамера-Уэлча. Результаты таковы $2,786 = t_{эм} > T_{кр}(0,05) = 1,96$ при уровне значимости $\alpha = 0,05$. Что означает, что нулевая гипотеза H_0 про отсутствие разницы между усредненным

результатом решения тестовых заданий группами при уровне значимости 0,05 отклоняется. То есть, можно говорить о разном уровне решения тестовых заданий по теме «Свойства геометрических кривых» между контрольной и экспериментальными группами.

В процессе проведения эксперимента возник альтернативный алгоритм улучшения восприятия материала путем формирования иллюстраций при помощи учащихся. А именно: формируем учащимся задания для самостоятельного ЭССЕ. ЭССЕ содержит ряд рисунков по одной теме. Задача учащегося: составить сравнительную таблицу анализа иллюстраций по приведенным критериям.

Таблица 1.

Сравнительная таблица анализа иллюстраций
Analysis illustrations (comparison table)

| № п/п | Рисунок А | | Рисунок В | | Рисунок N | |
|---|-----------|---|-----------|---|-----------|---|
| | + | - | + | - | + | - |
| Уровень абстрагирования физических объектов | | | | | | |
| Степень упрощения модели процесса | | | | | | |
| Достоверность соответствия явлению предлагаемой визуальной модели | | | | | | |
| Степень очевидности, связанная с моделью | | | | | | |
| Адекватность иллюстрации математическим утверждениям | | | | | | |

Ниже таблицы учащимся предлагается обосновать созданную таблицу. В данной схеме приветствуется использование таксономии Блума.

Выводы *Conclusions*

1. Результаты исследования показывают, что большинство учащихся, которые изучают естественные науки относят себя к визуалам.
2. Восприятие материала во время изучения лекционного (теоретического) материала зависит от ряда критериев-характеристик: уровень абстрагирования физических объектов; степень упрощения модели процесса; достоверность соответствия явлению предлагаемой визуальной модели; степень очевидности, связанная с моделью; адекватность иллюстрации математическим утверждениям; уровень математической обоснованности иллюстративных образов. Большинство реципиентов отдадут предпочтение достоверности и адекватности иллюстрированного материала.

3. Анализ тестирования и анкетирования контрольных и экспериментальной групп дает возможность утверждать, что уровень абстрагирования физических объектов пропорционально связана с степенью упрощения модели процесса. Во время проведения исследования авторы использовали сканированные копии иллюстраций учебных пособий для преподавания естественных наук. Для построения изображений в самостоятельной работе учащимся предлагалось использовать облачные сервисы: Filelab, Anymaking; InpaintOnline; Picadilo; Фотофания и др. Результаты анкетирования по работе с растровыми изображениями в облачных сервисах вывел в ТОП-3: Фотофанию, Filelab, Фотошоп в онлайн.
4. Для улучшения восприятия теоретического материала можно, и необходимо, использовать исчерпывающие иллюстрации. Вариант формирования таковых: 1) в процессе эвристической беседы апробировать несколько рисунков из разных научных источников; 2) найти самую подходящую иллюстрацию, основываясь на репрезентативную выборку учащихся по критериям, указанным выше (или по критериям, адаптированным под конкретную дисциплину); 3) использовать, а при необходимости усовершенствовать, отобранные иллюстрации (используя прикладное программное обеспечение (компьютерную графику) или их аналог (облачные сервисы) 4) искать пути дальнейшего усовершенствования.
5. Еще один вариант: формирование учащимся задания для самостоятельного ЭССЕ. ЭССЕ содержит ряд рисунков по одной теме. Задача учащегося: составить сравнительную таблицу анализа иллюстраций по приведенным критериям. Ниже таблицы обосновать созданную таблицу. В данной схеме приветствуется использование таксономии Блума.

Summary

The research results show that most students who study natural sciences consider themselves visuals. Perception of the material during the lecture studying (theoretical) of a material depends on a number of criteria-characteristics: the level of the physical objects' abstraction, the simplification of the process model, the accuracy of the phenomenon of the proposed visual model, the degree of evidence related to the model; adequacy illustration of mathematical statements, mathematical validity's level of the illustrative images. Most recipients prefer the reliability and adequacy of illustrative material. Analysis of the testing and questioning of the control and experimental groups allows us to assert that the level of abstraction of the physical objects is in proportion with the degree of model process simplification. During the research, the authors used scanned copies of illustrations from textbooks for the teaching of natural sciences. For imaging during students' independent work, they are encouraged to use cloud services: Filelab, Anymaking; Inpaint Online; Picadilo; PhotoFunia etc. Results of the survey on working with bitmaps in the cloud services made the top 3: PhotoFunia, Filelab, Photoshop online.

To improve the readability of theoretical material it is possible and necessary to use comprehensive illustrations. Variant of formation the following: 1) to test several drawings from different scientific sources during the heuristic conversation; 2) to find the most suitable graphic, basing on a representative sample of students according to the criteria set out above; 3) to use, and if it is necessary to improve the selected illustrations (using application software (computer graphics) or the analogue (cloud services); 4) to look for the ways of further improvement.

Another variant: formation for students the assignments for independent essay. The ESSAY contains a number of drawings on the same topic. Student task: to make a comparative table of the illustrations' analysis according to the criteria. To justify created table under it. In this scheme it is better to use Bloom's taxonomy.

Bibliography

1. Lavrentjev, G. (2002). *Innovation technologies in training future teachers the professional education*. P. II. Barnaul, Altai State University.
2. Lavrentjev, G. (2002). *Innovation technologies in training future teachers the professional education*. P. I. Barnaul, Altai State University.
3. Marshall, McLuhan (1964). *Understanding media: the extensions of man*. McGraw-Hill.
4. Efimov, N. (2004). *Higher Geometry* (in Russian). M.: Fizmatlit.
5. European Applied Sciences, November-December, 2013. p.68–73.
6. Physics for secondary specialized schools. Z Zhdanov LS, GL Zhdanov (eds.) - 2nd ed. Rev. Kiev: Vishcha school. Head Publishers, 1982.
7. *The Science and the Life*, December, 2012. p.79–86.
8. *Art and Visual Perception*. / Arnheim R., University of California Press; First Edition, Fiftieth Anniversary Printing edition, 2004.
9. *Synsoplevede Figurer*. / Rubin E., Copenhagen: Gyldendal, Nordisk Forlag 1915.

| | |
|-------------------------|--|
| Дмитрий Бодненко | Киевский университет имени Бориса Гринченко ул.Тимошенко 13-б, Киев, E-mail bodnenko@ukr.net d.bodnenko@kubg.edu.ua Tel. +380976885652 |
| Сергей Радченко | Киевский университет имени Бориса Гринченко ул.Тимошенко 13-б, Киев, E-mail radchenkoserg@gmail.com Tel.+380509191226 |
| Иван Юртын | Киевский университет имени Бориса Гринченко ул.Тимошенко 13-б, Киев, E-mail yurtyн@ukr.net Tel. +380504446901 |

PĒTNIECĪBA KĀ MĀCĪBU METODE *Research as an Educating Tool*

Tamāra Brice

Rīgas 41. vidusskola, Ogres Valsts ģimnāzija

Abstract. *Every human possess his internal scientist which promotes to inquire about the world around us consisting of different objects and processes. The main goal of scientific process is to acquire new knowledge. Unfortunately, it is impossible to obtain scientific abilities only from theory and observations and it is required to develop the skills of research by doing everything by oneself and trying and encountering problems and allowing mistakes. So, to develop these skills, alongside theoretical lectures and challenges a cycles of practical tasks should be introduced to students.*

Keywords: *science, physics, redearch, modern teaching, practical tasks.*

Ievads

Introduction

Vecās mācību metodes – nosēdēt stundā, uzmanīgi klausīties un iekļauties kopējā darba ritmā – gan mūsdienu skolotājam, gan skolēnam vairs nav piemērotas. Ikdienas rutīnā skolēniem ātri zūd motivācija mācīties, bet skolotāji nav sagatavoti strādāt ar nemotivētiem bērniem. Skolēni ir vairāk jāiesaista mācību procesā, ne tikai klausīties un pierakstīt, bet arī jautāt, izteikt savu viedokli un iespēju radoši domāt un darboties, lai skolotājs atrastu kopēju valodu ar skolēniem un labāk viņus izprastu, un skolēns mācītos domāt, analizēt un saskatīt likumsakarības. Pētniecība ir radošs process, kura laikā notiek parādību vispārēja izzināšanā, likumsakarību atklāšana un balstoties uz iegūtām zināšanām, tiek atklātas jaunas.

Raksta mērķis ir iepazīties ar pētniecības procesu un dalīties ar savu pieredzi izmantojot pētnieciskos praktiskos darbus skolā.

Pētniecības process

The process of the research

Ikvienam cilvēkam sākot dzīvi ir savs iekšējais zinātnieks, kurš pilns par jautājumiem par apkārtējo pasauli, apkārt esošajiem objektiem un parādībām. Cilvēkiem piemīt zinātkāre un vēlme to apmierināt. (Mathematics and Engineering Education Staff Center for Science, 1998) Skolēni var mācīties par pasauli, lasot un klausoties agrāk iegūtas zināšanas gatavā veidā, bet var mācīties arī pētīt. Pētniecība, savukārt, ir process, ko veic zinātnieki, lai veidotu izpratni un aprakstītu apkārt esošo pasauli. (AAAS, 2001) Arī mācību procesā iespējams tuvoties zinātnieku mērķniecīgajai darbībai, apgūstot pētīšanas pamatus. Tātad katrs no mums var kļūt par zinātnieku. Galvenais pētniecības procesa mērķis ir jaunu zināšanu iegūšana. Vispirms nepieciešams mērķis, lai mērķniecīgi un ar atbilstošiem noteiktiem posmiem, skolēni kā zinātnieki aizvien vairāk atklātu pētāmo parādību. Tas ir ceļš zināšanu paplašināšanai, izmantojot

agrāk uzkrātās zināšanas un palīdz izprast apgūtās teorētiskās zināšanas, iegūstot jaunas atziņas, idejas, faktus. Zinātniskās pētniecības procesa gaitā problēmas tiek risinātas, izmantojot zinātniskās metodes un zinātnes sasniegumus. (Панькина, 2006) Zinātne ir materiāla visuma izpēte, mēģinot izskaidrot objektus un notikumus tajā, balstoties uz šo atziņu, tiek noteikti galvenie pētniecības aspekti. (Yager, R., 2007) Pētniecība ietver:

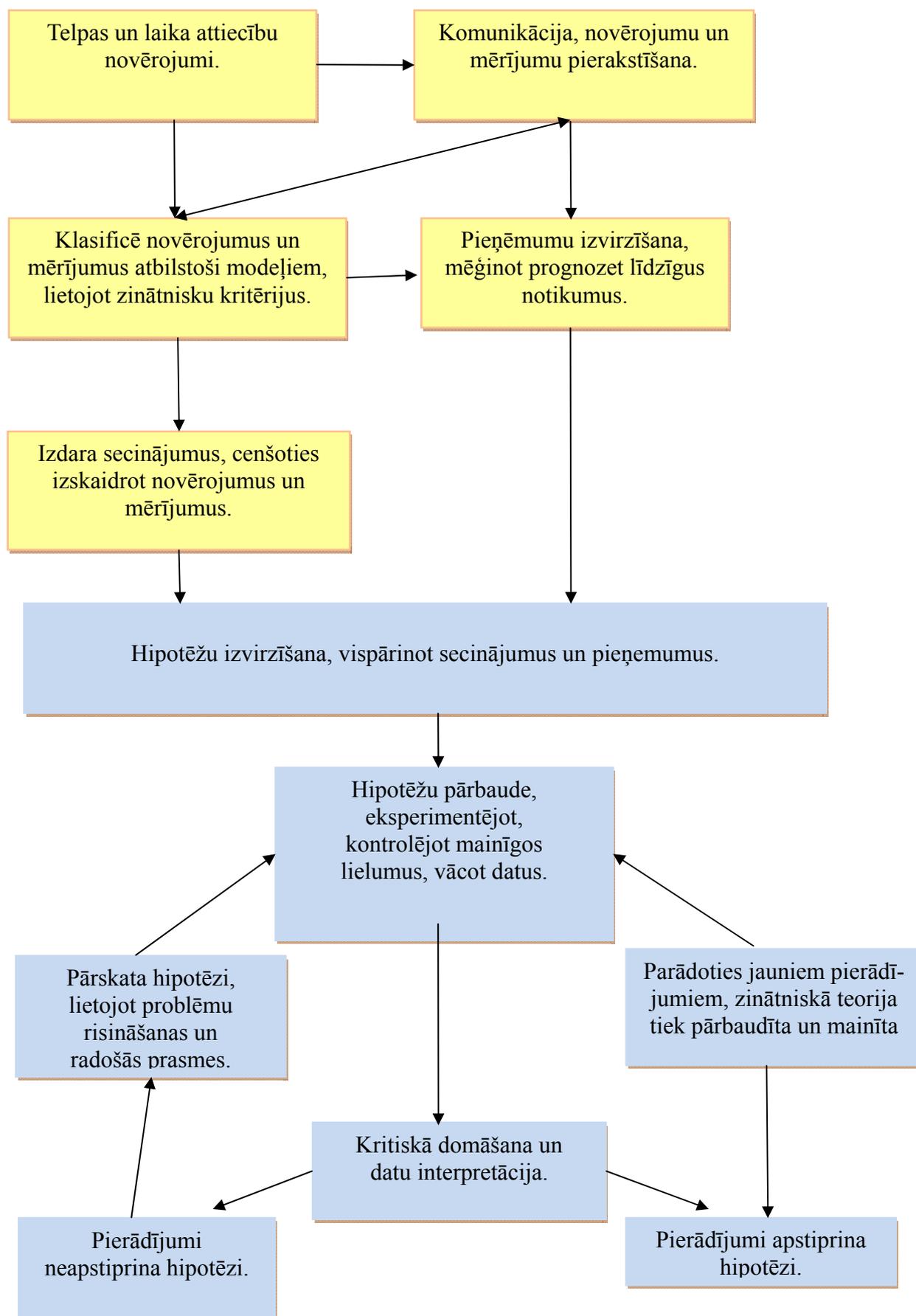
- veic parādības novērojumus un mērķa izvirzīšanu (AAAS, 2001);
- formulē jautājumus par novērotiem objektiem un parādībām (AAAS, 2001, Yager, R., 2007);
- piedāvā skaidrojumu par šo parādību un izvirza hipotēzi (Панькина, С.И, 2006; Yager, R., 2007);
- pārbauda piedāvāto skaidrojumu ticamību un analizē dažādus informācijas avotus (AAAS, 2001; Yager, R., 2007);
- plāno pētījumu (AAAS, 2001);
- veic eksperimentu (AAAS, 2001);
- apstrādā datus un analizē iegūto rezultātus (AAAS, 2001);
- apspriež rezultātus ar citiem, apstiprina, ka rezultāti ir savienojami ar jau pierādītiem uzskatiem (Yager, R., 2007);
- formulē jaunus faktus un likumsakarības (AAAS, 2001).

Sarežģītāk pētniecības posmi un to savstarpējās saiknes redzamas 1. attēlā.

Mācību procesa mērķis ir palīdzēt skolēnam apgūt prasmi pētīt, patstāvīgi domāt un veikt secinājumus, pārkārtējot mācību procesa struktūrelementus, saturu, metodes un paņēmienus. Skolotājam ir nepieciešams veidot mācību procesu tā, lai palīdzētu skolēnam apzināt savu nozīmi priekšmeta apgūvē, ieinteresēt, motivēt un parādīt apgūstamo zināšanu un prasmju aktualitāti un nepieciešamību. Skolēns tiek uzskatīts par pētnieku, kurš mācās risināt problēmas reālās situācijās. Zinātnisko pētniecību motivē skolēna – pētnieka – zinātkāre un interese par konkrēto parādību, un attīsta praktiskās iemaņas. Mācību process kļūst par pētniecisko mācību procesu, kas ir orientēts uz skolēnu mācīšanos un standarta prasību sasniegšanu, vienlaicīgi motivējot skolēnu iesaistīties mācību procesā. Galu galā, motivācija nozīmīgi ietekmē skolēna sasniegumu kvalitāti, taču motivācija ne vienmēr veidojās vienlaicīgi ar mācību procesa, proti, stundas, sākumu. Pētnieciskā mācību procesa galvenā ideja ir pētniecības cikls, kurš attīstās spirāles veidā, iegūstot teorētiskās un praktiskas zināšanas. (Далингер, 2007)

Skolotājs spēlē nozīmīgu lomu pētnieciskās darbības mācību procesā:

- ar prasmi izvēlēties atbilstošu pētnieciskās darbības līmeni, balstoties uz skolēnu domāšanas attīstības līmeni;
- ar prasmi mācību stundā sabalansēt individuālās un kolektīvās pētījumu veikšanas formas;
- ar prasmi formulēt problēmas situācijas atkarībā no mācību pētniecības līmeņa, stundas mērķa un tā vietas stundas struktūrā. (Далингер, 2007)



1. attēls. **Pētnieciskās prasmes** (Kishore, 2006)
Figure 1 Skills of the rersearch (Kishore, 2006)

Īpaša nozīme pētniecisko prasmju veidošanā ir uzdevumiem, kas pirms eksperimenta skolēnus motivē domāt, tie veicina intelektuālo prasmju attīstību. Skolēni salīdzina un analizē rezultātus, kas iegūti domāšanas procesā un novēroti praktiski. Šie uzdevumi palīdz noteikt skolēnu pētnieciskās prasmes attīstības līmeni un, pēc uzdevumos iegūtiem rezultātiem, skolotājs var secināt, cik gatavs ir skolēns praktiskās darbības veikšanai. (Далингер, В.А., 2007)

Ar jēdzienu, kas ir elektrība, skolēns pirmo reizi iepazītās 6. klasē dabas zinībās. Šī temata apguves mērķi ir pilnveidot pētniecisko prasmi, apgūstot zināšanas par elektrību un tās izmantošanu, veicinot skolēnu savstarpējās sadarbības prasmju veidošanos. Temata ietvaros izvirzīti šādi uzdevumi:

- iemācīties saslēgt elektriskās ķēdes, ievērojot drošības noteikumus;
- iemācīties uzzīmēt elektrisko ķēdi, izmantojot simbolus;
- iemācīties saslēgt elektrisko ķēdi pēc shēmas;
- izprast, vai mainot ierīču kombināciju elektriskajā ķēdē virknes slēgumā, mainās spuldžu kvēle.

Mācot 9. vai 11. klasē šo pašu tēmu, nonācu pie slēdziena, ka atpazīt elektriskās ķēdes elementus spēj tikai pāris skolēni no 30, bet saslēgt elektrisko ķēdi pēc shēmas neprot neviens. Rodas jautājums, kā un kādas pētnieciskās prasmes skolēni ir apguvuši. Diemžēl pētnieciskās prasmes nav iespējams apgūt tikai klausoties teorētisko stāstījumu vai vērojot, kā kāds cits to dara, bet tikai pašiem visu izmēģinot un saskaroties ar iespējamām problēmām vai kļūdām un tās patstāvīgi ar skolotāja atbalstu atrisinot. Tādēļ savā darbā ieviešu gan praktiskos darbus, gan pētnieciskos darbus. Katrā klasē pavasarī skolēniem reizi nedēļā jāizstrādā viens darbs un darbu cikls sastāv no 7 vai 8 dažādiem darbiem par jau apgūtām tēmām vai arī par tēmām, kas vēl jāapgūst. Skolēniem tiek izsniegts darba protokols. Par tēmām, kas jau apgūtas, protokolā tiek dots tikai darba uzdevums, skolēniem pašiem jāizvēlas darba instrumenti, jāizvirza **hipotēze**, jāapraksta **darba gaita**, izņemot pamatskolā pirmajiem darbiem darba gaita jau tiek dota, un īss **teorētiskais pamatojums**. Skolēni veic datu reģistrāciju jau iepriekš sagatavotās tabulās un datu apstrādi, zīmē grafikus un analizē darbu, un raksta secinājumus. Pirmajiem darbiem tam, kas jāraksta secinājumos, tiek doti uzvedinoši jautājumi, bet nākamajos darbos skolēni tos raksta patstāvīgi, vai, ja nepieciešams, nāk konsultēties ar skolotāju. Novēroju, ka tieši pirmajos darbos skolēni intensīvi konsultējas ar mani par to, kā jāstrādā un jānoformē darbs, kā zīmēt grafikus un kā atbildēt uz uzvedinošajiem jautājumiem secinājumos. Šādi attīstītu skolēnu spējas patstāvīgi un radoši pašiem pildīt nākamās pētnieciskos praktiskos darbus.

Secinājumi *Conclusions*

Pētnieciskie darbi jāievieš skolās arī 7. un 8. klasē, jo divu gadu starplaiks ir pārāk ielgs un skolēni ir jau aizmirsuši savas praktiskās iemaņas. Pētnieciskā

prasme ir mācoties iegūtā pieredze, kas ļauj skolēnam patstāvīgi un radoši risināt problēmu uzdevumus pētnieciskā darbībā novērojot, jautājot, izvirzot hipotēzi, paredzot risinājumus, plānojot darbību, vācot, analizējot un interpretējot datus, izdarot secinājumus un dažādos veidos informējot par atklātajām likumsakarībām un izvirzītajiem risinājumiem nonākt pie nākamā posma – zinātnieki pētnieciskie darbi (ZPD), kur skolēns pats jau ir motivēts pētīt kādu parādību dziļāk, apskatot gan citu zinātnieku darbus vai grāmatas, kā arī pats veikt eksperimentus, ieviešot inovācijas un izdarīt secinājumus. Skolēni, kas izvēlas strādāt ZPD dabas zinātnēs, galvenokārt, pēc skolas beigšanas studē dabas zinības, tas ir, fiziku, ķīmiju vai bioloģiju, augstskolā.

Summary

Old educational methods- sitting in a classroom, carefully listening and participating in an unified work rhythm- is not anymore suitable for contemporary students and teachers. During every-day routine pupils lose motivation to learn but educators are not ready to work with low motivated students. It is necessary to involve pupils more in education process instead of only requiring them to listen and take notes. Research is a creative process that takes place during the events of general exploration and discoveries based on already acquired knowledge, and is open for fresh knowledge and ideas. In every human there exist an internal scientist who is curious with questions about the world around, different objects and processes.

Science is a materialistic investigation tool to reveal mystery of our universe by trying to explain objects and processes in it. According to this method the main research aspects are set up. The goal of the education process is to help to acquire the skills of scientific investigation, to think independently and make conclusions by interchanging structural elements of the education process, content, methods and approaches. An educator must have an ability to conduct education process in such a way that students enhance their importance in learning, get them interested and demonstrate the chosen target knowledge and abilities, actuality and necessity.

Research includes (see Figure 1):

1. doing observations of the target process and set up research goals [2];
2. defining questions about observable objects and processes [2, 4];
3. offering explanation for these processes and set up hypothesis [3, 4];
4. verifying probability and analyze different sources of information of scientific investigation [2,4];
5. carrying out an experiment [2];
6. mining the data and analyzing it [2];
7. discussing results with others, confirming and verifying outcome that is compatible with already proven concepts [4];
8. defining new facts and interconnecting laws [2].

Teaching the topic of electricity mentioned before in form 9th and 11th graders I came to conclusion that only few students from 30 have ability to recognize elements of an electrical circuit. Consequently, the question about which aspects of scientific abilities the students have acquired and which not rises. Unfortunately, it is not possible to acquire scientific abilities only by listening theory or observing how others are working practically but only by practically doing and encountering any emerging problems and mistakes and resolving them with support of a teacher.

The skills of research are acquired by experience of an actual research that enables the student to independently and creatively solve the problems of the tasks presented and include

research, asking, speculating, providing solutions for these practical activities by collecting, analyzing and interpreting data, drawing conclusions. Then comes the step to inform others about these discoveries. This leads to the next stage - scientists research papers (ZPD), where the student is already very motivated on their own to study a phenomenon deeper, looking at both the work of other scientists and books, as well as to carrying out the experiments, innovations and drawing conclusions. Students who choose to work on ZPD in natural sciences, after graduation mainly choose to study natural sciences, ie, physics, chemistry or biology, in university.

Literatūra **References**

1. Mathematics and Engineering Education Staff Center for Science (1998). *Every child a scientist: Achieving scientific literacy for all* (pp. 32). Washington, DC: National Academies Press.
2. American association for the advancement of science(AAAS) (2001). *Designs for Science Literacy* (pp. 312). Oxford University Press,
3. Yager, R., Kaya, O.N., Dogan, A. (2007). *College science teaching changing to mirror real science in Turkish higher education* (Vol. 36(7), pp. 50-54.). Journal of college Science teaching.
4. Далингер, В.А. (2007). *Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики*. Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета. Retrieved from: Pееjasms: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-195.pdf>
5. Панькина, С.И. (2006). *Задачи как средство формирования исследовательских умений у студентов экономических специальностей*. Retrieved from: <http://mce.biophys.msu.ru/rus/presentations/p2953/>

МОДЕЛЬ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

The Model of Teacher's Tolerant Behaviour as the Means for the Humanization of the Pedagogical Process

Михаил Чехлов

Высшая школа информационных систем менеджмента, Латвия

Зоя Чехлова

Профессор Латвийского университета, Латвия

Татьяна Рассолова

Магистр педагогики, учитель 34 средней школы, Латвия

Abstract. Humanization is the key educational strategy in a democratic society. According to the principles of the Council of Europe, the mission of education is to help everyone to develop his/ her individual potential and become a citizen of the European Community, to understand interconnectedness with Europe and the rest of the world. In accordance with the concept of common European culture, young people have to be able to understand the contemporary world and adapt to constant changes, work actively and creatively, continue learning, explore problems, cooperate and perfect themselves (Ross,2006).

Scholars agree that the humanization of education is a necessary precondition in order to educate an active personality.

The object of research - the models of teacher's behaviour in the educational process.

The subject of research – the humanization of the pedagogical interaction between the teacher and learners.

The aim of the research – to determine conditions concerning the humanization of pedagogical interaction between the teacher and learners and to approbate them in practice in the classes of pedagogy.

Research methodology – to use approaches: humanitarian, personal activity, cultural; methods: testing, questionnaire, interviewing, mathematical statistics.

Keywords: Humanization, interaction, the model of teacher's tolerant behaviour, dialogue

Введение

Introduction

Гуманизация – основная стратегия образования в демократическом обществе. Миссия образования согласно принципам Совета Европы – помочь каждому развивать свой личностный потенциал и стать гражданином европейского сообщества, понимать взаимосвязь с Европой и остальным миром. Согласно Европейской концепции общей культуры молодые люди должны быть способными понимать современный мир и адаптироваться к постоянным изменениям, активно и творчески работать, постоянно учиться, исследовать проблемы, сотрудничать, совершенствовать себя.

Исследователи едины во мнении, что воспитать активную личность можно только в условиях гуманизации образования.

Объект исследования – модели поведения учителя в учебном процессе.

Предмет исследования – гуманизация педагогического взаимодействия учителя и учащихся.

Цель исследования – определить условия гуманизации педагогического взаимодействия учителя и учащихся, апробировать на практике, на материале уроков педагогики.

Методология исследования – использовались подходы: гуманитарный, личностно – деятельностный, культурологический; методы: тестирование, анкетирование, интервьюирование, метод математической статистики.

Гуманизация как гармонизация личности учителя *Humanization as the harmonization of teacher's personality*

Гуманизация как стратегия гуманитарного образования разрабатывалась на основе идей гуманистической психологии и педагогики. Важнейшее научное открытие К. Роджерса заключается в том, что он установил необходимые и достаточные условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения; безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (т.е. адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении с ним (Роджерс, 1983).

Анализ публикаций последнего времени показывает, что в психолого-педагогическом контексте термин «гуманизация» используется в двух значениях:

Во-первых, под гуманизацией многие авторы понимают гуманитаризацию содержания образования. Имеется в виду дифференциация и индивидуализация содержания в соответствии с психологическими особенностями учащихся, диалогизация учебного содержания, преподавание этого содержания в форме разного рода учебных диалогов и т.д.

Иначе говоря, под гуманитаризацией понимают приближение к человеку, очеловечивание учебного материала, средств его преподавания и усвоения.

Во-вторых, термин «гуманизация» используется также для обозначения либерализации и демократизации стиля педагогического общения, когда на смену авторитарно-командным отношениям между педагогом и учащимся приходят более мягкие (равноправные, демократические, человеческие) отношения, когда традиционный фронтальный способ организации занятий замещается различными формами группового обучения.

Этими двумя значениями исчерпывается значение понятия гуманизация школы, образования. Подлинный, наиболее глубокий и точный смысл гуманизации образования - это конструктивное самоизменение людей, очеловечивание и гармонизация личности каждого педагога и каждого учащегося, включенных в образовательный процесс (Чехлов,2011).

Гуманизация личности, становление человека в человеке - вот то неперемное условие, без которого любые педагогические инновации в сфере содержания и общения будут лишь своеобразной маскировкой старого педагогического мышления, тоталитарного образования. Мы согласны с мнением исследователей, что гуманизация - это гармонизация личности учителя и учащихся. Такое понимание соответствует новому пониманию гуманизма.

Гармонизация личности учителя предполагает становление особой педагогической культуры. Подлинная педагогическая культура учителя предполагает культуру его убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющуюся в отношении и к самому себе, и к учащемуся. Гармонизация личности - это повышение степени её аутентичности, согласованности со своей сущностью (Каган,1998).

Рассмотрим первый из компонентов педагогической культуры - убеждения учителя.

Личность учителя (как и личность любого другого человека) определяется не объемом его знаний, умений и навыков и не теми или иными отдельными качествами личности (доброта, требовательность, такт, организованность и т.д.), а тем, что можно назвать её убеждениями (отношениями, установками, мотивами и т.д.), Убеждение учителя в свободе и самоценности каждой личности, каждого ученика реализуется в его деятельности.

В конечном счете, любая гуманизация - это, прежде всего гуманизация (гармонизация) отношений личности человека с его сущностью. В гуманистической педагогике личностное развитие самого педагога становится условием развивающегося взаимодействия.

Такой учитель считает, что конечной целью образования является не передача и накопление информации, а укрепление духовности как способности жить осмысленно и нравственно. Однако нужно помнить, что духовность не передается от учителя к учащимся с помощью определенной технологии, предназначенной для передачи знаний, умений и навыков. Она воспринимается (или не воспринимается), осуществляется (или не осуществляется) ими на основе их собственной внутренней культуры. Учитель всегда делает выбор между передачей информации и явлением духовности.

Второй важный компонент педагогической культуры учителя - культура переживаний. Так сложилось, что школа занимается главным образом интеллектуальным развитием детей . Что дает педагогическая культура переживаний? Прежде всего она значительно облегчает вступление учителя в подлинный, равноправный диалог с ребенком. Большинство учащихся подсознательно убеждены в том, что предмет, который ведет учитель, подавляющий в себе эмоции, безразличен и самому преподавателю. Не владея культурой переживаний, он лишается возможности развить в своих учащихся личностное отношение к предмету, заменить формальное заучивание подлинным интересом, что свидетельствует о гармонизации личности учащихся.

Господствующая и сегодня чрезмерная рационализация образовательного процесса, его эмоциональная обеднёность - это еще одно проявление дегуманизации нашей школы. Гуманизация образования невозможна без интеграции в этот процесс эмоциональной составляющей.

Рефлексивный компонент педагогической культуры - представления учителя о самом себе. Очень часто учитель воспринимает себя в школе крайне ограниченно - лишь как носителя своей социальной роли. Такое восприятие обедняет, дегуманизирует личность учителя, ведь любая личность всегда неизмеримо шире и богаче любой роли. Гуманизация личности предполагает культуру самовосприятия и самопроявления. Принимая в себе как в профессионале только то, что соответствует социальной роли и отвергая все остальное, учитель совершает ошибку, которая приводит к серьезным последствиям. Одним из таких последствий является обеднение самой роли учителя, её превращение в своего рода маску, за которой нередко невозможно разглядеть живого человека. Учитель, не способный принимать учащихся такими, какие они есть, отказывает им в праве быть самими собой, что создает в общении с ними непреодолимый психологический барьер. Таким образом, подлинная культура самовосприятия и самопроявления учителя заключается не столько в профессиональном, сколько в личностном самоопределении, в котором точкой отсчета является не стереотип идеального учителя, а актуализация собственных возможностей, развитие собственного творческого потенциала, становление индивидуальности. Педагогическая культура учителя предполагает еще один важный компонент - культуру педагогического влияния. Если учитель действительно убежден, что свобода - это неотъемлемое право каждого человека, он уже не может оставаться по отношению к учащимся в позиции авторитарного руководителя. Гуманизация личности означает отказ учителя от теории и практики формирующих воздействий, отказ от любых целей обучения и воспитания, средствами достижения которых являются учащиеся, другие люди вообще. Гуманизация личности учителя в данном аспекте (впрочем,

как и во всех других) состоит прежде всего в его активном, предельно субъектном самоизменении через осознание альтернативной практики, через ответственный выбор собственного пути, реализуемой в логике гуманистической педагогики. Итак, гуманизация - это прежде всего, процесс развития(Чехлов,2012).

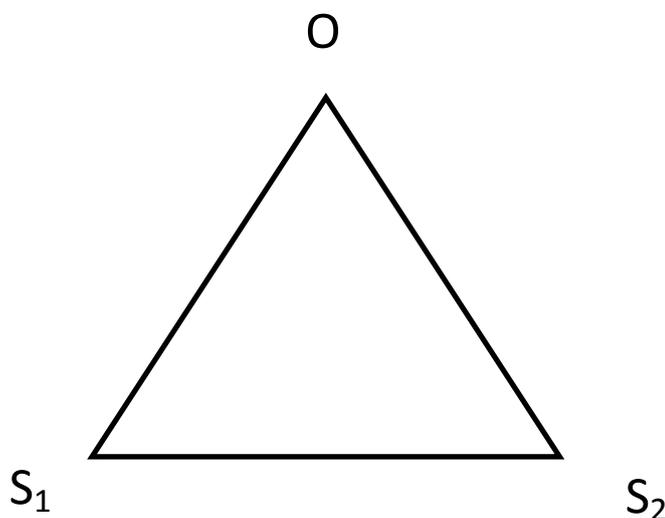
Все рассмотренные нами компоненты психологической культуры учителя теснейшим образом взаимосвязаны.

Гуманизация как гармонизация личности - это процесс совершенствования себя, совершенствования всех компонентов педагогической культуры (Чехлов ,Чехлова ,2009).

Толерантное поведение учителя как условие гуманизации педагогического взаимодействия учителя и учащихся
Teacher's tolerant behaviour as the precondition for humanizing the pedagogical interaction between the teacher and learners

Гуманизация педагогического взаимодействия обусловлена толерантным поведением учителя. Поэтому важным является анализ модели поведения учителя в педагогическом процессе.

Модель поведения включает позицию учителя, стиль отношения учителя и учащихся, характер общения.



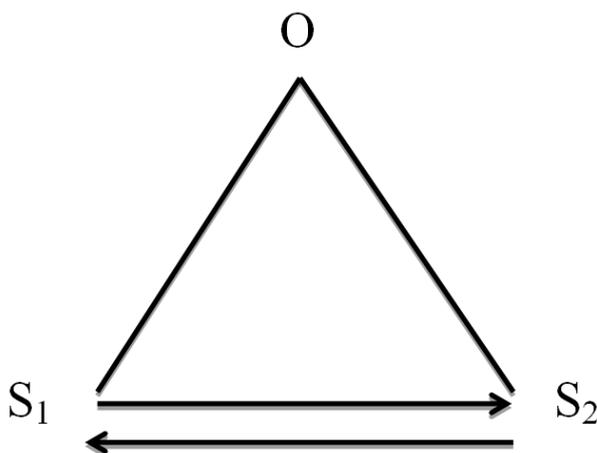
1 рис. Модель учебной деятельности
Fig. 1 The Model of Educational Activity

Для анализа характера общения и стиля отношений используем модель учебной деятельности, разработанной профессором З. Чехловой (Чехлова, 2002). В педагогическом процессе З. Чехлова выделяет две деятельности: деятельность учителя S₁ – O, деятельность ученика S₂- O и общение S₁-S₂.

Модель свидетельствует, что составной частью учебного процесса является общение. Это позволило автору сделать вывод, что предмет учебной деятельности включает не только знания, умения и навыки, но и отношения: отношения между учителем и учеником, отношения между учениками. И это очень важно, потому что весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступает со взрослыми.

Поэтому необходим анализ модели поведения учителя, так как она формирует характер общения, стиль отношений учителя и учащихся и самих учащихся.

Модель поведения учителя: учитель-человек (личность). Позиция, в которой учитель – не эталон, а человек, равный в своем человеческом значении всем другим людям, в том числе и всем своим ученикам. Это позиция – толерантная. Такая позиция предполагает, что учитель воспринимает учеников и самого себя безоценочно, такими, какие, они и он, учитель, есть на самом деле. В основе уважение к человеку, такое уважение исходит из признания объективной ценности другого. Способность человека видеть человеческое в другом, проявлять человечность по отношению к другому определяет уровень нравственного развития личности. Такая позиция предполагает также, что учитель доверяет ученикам свободу выбора образцов и эталонов. В учебной деятельности с личностно-деловым стилем отношений характерной особенностью являются сильные и прочные связи между учителем и учеником.



2 рис. Модель учебной деятельности с личностно-деловым стилем отношений
Fig. The Model of Educational Activity with Personal-businesslike Style of Communication

Личностно -деловой стиль отношений предполагает признание права другого на свободу, самоопределение, в том числе на непохожесть на меня, на разность интересов.

Итак, в основе личностно-деловых отношений - способность человека строить свои отношения с другим, как с личностью, видеть в человеке высшую ценность и утверждать ценность другого через построение соответствующего этой ценности отношения с ним. В результате общение приобретает особенности свободного общения, взаимодействие становится толерантным. В свободном общении отношение строится на основе общечеловеческих ценностей, где высшей ценностью является человек. В этой связи акцентируем внимание на характере отношений школьника, каким должен быть преобладающий тип отношений. Содержание ведущего типа отношений включает в себя: отношение к другому, как ценности, отношение к учебной деятельности и обучению, как способу самореализации, самоопределения, самосовершенствования.), толерантный способ взаимодействия.

**Анализ знаний учащихся о толерантности и умений
взаимодействовать в педагогическом процессе**
*The analysis of learners' knowledge on tolerance and their ability to
interact in the pedagogical process*

Цель эксперимента – определить отношение старшеклассников к толерантности, как принципу взаимодействия участников учебного процесса.

Ход эксперимента.

Определить знание у старшеклассников о толерантном поведении.
Тест «Толерантность и интолерантность».

Анализ полученных результатов показал, что большинство старшеклассников знают особенности толерантного поведения. В Пушкинском лицее из двадцати восьми опрошенных только четыре человека не смогли правильно определить некоторые особенности толерантного поведения, например, они считают, что „происходящие события от него не зависят, следовательно, снимает с себя ответственность за происходящее вокруг. ”Такой вариант ученик отметил как толерантное поведение. В Валмиерской 2. Средней школе так же большинство правильно понимают особенности толерантного поведения: из двадцати двух опрошенных только восемь человек не смогли правильно определить особенности толерантного поведения, например, ученики такую особенность толерантного поведения как „способен относиться к себе критически, старается разобраться в своих проблемах, собственных достоинствах и недостатках”, рассматривают как интолерантное поведение.

Итак, количество положительных ответов в Пушкинском лицее составляет 86%, а количество положительных ответов в Валмиерской 2.

Средней школе составляет 64%. Можно отметить высокий уровень знаний старшеклассниками толерантного поведения.

Мы рассматривали толерантное поведение, как умение использовать толерантную лексику и личностные проявления в мимике, жестах и интонации. Мы попросили некоторых учеников описать конфликты, которые у них возникали на уроках и проанализировать способы разрешения данного конфликта уже с точки зрения толерантного поведения (Ликсон, 1997).

Оказалось, что уровень умений толерантного поведения у старшеклассников был недостаточный. Наблюдали противоречия между знаниями о толерантном поведении и умениями взаимодействовать в условиях конфликтных ситуаций. Необходимо воспитание толерантности перенести из области знаний в область действий.

Заклучение *Conclusions*

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что гуманизация школы не может быть сведена лишь к изменениям содержания образования и стиля педагогического руководства. Подлинный, наиболее глубокий и точный смысл гуманизации образования – это конструктивное самоизменение людей. Гуманизация – это гармонизация личности учителя и ученика. Гармонизация личности учителя предполагает необходимость особой педагогической культуры. Толерантное поведение – это фактор гуманизации взаимодействия учителя и учащихся.

Практическое исследование выявило противоречие между знаниями учащихся о толерантности и умениями толерантного взаимодействия. Необходим перевод толерантности из области знаний в область действий.

Summary

The present research led to the conclusion that the humanization of school cannot be restricted only to changes in the content of education and the style of educational management. The actual most profound and true essence of the humanization of education is the constructive interaction of individuals. Humanization implies the harmonization of teacher's and learner's personalities. The harmonization of teacher's personality presupposes a certain pedagogical culture. Tolerant behaviour is a factor in humanizing interaction between the teacher and learners.

The empirical research revealed a contradiction between the knowledge of learners on tolerance and the skills of tolerant interaction. It is necessary to transfer the education of tolerance from the sphere of knowledge to the sphere of action.

Литература *References*

1. Čehlovs, M. (2012). Docētāja profesionālā kompetence humānistiskās paradigmas aspektā. Rezekne: *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. II daļa*, 238.-246.lpp.

2. Čehlovs, M. (2011). *Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti*. Rīga: RaKa.
3. Čehlovs, M., Čehlova, Z. (2009). Skolotāja pedagoģiskās kompetences teorētiskie pamati. Rīga: *Pedagoģija un skolotāju izglītība. Latvijas Universitātes raksti*, 747. sējums, 57. - 64. lpp.
4. Čehlova, Z. (2002). *Iziņas aktivitāte mācībā*. Rīga: RaKa.
5. Roger, K. (1983). *80.gadu mācīšanās brīvība*. New York: Merrill.
6. Ross, A. (2006). *Citizenship Education: Europe and the World*. London: *CiCe*.
7. Каган М.С. (1998). *Философия культуры* Санкт-Петербург: ТООТК «Петрополис».
8. Ликсон Чарлз (1997). *Конфликт. Семь шагов к миру*. Санкт-Петербург: Питер.

Михаил Чехлов

Высшая школа информационных систем
менеджмента, Латвия
E-mail: kerprusov1@inbox.lv

Профессор

Зоя Чехлова

Латвийского университета, Латвия

E-mail: chehlova@inbox.lv

Магистр педагогики

учитель 34 средней школы, Латвия

Татьяна Рассолова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ ПРАГМАТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОТНОШЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ РОССИИ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

The Determination of Levels of Pragmatic-oriented Attitude of Russian Upperclassmen's to the Choice of Profession

Анна Чернова

Псковский государственный университет

Abstract. *The article is devoted to the problem of the development of pragmatic-oriented approach to the upperclassmen's choice of profession. Having based on the philosophy of pragmatism and axiological approach, a working definition of the category of 'pragmatic-oriented attitude to the choice of profession' was formulated. This article describes criteria, rates and levels of the development of pragmatic-oriented attitude to the choice of profession. In 2010 and 2011 the survey of the stating stage was carried out in the schools of Pskov and Pskov region. The results of this survey mentioned above are dealt with more detail in this article.*

Keywords: *pragmatic-oriented attitude to the choice of profession; criteria, rates and levels of the development of pragmatic-oriented attitude to the choice of profession.*

Введение

Introduction

Актуальность проблемы, рассматриваемой в настоящей статье, объясняется противоречием между объективной потребностью учителей практиков в педагогическом инструментарии определения уровней сформированности прагматико-ориентированного отношения старшеклассников к выбору будущей профессии и его теоретической неразработанностью.

Цель статьи заключается в осмыслении практического четырехлетнего опыта изучения проблемы формирования у старшеклассников прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии, определения сущности педагогической категории «прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии», выявления критериев, показателей и уровней его сформированности.

Представленные в статье результаты исследования основываются на анализе литературных источников, педагогическом наблюдении, теоретическом моделировании и анкетировании старшеклассников.

Базой исследования стали 10 и 11 классы образовательных учреждений г. Пскова и Псковской области МБОУ «Центр образования «Псковский педагогический комплекс», Многопрофильного лицея №8, МОУ СОШ №2, МОУ СОШ №4, Порховской СОШ №1.

Теоретическая основа темы *The theoretical background*

Ведущей идеей исследования является мысль о том, что педагогическое управление процессом формирования прагматико-ориентированного отношения у старшеклассников к выбору профессии в образовательном процессе будет эффективным при создании условий для нахождения школьниками в образовательном процессе личностного смысла в получении конкретной профессии, помогающих обеспечить последующую самоактуализацию на жизненном пути, предполагающих помощь старшеклассникам в определении ценностных ориентиров.

Логика исследования потребовала от нас рассмотрения особенностей прагматической педагогики, «...главная цель которой – воспитание личности, умеющей приспосабливаться к различным ситуациям в условиях «свободного предпринимательства», приобретение знаний на основе практической самостоятельности и личного опыта ребенка; изучение знаний, необходимых для жизненного опыта учащихся» (Полонский, 2004: 24).

На наш взгляд прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии старшеклассниками должно базироваться на освоении ими философии прагматизма, которая, по мысли Дж.Дьюи, обращена к «человеческим проблемам», учит действовать, и призвана не просто созерцать и копировать реальность, а стать средством, помогающим людям в решении их жизненных проблем (13), среди которых важнейшей является выбор профессии.

Дж.Дьюи выдвинул идею о том, что целью образования выступает повышение эффективности социальной деятельности. Вслед за Ч.Пирсом и У.Джеймсом, Дж.Дьюи утверждал, что главное в человеческом познании – следствия, имеющие значение для выбора линии поведения. Познание, в свою очередь, выполняет роль средства приспособления к среде (Добрынина, 1997).

Российские педагоги характеризовали предложенную Дж.Дьюи модель как школу «истинной самостоятельности и индивидуальности, где ребенок свободно проявляет свои индивидуальные особенности... Здесь знания вырастают из живого опыта работы и к ней теснейшим образом примыкают. Здесь человек получает теорию, которая создает в нем сознательное разумное и, даже больше, *социально-философское отношение к своей жизненной задаче и профессии*» (курсив в цитате наш) (Соколов, 1913:591-592).

Аксиологический подход составляет вторую методологическую составляющую исследования проблемы формирования у старшеклассников прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии.

Для данного исследования на первый план выступает один из аксиологических принципов, а именно «... социокультурный прагматизм ..., диалог и подвижность» (Сластенин, Исаев, Мищенко & Шиянов, 1998:112) и характеристика индивидуально-личностной системы прагматических ценностей, в частности, включающей:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (престижность деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);
- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг;
- ценности, позволяющие осуществить самоактуализацию;
- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности;
- ценности, дающие возможность удовлетворять материальные потребности.

К сожалению, в реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованными ценности, связанные с выбором старшеклассниками своего профессионального пути (Андреев, 2006).

«При всей своей субъективности ценности не создаются субъектом (как считал Кант), но лишь «раскрываются» им» (20).

Ценности нельзя заимствовать, общечеловеческие ценности превращаются в личностные через некое «откровение», наступающее как ощущение, с одной стороны, при интеграции совокупности ценностей, и, с другой стороны, при установлении взаимоотношения и ранжировании последних. Применительно к нашему исследованию, что важнее: престижность деятельности, признание выбираемой профессии ближайшим личным окружением или возможность самоактуализироваться в профессии; удовлетворение материальных потребностей или саморазвитие творческой индивидуальности. Через ощущение личной значимости потребностей, ценности их удовлетворения определяется прагматико-ориентированное отношение и делается выбор.

Американский прагматист Дж.Дьюи различал объекты, «провоцирующие» ценностное отношение, и сами ценности, побуждения и желания. В желании, лежащем в основе ценностных установок, различаются два уровня – побуждение и интерес, а также фактуальные и ценностные суждения (20). Применительно к нашему исследованию можно привести следующие примеры суждений. К фактуальным относятся: «Мне нравится эта профессия», «Я люблю возиться с чужими волосами», «Я люблю заботиться о других», к ценностным суждениям – «Эта деятельность заслуживает внимания», «Этим стоит заняться» и т.д. По Дьюи, все ценностные суждения – суждения опыта, а потому подлежат экспериментальной проверке. Следовательно, ценностные суждения старшеклассника о профессиях с целью формирования прагматико-

ориентированного отношения при их выборе должны подвергаться опытной проверке.

Для нашего исследования интерес представляют некоторые формальные признаки ценностей, выделенные Ш. Шварцем и У. Билски: «ценности – это убеждения, они имеют отношение к поведению и управляют его выбором» (Яницкий, 2000).

Для перевода суждений старшеклассников о профессиях в ценностные ориентации необходимо создать условия для получения ими социального опыта.

Осознанность ценностных ориентаций у старшеклассников может быть разной. Например, обучающийся, который не имел опыта частых поездок, может считать ценностью частую смену местопребывания и испытывать желание получить профессию в области туристической, посмотревшись фильмов, послушав разговоры взрослых или полистав рекламные проспекты. Но эту ценность, чаще всего, нельзя назвать осознанной, так как у этого школьника не было достаточного опыта, он не знает, как «выглядит» эта ценность, как она реально проявляется в жизни, хотя и может говорить о том, что любит путешествовать (имея в виду свой опыт летних поездок). При неосознанности профессиональных ценностей они не могут стать основой для субъективных, индивидуальных ценностных ориентаций при выборе профессии, а значит, в этом случае, нельзя говорить о наличии прагматико-ориентированного отношения школьников к выбору профессии.

При построении рабочего определения категории «прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии» мы опирались на вывод, сделанный после анализа теоретических источников (Батаршев А.В., Грецов А.Г. Крицкий А., Лернер П., Митина Л.М., Пряжников Н.С., Рогов Е.А.) о том, что отношение к выбору профессии будет прагматико-ориентированным если:

- старшеклассник будет владеть полной информацией о существующих на сегодняшний день профессиональных сферах; востребованности отдельных профессий на рынке труда; особенностях условий работы и требованиях, которые предъявляются к работникам, с одной стороны, а, с другой, полной информацией о своих способностях, личностных качествах, интересах, системе ценностей;
- созданы условия для его ценностного самоопределения в профессии, чтобы старшеклассник мог дать себе отчёт, на какие личностно-значимые ценности он будет опираться при выборе профессии;
- у него будет возможность приобрести опыт элементарных профессиональных действий, который позволит старшекласснику сформировать свое отношение к ним (нравится/не нравится; интересно/неинтересно; моё/не моё; получается/не получается), влияющее на последующий выбор профессии;

- в случае неодобрения профессионального выбора старшеклассника его родителями или ближайшим окружением он мог оставить его неизменным и следовать ему, готов был бы нести ответственность за его последствия;
- осознавал бы необходимость самостоятельного выбора профессии, мог обозначить для себя близкие и дальние перспективы своей профессиональной карьеры, которые мотивировали бы его к действиям по реализации сделанного выбора.

Организация исследования *Research organization*

На рекогносцировочном этапе исследования нами было разработано рабочее определение категории «прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии», так как четкого и однозначного определения этого понятия на сегодняшний день в педагогической науке не существует.

На экспериментально-теоретическом этапе исследования, с использованием наблюдения за абитуриентами во время работы в приёмной комиссии университета и во время внеклассных мероприятий в школах, посвященных выбору будущей профессии, мы определили критерии и показатели сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников.

Разрабатывая вопрос об уровнях сформированности у старшеклассников прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии, мы обнаружили три возможных уровня, уровня-эталона. Построенная теоретическая модель необходима нам для того, чтобы оценивать действительный, достигнутый школьниками уровень. Так, будем говорить о первом, втором и т.д. уровнях, если будет наблюдаться приближение к одному из теоретически возможных уровней, так как современное состояние методики диагностирования не представляет иной возможности (Соловьёва, 1999).

Уровень сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников выступает в качестве обобщенной величины, вбирающей в себя множество педагогических характеристик. Следовательно, задача сводится к тому, чтобы определить каждую из характеристик и «задать функцию» переменных. Применяя этот математический термин, мы не пользуемся им в полном объёме, не пытаемся ввести в исследование математический аппарат анализа. Мы лишь хотим подчеркнуть тот факт, что заключительный этап диагностирования не предполагает простого суммирования полученных характеристик (Соловьёва, 1999).

Результаты исследования
Results of the research

Прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии – это личностно значимое отражение себя в будущей профессиональной среде, вытекающее из личного опыта деятельности в той или иной профессии или выполнения различных профессиональных проб, сопоставления собственных (субъективных) возможностей с объективными профессиональными требованиями, сопоставления Я-реального с Я-идеальным, и проявляющееся в потребности реализации самостоятельно сделанного выбора и готовности нести ответственность за его последствия.

Руководствуясь сущностными характеристиками понятия и положениями критериального подхода, были определены критерии сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников
Criteria, rates of the development of pragmatic-oriented attitude of upperclassmen's to the choice of profession

| Критерии | Показатели |
|--|--|
| Адекватность профессиональных притязаний | - не может соотнести (сопоставить) свои способности (возможности) с профессиограммой; - соотносит (сопоставляет) свои способности (возможности) с профессиограммой. |
| Осознанность выбора (готовность обосновать свой выбор) | - выбор не рефлексирован, старшеклассник не может аргументировать сделанный профессиональный выбор; - выбор рефлексирован, однако, старшеклассник приводит неубедительные поверхностные, иногда ошибочные аргументы в пользу сделанного выбора профессии; - аргументы в пользу профессионального выбора весомы, вытекают из личностных смыслов старшеклассников (четко понимает, что деятельность в выбранной профессии будет ему интересной и приносить удовлетворение/удовольствие). |
| Устойчивость выбора (динамичность) | - постоянно меняет свое решение в отношении выбора профессии (есть большие сомнения в отношении предполагаемого профессионального выбора); - не уверен в правильности сделанного выбора, продолжает прислушиваться к оппонентам и готов к коррекции своего решения; - выбор профессии неизменен (нет сомнений в отношении сделанного выбора). |
| Прогностичность выбора | - не планирует действия, направленные на успешность овладения выбранной профессией; - имеет план (модель) дальнейших действий в отношении получения выбранной профессии. |

| | |
|---|---|
| Ценностные ориентиры | <ul style="list-style-type: none"> - в основе выбора лежат чужие ценности (выбор за компанию, по рекомендации родителей и т.п.); - в основе выбора лежат собственные ценности, однако выбор основывается на меркантильных (свокорыстных, мелочных) интересах личности (преобладает система материальных ценностей); - собственный выбор базируется на системе как материальных, так и духовных ценностей); - собственный выбор базируется на осознании своего предназначения, миссии, вытекающей из природных задатков. |
| Самостоятельность | <ul style="list-style-type: none"> - выбор сделан несамостоятельно (возможно навязан); - выбор сделан самостоятельно. |
| Информированность об особенностях профессий | <ul style="list-style-type: none"> - ограничивается наличием минимального объема знаний об особенностях той или иной профессиональной деятельности (не сформированы информационные потребности и интересы); - минимальный объем знаний, но сформированы умения ориентироваться в информационном поле, связанном с особенностями профессиональной деятельности; - достаточный объем информации о профессиях и осознание её ценности для оптимального собственного выбора. |
| Эмоционально-волевой | <ul style="list-style-type: none"> - тревожность, огорчение от вынужденного выбора; - эмоционально сделанный выбор не имеет для субъекта личностного смысла, он отгораживается от ответственности за него, освобождает себя от обязательств по его достижению; - удовлетворенность, спокойная уверенность в правильности сделанного выбора; - радость от сделанного выбора, потребность активно действовать и добиваться желаемого; - надежда на достижение сделанного выбора; - уверенность, настойчивость в достижении сделанного выбора, иногда граничащее с упрямством. |

В соответствии с обозначенными критериями и показателями нами были определены уровни сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Уровни сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников
The levels of development of pragmatic-oriented attitude of upperclassmen's to the choice of profession

| Уровни | Характеристика уровней |
|--|---|
| 0 уровень (отсутствие прагматико-ориентированного отношения) | Поверхностное, безответственное отношение к выбору будущей профессии, сделанному несамостоятельно (возможно навязанному) на основе минимального объема знаний об особенностях той или иной профессиональной деятельности (не сформированы информационные потребности и интересы) и не соотносённому со своими способностями; профессиональный |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>выбор не аргументирован. Сделанный выбор вызывает чувства тревоги и огорчения.</p> |
| <p>I уровень (низкий)</p> | <p>Отношение к выбору будущей профессии на основе поиска личностью своего места в мире профессий. Старшеклассник постоянно меняет свое решение в отношении выбора профессии (у него есть большие сомнения в отношении предполагаемого профессионального выбора); потому что выбор основывается на минимальном объеме знаний, связанных с особенностями профессиональной деятельности, и в его основе лежат чужие ценности. Аргументация, приводимая в пользу профессионального выбора, неубедительная, поверхностная, иногда ошибочная, базирующаяся на сиюминутных или меркантильных (своекорыстных, мелочных) интересах личности. Постоянно меняющийся выбор не предполагает составления плана дальнейших действий в отношении получения выбранной профессии и не соотнесен со своими способностями в будущей профессии.</p> |
| <p>II уровень (средний)</p> | <p>Отношение к выбору будущей профессии на основе взгляда на себя с позиции субъекта определенной деятельности. Выбор профессии сделан самостоятельно, на основании достаточного объема информации о профессиях. Аргументы в пользу профессионального выбора весомы, вытекают из личностных смыслов, базирующихся на системе как материальных, так и духовных ценностей. Однако сделанный выбор ещё вызывать некоторые сомнения, проявляющиеся в готовности к коррекции своего решения: старшеклассник продолжает соотносить свои физические и интеллектуальные силы, интересы, склонности, ценностные ориентации и установки с требованиями профессиональной деятельности. Сделанный выбор вызывает чувство надежды на его достижение, потребность активно действовать и добиваться желаемого, проявляющаяся в составлении плана дальнейших действий в отношении получения выбранной профессии.</p> |
| <p>III уровень (высокий)</p> | <p>Отношение к выбору будущей профессии на основе ощущения себя субъектом определенной деятельности. Выбор профессии сделан самостоятельно, на основании большого объема информации о профессиях, неизменен, соотнесен со своими способностями, необходимыми для будущей профессии. Аргументация в пользу сделанного выбора весома, вытекает из личностных смыслов старшеклассника, базирующихся на осознании своего предназначения, миссии, вытекающей из природных задатков. Сделанный выбор положительно эмоционально окрашен (вызывает радость). Осуществляется настойчивая реализация отдельных элементов модели действий в отношении получения выбранной профессии, иногда граничащая с упрямством.</p> |

Определение критериев, показателей и уровней сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников позволило провести констатирующий этап эксперимента.

Методы исследования *Methods of research*

В ходе констатирующего этапа было осуществлено анкетирование старшеклассников школ города и области (МБОУ «Центр образования «Псковский педагогический комплекс», Многопрофильный лицей №8, МОУ СОШ №2, МОУ СОШ №4, Порховская СОШ №1), а так же анализ школьных журналов и беседы с учителями.

В анкетировании приняло участие 136 старшеклассников. Работа проводилась в период с 2010 по 2011 год.

Анкета для определения уровней сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии была составлена на основе опросников и методик, представленных в работах Зеера Э.Ф. (1990), Гладкой И.В. (2006); цветопсихологической методики М. Люшера (1998) и методики «Геометрические фигуры» (Алексеев & Громова, 1991).

Предложенная старшеклассникам анкета включала вопросы, соотнесённые с критериями уровней сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии:

- вопросы, характеризующие адекватность профессиональных притязаний респондентов (соотносит/не соотносит со своими способностями) - 1, 5;
- вопросы, характеризующие степень осознанности сделанного выбора - 5, 7, 9;
- вопросы, характеризующие устойчивость выбора профессии (постоянен/не постоянен) - 2, 3, 16;
- вопросы, характеризующие прогностичность выбора (не планирует действия, направленные на успешность овладения выбранной профессией; имеет план) - 13, 15;
- вопросы, характеризующие ценностные ориентиры, оказавшие влияние на выбор профессии - 5, 6, 8, 9;
- вопросы, характеризующие степень самостоятельности в осуществлении выбора профессии - 6, 8, 10, 13, 14;
- вопросы, характеризующие информированность об особенностях выбранной профессии - 4, 7, 11, 12, 15;
- вопросы, характеризующие эмоционально-волевой компонент осуществленного выбора профессии - 3, 16.

Анализ ответов на вопросы анкеты *Analysis of the responses to questionnaire*

Вопрос №1. Если бы у Вас была полная свобода выбора профиля для своего дальнейшего обучения, какой бы Вы выбрали?

8,8% респондентов не смогли определиться с выбором профиля обучения. У 3,7% выбор не сделан вовсе, поэтому их тоже можно отнести к категории лиц, не определившихся с выбором профиля.

Треть старшеклассников, участвовавших в опросе, для своего дальнейшего обучения отдают предпочтение гуманитарному профилю (34,6%), 16,2% выбрали технический профиль, 15,4% указало математический профиль, к эстетическому профилю склоняется 12,5% респондентов, а естественному 8,8%.

Вопрос №2. Перед Вами списки профессий соответствующих разным профилям. Отметьте ту профессию, которую Вы планируете приобрести в дальнейшем (в соответствии с отмеченным Вами профилем).

Отвечая на данный вопрос, 5,1% не смогли сделать выбор, а 34,6% опрошенных указали более одной профессии, что так же свидетельствует о неготовности этой части опрашиваемых в данный момент осуществить выбор профессии.

Среди сделавших выбор чаще указываются профессии: дизайнер (5,1%), врач (5,1%), журналист (4,4%), адвокат (3,7%), инспектор таможни (3,7%), переводчик художественной литературы (2,9%), предприниматель (2,9%), экономист (2,9%), механик (2,2%).

Количество респондентов, отметивших в анкете более одной профессии, подтверждает наличие у значительной части старшеклассников сомнений в отношении выбора профессии, готовности к его изменению. Данный факт является показателем неустойчивости выбора профессии, сделанного старшеклассниками.

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос № 3: «Представьте себя в выбранной Вами профессии. С этой позиции посмотрите на пять фигур, предложенных ниже. Выберите из них ту, в отношении которой можете сказать: «Это – Я!». Постарайтесь почувствовать выбранную форму. Если Вы испытываете сильное затруднение, выберите из фигур ту, которая первой привлекла Вас»

The distribution of respondents` answers to the question 3. Imagine yourself in your chosen profession. Then look at five figures below. Select one in respect of which you can say: «It is me! ». Try to feel the selected form. If it gets trouble to you, choose that figure that attracted you first

| | | | | | |
|-------------|-------|---------------|-------|------------|------|
| Квадрат | 7,2% | Прямоугольник | 6,6% | Зигзаг | 34% |
| Треугольник | 23,5% | Круг | 25,7% | Нет ответа | 3,7% |

Результаты анализа ответов на данный вопрос подтверждают предварительные выводы о неустойчивости выбора профессии, сделанного большинством учащихся.

У 34% опрашиваемых выбор профессии не окончательный, они склонны к постоянным изменениям своего решения, 6,6 % опрашиваемых находятся в состоянии неопределенности в отношении сделанного выбора профессии.

У 25,7% старшеклассников выбор сделан интуитивно, так как переработка информации о профессиях не последовательна, с пропуском отдельных звеньев. Они сориентированы на субъективные факторы, в том числе чужие ценности и оценки.

У 23,5% респондентов отмечается сильная прагматическая ориентация, вызывающая потребность активно действовать и добиваться желаемого, осмысление успешности для себя выбранной профессии.

7,2% старшеклассников основывают свой выбор на потребности в получении дополнительной, уточняющей информации о профессиях, «чрезвычайно внимательны к деталям и подробностям» (Алексеев & Громова, 1991).

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос № 4: «Что Вы знаете о выбранной Вами профессии?»

The distribution of respondents' answers to the question 4: "What do you know about your chosen profession?"

| | | | |
|-------------------|-------|---------------------------|-------|
| ничего не указано | 63,2% | приведено 2 факта | 12,5% |
| приведен 1 факт | 24,3% | приведено 3 и более факта | 0% |

Ответы на этот вопрос анкеты демонстрируют, что большинство опрошенных (63,2%) не имеет информации об особенностях выбранной ими профессии, а остальные (36,8%) указывают на знание не более двух характерных признаков профессиональной деятельности, которой они отдают предпочтение.

Вопрос №5. Чем Вы руководствовались при выборе профессии?

У 32,4 % опрашиваемых выбор не осмыслен, так как они ничем не руководствовались при выборе профессии. 35,2% респондентов при выборе профессии ссылаются на интерес к выбранной профессиональной деятельности, 9,5% - на её соответствие собственным способностям, 1,5% - на логику, 14 % связывают его со своей мечтой.

87,6% учащихся старших классов отмечают активность родителей в обсуждении их профессионального будущего, причём 33,2% старшеклассников на этом основании уже приняли решение о будущей профессии. Более того 2,2% откровенно признаются, что их будущая профессия уже давно определена родителями и их не привлекали к принятию этого жизненно важного для них решения.

Распределение ответов респондентов на вопрос № 6: «Вы обсуждали с родителями свои будущие профессиональные планы?»

The distribution of respondents' answers to the question 6: "Have you discussed with your parents your future professional plans?"

| | |
|---|-------|
| мои родители постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения | 54,4% |
| мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии | 33,2% |
| не обсуждали, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу | 2,2% |
| не обсуждали, поскольку у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы | 5,1% |
| отсутствие ответа | 5,1% |

Вопрос №7. Регулярно ли Вы изучаете спрос на представителей той специальности, которую планируете получить?

Большинство опрошенных (71,3%) не изучают спрос на представителей той профессии, которую они планируют получить, при этом часть респондентов (32,4%) считает, что это еще рано делать, а другая часть (38,9%) отмечает, что подобная информация не сможет повлиять на уже сделанный ими выбор профессии.

18,4% старшеклассников регулярно изучают спрос на представителей той специальности, которую планирует получить, для того чтобы иметь возможность скорректировать свой выбор, а 7,4% делают это не регулярно.

Таблица 6

Распределение ответов респондентов на вопрос № 8: «Советуют ли Вам друзья, какое образование лучше получить?»

The distribution of respondents' answers to the question 8: "Do you regularly study the demand for the representatives of the profession you want to get?"

| | |
|--|-------|
| мы часто с друзьями обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно | 40,4% |
| советуют, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению | 4,4% |
| обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел | 8,1% |
| я самостоятельно принял решение относительно своего будущего без помощи друзей | 44,2% |
| отсутствие ответа | 2,9% |

Результаты ответов на данный вопрос демонстрируют нам невысокую степень влияния друзей в осуществлении выбора профессиональной деятельности. Это согласуется с ответами опрашиваемых на вопрос №6, которые показывают, что старшеклассники больше склонны прислушиваться к мнению своих родителей в ходе осуществления одного из самых важных выборов в их жизни.

46,3% опрашиваемых указали на меркантильные интересы: возможность хорошо заработать и желание иметь высокий социальный статус профессии. Только 7,4% опрошенных отметили, что их выбор

дальнейшей профессиональной деятельности основывается на желании принести пользу обществу.

Таблица 7

Распределение ответов респондентов на вопрос № 9: «Что для Вас было наиболее важным при выборе профессии? (возможно несколько вариантов ответа)»
The distribution of respondents' answers to the question 9: "What was the most important for you when you had chosen your profession? (Several answers possible)"

| | |
|--|-------|
| желание принести пользу обществу | 7,4% |
| представление о высоком социальном статусе профессии | 11,8% |
| возможность хорошо заработать | 34,5% |
| интерес, творчество в работе | 50,7% |
| соответствие работы личным возможностям | 18,4% |
| отсутствие ответа | 2,9% |

С учетом возможности выбора нескольких вариантов ответа, 18,4% старшеклассников указали, что для них при выборе профессии было наиболее важным её соответствие их личным возможностям. 50,7% опрашиваемых руководствуются при выборе профессии интересом и творчеством в работе.

Таблица 8

Распределение ответов респондентов на вопрос № 10: «Кто (что) помог Вам в выборе профессии? (возможно несколько вариантов ответа)»
The distribution of respondents' answers to the question 10: "Who helped you to choose your profession? (Several answers possible)"

| | | | | | |
|---------------|-------|-----------------------------|-------|-------------------|------|
| родители | 37,5% | друзья | 10,3% | информация СМИ | 8% |
| одноклассники | 0,7% | выбор сделан самостоятельно | 54,4% | отсутствие ответа | 2,9% |

Как видно из таблицы 37,5% респондентов отметили большую роль родителей в выборе их будущей профессиональной деятельности.

Вопрос №11. Каковы Ваши представления о материальных условиях работы по выбранной профессии?

Более половины респондентов не представляют себе условий работы, характерных для выбранной ими профессии (6,6%) или имеют лишь некоторые представления о них (48,6%). Лишь 41,9% старшеклассников, по их мнению, хорошо представляют себе материальные условия работы по выбранной профессии.

Важно отметить, что 42,6% человек считают необходимым устранять свои информационные пробелы, непосредственно в общении с представителями выбранной ими профессии. Большинство старшеклассников, для получения дополнительной информации о выбранной ими профессии, отдадут также предпочтение СМИ и интернет источникам, рассматривают возможность почерпнуть ее у родителей или учителей.

Таблица 9

Распределение ответов респондентов на вопрос № 12: «Если Вам понадобится дополнительная информация о выбранной профессии, где Вы ее будете искать? (возможно несколько вариантов ответа)»

The distribution of respondents` answers to the question 12: “If you need some extra information about your chosen profession, where you will search for it? (Several answers possible)”

| | |
|---|-------|
| поинтересуетесь у родителей | 36,8% |
| спросите у учителей | 11,8% |
| почерпнете ее из беседы с представителем данной профессии | 42,6% |
| поищите в Интернете | 71,3% |
| будете изучать газеты и журналы | 8,8% |
| обсудите этот вопрос с друзьями | 11% |
| отсутствие ответа | 2,9% |

Таблица 10

Распределение ответов респондентов на вопрос № 13: «Вы уже определились с учебными заведениями, куда Вы могли бы пойти учиться?»

The distribution of respondents` answers to the question 13: “Have you already chosen your future educational institutions?”

| | |
|---|-------|
| нет, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться | 2,2% |
| нет, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении | 11% |
| да, я как раз выбираю одно из них | 57,4% |
| нет, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего | 26,5% |
| отсутствие ответа | 2,9% |

Лишь 11% респондентов четко знают, в каком учебном заведении они хотят обучаться.

26,5% респондентов указало на свою неготовность в осуществлении выбора учебного заведения из-за их неопределенности в предпочтении какой-либо профессиональной деятельности.

57,4% в данный момент находятся в процессе определения учебного заведения, в котором они могли бы получить выбранную ими профессию.

Таблица 11

Распределение ответов респондентов на вопрос № 14: «Принимая ответственные решения по поводу вашей дальнейшей профессиональной деятельности, Вы прислушиваетесь к советам своих родителей?»

The distribution of respondents` answers to the question 14: “When you make a responsible decision, do you follow your parents` advice?”

| | |
|--|-------|
| да, поскольку в настоящее время я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно | 57,4% |
| нет, так как мои родители все равно не могут мне ничего посоветовать | 3,7% |
| да, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии | 19,8% |
| нет, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно | 14,7% |
| ответ не дан | 4,4% |

Те же 2,2% опрашиваемых, кто в вопросе №6 указал, что их будущая профессия уже давно определена родителями и их не привлекали к принятию этого жизненно важного для них решения, признаются, что родители уже определили для них конкретное учебное заведение, где они будут дальше учиться.

57,4% участвовавших в анкетировании согласились с утверждением, что принимая ответственные решения по поводу своей дальнейшей профессиональной деятельности, они прислушиваются к советам своих родителей. Это соотносится с ответами на следующие вопросы:

№ 6 - «Вы обсуждали с родителями свои будущие профессиональные планы?», где 54,4% указало на высокую активность родителей в обсуждении их профессионального будущего; 33,2% отметило участие родителей в принятии ими решения в выборе их будущей профессии; 2,2% опрашиваемых сослалось на то, что их будущая профессия уже давно определена родителями и их не привлекали к принятию этого жизненно важного для них решения.

№ 10 «Кто (что) помог Вам в выборе профессии?» - 37,5% респондентов отметили именно помощь родителей.

№ 12 «Если Вам понадобится дополнительная информация о выбранной профессии, где Вы ее будете искать?» - 36,8% сослались именно на родителей, как на источник недостающей/необходимой им информации о выбранной ими профессиональной деятельности.

Одновременно с этим, те же 57,4% опрошенных, выбирая первый вариант ответа, отмечали, что пока затрудняются выбрать какую-то одну профессию.

Это, в свою очередь, согласуется с ответами респондентов на вопросы:

№2 - «Перед Вами списки профессий соответствующих разным профилям. Отметьте ту профессию, которую Вы планируете приобрести в дальнейшем (в соответствии с отмеченным Вами профилем).» Отвечая на данный вопрос, 5,1% не смогли сделать выбор, а 34,6% опрошенных (47 человек) указало более одной профессии, что так же свидетельствует о неготовности этой части опрашиваемых в данный момент осуществить выбор профессии.

№3 – «Представьте себя в выбранной Вами профессии. С этой позиции посмотрите на пять фигур предложенных ниже. Выберите из них ту, в отношении которой можете сказать: «Это – Я!». Постарайтесь почувствовать выбранную форму. Если Вы испытываете сильное затруднение, выберите из фигур ту, которая первой привлекла Вас» - где большинство опрашиваемых (34%) отмечают, что указанный ими в анкете выбор профессии не окончательный и они склонны к постоянным изменениям своего решения в отношении выбора профессии; 6,6 % опрашиваемых находятся в состоянии неопределенности в отношении

сделанного выбора профессии, а у 25,7% старшеклассников выбор профессии сделан интуитивно, так как переработка информации о профессиях не последовательна, с пропуском отдельных звеньев. Они сориентированы на субъективные факторы, в том числе чужие ценности и оценки (Алексеев & Громова, 1991).

Сопоставление ответов на данный вопрос с ответами на предыдущий дает нам возможность понять, с чем связано, что 57,4% опрошенных выбрало именно первый вариант ответа. Неопределенность с выбором своей дальнейшей профессиональной деятельности обуславливает и неопределенность дальнейшего возможного карьерного роста.

Таблица 12

Распределение ответов респондентов на вопрос № 15: «Как Вы себе представляете свой дальнейший карьерный рост?»

The distribution of respondents` answers to the question 15: “How you imagine your career growth?”

| | |
|---|-------|
| мое профессиональное будущее — это множество альтернативных вариантов выбора | 57,4% |
| я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена | 2,9% |
| мне не хочется вникать, как будет складываться моя карьера, у меня есть и более важные проблемы | 13,2% |
| я уже могу назвать основные этапы моей профессиональной жизни | 19,1% |
| ответ не дан | 7,4% |

19,1% опрошенных хорошо представляют свое дальнейшее профессиональное будущее. Это согласуется с ответами на вопрос №3, где 23,5% старшеклассников отметило, что четко представляют план своих дальнейших действий в отношении получения выбранной профессии.

16,1% старшеклассников не задумываются о своем будущем карьерном росте.

Вопрос №16. Оцените Вашу уверенность в правильности сделанного Вами выбора профессии.

Данный вопрос относится к разделу анкеты «детектор лжи». Несмотря на то, что 39,7 % опрашиваемых (см. ответ на 2 вопрос) ещё не определились с выбором профессии, они склонны считать себя уверенными в правильности сделанного ими выбора профессии.

Представленный анализ ответов старшеклассников на вопросы анкеты являлся предварительным и позволил увидеть, что у большинства респондентов отсутствует прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии, т.е. они находятся на 0 уровне.

С целью уточнения сделанного нами вывода, был проведен тщательный анализ анкет каждого из респондентов с присвоением индивидуального уровня сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии. Результаты анализа

анкет показали, что у 66% участвующих в анкетировании старшеклассников не сформировано прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии. 22% находятся на низком уровне, 5% - на среднем и 1% на высоком уровне сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии. 6% старшеклассников не определились с выбором своего профессионального будущего.

Обобщение *Conclusions*

1. В исследовании проблемы формирования у старшеклассников прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии методологическими ориентирами нами были выбраны философия прагматизма и аксиологический подход.
2. Прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии – это лично значимое отражение себя в будущей профессиональной среде, вытекающее из личного опыта деятельности в той или иной профессии или выполнения различных профессиональных проб, сопоставления собственных (субъективных) возможностей с объективными профессиональными требованиями, сопоставления Я-реального с Я-идеальным, и проявляющееся в потребности реализации самостоятельно сделанного выбора и готовности нести ответственность за его последствия.
3. Критериями сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии у старшеклассников можно считать: эмоционально-волевой; адекватность профессиональных притязаний; осознанность выбора; устойчивость выбора; самостоятельность; прогностичность; информированность об особенностях профессий; ценностные ориентиры.
4. Результаты анкетирования 136 старшеклассников из разных школ г. Пскова и Псковской области показали, что 6% старшеклассников, на момент участия в анкетировании, не определились с выбором своего профессионального будущего; у большинства старшеклассников (66%), прагматико-ориентированное отношение к выбору профессии не сформировано, 22% школьников находятся на I (низком) уровне, 5% - на II (среднем) уровне, 1% - на III (высоком) уровне сформированности прагматико-ориентированного отношения к выбору профессии.

Summary

1. The basis of the research problems are the following methodological approaches: philosophy of pragmatism and axiological approach for the study of the upperclassmen's choice of profession.
2. Pragmatic-oriented attitude towards the choice of profession is personally meaningful reflection of yourself in the future professional environment, arising from the personal

- experience of activities in a given profession or perform various professional samples, compare your own (subjective) abilities to objective professional demands, compare the “Real self” to the “Ideal self”.
3. Emotional, volitional, adequacy of professional claims; awareness of choice; resistance selection; sustainability, predictability, awareness of the characteristics of professions; value orientations can be considered as criteria of senior pupils` pragmatic-oriented attitude to their careers choices.
 4. Final results of questionnaire of 136 senior pupils from different schools of Pskov and Pskov region are the following: 6% of senior pupils do not choose their future profession; the majority of high school students (66%) do not form the pragmatic-oriented attitude to the choice of profession; 22% of pupils are on the first (low) level; 5 % are on the second (average) level; 1% is on the third (high) level of pragmatic-oriented attitude to the choice of profession.

Библиография
Bibliography

1. Алексеев, А.А., Громова, Л.А. (1991). *Психометрия для менеджеров*. «Знание», РСФСР, Л.
2. Андреев, В.И. (2006). *Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие*. Казань: Центр инновационных технологий.
3. Гладкая, И.В. (2006). *Диагностические методики предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие для учителей*. Тряпицина А.П. (ред.). СПб: КАРО.
4. Грецов, А.Г. (2005). *Выбираем профессию. Советы практического психолога*. СПб: Питер.
5. Батаршев, А.В. (2009). *Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Издательский центр «Академия».
6. Добрынина, В.И. (1997). *Философия XX века: Учебное пособие*. М., ЦИНО общества «Знание» России.
7. Крицкий, А. (2009). Планирование карьеры старшеклассников. *Народное образование №1*, с. 207-214.
8. Лернер, П. (2007). Самоопределение растущей личности – составная часть трудового воспитания. *Народное образование. №6*, с. 230-234.
9. Митина, Л.М., Кореляков, Ю.А., Шавырина, Г. В. и др. (2005). *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособия для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Митина Л.М. (ред.). М.: Издательский центр «Академия».
10. Люшер, М. (1998). *Оценка личности посредством выбора цвета*. М.: Изд. «ЭКСМО-Пресс».
11. Слостенин, В.А., Исаев, И.Ф., Мищенко, А.И., Шиянов, Е.Н. (1998). *Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. М.: Школа-Пресс.
12. Полонский, В.М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. М.: Высшая школа.
13. Прагматизм//Философия: [сайт]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/filosofiya> .
14. Зеер, Э.Ф. (2008). *Психология профессионального образования. Практикум: Учебное пособие*. Академия.
15. Пряхников, Н.С. (2002). *Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие*. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК».

16. *Психологическое сопровождение выбора профессии: Научно-методическое пособие* (1998). Митина Л.М. (ред.). М.: МПСИ, Флинта.
17. Рогов, Е.А. (2003). *Выбор профессии: Становление профессионала*. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.
18. Соколов, П. (1913). *История педагогических систем*. СПб.
19. Соловьева, Т.А. (1999). *Дидактические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Теоретико-экспериментальное исследование*. Псков.
20. *Философия: Энциклопедический словарь* (2004). Ивин А.А. (ред.) М.: Гардарики.
21. Яницкий, М.С. (2000). *Ценностные ориентации личности как динамическая система. Монография*. Изд-во: Кузбассвузиздат.

SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMI PATĒRĒTĀJIZGLĪTĪBĀ PAMATSKOLĀ

Students' Learning Outcomes in Consumer Education in Elementary School

Līga Danilāne
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *The global economic crisis and the current conditions of market economy require an intelligent, spiritually rich, open-minded, creative, educated, skilled individual who is able to offer himself/herself in the labour market and promote his/her consumer education and participation in society during the economic downturn.*

Each person faces the increasing diversity of decision making daily in both personal and public life as responsible citizens in a democratic society, effective participants of global economy, knowledgeable consumers, enterprising and productive workers and competent decision makers.

The research is carried out within the framework of the PhD thesis "Essence of Consumer Education in Elementary School" that aims to analyze consumer education content within elementary education, pupils' needs in the field of consumer education and create the appropriate learning content. The paper analyzes pupils' learning outcomes in consumer education in the context of sustainability.

Keywords: *consumer education; elementary school, learning outcomes.*

Ievads **Introduction**

Mūsdienu patērētājizglītības uzdevumi ir mainījušies un galvenās tendences un pieejas satura realizēšanā nosaka pastāvošie sociāli ekonomiskie apstākļi. Pasaulē notiek apzinīguma palielināšanās, cilvēku apziņa pieaug, iemācoties uztvert sociālās, politiskās un ekonomiskas pretrunas, attīstot kritisko apziņu, attīstot prasmi rīkoties pret nomācošiem realitātes elementiem. Šī personīgā izaugsme nozīmē kļūt vairāk humānam, ne tikai praktiskam patērētājam. Tas rosina izmaiņas patērētājizglītības mērķos, līdz ar to notiek pāreja no „zināšanām” uz „rīcību”, tas ir - darbību, kas piemērota teorijas un prakses kombinēšanai, balstot tēmas nevis uz tematu, bet gan uz problēmu, tā, lai mācību saturā tiktu ietverti gan personīgie, gan sabiedriskie aspekti.

Pasaules ekonomiskā krīze un esošie tirgus ekonomikas apstākļi izvirza prasību pēc intelektuāla, garīgi bagāta, progresīvi domājoša, radoša, izglītota, prasmīga indivīda, kurš spējīgs sevi piedāvāt darba tirgū un sekmēt savu patērētājizglītību un līdzdalību sabiedrībā ekonomikas lejupslīdes apstākļos.

Patērētājizglītības nacionālais institūts (The National Institute for Consumer Education – NICE) norāda, ka patērētājizglītība var veidot zinošus patērētājus, kuri ir labāk sagatavoti sekmīgai darbībai modernajā tirgū. NICE norāda, ka sakarā ar to, ka patērētāji mūsdienās darbojas arvien sarežģītākā tirgū, kam raksturīgs liels informācijas daudzums, lielāka produkcijas izvēle un

vairāk krāpšanas iespēju, nepieciešams plašāks zināšanu un prasmju apjoms nekā agrāk (NICE, 1996).

Izglītības kvalitātes un efektivitātes veicināšana ir ES izvirzīto izglītības mērķu 2020.gadam pamatā. Šis jautājums šaurākā nozīmē ietver izglītības rezultātu uzlabošanu obligātās izglītības posmā, jo sevišķi attiecībā uz lielu daļu pusaudžu ar nepietiekamu lasītprasmi un nepietiekamām zināšanām matemātikā un dabaszinību mācību priekšmetos. Plašākā mērogā tas saistīts ar skolēnu sagatavošanu līdzdalībai sabiedrībā norisošajos procesos 21.gadsimtā (Eurydice, Eiropas izglītības sistēmu informācijas tīkls, 2010).

Referāta mērķis ir veikt skolēnu mācību sasniegumu patērētājizglītībā analīzi, balstoties uz izvirzītajiem kritērijiem.

Metodika skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanai *Methodology of students` learning outcomes in Consumer Education*

Veiktais pētījums tika organizēts vairākos posmos:

1.posms - pilotpētījums skolēnu vajadzību izpētei. Pilotpētījums veikts 2007.gadā Eiropas Sociālā fonda projekta “Kompetenču paaugstināšana Latgales reģiona skolotājiem jaunā pamatizglītības standarta realizēšanai vispārīzglītojošā skolā” (Līgums Nr. 2006/0088/VPD1/ESF/PIAA/05/ APK/ 3.2.5.2./ 0097/0160) ietvaros, kurā piedalījās 310 vispārīzglītojošo skolu skolēni no Latgales reģiona piecu rajonu 15 skolām;

2.posmā - laika periodā no 2008.-2009.gadam - veikta patērētājizglītības satura atlase, izstrādāta patērētājizglītības programma „Patērētājizglītības būtība un saturs skolēna individuālās patērētājizglītības veidošanai pamatskolā” (turpmāk Programma), noteikti kritēriji skolēnu sasniegumu vērtēšanai patērētājizglītībā.

3.posms - 2012.gada septembrī - Programmas pirmsaprobācijas periods: skolēnu mācību sasniegumu patērētājizglītībā pirmreizēja pārbaude, veicot anketēšanu, kurā piedalījās 80 Viļānu vidusskolas 8.-9.klašu skolēni.

4.posmā - laika posmā no 2012.gada septembra līdz 2013.gada maijam - veikta Programmas aprobācija Viļānu vidusskolas 8.-9.klasēs un skolēnu anketēšana aprobācijas vidusposmā ar mērķi diagnosticēt skolēnu mācību sasniegumu patērētājizglītībā dinamiku.

5.posms - 2013.gada maijā - pēc aprobācijas anketēšana ar mērķi noskaidrot skolēnu mācību sasniegumu patērētājizglītībā līmeni pēc noteiktajiem kritērijiem un rādītājiem.

6.posms - laika periodā no 2013.gada maija līdz 2013.gada decembrim - iegūto datu apstrāde, secinājumu un ieteikumu izstrāde.

Pētījuma rezultātā ir izstrādāta un aprobēta patērētājizglītības satura ieviešanas programma „Patērētājizglītības būtība un saturs skolēna individuālās patērētājizglītības veidošanai pamatskolā”, kas ietver sevī metodes un rekomendācijas pamatizglītības skolēna kā patērējoša pilsoņa izglītības

pilnveidei un līdzdalībai uz ilgtspējīgu attīstību un tirgus attiecībām orientētā sabiedrībā pasaules ekonomiskās krīzes situācijā.

Pētījumā iegūto datu apstrādei un analīzei SPSS datu apstrādes programmā tika izmantotas sekojošas metodes:

- Manna – Vitnija U – tests (*Mann – Whitney U*) – neparametriska metode divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai un atšķirību noteikšanai;
- Kendella korelācija (*Kendall's tau – b*), kas ir neparametriska metode sakarību noteikšanai;
- Frīdmana tests (*K-related samples; Friedman*) – neparametriska metode pazīmes salīdzināšanai vairāk nekā divās atkarīgās izlasēs. Lai analizētu skolēnu sasniegumu dinamiku, tika salīdzinātas skolēnu atbildes pētījuma sākumā, vidusposmā un pētījuma beigās;
- Vilkoksona tests (W) izmantots pazīmes salīdzināšanai divos mērījumos, kas veikti vienai un tai pašai izlasei. Lai analizētu programmas aprobācijas rezultātus, tika salīdzināti skolēnu sasniegumi pētījuma sākumā un beigās.

**Patērētājizglītības satura ieviešanas pētījuma rezultātu analīze
atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem**
*Acquisition of Consumer Education in Elementary School: Content
Implementation and Effectiveness Check*

Uz ilgtspējīgu attīstību un tirgus attiecībām orientēta sabiedrība izvirza īpašas prasības patērētājizglītībai, kas ietver patērētāja vajadzību analīzi, apzināta un atbildīga lēmuma pieņemšanas prasmju attīstību un patstāvīgas un atbildīgas uzvedības veidošanu, kas norāda uz kritēriju izvēli skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanai.

Viens no skolēnu sasniegumu mērīšanas kritērijiem ir viņu zināšanas un izpratne. Zināšanas ir sistēmiski iegūta informācija, atziņu kopums, ko cilvēks ieguvis mācoties, darba pieredzē, pētniecībā, ir mācību procesā uztvertās informācijas asimilēšanas rezultāts, iegūstot teorētiskās un faktu zināšanas (Eiropas komisija, 2008, Šūmane, 2012).

Skolēnu zināšanu kvalitātes noteikšanas līmeņi ir redzami 1.tabulā.

Analizējot skolēnu zināšanas un izpratni par patērētāja vajadzībām un uzvedību, tika noteikts, ka pastāv būtiskas korelācijas ($p=0.005$) starp skolēnu izpratni par personīgo patēriņu un zināšanām par izvēli. Tas apstiprina secinājumus, ka skolēni, izdarot izvēli, galvenokārt vadās no savām vēlmēm, neanalizējot vajadzības, citu cilvēku vēlmes un neņemot vērā citus faktoros.

Skolēnu zināšanu kvalitātes noteikšanas līmeņi
Students` knowledge quality levels

| Kritērijs | Patērētājizglītības satura tēma | Līmeņi |
|-----------------------|-----------------------------------|--|
| Zināšanas un izpratne | Patērētāju vajadzības un uzvedība | <i>Reproduktīvas zināšanas un izpratne:</i> skolēns zina kas ir patērētājs, izprot vēlmju un vajadzību atšķirības. <i>Interpretējošas zināšanas un izpratne:</i> skolēns izprot izvēles nepieciešamību un resursu ierobežotības problēmu. <i>Produktīvas zināšanas un izpratne:</i> zina un izprot efektīvas un atbildīgas preču un pakalpojumu izmantošanas nepieciešamību. |
| | Personīgo resursu vadīšana | <i>Reproduktīvas zināšanas un izpratne:</i> izprot budžeta plānošanas nepieciešamību. <i>Interpretējošas zināšanas un izpratne:</i> zina budžeta plānošanas pamatprincipus. <i>Produktīvas zināšanas un izpratne:</i> zina, kā ierobežot resursu nelietderīgu izlietošanu. |
| | Patērētāji tirgū | <i>Reproduktīvas zināšanas un izpratne:</i> zina, ka ražotāji reklamē preces un pakalpojumus. <i>Interpretējošas zināšanas un izpratne:</i> zina un izprot patērētāju ietekmējošos aspektus. <i>Produktīvas zināšanas un izpratne:</i> zina un izprot preču un pakalpojumu kvalitātes un drošuma rādītājus. |
| | Patērētāju tiesības un pienākumi | <i>Reproduktīvas zināšanas un izpratne:</i> zina, kas ir videi draudzīga produkcija, izprot, ka patērētājam ir noteiktas tiesības un pienākumi. <i>Interpretējošas zināšanas un izpratne:</i> zina un izprot ilgtspējīga preču marķējuma būtību. <i>Produktīvas zināšanas un izpratne:</i> izprot personīgās rīcības ietekmi uz sabiedrībā norisošajiem procesiem. |

Analizējot kritērija „zināšanas un izpratne” dinamiku patērētājizglītības satura apgūvē, secināts, ka pastāv:

- ļoti būtiska sakarība ($p=0,010$) starp skolēnu zināšanām par vidi ietekmējošajiem faktoriem un patērētāja rīcību ilgtspējības kontekstā;
- statistiski būtiska sakarība starp patērētāja rīcību ilgtspējības kontekstā un iesaistīšanos sabiedrībā norisošajos procesos ($r=0,410$, $p=0,040$), kas ļauj izdarīt secinājumu, ka skolēni Programmas apguves rezultātā attīsta zināšanas un izpratni patērētājizglītībā tādā līmenī, kas ļauj tās pielietot ar patērētāja ikdienas darbībām saistītās situācijās un sekmēt aktīvu un atbildīgu līdzdalību sabiedriskajos procesos.

Gatavība apzināti izmantot zināšanas dažādu darbību izpildē ir prasmes, tā ir tādu zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā (Šūmane, 2012, СтоуHC, 1988).

Balstoties uz analizētajām teorijām (Wells & Atherton, 1998, Kitson, 2009, McGregor, 2010, Žogla, 2001, Garleja, 2006), skolēnu sasniegumu

patērētājizglītībā novērtēšanai izvirzīts kritērijs „prasmes”, kura līmeņi parāda skolēnu prasmi apzināti izmantot iegūtās zināšanas (skat.2.tab.).

2.tabula

Kritērija „Prasmes” novērtēšanas līmeņi
Assessment levels of Criteria „Skills”

| Kritērijs | Patērētājizglītības satura tēma | Līmeņi |
|-----------|-----------------------------------|---|
| Prasme | Patērētāju vajadzības un uzvedība | <i>Reproduktīva prasme:</i> prot atšķirt savas vajadzības no vēlmēm <i>Interpretējoša prasme:</i> prot analizēt vēlmju un vajadzību atšķirības dažādās situācijās. <i>Produktīva prasme:</i> analizē un plāno personīgo uzvedību vēlmju un vajadzību apmierināšanā. |
| | Personīgo resursu vadīšana | <i>Reproduktīva prasme:</i> prot pēc dotā parauga sastādīt ģimenes budžetu. <i>Interpretējoša prasme:</i> prot sastādīt personīgo finansu plānu, balstoties uz doto paraugu. <i>Produktīva prasme:</i> spēj plānot nākotni un uzņemties atbildību par personīgo finansiālo resursu izlietošanu. |
| | Patērētāji tirgū | <i>Reproduktīva prasme:</i> prot pastāstīt par savām simpātijām un antipātijām preču izvēlē. <i>Interpretējoša prasme:</i> prot noteikt sabiedrības viedokļa un reklāmas ietekmi uz personīgajām vēlmēm un vajadzībām. <i>Produktīva prasme:</i> prot izmantot informāciju kvalitātes un drošuma noteikšanai. |
| | Patērētāju tiesības un pienākumi | <i>Reproduktīva prasme:</i> prot šķirot sadzīves atkritumus. <i>Interpretējoša prasme:</i> prot samazināt sadzīves atkritumu daudzumu. <i>Produktīva prasme:</i> prot identificēt konkrētas patērētāja uzvedības rezultātus un novērtēt izmaksas, salīdzinot šīs uzvedības nepieciešamību. |

Analizējot pētījuma rezultātus, izdarīts secinājums, ka patērētājizglītības satura apguves procesā skolēns ne tikai iemācās rīkoties standartsituācijās, bet arī viņam tiek dota iespēja attīstīt prasmi analizēt savas rīcības cēloņus un sekas vides un sabiedrības ilgstpējības aspektā. To apstiprina arī veiktā statistisko datu analīze, kas parāda, ka pastāv:

- statistiski būtiska sakarība starp skolēnu zināšanām par personīgo patēriņu un prasmi analizēt savu uzvedību ($r=0.649$, $p=0.050$), starp zināšanām un izpratni par videi draudzīgas produkcijas izvēli un prasmi identificēt patērētāja rīcības sekas ($r=0.391$, $p=0.050$);
- ļoti būtiskas korelācijas starp skolēnu zināšanām un izpratni par personīgo resursu vadīšanu un prasmi plānot un pārvaldīt personīgo budžetu ($r=0.369$, $p=0.001$);

- maksimāli būtiska sakarība starp skolēnu zināšanām un izpratni par patērētājus ietekmējošajiem faktoriem un prasmi analizēt informāciju ražotāju ietekmi uz patērētājiem ($r=0.482$, $p=0.000$).

Skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanā būtiska nozīme ir attieksmei, kas veidojas dzīves darbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos (*Špona, 2004, Šūmane, 2012*). Skolēnu attieksmes novērtēšanai patērētājiizglītībā ir izmantojami vērtēšanas līmeņi, kas redzami 3.tabulā.

3.tabula

Skolēnu attieksmes patērētājiizglītībā vērtēšanas līmeņi
Assessment levels of Students' attitudes in consumer education

| Kritērijs | Patērētājiizglītības satura tēma | Līmeņi |
|-----------|-----------------------------------|--|
| Attieksme | Patērētāju vajadzības un uzvedība | <i>Paraduma attieksme:</i> respektē citu cilvēku vajadzības. <i>Pašregulēta attieksme:</i> analizē savas vajadzības, to ietekmi uz personīgo un tuvākās sabiedrības dzīvi un novērtē savas izvēles sekas vides un sociālā kontekstā. |
| | Personīgo resursu vadīšana | <i>Paraduma attieksme:</i> respektē personīgos finansu līdzekļus. <i>Pašregulēta attieksme:</i> attīsta apzinātu un atbildīgu attieksmi pret resursu izlietojumu, apzinās un novērtē naudu kā vērtību. |
| | Patērētāji tirgū | <i>Paraduma attieksme:</i> apzinās, ka patērētāji var ietekmēt to, kā preces tiek piedāvātas tirgū. <i>Pašregulēta attieksme:</i> apzinās personīgo atbildību, izvēloties preces un pakalpojumus, novērtē, plāno un organizē savu rīcību atbilstoši ilgtspējīgas attīstības pamatprincipiem. |
| | Patērētāju tiesības un pienākumi | <i>Paraduma attieksme:</i> apzinās rūpniecības un mājsaimniecības radītos draudus videi. <i>Pašregulēta attieksme:</i> ir pārliecinošs labas vai sliktas apkalpošanas vai produkcijas komentēšanā, aktīvi un atbildīgi iesaistās sabiedrībā norisošajos procesos, veicinot videi draudzīgu produktu patēriņu, rūpējoties par drošumu un izmantojot patērētāja tiesības ikdienā. |

Pētījumā tika izmantota problēmuzdevumu risināšanas metode, kas ļauj novērtēt skolēnu attieksmes līmeni katrā no patērētājiizglītības tēmām. Rezultātu analīze parāda, ka pastāv:

- statistiski ļoti būtiska sakarība starp skolēnu atbildību par personīgās izvēles ietekmi uz personīgo dzīvi un tās ietekmi uz sabiedrībā norisošajiem procesiem tuvākajā apkārtnē (pilsētā/pagastā) ($r=0.448$, $p=0.000$), savukārt būtiska sakarība ($p=0.017$) veidojas starp skolēnu atbildību par personisko izvēli un globālā līmenī notiekošiem vides un sociāliem procesiem. Tas parāda skolēnu atbildīgas attieksmes veidošanos patērētājiizglītības procesā, kas izpaužas kā apzināta

personīgā patēriņa, vajadzību un pieejamo resursu analīze, izvēloties preces un pakalpojumus, novērtēšana, plānošana un savas rīcības organizēšana atbilstoši ilgtspējīgas attīstības pamatprincipiem;

- ļoti būtiska sakarība starp skolēnu prasmi aktīvi aizstāvēt savas patērētāja tiesības, izmantojot videi draudzīgu un drošu preču izvēli, un viņa aktīvu un atbildīgu iesaistīšanos sabiedrībā norisošajos procesos ($r=0.624$, $p=0.000$), kas ļauj izdarīt secinājumus, ka patērētāji izglītībā ir iespējams dot skolēnam iespēju, attīstot prasmi aizstāvēt savas patērētāja tiesības, pilnveidot spēju iesaistīties sociālajos, ekonomiskajos un politiskajos procesos mainīgos apstākļos, kas atbilst izvirzītajam pašregulētas attieksmes veidam.

Secinājumi *Conclusions*

Skolēni Latvijā nezina un neizprot dažādus patērētāji izglītības jautājumus (personīgā patēriņa ietekme uz apkārtējo vidi un sabiedrības procesiem, patērētāja rīcību un preces izvēli ietekmējošie faktori u.c.), kas ietekmē viņu personīgo dzīvi un līdzdalību dažādos procesos, kā arī nespēj uzņemties atbildību par savas darbošanās sekām, tāpēc patērētāji izglītības saturā ir jāiekļauj tēmas, kas veicina personisko patēriņa analīzi un attīsta skolēna līdzdalību sabiedrībā norisošajos sociālajos, ekonomiskajos un politiskajos procesos.

Patērētāji izglītības satura apguves procesā tiek attīstīta skolēna atbildīga un apzināta rīcība ar finanšu līdzekļiem, kas ir būtiska nelietderīgas resursu izlietošanas ierobežošanai un ilgtspējīga patēriņa attīstībai; skolēns, apzinot personīgo vajadzību apmierināšanas iespējas, ņem vērā apkārtējo cilvēku un sabiedrības vajadzības, kā arī analizē savu rīcību vides un sociālajā kontekstā.

Aplūkojot patērētāji izglītību kā pedagoģijas sistēmas komponentu, izstrādājot darbības/mācīšanās pedagoģiskās paradigmas realizēšanu, patērētāji izglītības satura apguves procesā, izmantojot mācību metožu dažādošanu un transformējot mācību procesu skolēnu mācīšanās procesā, skolēnam tiek dotas iespējas ne tikai attīstīt personīgo patērētāji izglītību un uzlabot savas zināšanas un prasmes tās izmantot, bet arī veidot tādas attieksmes, kas izpaužas kā aktīva un atbildīga līdzdalība uz tirgus attiecībām un ilgtspējīgu attīstību orientētā sabiedrībā mainīgos ekonomiskos apstākļos.

Summary

Along with the increase in consumption and society's need for development of economic thinking, susceptibility, culture and initiative, ability to make non-standard decisions in various unconventional situations, there is a need to identify and integrate in the educational process such consumer education content which is appropriate for the Latvian culture environment, realizing the pedagogical paradigm that is oriented on the student's action/learning, offering a variety of activities for students in the educational process, creating

a student as a consuming citizen and promoting his/her participation in the society that is oriented on sustainable development and market relations within the economic recession.

By introducing consumer education in the Latvian education system, based on the experience of other countries, it is an appropriate option when topics are included and integrated into other subjects in order to avoid overburdening of the learning process; as a result, students not only show knowledge and skills for handling the study process, but also form personal attitudes, develop the ability to make an independent and informed choice, which is a base of the modern education paradigm.

It is necessary to include topics in the Latvian consumer education content that give an opportunity to develop student's knowledge, skills and attitudes in the following fields: consumer needs and behavior that corresponds to the public aspect of education for sustainable development; consumers in market, which is included in the economic and environmental aspect; management of personal resources is included in the economical aspect of education for sustainable development; consumers rights and responsibilities is part of the consumer's cultural aspect, which is closely related to all other aspects of education for sustainable development.

A student develops responsible and deliberate action with financial resources within consumer education content acquisition process. It is an essential step to limit inefficient use of resources and sustainable consumption development; a student, identifying options for satisfying personal needs, takes into account the needs of surrounding people and the society, as well as analyzes personal behavior in the environmental and social context.

By viewing consumer education as a component of pedagogical system, developing realization of pedagogical paradigm for action/learning, using diversification of study methods in the consumer education content acquisition process and transforming the teaching process into the student's learning process, a student is given the opportunity not only to develop personal consumer education and improve own knowledge and skills to use them, but also to shape attitudes in the form of active and responsible participation in the society that is oriented on market relations and sustainable development under the changing economic conditions.

Literatūra **References**

1. ESF projekts (2006). *Kompetenču paaugstināšana Latgales reģiona skolotājiem jaunā pamatizglītības standarta realizēšanai vispārīzglītojošā skolā*. Līgums Nr.2006/0088/VPD1/ESF/PIAA/05/APK/3.2.5.2./0097/0160. Rēzekne: RA.
2. Eurydice, Eiropas izglītības sistēmu informācijas tīkls (2010). *Valsts pārbaudes darbi skolēniem Eiropā: mērķi, organizēšana un rezultātu izmantošana*. Valsts izglītības attīstības aģentūra. 108 lpp.
3. Garleja, R. (2006) *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. R.: RaKa, 200 lpp.
4. Kitson, M., Claire, H. and others. (2009). *Teaching Consumer Education. Introduction to Dolceta Module 4 for teachers and adult educators*. Brussels, 40 p.
5. McGregor, S.L.T. (2010). *Consumer Education as a Site of Political Resistance: 50 Years of Conceptual Evolutions*. Mount Saint Vincent University, Halifax. [tiešsaiste 13.02.2012] <http://www.consultmcgregor.com>
6. NICE (1996). *Consumer Education in the states: A blueprint for action*. Ypsilanti: Eastern Michigan University.
7. Špona, A. (2004). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 190 lpp.

8. Šūmane, I. (2012). *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide*. Promocijas darbs pedagogijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. R.: LU. <https://luis.lu.lv/pls/pub/luj.fprnt?l=1&fn=F-503355218/Ilze%20Sumane%202012.pdf>
9. Wells, J., Atherton, M. (1998) Consumer education: Learning for life. *Consumer 21*, pp.15-20.
10. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. R.: RaKa, 275 lpp.
11. Стоунс, Э. (1998). *Психопедагогика*. М.: Педагогика, 471 с.

SKOLĒNU ZINĀŠANAS PAR DABU INTEGRĒJOŠS FIZIKAS APGUVES DIDAKTISKAIS MODELIS UN TĀ EFEKTIVITĀTES ANALĪZE

Didactical Model that Integrates the Student's Knowledge about Nature and its Effectiveness Analysis

Jānis Dzerviniks

Rēzeknes Augstskola

Jānis Poplavskis

Rēzeknes 1.vidusskola

Abstract. *Nowadays the main goal of science education is to development a competence of nature studies and technologies. The relatively low achievements of Latvian students when compared to the average level of OECD countries, points towards the need to develop the students' capabilities to use the knowledge and skills acquired in school in real life situations. The authors based upon the theoretical and empirical research developed and approbated a didactical model that integrates the student's knowledge about nature. This mentioned model foresees a more effective acquisition of physics knowledge, a deeper understanding of physics curriculum, the interaction between nature and technologies, the use of physics knowledge, the development of abilities of scientific enquiries, enrichment of positive emotional attitude, development of expressions of scientific reflexion.*

Key words: *bionics, competence of nature studies and technologies, context, contextual constructivism, social constructivism, systemic constructivism.*

Ievads

Introduction

Viena no jomām, kas spēj saturīgi iepazīstināt ar pasaules mainīgajiem ķermeņiem, apkārtējā vidē noritošajām parādībām un to izmantošanu cilvēka interešu un vajadzību apmierināšanai, ir fizika. Līdzšinējie pētījumi norāda uz to, ka skolēni izvēlas apgūt fiziku un mācās labāk, ja ir ieinteresēti tajā (Sjoberg, 2000; Osborne, Simon, Collins, 2003; Bennet, 2003). Skolēni aktīvi strādā, ja viņiem ir interese par veicamajām darbībām, ja tajās ir novitāte, ja skolēni izjūt izaicinājumu un saskata vērtību apgūstamajām zināšanām un prasmēm. Tas nozīmē, ka intereses radīšanai par fiziku un zināšanu apgūšanas ar izpratni veicināšanai ir izmantojamas pedagoģiskas pieejas, kas dod iespēju pāriet no zinātnes faktu materiāla iegaumēšanas uz zināšanu konstruēšanu skolēnam saprotamos un nozīmīgos veidos. Viena no iespējām ir mācību procesā iesaistīt skolēnus zinātnisku problēmu izpētē reālās dzīves kontekstā.

Mūsdienās liela uzmanība tiek pievērsta fizikas teorētiskajām atziņām saistībā ar mums apkārt notiekošajiem procesiem sadzīvē un, kas ir ļoti nozīmīgi, arī dabā. Ļoti efektīvi ir izmantot jau esošus risinājumus dabā, tikai tos jāizskaidro un jāizprot. Liela loma mūsdienās kļūst jaunai zinātnei – bionikai, kurai būtu jāatvēr zināma vieta skolā fizikas un arī citu dabaszinību

mācību priekšmetu apgūvē. Bionika – robežzinātne starp fiziku, bioloģiju un tehniku, kas risina inženiertehniskus uzdevumus, pamatojoties uz dzīvās dabas organismu struktūru modeļiem. Bionikas elementu izmantošana fizikas mācību procesā, pamatojoties uz dzīvās un nedzīvās dabas sakarībām, parāda fizikas un citu dabaszinātņu savstarpējo saistību, padziļina priekšstatus par materiālās pasaules vienotību, dabas parādību savstarpējo saistību, to izpratni.

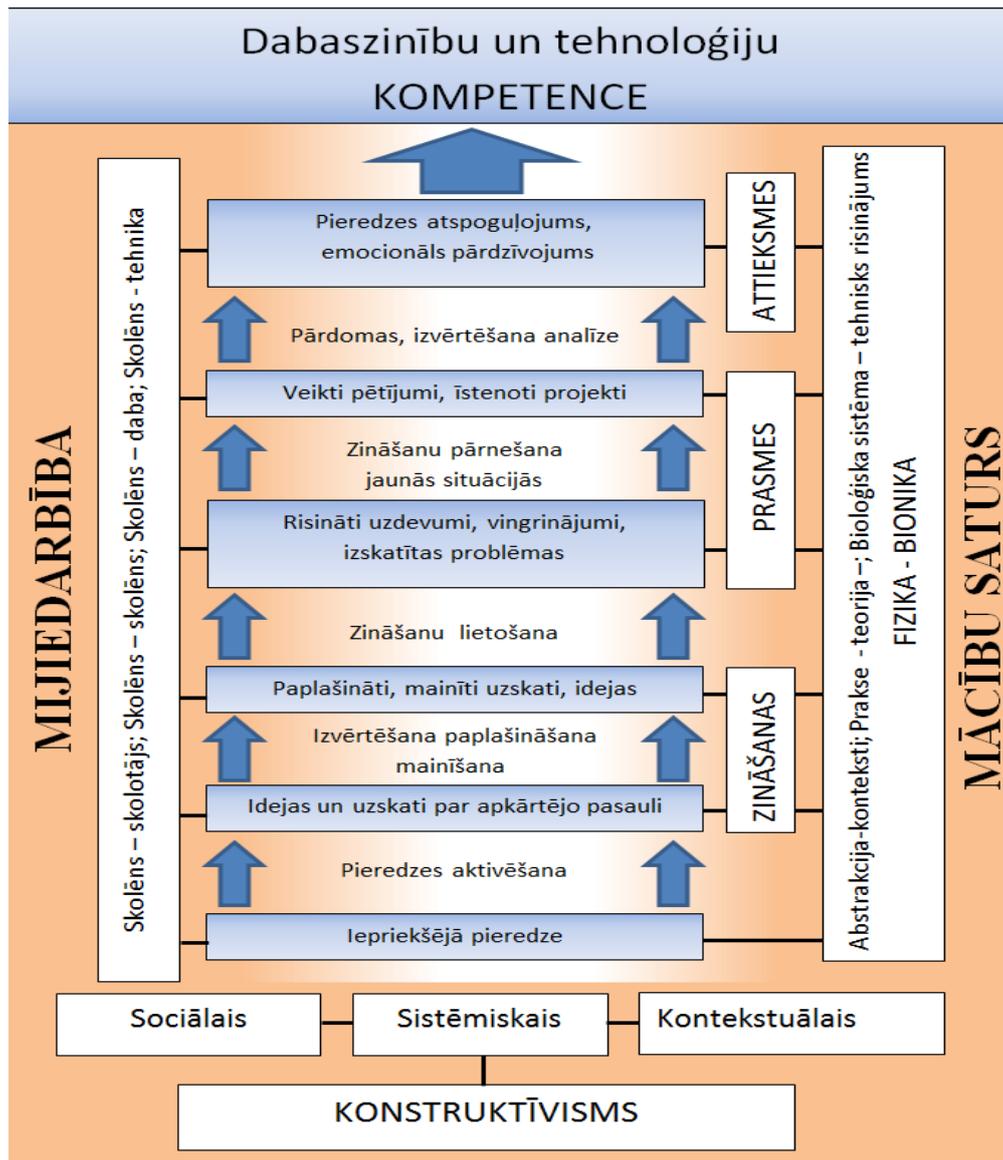
Veiktā pētījuma mērķis ir izstrādāt un aprobēt skolēnu zināšanas par dabu integrējošu fizikas apguves didaktisko modeli, kas sekmē dabaszinību un tehnoloģiju kompetences attīstību un veicina intereses veidošanos par dabaszinātnēm.

Pētījuma teorētiskā bāze *Theoretical basis of the research*

Fizikas mācībās ir būtiski veidot skolēnos izpratni par procesiem dabā, par mūsdienu tehnoloģijām un dabaszinātņu lomu to attīstībā. Balstoties uz teorētiskās literatūras izpēti un personīgo pieredzi, autori ir izstrādājuši skolēnu zināšanas par dabu integrējošu kontekstorientētu fizikas apguves didaktisko modeli, kura galvenā ideja saistās ar bionikas elementu integrēšanu fizikas mācību saturā, nodrošinot mācību, dabas un tehnikas vienotību un mācības īstenojot sociālā dialogā un mijiedarbībā ar dabu un tehniku (1. attēls). Minētais modelis paredz efektīvāku fizikālo zināšanu apguvi, dziļāku izpratni par fizikas mācību saturu un dabas un tehnikas mijiedarbību, fizikālo zināšanu izmantošanas un zinātniskās izziņas prasmju attīstību, pozitīvas emocionālas attieksmes bagātināšanos un zinātniskās reflektēšanas prasmju veidošanos (Dzerviniks, Poplavskis, 2014).

Modeļa teorētiskais pamats balstās konstruktīvisma teorijā, kas atzīst, ka mācīšanās ir zināšanu konstruēšanas process, kas pamatojas uz personīgo un sociālās vides pieredzi (Bell, 1991; Kim, 2001). Zināšanas tiek apgūtas mijiedarbībā skolēnam ar skolotāju, ar citiem skolēniem, analizējot problēmsituācijas, īstenojot projektus, izpildot laboratorijas darbus, darbojoties grupās. Mācību procesā ir svarīgi, lai vienlīdz aktīvi iesaistās gan skolotājs, gan skolēni un mācās viens no otra. Skolotājam ir jāiepazīst skolēna izziņas vajadzības, mācīšanās problēmas un spējas un turpmākajā darbā jāpievērš uzmanība fizikas mācību materiālu izstrādei, mācību metožu izvēlei un citiem metodiskā darba aspektiem. Nozīmīgs skolotāja un skolēna sadarbības rezultāts ir skolēnā izveidojusies vēlēšanās izziņāt un aktīvi darboties.

Konstruktīvismā izdalāmi vairāki virzieni un trīs no tiem - sociālais, sistēmiskais un kontekstuālais konstruktīvisms saistās ar piedāvāto modeli.



1.attēls. Skolēnu zināšanas par dabu integrējošs fizikas apguves didaktiskais modelis
Fig.1 *Didactical model of learning physics that integrates student's knowledge about nature*

Sistēmiskais konstruktīvisms saistās ar didaktiskajā modelī iekļautu noteiktu fizikas mācīšanās secīgu sistēmu, kā arī starpdisciplināras sadarbības akcentēšanu (Kriz, 2008). No sistēmiskā konstruktīvisma viedokļa mācīšanās ir skatāma kā aktīvs, konstruktīvs, paškontrolēts, sociāls un situatīvs process (Kriz, 2000). Sistēmiskajā konstruktīvismā tiek skatīts arī jautājums par skolēnu domāšanas savstarpējās sakarībās attīstību, skatot un saistot teoriju un praksi, konkrētajā gadījumā saistot bioloģiju un fiziku, dabu un tehniku, bioloģiskas sistēmas un tehniskus risinājumus.

Kontekstuālais konstruktīvisms tiek saistīts ar saturu - zinātniskais fizikas saturs tiek rekonstruēts, sasaistīts ar notikumiem un faktiem, dabā notiekošajām parādībām un procesiem, ierīcēm un iekārtām, tehniskām izstrādātnēm un zinātniskām problēmām. Kontekstuālajā konstruktīvismā balstītās mācības ļauj skolēniem veidot autentisku izpratni par dabaszinātnēm, to lomu cilvēka dzīvē,

sasaistīt zinātnes mācīšanos ar ikdienas dzīvi, personīgi nozīmīgām problēmām, ražošanu, nākotnes profesionālo darbību (Aikenhead, 2007, Campbell, Lazonby, Nicholson, Ramsden, Waddington, 1994; Lubben, Campbell, Dlamini, 1996).

Piedāvātajā didaktiskajā modelī ir attēlots mācību process, tā norise un starprezultāti. Skolēnam ir uzkrāta iepriekšēja pieredze. Tālāk skolotāja vadībā un paša skolēna aktīvas darbības rezultātā pieredze tiek aktualizēta. Aktualizēšanas rezultātā un jaunu mācību tēmu apguves gaitā attīstās jaunas idejas un uzskati, kas sākotnēji varētu būt arī nepilnīgi no zinātniskā viedokļa, tie var būt arī pretrunā ar zinātniskam atziņām. Jaunizveidotās idejas un uzskatus nepieciešams izvērtēt, pilnveidot, papildināt un labot. Šīs darbības rezultātā pieredze bagātinās, uzskati kļūst pilnīgāki. Pieredzes aktualizēšanu, pilnveidošanu var saistīt ar zināšanu apgūšanu, to papildināšanu. Apgūtās zināšanas nedrīkst palikt pasīvas, neizmantotas, tās ir nepieciešams pielietot praksē, lai attīstītos prasmes. Prasmju attīstīšanai ir nepieciešama praktiskā darbība, uzdevumu, vingrinājumu, problēmu risināšana. Apgūstot standartsituācijas, zināšanu izmantošana ir jāīsteno jaunās situācijās, veicot praktiskus pētījumus, izpildot laboratorijas darbus, kā arī īstenojot dažādus projektus. Aktīva darba procesā skolēns izjūt emocionālu pārdzīvojumu par sasniegto, pārvarētajām grūtībām, savu intelektuālo spēju un prasmju attīstību, skolēnā attīstās zinātniskās refleksijas prasmes, kas izpaužas savas darbības un apgūto zināšanu kritiskā analīzē, pārdomās par zināšanu nozīmi un robežām.

Piedāvātais fizikas didaktiskais modelis vērsts uz skolēnu dabaszinību un tehnoloģiju kompetences attīstību konstruktīvā kontekstorientētā mācību procesā, īpaši akcentējot sociālo mijiedarbību un mācību satura izstrādi, īstenojot fizikas un bionikas integrāciju.

Pētījuma metodika *Methodics of Research*

Pētījums tika organizēts balstoties uz secīgu jauktu metožu pētījuma dizainu (Teddlie & Tashakkori, 2006), kur pētījums tika veikts eksperimentālajā un kontrolgrupā. Sākotnēji tika veikts kvantitatīvais pētījums – 24 fizikas skolotāju no dažādiem Latvijas reģioniem aptauja, tad eksperimentālās grupas skolēnu mācībās tika pielietots izveidotais modelis, pēc tam tika veikta gan eksperimentālās, gan kontrolgrupas skolēnu mācību sasniegumu rezultātu analīze, kā arī kvalitatīvais pētījums - vidusskolēnu un fizikas skolotāju, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā, intervēšana.

Pētījuma sākumā un beigās tika veikta skolēnu mācību sasniegumu pašnovērtējuma anketēšana. Anketēšanā tika iesaistīti 93 respondenti - vidusskolēni no A un B vidusskolas.

Pedagoģiskais eksperiments norisinājās divās vidusskolās. (A vidusskola, B vidusskola). Skolas tika izvēlētas ņemot vērā līdzvērtīgu skolēnu skaitu,

ģeogrāfisko izvietojumu, skolēnu zināšanu un prasmju līmeni fizikas mācību priekšmetā, fizikas skolotāju ieinteresētību pētījuma veikšanā.

A un B vidusskolu fizikas skolotājiem tika piedāvāts aprobēt skolēnu zināšanas par dabu integrējošu fizikas apguves didaktisko modeli. Pedagoģiskajā eksperimentā 10.klases skolēni tika sadalīti katrā skolā divās grupās – kontrolgrupa, kurā fizikas mācību procesā nekādas pārmaiņas netika ieviestas, skolēni strādāja tipiskos apstākļos, un eksperimentālā grupa, kurā fizikas mācību procesā tika aprobēts piedāvātais fizikas apguves didaktiskais modelis. Visas grupas apguva fiziku pēc vienādas fizikas mācību programmas ar vienādu stundu skaitu nedēļā. Pedagoģiskā eksperimenta laikā skolēnu skaits gan eksperimentālajā, gan kontrolgrupā bija vienāds un sākotnējās zināšanas par bioniku abām grupām bija līdzvērtīgas.

Pēc piedāvātā modeļa aprobācijas mācību procesā, skolēni izpildīja pārbaudes darbu, notika skolēnu, skolotāju intervēšana. Pēc pedagoģiskā eksperimenta tika apkopoti un analizēti pētījuma rezultāti un izdarīti secinājumi.

Pētījuma rezultāti ***Results of Research***

Pirms skolēnu zināšanas par dabu integrējošā fizikas apguves didaktiskā modeļa aprobācijas, tika veikta skolotāju anketēšana. Fizikas skolotāju aizpildītajās anketās par bionikas izmantošanu fizikas mācību stundās ir redzams, ka pārliecinošas atbildes par bionikas elementu izmantošanu ir tikai 5% gadījumu, pārējās atbildes nav pārliecinošas, kas norāda uz to, ka bioniku neizmanto vidusskolas fizikas mācību satura mācīšanā.

Pēc skolotāju domām skolēni pārsvarā prot pielietot fizikas zināšanas dabas sistēmu analīzei. Tas skaidrojams ar to, ka fizikas skolotāji lielu nozīmi pievērš pētnieciskajai darbībai. Skolēniem patīk pētīt, izdarīt secinājumus, pielietot iepriekš apgūtās zināšanas, pieredzi, bet skolēni to nesaista ar dabas sistēmu pārņemšanu uz tehniskām konstrukcijām. Skolotāji, mācot fiziku, min piemērus no dabas un to pielietojumus tehniskās iekārtās, kaut arī tas nav minēts mācību grāmatās. No anketu rezultātiem var secināt, ka bionikas elementi netiek plaši izmantoti vidusskolas fizikas mācību saturā, kas ietekmē arī zināšanas un prasmes izmantot dabā noritošos procesus un likumsakarības to pārņemšanai uz tehniskām konstrukcijām, kā arī izpratni par fizikālajiem procesiem.

Grupu sagatavotības līmeņa salīdzināšanai skolēni aizpildīja mācību sasniegumu fizikā pašnovērtējuma anketu, kas tika izvērtēta izmantojot Kruskal-Wallis H testu. Kruskal Wallis H testa rezultāti liecina, ka pirms eksperimenta būtiskas atšķirības atkarībā no grupas netiek novērotas un tas norāda uz pētījumā iesaistīto dalībnieku līdzvērtīgu sagatavotību. Visos gadījumos $p \geq 0,05$.

Eksperimenta beigās atkārtoti tika veikta aptauja ar mērķi noskaidrot, vai ir mainījusies skolēnu mācību sasniegumu fizikā pašvērtējums. Analizējot

respondentu atbildes, var secināt, ka augstāka ranga vērtība ir eksperimentālgrupas skolēniem jautājumos par dabas un tehnikas mijiedarbību, prasmju praktisko pielietošanu un attieksmi pret fizikas mācīšanos. Ranga vērtības kontrolgrupas un eksperimentālgrupas skolēniem gandrīz neatšķiras jautājumā par fizikas zināšanu pielietošanu.

Pētījumā tika salīdzinātas A un B vidusskolas eksperimentālās grupas skolēnu atbildes eksperimenta sākumā un eksperimenta beigās, lai noskaidrotu, kuros jautājumos ir izmaiņas, tāpat arī tika salīdzinātas šo vidusskolu kontrolgrupas skolēnu atbildes eksperimenta sākumā un beigās. A vidusskolas grupu rezultātu salīdzinājums atspoguļots 1.tabulā.

1.tabula

Eksperimenta rezultātu salīdzinājums A vidusskolā
Comparison of results in A secondary school

Test Statistics^c

| | 1jaut1 - 1jaut2 | 2jaut1 - 2jaut2 | 3jaut1 - 3jaut2 | 4jaut1 - 4jaut2 | 5jaut1 - 5jaut2 | 6jaut1 - 6jaut2t |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Eksperimentālā grupa | | | | | | |
| Z | ,000 ^a | -3,162 ^b | -2,236 ^b | -3,000 ^b | -3,900 ^b | -2,828 ^b |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 1,000 | ,002 | ,025 | ,003 | ,000 | ,005 |
| Kontrolgrupa | | | | | | |
| Z | ,000 ^a | ,000 ^a | -2,000 ^b | -2,236 ^b | ,000 ^a | ,000 ^a |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | 1,000 | 1,000 | ,046 | ,025 | 1,000 | 1,000 |

a. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks; b. Based on negative ranks;

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

Balstoties uz Vilkoksona testa rezultātiem var secināt, ka eksperimentālās grupas skolēniem 5.jautājumā (attieksme pret fiziku) ir būtiskas atšķirības ($p \leq 0,001$) un 2.jautājumā (izpratne par dabas un tehnikas mijiedarbību), 4.jautājumā (praktiskās darbības izvērtējums), 6.jautājumā (zināšanu praktiskā pielietojamība) ir vērojamas maksimālas atšķirības. Tas norāda, ka bionikas elementu izmantošana skolas fizikas mācību saturā un balstīšanās uz darbā izstrādāto skolēnu zināšanas par dabu integrējoša fizikas apguves didaktisko modeli rada pozitīvas izmaiņas. Tikai 1.jautājumā (jēdzienu, likumu, teoriju izpratne) un 3.jautājumā (zināšanu pielietošana) būtiskas izmaiņas nav novērojamas, jo izpratni par fizikas likumiem un teorijām iespējams novērot garākā laika periodā. Savukārt kontrolgrupas skolēniem visos sešos jautājumos būtiskas izmaiņas nav novērojamas. B vidusskolas grupu rezultātu salīdzinājums atspoguļots 2.tabulā.

Eksperimentālās grupas skolēnu rezultātos ļoti būtiskas atšķirības ($p \leq 0,005$) ir vērojamas 2.,4.,5. un 6. jautājumā.

Eksperimenta rezultātu salīdzinājums B vidusskolā
Comparison of results in B secondary school

Test Statistics^d

| | 1jaut2 - 1jaut | 2jaut2 - 2jaut | 3jaut2 - 3jaut | 4jaut2 - 4jaut | 5jaut2 - 5jaut | 6jaut2 - 6jaut |
|-----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Eksperimentālā grupa | | | | | | |
| Z | -2,449 ^a | -3,000 ^a | -2,236 ^a | -2,828 ^a | -3,162 ^a | -2,932 ^a |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,014 | ,003 | ,025 | ,005 | ,002 | ,003 |
| Kontrolgrupa | | | | | | |
| Z | -1,000 ^a | -1,414 ^a | -2,646 ^a | -2,449 ^a | -1,000 ^b | ,000 ^c |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,317 | ,157 | ,008 | ,014 | ,317 | 1,000 |

a. Based on negative ranks; b. Based on positive ranks; c. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks; d. Wilcoxon Signed Ranks Test

Kontrolgrupas skolēniem visos jautājumos nav vērojamas būtiskas atšķirības ($p \geq 0,005$). Skolēni uz visiem jautājumiem atbildēja līdzīgi gan pirms pedagoģiskā eksperimenta, gan pēc. Kontrolgrupas skolēniem fizikas mācību process netika mainīts un tajā netika izmantoti bionikas elementi un netika aprobēts skolēnu zināšanas par dabu integrējošs fizikas apguves didaktiskais modelis.

Lai pārbaudītu skolēnu dabaszinību un tehnoloģiju kompetenču attīstību, pedagoģiskā eksperimenta beigās visi iesaistītie skolēni izpildīja vienu un to pašu pārbaudes darbu, kurš ir izveidots projekta “Dabaszinātnes un matemātika” ietvaros un atbilst vispārējās vidējās izglītības standartos noteiktajām prasībām. Pārbaudes darbu skat. Saitē <http://www.dzm.lv/datadir/fizika/registretie skolotaji/109.pdf>

Pārbaudes darba izpildes rezultāti A un B vidusskolas eksperimentālās un kontrolgrupas skolēniem, parādot uzdevumu izpildes koeficientu, ir redzami 3.tabulā.

3.tabula

Pārbaudes darba rezultāti
Results of test

| Uzdevumi | 1.uzd. | 2.uzd. | 3.uzd. | 4.uzd. | 5.uzd. | Kopā |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| A vidusskolas eksperimentālā grupa | 0,90 | 0,75 | 0,78 | 0,78 | 0,73 | 0,80 |
| A vidusskolas kontrolgrupa | 0,83 | 0,75 | 0,80 | 0,69 | 0,66 | 0,74 |
| Eksperimentālās un kontrolgrupas rezultātu atšķirība A vidusskolā | 0,07 | 0,00 | -0,02 | 0,09 | 0,07 | 0,06 |
| B vidusskolas eksperimentālā grupa | 0,91 | 0,74 | 0,82 | 0,80 | 0,79 | 0,82 |
| B vidusskolas kontrolgrupa | 0,86 | 0,81 | 0,78 | 0,73 | 0,71 | 0,77 |
| Eksperimentālās un kontrolgrupas rezultātu atšķirība B vidusskolā | 0,05 | -0,07 | 0,04 | 0,07 | 0,08 | 0,05 |

Rezultāti liecina, ka kopumā eksperimentālās grupas abās vidusskolās pārbaudes darbā ir uzrādījušas augstākus rezultātus. Labākus rezultātus uzrādot tieši 1., 4. un 5. uzdevumā. To varētu izskaidrot ar to, ka eksperimentālās grupas skolēni bija analizējuši dabas un tehnikas mijiedarbības jautājumus, strādājuši laboratorijas darbus bionikā un mācību procesā tika izmantots skolēnu zināšanas par dabu integrējošs fizikas apguves didaktiskais modelis.

Pedagoģiskā eksperimenta beigās notika intervija ar A un B vidusskolas eksperimentālās un kontrolgrupas skolēniem.

Uz jautājumu, ko skolēni vēlētos apgūt un sevī attīstīt, mācoties fiziku, gan eksperimentālās, gan kontrolgrupas skolēni min: erudīciju, loģisko domāšanu, ikdienai noderīgas prasmes, prasmi saistīt fiziku ar praksi, izpratni par fizikas likumsakarībām dabā un ikdienas dzīvē.

Uz jautājumu: „Kas varētu pozitīvi ietekmēt Tavu attieksmi pret fizikas mācīšanos skolā?“, abu grupu skolēni min: pozitīvu attieksmi no skolotāja, mazāk teorētiskas mācīšanās, jaunu metožu izmantošana. Eksperimentālās grupas skolēnu vēl ir minētas šādas atziņas: radošāka pieeja, vairāk praktisku darbu, pētījumi, ko veic skolēni paši.

Intervijā ar fizikas skolotājiem, kas piedalījās pedagoģiskajā eksperimentā, tika noskaidrots, ka eksperimentālās grupas skolēni ar interesi pildīja laboratorijas darbus ar bionikas elementiem, izmantojot fizikas apguves didaktisko modeli, labāk apguva mācāmo vielu. Skolotājiem bija interesanti mācīt fiziku savādāk, kaut arī tas prasīja papildus laiku, lai sagatavotos stundām.

Analizējot skolēnu un skolotāju intervijas, skolēnu pašnovērtējuma un skolotāju novērojumu rezultātus, var arī secināt, ka eksperimentālās grupas skolēnu attieksme pret fizikas mācīšanos ir mainījusies. Skolēni pārdzīvo intelektuālās darbības sasniegumus, saskata dažādu aktivitāšu nozīmi savā izaugsmē, viņiem ir raksturīga pašizziņa, kas izpaužas savas rīcības un zināšanu kritiskā analizē, pārdomās par zināšanu nozīmi un robežām.

Secinājumi *Conclusions*

Fizikas mācības ir īstenojamas, balstoties uz skolēnu zināšanas par dabu integrējošu fizikas apguves didaktisko modeli, kas pamatojas konstruktīvisma teorijā un paredz mācīšanos sociālā mijiedarbībā, uz skolēna iepriekšējās pieredzes pamata, aktīvi strādājot ar kontekstorientētu, zināšanas par dabu integrējošu, sistēmiski veidotu mācību saturu, attīstot dabaszinību un tehnoloģiju kompetenci.

Pētījuma rezultāti liecina, ka skolēnu zināšanas par dabu integrējošs fizikas apguves didaktiskais modelis ir devis pozitīvus rezultātus, sekmējot dziļākas izpratnes veidošanos par fizikas teoriju un dabas un tehnikas mijiedarbību, fizikas zināšanu izmantošanas un zinātniskās reflektēšanas prasmju attīstību, pozitīvas emocionālas attieksmes bagātināšanos.

Izstrādātā skolēnu zināšanas par dabu integrējošā fizikas apguves didaktiskā modeļa aprobācija norāda uz to, ka kontekstorientēts, dialogā īstenots mācību process un bionikas elementu izmantošana vidusskolas fizikas mācību saturā, paaugstina skolēnu interesi par fiziku, efektīvāk attīsta dabaszinību un tehnoloģiju kompetenci, kas ir uztverama kā zināšanu, prasmju un attieksmju kompleks.

Summary

Nowadays a lot of attention is paid to the theoretical acknowledgments, connected to the processes around us and, importantly, in nature. It is very effective to use existing solutions in nature, these solutions only have to be understood and explained. A new science- bionics is becoming more important nowadays, which would definitely be included in the learning process of physics and other science subjects. Bionics is a border science between physics, biology and technologies, that solves engineering tasks using the structures and models of living organisms as a base. The use of bionics elements in physics learning process, shows the connection of physics and other sciences, deepens the understanding of the unity of material world, connection between natural events, introduces the use of physical methods in learning biological processes. Student's thinking, the skill of making hypothesis, making independent conclusions, ability to ground own conclusions is activated. A motivation in students to learn physics and other sciences, conduct researches is created.

The authors have developed a context-oriented didactical model that includes students knowledge about the nature for physics learning, the main idea of which is connected to the integration of elements of bionics into physics curriculum therefore providing the unity of learning, nature and technologies and realising the learning process in a social dialogue and interaction with nature and technologies. This mentioned model foresees a more effective acquisition of physics knowledge, a deeper understanding of physics curriculum, the interaction between nature and technologies, the use of physics knowledge, the development of abilities of scientific enquiries, enrichment of positive emotional attitude, development of expressions of scientific reflexion. Theoretical basis of the model is based upon the theory of constructivism that explains that learning is a process of constructing knowledge which is in turn based in social interaction, student's previous experience of student working with context-oriented, systematically created curriculum that integrates the student's knowledge about nature.

During the practical research the authors clarified the level of awareness of the students and teachers about bionics and the transfer of natural processes to technologies, tested how the use of the didactical model that integrates the student's knowledge about nature in the learning affects physics learning in secondary school, evaluated the level of students' acquired physics knowledge and skills by the end of the pedagogical research, evaluate the change of attitude towards physics by the end of the pedagogical experiment. By analysing the level of students' learning, extra attention was paid to these aspects: student's acquired knowledge, the understanding of theory, laws and ideas, as well as the understanding of the interaction between nature and technologies, knowledge skills, skills of scientific research, analysis of knowledge and actions, attitudes.

Literatūra
References

1. Aikenhead, G.S. (2007). Expanding the Research Agenda for Scientific Literacy. *Promoting Scientific Literacy: Science Education Research in Transaction*. Retrieved 12.10.2013., from <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/expand-sl-res-agenda.pdf>
2. Bell, B.F.: (1991), A Constructivist View of Learning and the Draft Forms 1-5 Science Syllabus', *SAME Papers 1991*, p.154-180.
3. Bennett, J. (2003). Teaching and Learning Science: A guide to Recent Research and its Applications. London: Continuum.
4. Campbell, B, Lazonby, J., Nicholson, P., Ramsden, J., Waddington, D. (1994). Science: the Salters' Approach in a case study of the process of large-scale curriculum development, *Science Education*, 78 (5), p.415-447. Retrieved 05.12.2013., from http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Social_Constructivism
5. Dzerviniks, J., Poplavskis, J. (2014). Nature Studies and Technologies Competence and Criteria of its Development in the Context-oriented Process of Learning Physics. *Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
6. Kim, B. (2001). Social Constructivism. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved 07.09.2013, from <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
7. Kriz, W. C. (2000). *Lernziel Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen, Germany: Vandenhoeck & Ruprecht.
8. Kriz, W.C. (2008). *A Systemic- Constructivist Approach to the Facilitation and Debriefing of Simulations and Games*. Retrieved 12.01.2013., from <http://sag.sagepub.com/content/early/2008/06/20/1046878108319867.full.pdf>
9. Lubben, F., Campbell, B., Dlamini, B. (1996). Contextualizing science teaching in Swaziland: some student reactions, *Int. J. Sci. Educ.*, Vol.18, No.3 p.311-320.
10. Osborne, J, Simon, S., Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), p.1049-1079.
11. Sjöberg, S. (2000). *Interesting all children in „science for all”*. *Improving Science Education: The Contribution of Research*. Buckingham: Open University Press.
12. Teddlie, C. H. & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the schools*, 13(1), 12-28.

Dr.paed. **Jānis Dzerviniks**

Rēzeknes Augstskola
e-pasts: Janis.Dzerviniks@ru.lv

Dr.paed. **Jānis Poplavskis**

Rēzeknes 1.vidusskola
e-pasts: janis.poplavskis@r1v.lv

CLASSROOM MANAGEMENT IN CROSS – CULTURAL CONTEXT

Svetlana Iljina
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *The subject to be discussed in the present article is classroom management in cross-cultural context. The main reason for the choice of this particular choice was determined mostly by the necessity of varying English language teachers' management skills and teaching techniques in a mixed linguistic classroom. The aim of the research is to explore the ways of improving classroom management skills in a cross-cultural context.*

Key words: *cross-cultural setting, multicultural, management, classroom, communication, facilitator, culture.*

Introduction

The present research investigates the ways of improving classroom management skills paying particular attention to organising efficient and effective English language classrooms for learners of diverse cultural backgrounds. The reason for the choice of the present theme was determined by the necessity of adjusting teaching techniques and management skills to well-planned and well-organised English language classes in the context of cultural diversity at the tertiary level. An increasing number of international students from Asia and Europe encourage language teachers to adapt their language classes to differences in language learning styles across cultures.

The method of research is ethnography and also a case study. The following instruments of research have been applied: analysis of students' written and oral presentations, classroom observation, and group discussion. This is an initial stage of the research based on the author's personal observations and studies. As the following research is long-lasting and requires profound theoretical and practical background, the investigation of the issue will have further examination.

Discussion and Results

To facilitate the language study in a multicultural classroom it is of paramount importance to improve the organisation of the classroom procedures. The effectiveness of learning process fully depends on high expectations of both teacher and students from learning, positive personal interactions between the students and the teacher, the teacher's clear and efficient instructions, and appreciation of students' progress to promote their motivation and challenge for study (Nunan & Lamb, 1996:117).

T.Woodward (1991:51) presents a detailed picture of classroom management components. They include:

- preparation and planning;

- clear instructions and lesson delivery;
- managing students' work;
- anticipating students' and classroom problems;
- classroom arrangement;
- teacher's personality;
- considering and handling teaching aids and equipment;
- giving appropriate feedback.

Among various aspects of classroom management, the inarguable role of a teacher as an effective manager is highlighted, since this is the only prerequisite to successful organisation of classroom work.

Working in a multicultural setting, the teacher should be skilful at managing classroom constraints like large, mixed ability classes, an examination-oriented curriculum, no sources of common interesting reading material in the school library for the entire class, and the like. A properly organised learning process is likely to be the product of successful accomplishment of management objectives and co-operation between the learners and the teacher. The teacher's enthusiasm and skill greatly influence the learners' attitude to the language study. The teacher is responsible for the positive working environment where it is safe for students to make mistakes, ask questions, express their opinions, and where their personal efforts will be recognised and directly rewarded.

The role of the teacher also includes the relationship with the students and managing a number of unpredictable situations in the classroom.

Some of the latest considerations over the place of classroom management are based on the relationships between the teacher and the students. The mutual respect establishes the rapport between the teacher and the students, which ensures a professional approach to teaching a language and class organisation. The efficient techniques applied naturally and consciously in the area of classroom management will lead to well-organized and lively classes.

Apart from being a manager, an instructor, and a facilitator in the classroom, the teacher in a cross-cultural setting has to become a negotiator between two cultures. In this setting, the teacher should observe a good deal before making a decision about the teaching procedure. It is crucial to appraise the cultural identity of a new culture in a class. To prevent any sort of misunderstanding and predicament in the communication and relationship among students, the teacher has to promote additional description and interpretation of daily customs.

Accepting a new culture means recognition of new norms, rules and traditions in a native environment.

The teacher as prompter encourages students to participate in an activity giving concrete suggestions how to perform the task when the students are confused about what to do. Additional instructions are necessary for those activities that seem new and unfamiliar for the students that have not done them in their home learning environment, whereas the rest of the students might be aware of the procedure of the customary activities in their language classes.

The teacher's role as participant is to be involved in the activities to improve the atmosphere in the classroom and to give the students a chance to communicate with someone who has better knowledge of the language. In addition, cooperating with peers from different cultures, students train their abilities to communicate with a new culture, accept and appreciate a new culture, practice understanding different pronunciation techniques, and learn information about the new culture. Realizing the task, the teacher becomes also a resource being ready to offer any necessary information or help when the students might need it. Being somewhat confused about the correctness of the activity, students from another culture might feel awkward performing the task differently from the rest of the group.

To plan more effective lessons, teachers should consider the content that is to be taught, themes, cultural context, functional tasks, and vocabulary. These main variables should be considered while planning practice activities that involve all students actively during the class work. Teaching a multicultural group of students, the content of the class should be carefully selected. It must be free from any biased viewpoint humiliating any typical features of one or another culture. The theme should be emotively neutral in terms of the attitude towards either of the cultures. Differences in the world perception and the ability to read 'between the lines' may affect the comprehension of a suggested discourse. As a result, misunderstanding or misinterpretation of events or feelings described in literary works may occur due to particular cultural differences. Therefore, this is the teacher's role to define characteristic features of a guest culture to successfully incorporate it into the native culture. Establishing a link between the cultures will only facilitate the learning process and terminate the 'culture' gap in the class.

J. Harmer (2001:308) emphasizes that it is essential to decide what kind of activity would be best for the particular group of students at a particular stage of a lesson. By doing this we will balance the exercises in the lesson that will better engage and motivate the students. At this stage the teacher has to focus on a variety of activities deciding what group arrangements (group work, pair work, individual work, and whole-class discussion) will suit each activity.

To promote effective collaboration among peer-students in the classroom, the teacher should evaluate the abilities and personal characteristics of the students paying attention to cultural peculiarities. The teacher should equally share his/her attention among the students in the entire group. Feeling the lack of the instructor's attention guest students may feel unimportant or invisible in the group. Similarly, native students are likely to feel the same lack of the teacher's attention because of the foreign students in the group.

Teachers will be in a much better position in the lesson if they try to identify problems before they might occur. It is a good idea to anticipate problems that can affect the lesson. The teacher must be ready to adapt his/her lesson plan according to the concrete circumstances, such as:

- the students take longer or shorter time doing the activity;
- they find the activity easier or more difficult;
- some students finish before the others;
- some students might need extra help;
- some students might be familiar with the material given at the lesson, which will provoke boredom;
- clear, precise and accurate instructions are frequently necessary, especially for guest culture students as they are not accustomed to doing particular activities in the classroom, and they may not know the system of education in a host country.

The author's own experience shows that there might be many more cases when the teacher has to be flexible. Experienced teachers are more skilful at anticipating possible problems within a class period than trainee teachers. Therefore, mentors and/or methodologists ought to share their experience, outlining various cases they have encountered.

Proceeding to effective cross-cultural communication as another part of effective class organization we will discuss the role of teacher talk in particular within the learning process. The ability of the teacher to communicate clearly and impartially is an essential component of effective teaching in a cross-cultural context. The teacher's language is supposed to be one of the most important variables in teaching process.

Teachers should eliminate vague and ambiguous words and phrases in the communication with their students. Moreover, separate words or expressions that are accidentally misused or mispronounced may cause confusion and misunderstanding in diverse culture groups. The use of humour and irony imply different connotations in different cultures.

A connected discourse and clear transition signals throughout the teacher's presentation also contribute to the clarity of teacher talk during a lesson. A transition signal ensures the end and beginning of ideas and the link between them as well.

Language learning processes are significantly influenced by the way a classroom is organized. When organizing a class the teacher has to consider the following subjects of particular attention:

- an individual student
- groupings of students
- the class as a whole.

A highly student-centred classroom ensures working individually or in pairs and small groups. This increases student opportunities to perform the target language, increases one's personal sense of relevance and achievement. Working in groups, students learn better from one another rather than from passive listening to a teacher talking. Teachers are supposed to reduce the dominance over activities and tasks, however, they should be prepared for any

guidance the students might need. Therefore, the most effective learning style in a multicultural classroom organisation is pair and group work.

Group work seems to be an extremely attractive idea for several reasons:

- 1) It increases the amount of student talking time.
- 2) It provides more opportunities to use the language to communicate with each other, as well as co-operate.
- 3) It also ensures a more relaxed atmosphere in a classroom that facilitates problem-solving processes.
- 4) It makes a prime emphasis on co-operative learning that provides students with more motivation and encouragement resulting in accomplishing the task.

Pair work, as well as group work, can bring more variety into classroom work. Pair work seems to increase the amount of student practice, it allows the students to use language productively, and also encourages student co-operation that is essential for the class atmosphere and motivation.

It is obvious that, when organising pair or group work, the teacher, firstly, is responsible for giving clear and precise instructions about what the students are supposed to do. Secondly, the teacher should listen and offer help where needed. The teacher should certainly spend equal amount of time on different pairs or groups not showing direct preferences to one or another grouping.

Conclusions

To summarize what has been discussed above, we may conclude that some management techniques need to be improved to eliminate some shortcomings of lessons conducted in a cross-cultural setting. Here are the main drawbacks of the lessons that the author has experienced.

- The teacher may want to use his/her mother tongue on some occasions. Although the majority of the instructions can be formulated in the target language, the teacher occasionally distorts the balance between the target and native language. Consequently, there are several ways to avoid translating words for the learners. Here, synonyms, antonyms, examples, gestures, body language, and facial expressions may be effective in transmitting meanings and showing students that there is no need to know a word in their native language in order to understand the message that is being conveyed. Moreover, it creates an authentic atmosphere where the students are encouraged to take efforts to understand a word or a sentence.
- The students ask too many questions for more additional explanations of the tasks. It proves the fact that the instructions are not properly prepared. As a result, the activities are time-consuming and take more class time than it has been planned.
- While working independently, the students need more assistance on the part of the teacher that proves insufficiency of clear instructions provided for the class.

- Some of the students remain passive either because of their shyness or low language ability. A whole-class discussion presupposes active involvement of all the students in a class. Unfortunately, only some particular students participate in the discussions, the rest of them remain passive listeners.
- There is rather low involvement in the class work due to the fact that the peer listening to one another is frequently disrupted.
- After class feedback is very important. Moreover, criticism should be very well-grounded and justified. Positive appreciation of progress and the work during a class is ultimately crucial.

This study was undertaken to investigate the ways of improving teachers' classroom management skills and prove that paying particular attention to the cross-cultural differences is crucial in organizing effective teaching and learning in the multicultural language classroom. It is apparent that well-planned and well-managed lessons raise the effectiveness of the learning process. The author of the research strongly believes that a teacher must plan a lesson thoroughly considering different learning styles, exploit the teaching techniques and activities efficiently, manage the classroom procedures and the time successfully, and only then the learners from other cultural backgrounds become active participants in the classroom events and get well-structured knowledge and encouragement to learn the language.

References

1. Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.
2. Farrell, T.S.C. (2002). Lesson Planning, in J.C. Richards, W.A. Renandya (eds), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
3. Gower, R., Phillips, D., Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
4. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
5. Nunan, D., Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher*. Cambridge: CUP.
6. Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: CUP.
7. Садохин А. П. (2010). *Введение в межкультурную коммуникацию*. 2 изд. Москва: Омега-Л.

REFLECTION AS A MEANS FOR LEARNING SKILL IMPROVEMENT IN STUDENTS

Iveta Kāposta

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *Self-regulation is one of the criteria in good or competent learning. Self-regulated learning means that the learning person understands the process of one's learning i.e. understands what one needs; understands what happens to one during such learning; one is responsible for own learning; one has acquired and independently applies learning skills. Many scholars regard reflection as being means for improvement of competent learning. Reflection in pedagogy is to be understood as a process of awareness the performance and / or action which took place in educational process or any part. Reflection is based on analysis of one's actions and/or activities. Reflection may differ both in terms of the goal as well as in terms of the subject across various stages of learning process and activities. Russian educator and psychologist A. Stepanova classifies reflection in accordance with the subject of reflection (Степанова, 2009): mood and emotional status reflection; reflection of learning content; learning activity reflection. Mood and emotional status reflection and learning content reflection are often applied in Latvian schools; while reflection on learning activities has enjoyed little recognition. Educators in Latvian schools often offer students use questions and visualisation as methods of reflection (latter is used in work with younger students), but negotiations are offer relatively rare. Educators recognise reflection better according to the actions but they lack knowledge on reflection during action thus not offering it to students. Nevertheless, some secondary education students use reflection during action in an unaware manner. Reflection on average is given 5 - 10 minutes during a lesson.*

Keywords: *analysis, feedback, learning, learning skills, reflection*

Introduction

One of the principles attributable to the results of learning process is introduction to self-education or transition to self-education. This principle has become especially important currently as the social goal of education is a formation of a learning capable society. Every individual in such learning capable society has an inherent understanding on the importance of learning. Such understanding thus describes competent learning. In order to achieve the goal of learning capable society, the student must acquire learning skills - the foundation of competent learning. Many scholars (Meyer, 2004; Schön, 1983; Dirks, 2000; Neuweg, 1999; Степанова, 2009; Moon, 2004) regard reflection as an important means for improvement of learning skills. The goal of the present study is to describe the types and opportunities of reflection for improvement of student learning skills as well as to analyse the experience of teachers in Latvian schools on the use of reflection during lessons.

Methods and means

In order to determine how reflection is used for promotion of student learning skills during learning process, literature and experience of Latvian teachers was analysed: lessons were observed and analysed (43 respondents); lesson plans were analysed (86 respondents); students of various age groups were surveyed (2008 respondents) as well as teachers working with various class groups (69 respondents).

Results and discussion

Learning as one of the principal elements of learning process is a complex self-developing system). Studies by D. Kolb (Kolb, 1984) have shown that learning is described as a continuous process based on the experience of each individual. Learning is associated with the interaction between the individual and the environment, during which experience and action transforms into knowledge. In order to achieve such result one must know how to learn. Didactics have been used the term of competent learning as opposed to incompetent learning for quite a while (when a person does not know how to learn and takes part in the process intuitively or under the strict management and control of the teacher).

Ann Gertsma and Barry J.Hake (2004) have defined criteria of competent learning that also characterises the process of learning in the meantime. Good learning includes:

- active construction of knowledge;
- accumulation of knowledge and formation of interrelations;
- self-regulation,
- cooperation.

Each of these criteria expresses itself in a different way during the learning process. In the course of this paper, we will review learning as a self-regulated process due to the fact that this criterion also includes learning skills which is the subject of the present study.

Self-regulated learning means that a person learning understands one's learning:

1. understands why he needs it (a conscious learning goal, conscious learning motivation, diverse learning approaches acquired and a skill to select approaches suitable for the goal etc.);
2. understands what happens to one during learning;
3. responsible for one's learning;
4. has mastered and continuously improves learning skills.

However, the said understanding and skills are not acquired through themselves. There are even grown ups the learning competency of which is very low thus they are unable to learn by themselves.

Part of the society believes by consciously performing various learning tasks, learning skills develop inherently, while research (Meyer, 2004; Kolb, 1984)

shows that this could not be further from truth. Learning skills must be constantly created and improved. It is an integral part in the process of learning to learn. In their research on effective means for promotion of self-regulated learning, Scholars (Meyer, 2004; Schön, 1983; Dirks, 2000; Neuweg, 1999; Степанова, 2009; Moon, 2004) give recognition to reflection.

Reflection (lat. reflexio - turning back) - is a process of man's theoretical action in which he understands one's actions and law.

There are three types of reflection:

1. elementary reflection (analyses actions and knowledge, resolves considerations on the boundaries and the meaning thereof);
2. scientific reflection (critical analysis of theoretical knowledge with the use of such methods and approaches that are characteristic to the respective science);
3. philosophical reflection (awareness of the fundamentals of thinking, existence, humanity and culture) [<http://www.letonika.lv/>].

There are two primary types to be considered in the learning process. During the primary and elementary part of education, reflection takes place on the basis of elementary reflection and it is organised on the part of the teachers accordingly, but during the later stages of education, scientific reflection may also be used. Depending on the specific goal, teachers may use both the first as well as the second type for own professional development.

Reflection in pedagogy is to be understood as a process of awareness the performance and/or action which took place in educational process or any part. Reflection as it is seen from the description of the term is based on the analysis of own actions and/or activities in order to understand and associate the obtained result, set goals and the suitability thereof with one's character and opportunities etc. It may be said that reflection is a form of feedback given to oneself.

In the pedagogical literature reflection is often reviewed in conjunction with feedback and communication. Upon describing a good lesson, H.Meyer (2004) indicates that an exhaustive communication is among the criteria for a successful lesson. One of the aspects of communication during lesson is feedback which may be promoted via

- learning diaries;
- learning portfolio;
- feeling conferences;
- workshops;
- conversations about the assistance provided.

Upon successful combination during the learning process of the said type, as well as by selecting methods appropriate to each, it is possible to facilitate the learning motivation of students, interest in the specific topic, subject and studies as such as well as reflection on the learning process which as indicated by H.Meyer (2004) assist both directly and indirectly to form the alliance of learning.

In order for reflection to provide maximum result, it is crucial for the reflectee to be able and to have the skill to determine what D. Schoen (Schön, 1983) refers to as reflective distance i.e. divide one's practice from the actions of other persons involved in the process. This skill may be acquired via through a continuous training and mastery of various reflection approaches.

Depending on the time when reflection takes place, the two following types may be distinguished: reflection according to the action and reflection during action.

Reflection according to the action or reflection on activities (Reflexion – über - Handlung) is the simplest and consciously the most often used type. During this type of reflection, action is analysed in a retrospective and methodologically controlled manner, furthermore, actions are often structured in a new way thus the action experience transform into a new knowledge thereof (Dirks, 2000).

When the specific level of knowledge has been reached on one's actions during various situations, one may also use the other type of reflection as described D. Schoen (Schön, 1983): *reflection during action (Reflexion – in - der - Handlung)*. This type of reflection is characterised by having a point of start as a specific situation in which one must act with the usual models of action not being applicable. In order to act one must first of all understand the unknown situation, after that selecting an alternative or a means of action not used as of so far. Such type of reflection is also used quite often, but it does always take place consciously.

Depending on the goal and skill of the reflectee, reflection may be implemented both individually, as well as in group or in a collective (large group).

During learning process, reflection is most often organised by the teacher who depending on the learning goal, age of the students and reflection experience and skills, offers one of the types and methods of reflection. However, students upon being involved in the reflection organised by the teacher, are oriented towards their own learning goal.

Reflection may differ both in terms of the goal as well as in terms of the subject across various stages of learning process and activities.

Russian education and psychologist A. Stepanova classified reflection in accordance with the object of reflection (Степанова, 2009):

- Mood and emotional state reflection.

This is often organised by the teacher at the beginning of the lesson in order to establish an emotional contact with the group and/or to create a specific emotional background and at the end of the lesson - in order to allow realising and a sense of fulfilment for the work as well as to emphasise the individual learning achievements of the students. Thus conditions favourable for the stabilisation of learning motivation are created.

- Reflection of learning content.

It is often organised for the teacher to be able to get a feedback on how students have understood the content acquired during a lesson or set of lessons. In this case, also the individual learning achievements are established and accepted. It

directly influences specific learning motives and facilitates development of conscious learning motivation.

- Reflection of learning actions.

It is organised so the students would realise the relation between the specific learning actions (approaches, methods, forms) with the result obtained. It is necessary for the student to understand the meaning of specific actions allowing to be able and capable to choose reasonable learning approaches, actions and methods for one to summarise and personalise one's learning experience, be able to create own learning strategy and realise and/or improve one's learning schools. Thus the learning competency of a student is improved.

In order to understand how these types of reflection are used during learning process, teachers working with various groups of classes (Form 1 to 4, Form 5 - 9, Form 10 - 12), the students of these classes were surveyed as well the lessons were observed and lesson plans were analysed. The results were summarised in Figures 1, 2 and 3.

The number of surveyed students was sufficient to determine proportional relations while the number of teachers was not sufficient for the aforementioned goal, thus the opinion of teachers are expressed in definite numbers.

As presented in Figures 1, 2 and 3, our schools organise mood and emotional state reflection as well as reflection of learning content in a similar amount, while learning action reflection enjoys much less attention.

The proportion of various types of reflection depends on the age group of students: in younger age (Form 1 - 4) more attention is given to mood and emotional state reflection, because during this age students perform assessments in an emotional manner, while learning content reflection is given more attention in the middle (Form 5 - 9) and older (Form 10 - 12) age group when students have sufficiently developed ability to assess in a rational manner.

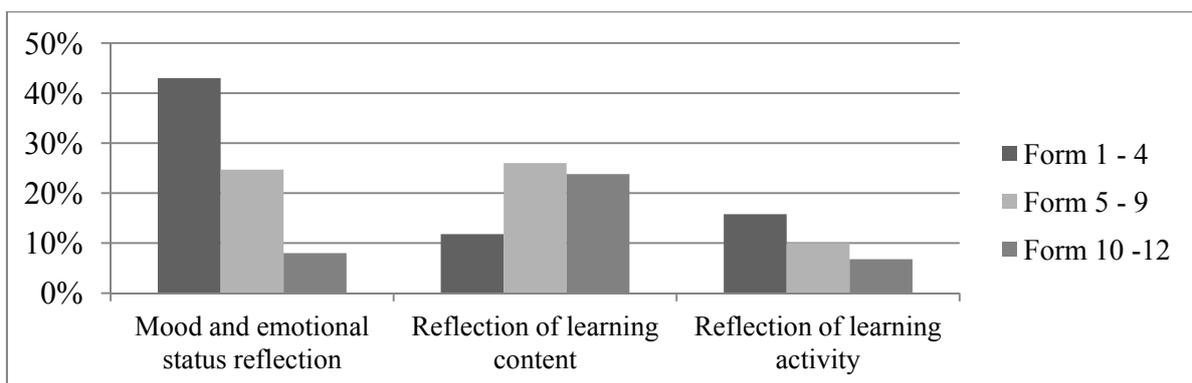


Figure1. Use of reflection types during lessons (observations)

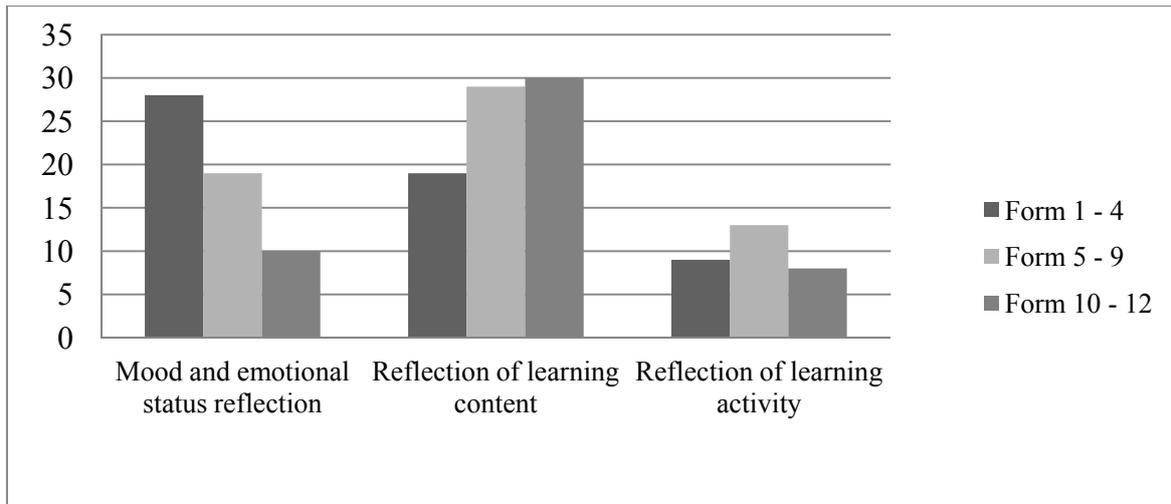


Figure 2. Use of reflection types (teachers' opinion)



Figure 3. Use of reflection types (students' opinion)

The situation is worse in relation to the reflection of learning activities. (See Figure 1, 2 and 3) This type of reflection is given a lot less attention than the other two types across all age groups.

Teacher survey shows that in teacher's opinion most students have poor learning skills. Teachers indicate that many students do not know how to learn and thus they have difficulties to acquire the learning content, which in turn contributes to the second issue: students have a poorly developed learning motivation. However, teachers are unable to offer a solution, many of them indicating that it is the competency of scholars and education politicians, while the task of the teacher is to organise lessons in order to allow the pupil to acquire the learning content. Some part of teachers indicate that from time to time (others more frequent (even every lesson) than others) students are encouraged to analyse the benefits and/or achievements of the lesson. They indicate that such analysis is attributable to promotion of learning motivation because thus students are able to see the link between own achievements, benefits and the learning content

more clearly. Hence, teachers use reflection of learning content in a conscious and determined manner.

Most teachers are sceptical towards the necessity of learning activity reflection in the improvement of student learning skills indicating that learning may be only mastered via the process of learning, but talking does not improve learning skills; it is important that students would have an opportunity to try diverse learning methods which is attempted to be provided by the teachers. This statement is quite contradictory to the verities of education and psychology theory.

In education, reflection is expressed as:

- an ability and skill to understand one's actions, first of all, the result, approaches and means that have allowed achieving the result;
- as an ability analyse the means of cognition that are being used. Process and result of understanding the developments of learning process. (Степанова, 2009).

A student should instead of leaving the lesson with a fixed learning result create a clear link between causes and consequences via comparison of methods and approaches applied by one with those used by other students (goal-action-result). While reflection of learning content allows merely settling the result and compare the initial goal with one's needs.

Learning means (learning approaches, methods, forms) that were accepted, understood and recognised as effective by the student during reflection allow such student to organise and implement one's learning in an efficient manner (hereinafter the student is able to independently select specific goals respective to the learning situation and for the achievement of the learning ask) which will in turn improve learning results as well as they allow student to plan and implement self-development in a determined manner (Степанова, 2009; Meyer, 2004).

Methods that may be used for reflection depending on the type, complexity and goal, type of implementation as well as the age and individual qualities of the students may be as follows:

- questions,
- discussions;
- visualisation,
- audible visualisation,
- structuring (for example, in a table),
- comparison (for example, comparison of goal and result) (Степанова, 2009; Meyer, 2004).

The survey conducted among teachers and students shows that in Latvian schools teachers more often use questions and visualisation for student reflection (latter is used in work with younger age groups), while discussions are relatively rare. Visualisation is often used for the reflection of mood and emotional status.

Questions most often offered for reflection:

- What did I (you) do?
- What was the goal of what I did?
- What result did I achieve?
- What did I enjoy doing?
- What was I good at?

As it is evident all these questions are mainly oriented towards the initial realisation of the activity and its relation with the result achieved. However, in order to create a clear and persuasive chain of causes and consequences, these questions are insufficient as they are attributable to the first stage of analysis - the establishment of facts (See Figure 4). In order for the reflection to be effective, it is necessary to create a set of questions that would include not only mutually related questions but also questions that comprise all three stages. Only then may a clear chain of causations may be established.

Teachers indicate that during every given lesson they offer not more than 2 questions for the answers not to take too much of the time. Reflection questions are given 3 - 5 minutes in a lesson. Lesson observations and lesson plan analysis show a slightly better situation: reflection is given 5 - 10 minutes on average. A difference between the opinion of the teachers and observations may be explained with the fact that teachers regard the actions conducted at the end of the lesson for the summary of results as reflection but observations show that some elements of reflection are present starting from the beginning of the lesson.

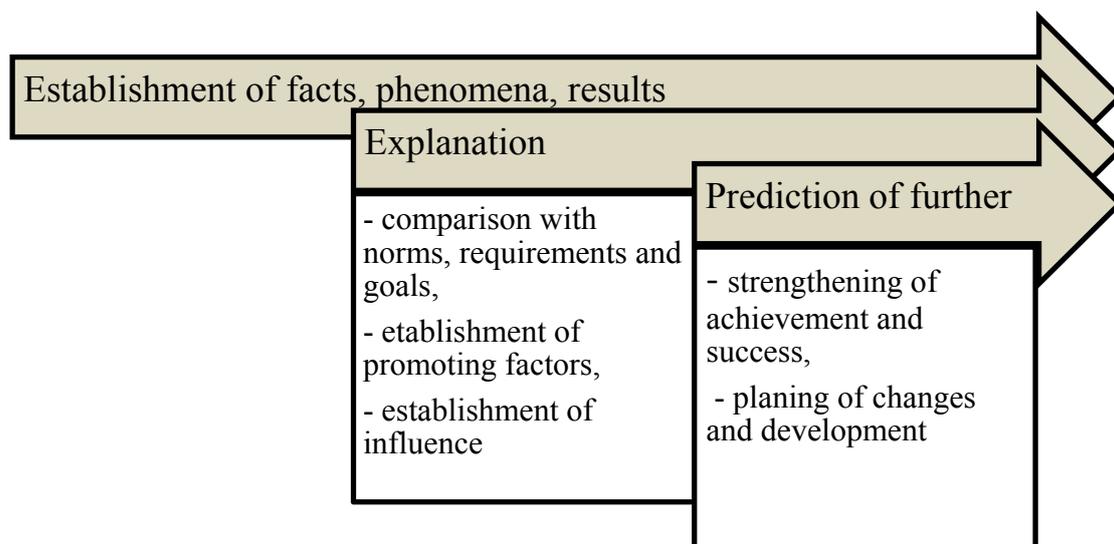


Figure 4. Stages of analysis

Upon attempting to establish as to how often teachers offer reflection after action and reflection during action, it was revealed that teachers recognise reflection only after action but they lack knowledge on reflection during action. The survey of secondary school students revealed that some students unwittingly use reflection during action. It takes place during non-standard learning situations, for example, in events when a learning task is given but no instructions for the performance thereof are given by the teacher or when during work according to teacher's recommendations, the student does not achieve the expected result. However, such proportion of students is fairly little - only 12% of all respondents.

Discussions with educators revealed that not all teachers have sufficient mastery of types, forms and methods of reflection. It is one of the reasons they avoid using them during their educational practice. Some teachers taking part in the survey indicated that questions included in the survey allowed them to ponder on the importance and opportunities of use of reflection during the learning process.

Upon studying the opportunities and importance of reflection during educational process, it is also necessary to pay attention to the reflection skills and experience of teachers as well as to the interrelation between teachers reflection skills and experience with the formation of reflection skills and experience in the student.

Conclusions

- Student learning skills development most affected reflection of learning actions.
- Latvian schools often use mood and emotional status reflection as well as reflection of learning content. Reflection of learning action is used seldom by the teachers.
- Reflection comprises questions that do not ensure a full cycle of analysis.
- Reflection is used insufficiently during the learning process. In order to ensure that to achieve a reflection of and broader targeted application: Further education programmes for educators must pay attention to the improvement of reflection skills and experience; it is necessary to develop methodical recommendations and/or handbook for teachers for the use of reflection during learning process.
- Further education programmes for educators must pay attention to the improvement of reflection skills and experience.
- It is necessary to develop methodical recommendations and/or handbook for teachers for the use of reflection during learning process.

References

1. Dirks, U. (2000). *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine Berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern.* [How are English teachers professional? A professional biographical investigation in the new federal states.] Münster u.a. Waxmann. (In German).
2. Geertsma, A., Hake, B.J. (2004). *Experimenting with Individual Learning Accounts: Making Up the Balance.* CINOP
3. Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Prentice-Hall, USA.
4. Meyer, H. (2008). *Was ist ein guter Unterricht?* [What is a good lesson?] Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. (In German).
5. Moon, J.A. (2004). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice.* Routledge Falmer, USA.
6. Neuweg, G.H. (1999). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissesstheorie Michael Polanyis.* [Craftsmanship and implicit knowledge. For a gauge-learning theoretical importance of knowledge and knowledge theory Michael Polanyi] Münster u.a.. Waxmann. (In German).
7. Refleksija [Reflection] <http://www.letonika.lv/> (15.03.2014) (in Latvian).
8. Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* London. Temple Smith.
9. Žogla, I. (1997). *Vispārīgā didaktika* [General didactics]. Rīga: LU Pedagoģijas un psiholoģijas institūts (in Latvian).
10. Степанова, А. (2009). *Методы рефлексии и релаксации в учебном процессе.* [Methods of reflection and relaxation in the educational process] <http://900igr.net/> (16.02.2014)

Dr.paed. **Iveta Kāposta**

Riga Teacher Training and Educational Management
Academy, Latvia
Imatas 7.līnija 1, Rīga, LV-1083
E-mail: iveta.kaposta@rpiva.lv
Phone: +371 29132756

SKOLĒNU MĀCĪBU SASNIEGUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI DABASZINĪBĀS

Factors Influencing Students' Academic Achievements in Science

Ināra Laizāne
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *Issue of educational quality is becoming more and more actual in the whole world. One of the tasks of European Union in the field of education is to provide the quality of education. In this article the educational quality in science has been looked at. The aim and method of the research are revealed in the article. The research has been done with the aim to find out the students' academic achievements in science and the tendencies of factors that influence them. With the help of quantitative method (questionnaire) the assessment method of academic achievements was explained. In order to measure students' achievements, the results obtained by summative assessment were used. The tendencies of factors influencing academic achievements in science were explored by looking for correlative relevance that promote and delay students' academic achievements in science. The data obtained in the research was analysed quantitatively and qualitatively.*

Keywords: *science, science standard, assessment of academic achievements, academic achievements, factors influencing academic achievements.*

Ievads

Viens no svarīgākajiem pamatizglītības un vidējās izglītības uzdevumiem ir veicināt skolēnu interesi par dabaszinībām, kas savukārt varētu sekmēt studējošo skaita palielināšanos dabaszinātņu nozarēs, t.i., nozarēs, kuras ir ļoti nepieciešamas inovācijām un zinātņu ietilpīgai ekonomikai.

Dabaszinību kā mācību priekšmeta mērķis ir radīt un pilnveidot izglītojamā interesi par dabas sistēmu un procesu pētīšanu, veidojot izpratni par dabas daudzveidību un vienotību, lai sekmētu labvēlīgu attieksmi pret vides saglabāšanu un uzlabošanu (Dabaszinības. Mācību priekšmeta standarts 1-6. klasei, 2013). Pamatskolas 7-9. klasē tiek apgūti dabaszinību cikla vairāki mācību priekšmeti. Mācību priekšmeta "Bioloģija" mērķis ir pilnveidot skolēnu izpratni par dabas vienotību, sekmēt līdzatbildīgas attieksmes veidošanos vides saglabāšanā un uzlabošanā, izzinot bioloģiskās sistēmas un likumsakarības dabā (Bioloģija. Mācību priekšmeta standarts 7.–9.klasei, 2013).

Svarīga ir skolēnu mācību sasniegumu vērtēšana, lai laicīgi varētu uzlabot mācību procesa kvalitāti un efektivitāti tā mainot skolēnu attieksmi pret dabaszinībām un palielinot interesi par šo mācību priekšmetu.

Pētījuma mērķis- izpētīt skolēnu mācību sasniegumus dabaszinībās un noskaidrot to ietekmējošo faktoru tendences.

Pētījuma metodes:

- **Zinātniskās literatūras teorētiskā analīze:** lai noskaidrotu teorētiskās nostādnes par mācību sasniegumu vērtēšanu, dabaszinātniskās izglītības attīstības iespējām.

- **Analīzes un sintēzes metodes:** izmantotas, lai izpētītu problēmu un formulētu sakarības.
- **Dokumentu analīze:** mācību priekšmeta standarts dabaszinībās (bioloģijā), mācību iestāžu obligātā dokumentācija klases žurnāli.
- **Aptaujas metode:** izmantota respondentu viedokļu noskaidrošanai, mācību sasniegumu dabaszinībās vērtēšanas un pārbaudes izpētes raksturošanai.
- **Statistiskās analīzes metodes:** aprakstošā statistika, sakarību analīze, korelācijas metodes - izmantotas pētījumā iegūto datu analīzei un interpretācijai.
- **SVID metodes:** mācību sasniegumu dabaszinībā izpētei un to ietekmējošo faktoru tendenču izpētei.

Skolēnu mācību sasniegumu izpēte dabaszinībās

Skolēnu mācību sasniegumu dabaszinībās izpētes mērķis ir novērtēt izglītojamo zināšanu un prasmju, attieksmju kopumu dabaszinībās atbilstoši standarta prasībām (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2013).

Pētījumā piedalījās 511 skolēns (5-9 klase) un 132 skolotāji, kuri māca dabaszinības. Rēzeknes un Ludzas novada atsevišķās skolās, ievērojot attiecību starp lauku un pilsētas skolām, mācību gada garumā tika veikts skolēnu mācību sasniegumu dabaszinībās salīdzinošs izvērtējums. Pirms datu ievākšanas respondenti tika iepazīstināti ar pētījuma mērķi un praktisko lietderību.

Pētījums tika sākts ar kvantitatīvu metodi (aptauju). Lai iegūtu plašāku un detalizētāku kvantitatīvu rezultātu skaidrojumu, tika izmantotas kvalitatīvās pētniecības metodes (fokusgrupu diskusija, dokumentu analīze, intervijas).

Pētījuma pirmajā posmā, lai noskaidrotu, kā skolēnu mācību sasniegumi tiek vērtēti, aptaujā piedalījās 132 skolotāji. Šīs grupas respondentu sadalījums pēc izglītības līmeņa un pedagoģiskā darba stāža skatāms 1. tabulā.

Analizējot tabulas datus secinām, ka liekajai daļai respondentu (53%) pedagoģiskais darba stāžs ir virs 10 gadiem. Šiem skolotājiem jau ir izveidojies savs mācīšanas modelis, ir pietiekoši liela pedagoģiskā pieredze, tāpēc viņiem ir vieglāk izprast jauninājumus skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanā.

No tabulas redzams, ka visi respondenti ir ar augstāko izglītību un lielākais īpatsvars ir tieši 40–49 gadus veciem skolotājiem ar augstāko profesionālo izglītību. Jāuzsver, ka respondentiem tika lūgts norādīt augstāko iegūto izglītības pakāpi, līdz ar to skolotājiem, kam ir maģistra grāds, protams, ir arī augstākā profesionālā izglītība.

Pētījuma respondentu sadalījums pēc izglītības līmeņa un pedagoģiskā darba stāža
The division of the study respondents according to educational level and pedagogical experience

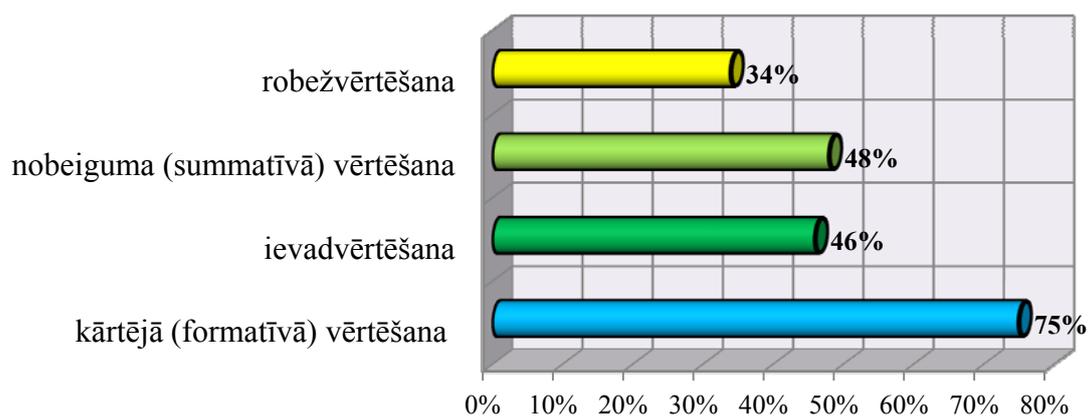
| Izglītības līmenis | Respondentu sadalījums pēc pedagoģiskā darba stāža | | | | | KOPĀ | | |
|---------------------------------|--|-------------|--------------|--------------|----------------|--------|----------|-----|
| | 3 – 5 gadi | 6 – 10 gadi | 11 – 19 gadi | 20 – 30 gadi | virs 30 gadiem | Skaits | Procenti | |
| Profesionālā augstākā izglītība | 15 | 24 | 52 | 6 | 4 | 101 | 76,5 | |
| Maģistrs pedagoģijā | 12 | 11 | 7 | 1 | 0 | 31 | 23,5 | |
| KOPĀ | Skaits | 27 | 35 | 59 | 7 | 4 | 132 | 100 |
| | Procenti | 20,5 | 26,5 | 44,7 | 5,3 | 3,0 | 100 | |

Skolotāju vidējā vecuma grupa respondentu kontekstā precīzi pārstāv arī vidējo skolotāju vecumu Latvijā un Eiropā (Eurydice, 2009).

Aptaujas anketās iekļautie jautājumi pieļāva atzīmēt vairākus atbilžu variantus.

Mācību sasniegumu vērtēšana ir nozīmīga mācību procesa daļa. Katrā skolā vērtēšana noris nedaudz atšķirīgi. Tāpēc būtiski bija noskaidrot, kādas mācību sasniegumu vērtēšanas formas dabaszinībās skolotāji biežāk izmanto, cik mērķtiecīgi tas tiek darīts.

Atbildot uz jautājumu *Kādas mācību sasniegumu vērtēšanas formas izmanto dabaszinībās*, jāatzīmē, ka dominējošās atbildes 75% respondentu bija, kārtējā (formatīvā) vērtēšana. Biežāk izmantoto mācību sasniegumu vērtēšanas formu procentuālo sadalījumu var redzēt 1. attēlā.



1.attēls. **Biežāk izmantotās mācību sasniegumu vērtēšanas formas dabaszinībās**

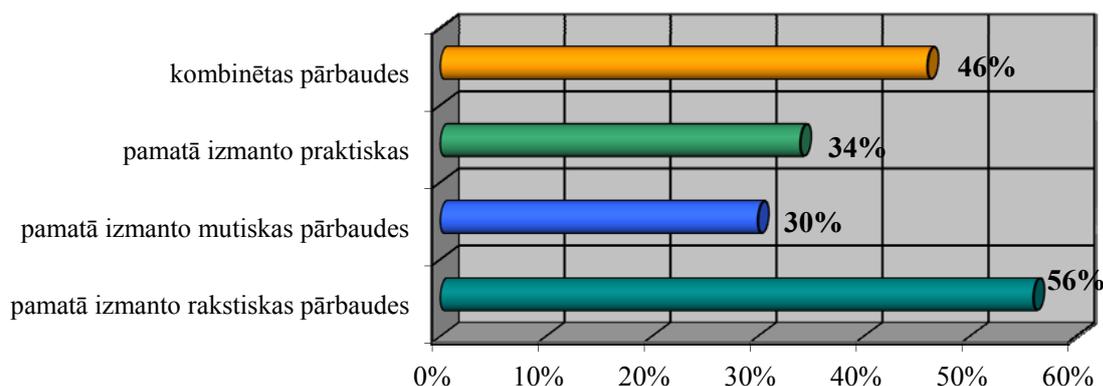
Avots: autore izstrādāts, pamatojoties uz pētījuma datiem

Figure 1. *The assessment forms of academic achievements in science that are used most often*

Izvērtējot atbildes var secināt, ka kopumā mācību sasniegumu vērtēšanas formas, ko izmanto ir daudzveidīgas īpaši skolotājiem ar lielāku darba pieredzi un skolotājiem, kam ir maģistra grāds, jo tie ir pedagogi, kas izglītojas, aug, līdz

ar to, iespējams, ir vairāk domājuši par mācību sasniegumu vērtēšanas metodikas pilnveidi dabaszinībās.

Sniedzot atbildes uz jautājumu *Kādus mācību sasniegumu pārbaudes veidus izmanto dabaszinībās* skolotāji atzīmēja, ka vērtējuma noteikšanai izmanto dažādus veidus, t.i., mācību sasniegumu vērtēšanā izmanto gan rakstiskus, gan praktiskus, gan mutiskus, gan kombinētus un gan citus pārbaudes veidus (skatīt 2. attēlu).



2.attēls. **Mācību sasniegumu dabaszinībās pārbaudes veidu izmantošana**

Avots: autores izstrādāts, pamatojoties uz pētījuma datiem

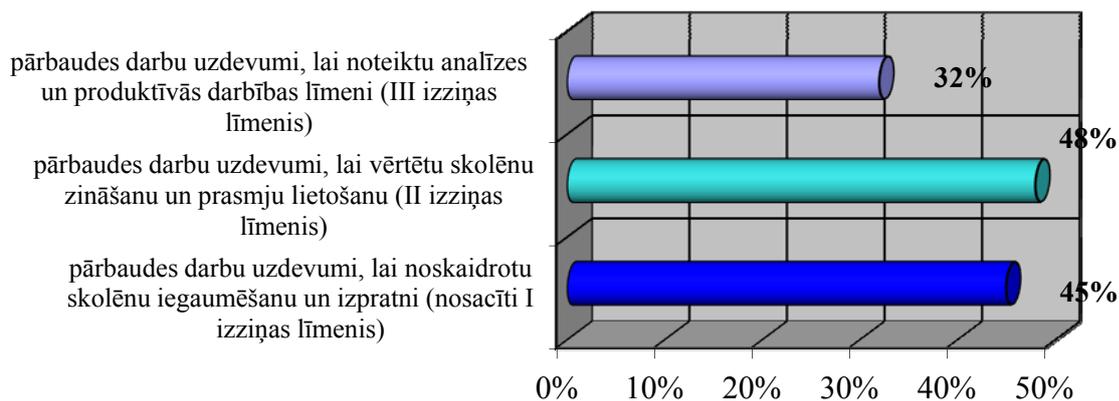
Figure 2. *The usage of academic achievement testing types in science*

Atbildot uz jautājumu *Kādus pārbaudes darbu uzdevumus dabaszinībās izmanto* skolotāji uzsver, ka mācību sasniegumu pārbaudei izmanto dažāda veida uzdevumus, kas vērsti uz standartā noteikto sasniedzamo prasību apguvi konkrētā klasē. Īpaši jāatzīmē, ka uzdevumus sadala atbilstoši izziņas līmeņiem – iegaumēšana un izpratne, zināšanu un prasmju lietošana, analīze un produktīvā darbība. Konkrētāk situāciju atklāj 3. attēls.

Analizējot datus, var secināt, ka pārbaudes darbos tiek piedāvāta iespēja apliecināt zināšanas, prasmes un iemaņas visiem mācību sasniegumu vērtēšanas līmeņiem atbilstošos uzdevumos, jautājumos, piemēros un situācijās.

Skolotāji, kuriem pedagoģiskais darba stāžs ir lielāks, pārbaudījumos dot iespēju skolēniem daudzveidīgāk apliecināt zināšanas, prasmes un attieksmes visiem izziņas līmeņiem atbilstošos uzdevumos, lai nodrošinātu adekvātu un objektīvu vērtējumu. Tas liecina par pedagoģu pieredzi un profesionalitāti.

Var secināt, ka mācību sasniegumi dabaszinībās tiek vērtēti regulāri, lai pārliecinātos par skolēnu iegūtajām zināšanām, prasmēm, attieksmēm un noskaidrotu mācību sasniegumu attīstības dinamiku.



3.attēls. Pārbaudes darbu uzdevumi dabaszinībās dažādos izziņas līmeņos

Avots: autore izstrādāts, pamatojoties uz pētījuma datiem

Figure 3. Tasks of tests in science in different cognition levels

Pētījumā tika noskaidrotas tendences mācību sasniegumu vērtēšanā un noskaidrota mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība dabaszinībās. Tas ir svarīgi, jo tādā veidā tiek noteikta skolēnu mācību sasniegumu atbilstība izglītības standarta prasībām. Jāatzīmē, ka skolotāju aptaujas rezultāti ir tika daļējs rādītājs.

1. **Pētījuma otrajā posmā** tika analizēti mācību sasniegumu rezultāti dabaszinībās 2012./2013. mācību gadā, kas deva iespēju iegūt datus par mācību priekšmeta standarta prasību apguvi. Tas zināmā mērā ļauj spriest par skolēnu gatavību apgūt dabaszinības vidusskolā un studēt turpmāk dabaszinību jomā, piemēram, inženierzinātnes.
2. Skolēnu mācību sasniegumu rezultāti dabaszinībās tika ņemti no mācību iestāžu obligātās dokumentācijas klases žurnāliem. Lai novērtētu skolēnu zināšanu un prasmju, attieksmju kopumu dabaszinībās atbilstoši mācību priekšmeta standarta prasībām pētījumā, tika izmantots pirmā un otrā semestra vērtējums.
3. Rezultātu precizitātes nolūkos tiek aprēķināts aritmētiskais vidējais, tādējādi iegūstot vienu, galīgo rezultātu attiecīgajā līmenī (skolēns, klase, skola).

Pētījuma respondentu skolu raksturojošie lielumi un to sadalījums pēc urbanizācijas līmeņa, skolas tipa un skolēnu skaitu īpatsvara ir skatāms 2., 3. tabulā.

Mācību sasniegumu dabaszinībās rezultātu analīzē izmantoti 511 skolēnu mācību sasniegumu rezultāti un pētījumā izmantoti tādi indikatori kā skolēnu skaits skolā, urbanizācijas līmenis un skolas tips. Pētīta šo dažādo indikatoru sakarība ar skolēnu mācību sasniegumiem dabaszinībās.

Pētījuma dalībsskolu sadalījums pēc urbanizācijas pakāpes un skolu tipa
The division of schools participating in study in accordance with urbanization level and school type

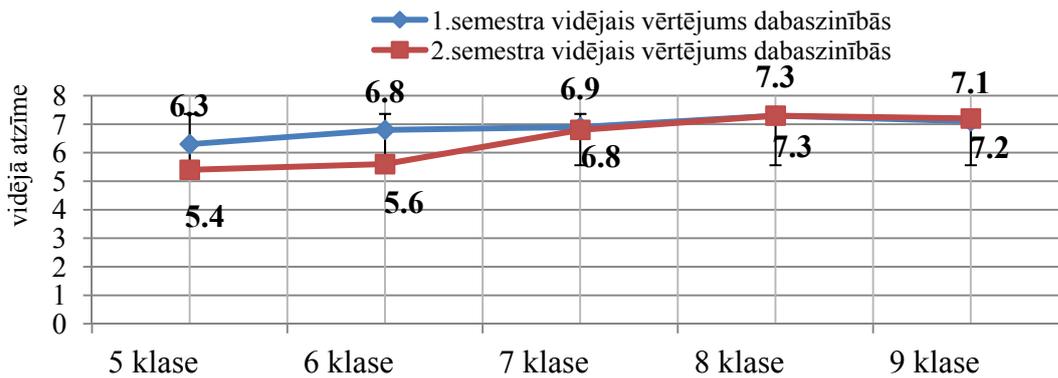
| Reģions | Skolu skaits | % | Skolas tips | Skolu skaits | % |
|-------------------|--------------|-----|---------------------|--------------|-----|
| Pilsētas | 4 | 40 | Pilsētas vidusskola | 4 | 40 |
| Lauku teritorijas | 6 | 60 | Lauku vidusskola | 3 | 30 |
| | | | Lauku pamatskola | 3 | 30 |
| KOPĀ | 10 | 100 | KOPĀ | 10 | 100 |

Pētījuma dalībsskolu sadalījums pēc skolēnu skaita skolā (01.09.2012.)
The division of schools participating in study in accordance with the number of students in school (01.09.2012)

| Skolēnu skaita grupas | Skolu skaits | % |
|-----------------------|--------------|-----|
| līdz 100 | 3 | 30 |
| 201 līdz 350 | 3 | 30 |
| 600 līdz 1000 | 4 | 40 |
| KOPĀ | 10 | 100 |

4. Izvērtējot skolēnu mācību sasniegumus dabaszinībās, vērojamas sekojošas tendences.
5. 5.-6. klašu skolēniem mācību sasniegumi mācību gada beigās pasliktinās, jo skolēnu skaits, kuriem vidējais vērtējums dabaszinībās 1. semestrī ir mazāks nekā 2. semestra beigās pieaug (skatīt 4. attēlu).
6. Tas norāda, ka skolotājam, kurš māca dabaszinības šajās klasēs un šajā vecuma grupā, svarīgi strādāt ar skolēnu mācību sasniegumu dinamikas rezultātiem regulāri tos analizējot un veicot atbilstošas korekcijas mācību procesā. Kopumā, protams, svarīgi noskaidrot skolēnu mācību sasniegumus dabaszinībās ietekmējošos faktoros, jo mācību sasniegumos ir vērojams kritums.
- 7.- 9. klašu skolēnu mācību sasniegumi dabaszinībās mācību gada 1.semestrī būtiski neatšķiras no mācību sasniegumiem 2. semestra beigās (skatīt 4. attēlu). Vērojams pat neliels uzlabojums salīdzinot vidējo atzīmi 1. semestra beigās un 2. semestra nobeigumā.

Tā kā ir augsta korelācija starp mācību sasniegumu vidējo pirmā semestra vērtējumu dabaszinībās (6,88 balles) un otrā semestra vidējo vērtējumu (6,46 balles), tad var uzskatīt, ka skolotāju novērtētās skolēnu zināšanas, prasmes, attieksmes dabaszinībās ir adekvātas un objektīvas. To apliecina arī statistiskās analīze rezultāti ($p = 0,610$). Redzams, ka kopumā mācību sasniegumu attīstības dinamika (pirmā un otrā semestra vērtējums) nav pozitīva (skatīt 4. attēlu).



4.attēls. **Skolēnu mācību sasniegumu dabaszinībās tendences
(aritmētiskais vidējais)**

Figure 4. The tendencies of students' academic achievements in science (arithmetical average)

Pētījumā tika izmantoti tādi indikatori kā urbanizācijas līmenis, skolēnu skaits skolā, pētīta šo indikatoru sakarība ar skolēnu mācību sasniegumiem dabaszinībās.

Lai noteiktu šos datus tika ņemti atsevišķi mācību sasniegumu rezultāti pilsētas skolās, kas pētījumā bija 40% no dalīb skolām un mācību sasniegumu rezultāti lauku skolās (60%). Skolēnu mācību sasniegumu dati tika pārkodēti procentuālā skalā. Par pamatu skolēnu mācību sasniegumu datu pārkodēšanai procentuālā skalā, tika izmantots aritmētiskais maksimums (100%) – 10 balles.

Pētījumā konstatēts, ka pastāv zināma korelācija starp urbanizācijas līmeni un mācību sasniegumiem dabaszinībās.

Pētījuma dati parāda mācību sasniegumu pārkumu dabaszinībās lauku teritoriju skolās nekā pilsētas mācību iestādēs, jo lauku skolām tas ir 72%, pilsētas skolām 53%.

Tas ir izskaidrojams ar to, ka pilsētās dzīvojošie skolēni arvien vairāk attālinās no dabas, viņiem ir mazāks kontakts ar to, bet skolēniem, kuri dzīvo laukos ir iespējas redzēt, kā norisinās dažādi procesi dabā, skolēni ir zinātkāri un ieinteresēti apkārtējās dabas procesu un likumsakarību izzināšanā. Arī pašas lauku skolas atrodas dabas ieskaudā vietā, ir arī labi iekārtoti dabaszinību kabineti. Daudzām lauku skolām ir piešķirts ekoskolas statuss, ar ko tās arī ļoti lepojas.

Jāatzīmē, ka augstāki mācību sasniegumi ir tajās lauku skolās, kur skolotājiem ir maģistra grāds. Tātad pedagogu izglītībai ir nozīme.

Lai noteiktu korelāciju starp skolēnu skaitu skolā un mācību sasniegumiem dabaszinībās, tika apkopoti atsevišķi mācību sasniegumu rezultāti pētījuma dalīb skolās, kurās skolēnu ir līdz 350 (60% dalīb skolu). Skolēnu sekmju apsekojumi dabaszinībās atsevišķi tika veikti skolās, kurās skolēnu skaits no 600 līdz 1000 (40% dalīb skolu).

Apkopojot datus, jāsecina, ka tieši dalīb skolās ar skolēnu skaitu līdz 350 ir vērojami augstāki mācību sasniegumi dabaszinībās (73%), kaut gan apguves līmeņi būtiski neatšķiras no dalīb skolām ar skolēnu skaitu no 600 līdz 1000 (65%).

Nelielās klasēs, kur skolēnu skaits skolā nav liels, ir iespējama mācību darba diferenciacija, individualizācija, tāpēc arī ir vērojami augstāki mācību sasniegumi dabaszinībās.

Zinātniskajā literatūrā joprojām pastāv diskusija par skolas lieluma pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem, kas var ietekmēt skolēnu mācību sasniegumus. Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka lielumam skolēnu skaitam (kas tiek izteikts ar skolas lielumu) tomēr ir vairāk negatīvo aspektu nekā pozitīvo, piemēram, „vēsākas” skolēnu – skolotāju attiecības, mazāka uzmanība skolēna sociālajai un emocionālajai attīstībai, sliktāks skolas iekšējais klimats, vājāks pedagogu kontakts ar vecākiem utt.

Mazo lauku skolu priekšrocība ir nelielais skolēnu skaits, kas ļauj veidot individuālu pieeju mācību procesā, un labvēlīgi ietekmē arī mācību rezultātus.

Pasaulē un Latvijā dabaszinībām skolas kursā sāk pievērst vairāk uzmanības, veic nozīmīgus starptautiskus pētījumus dabaszinībās, kur salīdzina skolēnu zināšanas, prasmes, attieksmes. Meklēti tiek cēloņi šī mācību priekšmeta salīdzinoši zemajam prestižam, ceļi un paņēmieni tā paaugstināšanai.

Skolēnu mācību sasniegumus dabaszinībās ietekmējošo faktoru tendences

Pētījuma trešajā posmā tika skaidrotas skolēnu mācību sasniegumu ietekmējošo faktoru tendences dabaszinībās.

Lai noteiktu mācību sasniegumu dabaszinībās ietekmējošos faktorus, skolotājus un skolēnus lūdzām nosaukt viņuprāt aspektus, kas ir nozīmīgi mācību sasniegumu veidošanā.

Atbildot uz jautājumu *Kādi Jūsaprāt ir mācību sasniegumus dabaszinībās ietekmējošie faktori* skolotāji izdala **sociālekonomiskos, skolas līmeņa un valsts līmeņa** skolēnu sasniegumus ietekmējošos faktorus (skatīt 5. attēlu).

Aptaujātie skolotāji uzskata, ka mācību sasniegumus ietekmējošie faktori saistīti ar ekonomiku un sociālo sfēru, bet šī atkarība nav pārāk liela.

Līdzīgu viedokli pauž arī Latvijas izglītības vadības pētnieki, kas aplūko ekonomiskā, sociālā un kultūras statusa indeksu jeb SES ietekmi uz skolēnu rezultātiem (Johansone, 2009).

Respondenti kā nozīmīgu pozitīvu faktoru skolēnu mācību sasniegumos atzīmē, ka skolās, kurās vairāk atbalsta skolotāju tālākizglītību, it īpaši studijas maģistrantūrā, vērojami augstāki vidējie rezultāti mācību sasniegumu skalās.

Skolotāji uzskata, ka skolas līmeņa mācību sasniegumus ietekmējošie faktori dabaszinībās ir kā neviennozīmīgi un būtiski faktori. Atzīmē, ka mācot

dabaszinības lielā klasē, aktuāla problēma ir ieinteresēt visus skolēnus un kā „noturēt” viņu uzmanību.

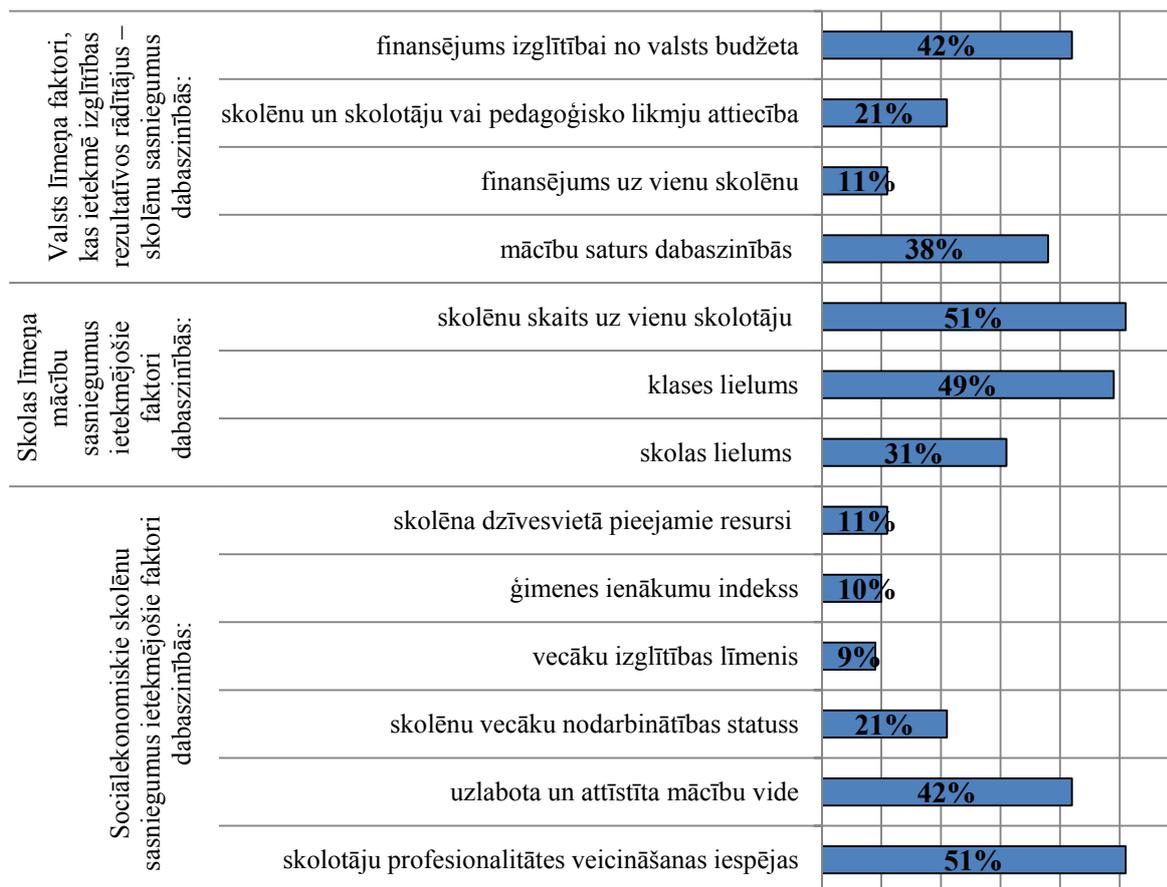
Nepastāv skaidrs definējums par to, kādai jābūt mazai klasei un kādai lielai. Tieši to pašu varētu teikt, runājot par skolas kopējo skolēnu skaitu, kuru minimālās un maksimālās robežas literatūrā plaši variē (Cotton, 2000). Skolēnu skaits skolā un klasē noteikti ietekmē mikroklimatu, skolēna motivāciju mācību procesam. Skolēnu skaits skolā un klasē tiek interpretēts gan kā veicinošs, gan kā kavējošs faktors (Mullis, et al., 2003), (Mullis, et al., 2007), (Geske, u.c., 2007). Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka augsti sasniegumi un efektīvs darbs klasē tiek saistīts vairāk ar mazām skolām. Tomēr nav skaidra vienošanās par robežlīniju starp mazām un lielām skolām. Pētījumi liecina, ka efektīvs skolēnu skaits pamatskolai svārstās robežās no 300 līdz 400 skolēniem un no 400 līdz 800 skolēniem būtu piemērots vidusskolai.

Klases un skolas lielums kā ietekmējošs faktors ir jāanalizē ļoti uzmanīgi, ņemot vērā, ka skaitliski lielām skolām vairāk tiek novirzīti arī vietējo pašvaldību un valsts resursi, kas savukārt labvēlīgi ietekmē mācīšanās un mācīšanas vidi. No otras puses, mazākās klasēs skolēns jūtas labāk, viņš bauda lielāku pedagoga uzmanību un vairāk spēj izpausties individuāli, kas arī paaugstina viņa mācību sasniegumus.

Kā būtiskākie valsts līmeņa faktori, kas ietekmē izglītības rezultātos rādītājus – skolēnu sasniegumus dabaszinībās, tiek minēti: izdevumi uz vienu skolēnu; skolēnu un skolotāju vai pedagoģisko likmju attiecība; finansējums izglītībai no valsts budžeta u.c.

Lai gan augstākie skolēnu mācību sasniegumi tiek fiksēti tieši augsti attīstītajās valstīs – Singapūrā, ASV, Somijā, Japānā, Kanādā un citās valstīs korelācija starp šo valstu centieniem palielināt finanšu resursus izglītībā un šo valstu skolēnu sasniegumiem nav konstatēta. Valsts IKP un finansējumam uz vienu skolēnu ir ļoti korelācija ar skolēnu sasniegumiem, un šāda aina raksturīga arī citiem finanšu rādītājiem (Mullis, et al., 2007), (Martin, et al., 2008), (Scheerens, et al., 2003), (McKinsey & Company, 2007), (Geske, u.c., 2004).

Skolotāju minēto **sociālekonomiskos, skolas līmeņa un valsts līmeņa** skolēnu sasniegumus ietekmējošos faktoru procentuālo sadalījumu var redzēt 5. attēlā.



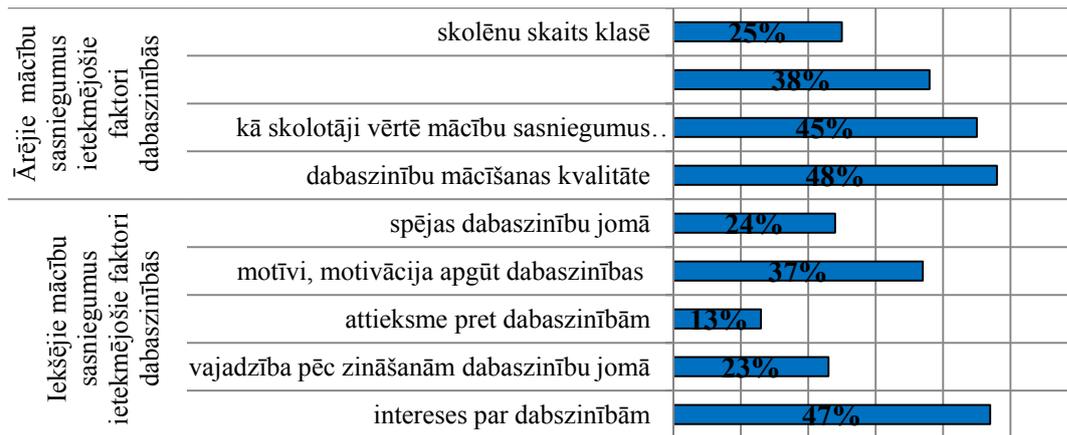
5.attēls. Mācību sasniegumus dabaszinībās ietekmējošie faktori skolotāju skatījumā

Figure 5. The factors influencing students' academic achievements in science from teachers' point of view

Izanalizējot datus var secināt, ka visi skolotāju minētie mācību sasniegumus ietekmējošie faktori lielākā vai mazākā mērā ir nozīmīgi.

Atbildot uz jautājumu *Kādi faktori ietekmē mācību sasniegumus dabaszinībās* skolēni izdala tā saucamos **iekšējos un ārējos faktoros** (skatīt 6. attēlu).

Apkopojot iegūtos datus, nonākam pie secinājuma, ka mācot dabaszinības svarīgi padarīt mācību procesu skolēnam personiski nozīmīgu, balstoties uz viņa vajadzībām, interesēm un spējām.



6.attēls. Mācību sasniegumus dabaszinībās ietekmējošie faktori skolēnu skatījumā

Figure 6. The factors influencing students' academic achievements in science from students' point of view

Tātad apkopojot pētījumā paustās atziņas, skolēnu mācību sasniegumi dabaszinībās ir atkarīgi no paša skolēna, skolotāja, kurš māca šo priekšmetu, ģimenes, skolas, valsts.

Var secināt, ka izglītības sistēmas kvalitāti (uzsverot mācību sasniegumu rezultātus) nozīmīgāk nodrošina nevis finanšu instrumenti, bet citi pasākumi, piemēram, izcila skolotāju izglītība vai augsts ģimenes SES. Līdzīga tendence ir vērojama ne tikai Latvijā, bet arī citviet.

Secinājumi

1. Noskaidrojot, cik mērķtiecīgi un kā mācību sasniegumi dabaszinībās tiek vērtēti, var secināt, ka skolotājiem ir zināšanas un prasmes daudzveidīgi izvērtēt skolēnu mācību sasniegumus. Ikkatrs pedagogs cenšas pilnveidot savu profesionālo kompetenci, palielinot atbildību par mācību darba rezultātiem dabaszinībās. Kopumā mācību sasniegumu vērtēšanas formas, ko izmanto, ir daudzveidīgas, īpaši skolotājiem ar lielāku darba pieredzi un izglītības līmeni.
2. Mācību sasniegumu rezultāti dabaszinībās parāda, ka pastāv saikne starp patiku mācīties dabaszinības un mācību sasniegumu līmeni dabaszinībās. Ja interese par mācībām nav augsta, tad pazeminās dabaszinību mācīšanās līmenis. Lai vairotu skolēnu motivāciju un interesi par dabaszinībām, skolotājiem jāpilnveido dabaszinību mācīšanas kompetence, tā izmainot attieksmi un palielinot interesi par dabaszinībām. Mācot dabaszinības svarīgi pievērst uzmanību skolēnu vajadzībām, sniegt atbalstu tiem skolēniem, kam ir zemi mācību sasniegumi dabaszinībās, piemēram, biežāk mācību procesā izmantot diferencētas mācību metodes, konsultācijas, mācību procesa individualizāciju.

3. Noskaidrojot skolēnu mācību sasniegumus ietekmējošo faktoru tendences dabaszinībās var secināt, ka mācību sasniegumi dabaszinībās ir atkarīgi no paša skolēna, pedagoga, kurš māca šo priekšmetu, ģimenes, skolas, valsts. Skolotāja darba kvalitāte ir viens no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmē skolēna sekmes. Skolotājam jāzina kā “papildināt” skolēna iepriekšējās zināšanas, kā novērtēt skolēnu progresu. Lai nākotnē netrūktu talantīgu, starptautiski konkurētspējīgu inženieru, interese par dabaszinībām jārada jau pamatskolā. Dabaszinību izglītība ir svarīga cilvēka, dabas un sabiedrības ilgtspējīgas attīstības nodrošināšanai.

Summary

One of the most important tasks of education is to promote the students' interest about science that could facilitate the increase of number of students in the branches of science, i.e. branches that are very necessary for innovations and science-based economy.

The science education is becoming the essential factor for providing the sustainable development of human, nature and society – the development that satisfies the needs of present generation without threatening next generations to satisfy their needs.

The aim of the research is to survey the students' progress in science and to find out the tendencies of their influencing factors.

The assessment of students' academic achievements in science is important because if changing the students' attitude towards science and increasing the interest in this study subject in time, more students will choose the professions that are tied to science.

In the first stage of the research the tendencies in academic achievement assessment were found out as well as the order of academic achievement assessment in science was clarified.

The teachers' experience in this sphere was summarized and analysed because it provides adequate and objective results of the academic achievements. It must be noted that questionnaire results of science teachers is only a partial parameter.

In the second stage of the research the academic achievements results in science were analysed. It gave the opportunity to obtain data on acquiring the requirements of the study standard.

The following indicators were used in the research: number of students in school, urbanization level and type of school. Also the relevance between these different indicators and students' academic achievements in science was researched.

In the third stage of the research the tendencies of students' academic achievements and the factors that influence them in science were clarified.

In order to determine the factors that influence academic achievement in science, the teachers and students were asked to name the factors that are important in formation of academic achievements.

The teachers highlight the factors of socially economic, school level and country level influencing the students' achievements, but students highlight, so called, internal and external factors.

The teachers have to develop the competence of teaching science on order to change the students' attitude towards science and to increase the interest in this important study subject.

Literatūra

1. Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Portland (OR): Northwest.
2. Eurydice. (2009). *Key Data on Education in Europe*. Brussels, Belgium: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. 278 p.
3. Geske, A. (2001). *Skolēnu sasniegumu analīze pilsoniskās izglītības pētījumā*. Latvijas Universitātes zinātniskie raksti. 635.sēj., lpp. 67.-71.
4. Geske, A., u.c. (2007). *Kompetence dabazinātnēs, matemātikā un lasīšanā-ieguldījums nākotnei*. Rīga: LU. 140 lpp.
5. Johansone, I. (2009). *Kvalitatīvas sākumizglītības iespēju vienlīdzība Latvijā*. Rīga: Latvijas Universitāte. 185 lpp. <https://luis.lanet.lv/pls/pub/wct.doktd?l=1>.
6. Martin, O. Michael, Mullis, V.S. Ina and Foy, Pierre. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Boston (MA): TIMSS & PIRLS International Study Center. 488 p.
7. Ministru kabineta noteikumi Nr.530 *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*, 2013.
8. Ministru kabineta noteikumiem Nr.530 8. pielikums. *Dabaszinības. Mācību priekšmeta standarts 1.–6.klasei*, 2013.
9. Ministru kabineta noteikumiem Nr.530 9. pielikums. *Bioloģija. Mācību priekšmeta standarts 7.–9.klasei*, 2013.
10. Mullis, V.S. Ina, Martin, O. Michael and Gonzalez, J. Eugenio. (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Chestnut Hill (MA): PIRLS International Study Center. 375 p.
11. Mullis, V.S. Ina, Martin, O. Michael and Kennedy, M. Ann. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill (MA): TIMSS & PIRLS International Study Center. 404 p.
12. McKinsey & Company. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company. 56 lpp.
13. Scheerens, J., Glass, C. and Thomas, S. M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring. A Systemic Approach*. Steenwijk: Swets & Zeitlinger Publishers. 438 p.

SKOLĒNU PROFESIONĀLĀ ORIENTĀCIJA UN KARJERAS IZGLĪTĪBA

Professional Orientation and Career Education for Students

Inta Lemešonoka

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The turn of the 21st century has marked several changes in many social processes in the whole world including Europe and Latvia, such as the disappearance of antiquated professions and creation of completely new ones, which is related to replacing students' professional orientation with career education. Rapid development and changes in the job market, unemployment, constantly increasing information about jobs and educational paths cause confusion, indecision and disinformation for schoolchildren choosing their own career. This demands from the school to be able to develop the student's ability to make decision about their future choices. To understand why the term "career education" has replaced the term "professional orientation", which was used in the 20th century, this article analyses the essence of both concepts in relation to social processes and political stances in different eras.*
Keywords: *career, career education, professional orientation.*

Ievads

Introduction

20. un 21. gadsimta mijai visā pasaulē, tai skaitā, Eiropā un Latvijā, raksturīga dažādu sabiedrības dzīves procesu nomaiņa, tai skaitā, iepriekšējā gadsimtā novecojušo profesiju izzušana un pilnīgi jaunu profesiju un specialitāšu rašanās. Šie procesi saistīti ar nepieciešamību pilnveidot karjeras izglītību skolā, lai izglītības iestādes absolvents prasmīgi orientētos mainīgā darba tirgus apstākļos un būtu gatavs veikt karjeras izvēli jebkurā dzīves posmā (Karjeras izglītība obligātās izglītības posmā Eiropā, 2009). Izmaiņas Latvijas darba tirgū, bezdarbs, jaunu profesiju rašanās, iepriekš pieprasīto profesiju pārprodukcija, nenoteiktība, izglītības iestāžu cīņa par finanšu palielināšanu ar pēc iespējas lielāka skaita audzēkņu piesaisti savām skolām, abiturientu steiga pieņemt karjeras lēmumus ierobežotā laikā - tas viss sagādā problēmas skolēnam pašam veikt pareizos soļus savas karjeras veidošanā. Latvija, iestājoties Eiropas Savienībā, pievienojusies arī Eiropas valstu kopīgiem uzstādījumiem karjeras izglītības jomā. Ar Eiropas Padomes 2003. gada 27. jūlija lēmumu tika apstiprinātas Eiropas nodarbinātības vadlīnijas, kas ir saistošas Eiropas Savienības dalībvalstīm, izvirzot izglītības sektorā realizējamus svarīgākos mērķus un uzdevumus starptautiskajā līmenī noslēgtajos politiskās vienošanās dokumentos, kā Eiropas Sociālā Harta (18.10.1961., ratificēta Latvijā 2001); 2002. gada 30. novembra Kopenhāgenas deklarācija (32 valstu paustā apņemšanās sekmēt sadarbību izglītības sistēmā un profesionālās izglītības reformēšanas un attīstīšanas jomā); 2004. gada 14. maija Eiropas Padomes rezolūcijā par profesionālās orientācijas politiku, sistēmu un prakses stiprināšanu mūžizglītībā Eiropā (European Lifelong Guidance Policy,

2013). Latvija, iekļaujoties Eiropas Mūžilgas karjeras atbalsta politikas tīkla (EMKAPT) darbībā un akceptējot starpvalstu vienošanās par karjeras izglītības vadlīnijām, normatīvajos politikas un izglītības dokumentos termina *profesionālā orientācija* vietā sākusi lietot terminu *karjeras izglītība*.

Pētījuma aktualitāte ir tajā, ka pāreja no profesionālās orientācijas uz karjeras izglītību ir saistīta ar problēmām izglītības sistēmas vidē, ko izraisa vairāki faktori: lielākajā daļā Latvijas skolu šobrīd vēl nav ieviesta strukturēta karjeras izglītības sistēma; daļa pedagogu nespēj pārkārtoties no novecojušās profesionālās orientācijas sistēmas uz jauno karjeras izglītības sistēmu; pamatā skolās karjeras izglītības darbu veic pedagogi, kam nav attiecīgas karjeras konsultanta vai karjeras izglītības pedagoga kvalifikācijas.

Darba mērķis ir pētīt un analizēt atšķirību starp *profesionālo orientāciju* un *karjeras izglītību*, kas savā būtībā ietver daudz plašāku darbību loku skolēnu karjeras atbalstam, un, lai labāk būtu izprotama šo jēdzienu atšķirība, to skaidrojumi ir salīdzināti saistībā ar sabiedriskajām norisēm un politiskajiem uzstādījumiem attiecīgajos sabiedrības dzīves posmos.

Pētījumā sniegtā informācija par galvenajām problēmām un to risinājumiem balstās uz dažādu valstu karjeras vadības teoriju pamatlicēju nostādnēm, kā arī pedagogijas un psiholoģijas pētnieku atzinumiem.

Profesionālās orientācijas būtība ***The concept of professional orientation***

Lai izprastu, kā mūsdienās termins *karjeras izglītība* ir aizstājis 20.gadsimtā lietoto terminu *profesionālā orientācija*, vispirms svarīgi izanalizēt šo terminu veidošanos saistībā ar attiecīgajiem laika posmiem.

Pēc padomju varas nodibināšanas Krievijā 20.gadsimta sākumā izvērsās padomju ideoloģijas integrēšana pedagoģiskajā procesā, kas rezultējās ar tā saucamās padomju skolas veidošanos, kas nesa sev līdzīgu iepriekšējās izglītības sistēmas sagrāvi un jaunu pedagoģisko koncepciju radīšanu atbilstoši tā perioda Komunistiskās partijas un padomju valdības vadošajām nostādnēm. Tā kā Padomju Savienībā (dibināta 1922.gadā) ideoloģiski strādniecība tika pasludināta par padomju valsts valdošo šķiru, tad arī mācībām bija jābūt saistītām ar produktīvu ražošanas darbu, tādēļ padomju pedagoģijā populāra kļuva ideja par Darba skolu, un tās metodikas tika izmantotas profesionālajā izglītībā. Darba skolas radikālākā izpausme bija politehniskā apmācība, kad teorētiskās zināšanas tika apgūtas, nepārtraucot darbu; skolas dažkārt pat pārcēla uz rūpnīcu cehiem, laboratorijām un citām praktiskās darbības vietām. Sākot ar 20.gadsimta 40.gadiem Padomju Savienībā viens no galvenajiem izglītības mērķiem bija “darba rezervju” sagatavošana, līdz ar to tika atbalstīta arodizglītība. Marksisma filozofijas pamatlicēji K.Markss un F.Engelss uzsvēra, ka politehniskā apmācība „pacels strādnieku šķiru krietni augstāk par aristokrātijas un buržuāzijas līmeni” (Markss, Engelss, 1980:86), un, propogandējot šo politehnisma ideju, N.Krupskaja uzsvēra, ka „ar to jāpiesātina

visas mācību disciplīnas, tam jāatspoguļojas materiāla atlasē gan fizikā un ķīmijā, gan dabaszinībās un sabiedrības mācībā” (Krupskaja, 1975:354). Savukārt audzināšanas galvenais uzdevums bija kolektīvisma apziņas veidošana, un par personības veidošanās būtiskāko mērķi kļuva sociālo funkciju pildīšana padomju sabiedrības labā. Arī Latvijā 30.gados aktualizējās nepieciešamība noteiktu speciālistu sagatavošanai atbilstoši tā laika tautsaimniecības vajadzībām. Izdevumā “Latvijas Skola” atrodamas liecības par Latvijas Darba centrāles direktora A. Šmita uzstāšanos Rīgas pamatskolu sanāksmē, kurā viņš aicināja skolotājus pievērst uzmanību jauniešu darba izvēlei: “jāapsver jautājums par jaunatnes plašāku novirzīšanu nepieciešamos amatos. Audzinātāji, jūsu pienākums un uzdevums izprast savus audzēkņus, lai ar Latvijas Darba centrāles padomdevēju palīdzību rastu pareizo risinājumu – kā jaunatni novirzīt un novietot vajadzīgā un piemērotā amatā un darbā. Novirzot skolu jaunatni caur padomdotuvēm, kur viņiem padomus sniedz skolotāji, Latvijas tautsaimniecībai vairs nezudīs darba enerģija” (Latvijas Skola, 1939:656). Vēsturiskajā liecībā minētās padomdotuves var uzskatīt par pirmajiem mēģinājumiem izveidot profesionālās orientēšanas centrus jauniešu ievirzīšanai noteiktos darbos.

Politiskie notikumi Otrā pasaules kara laikā ietekmēja arī izglītības procesus gan pašā Padomju Savienībā, gan tās okupētajās valstīs, tai skaitā Latvijā, kur izglītības sistēmu pārveidoja pēc Padomju Savienības parauga, kad aizvien lielāka uzmanība tika pievērsta darbaudzināšanai, skolēnu specializācijai kādai no ražošanas nozarēm, skolu sasaistīšanai ar ražošanas praksi. Tika dibinātas specializētas skolas ar mākslas, mūzikas un sporta virzieniem. Krievu pedagogs V.Suhomļinskis (1918-1970) izveidoja paraugskolu, iekārtojot dažādu mācību priekšmetu kabinetus un darbnīcas, izveidojot dārzus un siltumnīcas āra nodarbībām (Ķestere, 2013).

20.gadsimta 50.gadi uzskatāmi par ģenerālas reformācijas laiku Padomju Savienības skolu sistēmā, kad notika tradicionālo izglītības struktūru atjaunošanu, bet 60.gados iesākās “modernizācijas” pavērsiens, kad vispārējais reformu vilnis aptvēra arī skolas mācību plānu veidošanu un mācību nodarbību organizāciju (Gudjons, 2007). 60.gadu beigās ieviestā pāreja uz obligāto vispārējo vidējo izglītību un aizvien plašākās iespējas turpināt mācības augstskolā mazināja jauniešu vēlmi strādāt mazkvalificētu darbu, un Padomju Savienības valstu tautsaimniecībai sāka trūkt zemākas kvalifikācijas strādnieku, tādēļ izglītības sistēmā tika pastiprināti ieviesta profesionālā izglītība un profesionālā orientēšana. Padomju Savienības Komunistiskās partijas kongresu lēmumos un Ministru Padomes dokumentos tika noteikts, ka „vajag krasi uzlabot skolas darba jaunatnes sagatavošanā darbam materiālās ražošanas sfērā, tādēļ efektīvi jāorganizē profesionālās un politehniskās izglītības process skolās” (Babanskis, 1987, 99). Tā laika pedagogijas teorētiķis J. Babanskis skaidro profesionālo izglītību kā noteikta apjoma sistemātisku zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanu konkrētā profesijā, kas notiek vecākajās klasēs, pamatojoties uz politehnisko izglītību (tehnisko apmācību), kas iepazīstina ar visu ražošanas

procesu pamatprincipiem un vienlaicīgi dod visu ražošanas nozaru vienkāršāko rīku lietošanas iemaņas (Babanskis, 1987). Politehniskās izglītības procesā skolotāji plaši izmantoja ražošanas darba pieredzi, organizējot darbu ar politehnisku saturu, ekskursijas uz ražošanas uzņēmumiem, padomju saimniecībām un kolhoziem. Politehniskais princips neizvirzīja prasību mācīties itin visu, bet gan prasīja apgūt modernās rūpniecības pamatus un iepazīstināt skolēnus ar galvenajiem elektriskās, siltuma un mehāniskās enerģijas iegūšanas veidiem, ar ķīmisko vielu ražošanu un izmantošanu tautas saimniecībā, ar lauksaimniecības pamatiem un tās intensifikāciju, ar sociālistiskās ražošanas organizācijas sistēmu. Raksturojot tā laika izglītības sistēmu, J.Babanskis atzīmē: „Padomju vispārīglītojošā skolā tiek īstenota vispārīgā un politehniskā izglītība, komunistiskā audzināšana, darbmācība, skolēnu sagatavošana praktiskai darbībai, kā arī profesionālā orientācija. Tās uzdevums ir visu skolēnu profesionālā sagatavošana. Skolās notiek ražošanas apmācība, un absolventi reizē ar vispārīgo vidējo izglītību iegūst arī noteiktu kvalifikāciju” (Babanskis, 1987, 101). Jēdziens *profesionālā orientācija* tika lietots tādā nozīmē kā zinātniski pamatotas, uz cilvēka spējām, interesēm un sabiedrības vajadzībām balstītas informācijas sniegšana profesijas (aroda) izvēlei atbilstoši sociālajam pieprasījumam (Karjeras izglītība profesionālās vidējās izglītības iestādēs, 2006).

Padomju Savienības tautsaimniecība, kas bija organizēta pēc plānveida sistēmas, kad katrai nozarei bija jāizpilda tai noteiktie plāni saražot noteikta daudzuma preces, bija nepieciešams saplānot noteiktām nozarēm nepieciešamo speciālistu skaitu, un šī plānošana noteica ne tikai profesionālās apmācības pastiprinātu apguvi, bet arī vipārīglītojošo vidusskolu profesionalizāciju, kā rezultātā vidusskolēniem tika organizēta praktisko iemaņu apguve mācību ražošanas kombinātos (Ķestere, 2013; Rubene, 2004; Žukovs, 2001).

No augstāk analizētajiem procesiem var secināt, ka profesionālās orientācijas darbam izvirzīto mērķu sasniegšanai netiek izvirzīti uzdevumi cilvēka individualitātes izpētē, lai darba izvēli varētu veikt, balstoties uz indivīda vajadzībām, bet uzsvars tiek likts uz valsts ekonomisko un sabiedrības vajadzību ievērošanu.

Pēc izstāšanās no Padomju Savienības, 1990.gadā, Latvijas Republikas politikas dokumentos tika turpināts izvirzīt nostādnes profesionālās orientācijas īstenošanai. 1994. gadā izstrādātajā “Profesionālās orientācijas koncepcija Latvijas Republikā” (turpmāk Koncepcija) tika pausts uzstādījums, ka profesionālā orientācija ir sabiedrības un valsts mērķtiecīga darbība jaunatnes sagatavošanā profesijas izvēlei, ievērojot personības īpatnības kā arī situāciju darba tirgū; tā ir palīdzības sniegšana jaunatnei un pieaugušajiem profesijas izvēlē un iekārtošana darbā (Koncepcija, 1994). Saskaņā ar Koncepcijā izvirzītajām vadlīnijām, profesionālo orientāciju jāaplūko kā nepārtrauktu procesu un svarīgu izglītības elementu, kas vērsts uz to, lai palīdzētu cilvēkiem pareizi izvēlēties izglītības veidu un profesionālās darbības lauku; tā jāaplūko kā pakalpojumu vienots komplekss, kas sevī ietver profesionālo informāciju,

arodkonsultēšanu, profesionālo atlasī un pasākumus jaunatnes adaptācijai darbam. Konceptijā uzsvērts, ka katra Latvijas Republikas iedzīvotāja nodrošināšana ar minētajām iespējām ļauj atrisināt tādas uzdevumus kā strādnieku un speciālistu sagatavošanas līmeņa un kvalifikācijas paaugstināšanu, abiturientu uzņemšanu mācību iestādēs un iekārtošanu darbā un darba resursu sadali saskaņā ar cilvēka individuālām īpatnībām un sabiedrības ekonomiskām un sociālām prasībām (Konceptija, 1994).

Šajā periodā joprojām saglabājas valsts ekonomisko interešu ievērošana, bet jau sāk veidoties uz indivīdu vērsts profesionālās sagatavošanas darbs, sākot pievērst uzmanību viņa individualitātei, vajadzībām un personības iezīmēm, kas atbilst noteiktām darba nozarēm.

Turpmākajā sabiedrības dzīves periodā viedokli par to, kādēļ profesionālās orientācijas darbs vairs nesniedz maksimālu rezultātu, atspoguļo 2006. gadā masu mēdijos paustie viedokļi par to, ka profesionālā orientācija vairs “nestrādā”. Tā laikrakstā Rīgas Balss žurnāliste I.Korņeva atspoguļojusi sabiedriskās organizācijas «Jauniešu konsultācijas» pētījumu, kurā apkopoti 2213 respondentu - skolēnu vecumā no 17 līdz 19 gadiem – atzinumi par to, ka profesijas izvēlei nereti ir nejaušs gadījuma raksturs, ka skolēniem pietrūkst informācijas par profesijām, to saturu un pieprasījumu darba tirgū, un profesionālā orientācija skolās no skolēnu puses tiek vērtēta kā nepietiekama, bet metodes, kas tiek lietotas profesionālajā orientācijā, ir neinteresantas un novecojušas, turklāt skolēni uzskata, ka zināšanas, ko viņi apgūst profesionālās orientācijas procesā, iekļaujoties darba tirgū, nemaz vairs nebūs vajadzīgas (Korņeva, 2006). Viena no pirmajām karjeras izglītības pamatlicējām Latvijā A. Joma vairākkārtējās intervijās masu mēdijos pauž viedokli, ka 21. gadsimta brīvā tirgus ekonomikā profesionālās orientācijas pieeju vairs nevar pielietot, jo ir neiespējami precīzi izplānot darbaspēka pieprasījumu ilgtermiņā, tādēļ ka darba tirgus prasības un vajadzības mainās nesalīdzināmi ātrāk nekā iepriekšējās ekonomiskajās sistēmās. Profesionālās orientācijas pakalpojumi to tradicionālajā izpratnē vairs nesniedz pietiekošu atbalstu cilvēkam jaunajos apstākļos, tādēļ ir radusies reāla nepieciešamība profesionālās orientācijas sistēmu pārveidot par karjeras izglītības sistēmu (Joma, 2005; 2008).

Pāreja no profesionālās orientācijas uz karjeras izglītību ***The transition from professional orientation to career education***

20.gadsimta beigās un 21.gadsimta sākumā psiholoģijas, pedagoģijas un karjeras vadības teoriju ietvaros tika definēts un skaidrots termina *karjera* jēdziens, kas atklāj tā būtības daudznozīmību. Ja sākotnēji termins *karjera* vairāk tika saistīts ar darbu un procesu, kas ir atkarīgs no cilvēka nodarbošanās, respektīvi, cik veiksmīgi cilvēks ir izvēlējies profesiju un cik veiksmīgi viņš veido savu profesionālo izaugsmi un attīstību, vairāk ar to saprotot cilvēka darba pieredzes attīstība laika gaitā (Arthur, 1989) vai arī to, ka karjera ir personas ar

nodarbinātību saistīto amatu, uzdevumu, un pieredzes secība (Arnold, 1997), tad turpmāk, balstoties uz karjeras vadības teorētiku atziņām *karjeras* jēdziens („lifecareer”), tiek skaidrots kā cilvēka profesionālā individuālā izaugsme visa mūža garumā (Patton, McMahan, 1997, 70), gan arī kā vispārēja, dinamiska cilvēka attīstība galvenajās dzīves darbībās un cilvēka sociālās aktivitātes, gan kā visas dzīves panākumi un cilvēka centieni sasniegt to stāvokli, kurā viņš varētu apmierināt personiskās vajadzības, sasniegt dzīves veiksmes vispār, kā arī izpausties cilvēka personības un profesionālās attīstības mijsakarībās (Osipow, Fitzgerald, 1996). Psihologs D. Supers, balstoties uz saviem pētījumiem, uzsver, ka karjera ir process visa mūža garumā, kas attīsta cilvēka prasmes, spējas, intereses, zināšanas, rakstura īpašības, attieksmi pret darbu un vērtību sistēmu. (Super, 1996). Saskaņā ar D. Supera uzstādījumu, ka izvēloties profesiju, cilvēks patiesībā izvēlas pašrealizācijas veidu, tad, lai teoriju integrētu izglītībā, ir jāsaprot, ka karjera ir cilvēka pašrealizācijas process, un karjeras izglītība ir tā, kas var veicināt cilvēka pašizpaušmi visdažādākajos veidos (Super, 2001).

Savukārt *karjeras izglītība* (angl. *career education*) pedagoģijas pētnieku skaidrojumā ir plānotu aktivitāšu, kursu un mācību programmu nodrošinājums izglītības iestādēs, lai palīdzētu skolēniem apgūt un attīstīt prasmes, kas nepieciešamas personīgās karjeras vadīšanā, attīstot spējas sevis izzināšanā un izpratnē, lēmumu pieņemšanā, sevis pašorganizēšanā pārejai no izglītības uz darba dzīvi (Hooley et.al., 2012). Karjeras teorētiķi uzsver, ka skolēna sevis izzināšana balstās uz indivīda precīzām zināšanām par sevi, uz detalizētām zināšanām par darbu un spēju izdarīt izvēli starp dažādām iespējām. Iezīmju un faktoru teorijas pamatlicējs F. Parsons ieviesa jēdzienu sevis atpazīšana, kas ir atzīta par vienu no galvenajiem komponentiem pašizpētē, kas ir karjeras izglītības nozīmīga sastāvdaļa. Galvenie Iezīmju un faktoru teorijas pamatlicēju atzinumi balstās uz pieņēmumiem, ka ikvienam indivīdam var piemēlēt viņa personībai atbilstošu profesiju un, jo atbilstošāku savai personībai darbu cilvēks veic, jo panākumi karjerā ir redzamāki. Šīs teorijas pārstāvji akcentē trīs galvenos karjeras izvēles procesus: pirmajā indivīds izzina savas spējas, prasmes, intereses, īpašības, resursus un ierobežojumus; otrajā, indivīds izpēta profesionālo darbības jomu pieprasījumu, izaugsmes nosacījumus, izdevīgumu un atšķirīgu profesionālo jomu perspektīvas; savukārt trešajā indivīds, izanalizē pirmajā un otrajā procesā iegūtos rezultātus un savstarpēji tos saskaņo profesionālās izvēles izdarīšanai (Parson, 1909; Holland, 1973; Gottfredson, 1996). Ņemot vērā karjeras pētnieku atzinumus, lai realizētu teorētiskās nostādnes praktiskā darbībā, skolas mācību programmā integrētas karjeras izglītības zināšanu un prasmju bāzi var veidot tādu mācību priekšmetu jomās kā personības psiholoģija, ekonomika, sociālās zinības, ētika u.tml. (Saltana, 2011), un karjeras izglītībā apgūtās prasmes ir indivīda māka būt patstāvīgam, māka pieņemt loģiskus lēmumus un gudri tos realizēt; tas ir process, kas palīdz indivīdiem iegūt prasmes, kas nepieciešamas, lai ne tikai spētu veikt karjeras izvēli, bet arī to īstenot (Watts, Law, 1996), savukārt skolēni, kuri vistiešākā

veidā ir iesaistīti karjeras izglītības procesā, daudz labāk izprot darba pasaules būtību un ir vairāk pārliecināti par sevi, savu mācīšanos un savu nākotni, kas savukārt norāda uz to, ka darba pasaules izpratne veicina arī mācīšanās motivāciju (Kuijpers et.al., 2006).

Balstoties uz zinātnieku teorētiskajām atziņām par to, kas ir karjera un karjeras izglītība, izglītības politikas veidotāji izvirza mērķus un uzdevumus, kas realizējami karjeras izglītībā. Kā atzīst ārvalstu izglītības politikas veidotāji, karjeras izglītībai ir jābalstās uz skolēnu individuālajām vajadzībām, un tā ir katras skolas neatņemama sastāvdaļa, kas palīdz skolēniem attīstīt karjeras vadības kompetences pieņemt lēmumus veiksmīgākai pārejai no skolas uz turpmāko izglītību vai darbu, kā arī palīdz tiem organizēt visu savu dzīvi (Career Education and Guidance in New Zealand Schools, 2009; General Guidelines on Career Education and Guidance, 2009). Norvēģijas karjeras speciālisti atzīst, ka iepriekšējām paaudzēm izglītības izvēle bija kā nopietni pārdomāts solis tiešā saistībā ar nākotnes profesiju un darba vietu, turpretī jauniešiem mūsdienu kultūrā izglītība vairāk ir kā pašizaugsmes ceļš, izvēloties virzienus, kas indivīdam ļauj izpausties kā personībai, balstoties uz savu talantu vairāk kā uz prasmēm un iemaņām (Hagen, 2008).

2006.gadā Latvijas Republikas Ministru kabineta apstiprinātajā Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošanas koncepcijā skaidrots, ka *karjeras izglītība* ir plānotu pasākumu, kursu un programmu nodrošinājums izglītības iestādēs, lai mācītu un palīdzētu izglītojamajiem apgūt un attīstīt prasmes savu interešu, spēju un iespēju samērošanā, savu karjeras mērķu izvirzīšanā un karjeras vadīšanā, kā arī uzsvērts, ka saistībā ar būtiskām izmaiņām Latvijas tautsaimniecības nozaru attīstībā un darba tirgū skolēni saskaras ar grūtībām izglītības un profesijas izvēlē, tāpēc Izglītības un zinātnes ministrijas uzdevums ir attīstīt karjeras izglītību, norādot, ka karjeras izglītības pasākumi ir veidojami kā integrēta, pēctecīga programma, kas organiski iekļaujas izglītības apguves procesā (Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana, 2006). Saskaņā ar karjeras pētnieku atzinumiem, ka karjeras izglītība ietver pašizpēti un sevis apzināšanos kā vienreizēju un individuālu personību (Gosteva, Oļehnoviča, 2007), izglītības politikas veidotāji atzīst, ka izglītība ir ne tikai specifisku kompetenču un kvalifikāciju uzkrāšana, bet arī cilvēka talantu, emocionālās un sociālās inteliģences un personības attīstības process (Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam, 2011). Ieviešot Latvijas izglītības sistēmā jaunus izglītības standartus un programmas pēc 2000. gada, normatīvo dokumentu tekstos, izvirzot mērķus un uzdevumus nodrošināt izglītojamo ar zināšanām un prasmēm, kas ir nepieciešamas personiskai izaugsmei, nodarbinātībai un izglītības turpināšanai, termins *profesionālā orientācija* vairs netiek lietots - tas aizstāts ar zinātnieku definēto *karjeru* un *karjeras izglītību*. Izglītības paraugprogrammās un standartos skolēnu karjeras atbalstam izvirzītie mērķi un uzdevumi ir: visos mācību priekšmetos izkopt izglītojamā prasmi patstāvīgi mācīties un pilnveidoties, motivēt skolēnus mūžizglītībai un apzinātai

karjeras izvēlei. Mācību stundās aplūkojamo tēmu lokā iekļauta karjeras izvēle, un viens no mācību darba galvenajiem uzdevumiem ir attīstīt prasmes, kas nepieciešamas savas karjeras attīstības plānošanā, lai sekmīgi konkurētu darba tirgū (Klases stundu programmas paraugs, 2006; Audzināšanas darbības programma, 2007; Karjeras izglītības paraugprogramma, 2011). Katrā mācību iestādē karjeras izglītības programma var būt atšķirīga, bet tai ir kopīgi elementi, kā pašnovērtēšana, pašorganizācijas prasmju attīstīšana, informācijas par karjeru iegūšana un analīze, lēmumu pieņemšana par karjeru, taču katras mācību iestādes konkrētais karjeras izglītības saturs var būt atšķirīgs atkarībā no vietējiem apstākļiem un konkrēto audzēkņu vajadzībām, balstoties uz dažādām teorētiski izstrādātām metodikām (Karjeras attīstības atbalsts. Izglītība, konsultēšana pakalpojumi, 2008; Karjeras izglītība skolā. Pieredze 2009, 2010; Perija, Zandts, 1997).

Izanalizējot teorētiskos atzinumus un politiskos uzstādījumus, var secināt, ka karjeras izglītība ietver: savas individualitātes izzināšanu; profesiju pasaules izzināšanu; karjeras informācijas resursu izmantošanu; karjeras iespēju un izvēļu apzināšanu; lēmumu pieņemšanas prasmju apgūšanu, kā arī izpratnes veidošanu par to, ka karjeras veidošana ir process visas dzīves garumā un karjeras izglītība ir veids, kā attīstīt zināšanas, izpratni un prasmes, kas nepieciešamas, lai izvirzītu karjeras mērķus, pieņemtu kvalificētus karjeras lēmumus, plānotu un vadītu savu karjeru.

Secinājumi **Conclusions**

1. Salīdzinot *profesionālās orientācijas* un *karjeras izglītības* jēdzienos pausto saturu, var secināt, ka *profesionālā orientācija* tika lietots 20.gadsimtā šaurākā nozīmē nekā 21.gadsimtā lietotie *karjera* un *karjeras izglītība*. *Profesionālās orientācijas* jēdziens vairāk saistīts ar izpratni, kas saistīta ar profesionālas jomas un darba izvēli atbilstoši valsts plānveida ekonomikas pieprasījumam un mazāk saistīts ar personības profesionālās piemērotības izpēti, savukārt *karjeras izglītības* jēdziena saturs ir ievērojami plašāks, jo, līdztekus darba tirgus izzināšanai, izvirza centrā indivīda personības pašizpēti un viņa interešu, talantu, spēju un prasmju piemērošanu noteiktai profesionālai jomai.
2. Profesionālās orientācijas pakalpojumi to tradicionālajā izpratnē vairs nesniedz pietiekošu atbalstu cilvēkam jaunajos apstākļos, tādēļ ka mūsdienās ir mainījusies cilvēkresursu attīstība no kolektīvizācijas uz individualizāciju, izvirzot centrā indivīdu, un to vairs nevar mākslīgi orientēt uz valstij nepieciešamajām ražošanas nozarēm, līdz ar to 21. gadsimta brīvā tirgus ekonomikā šo pieeju vairs nevar pielietot, tādēļ, ka darba tirgus prasības un vajadzības mainās nesalīdzināmi ātrāk nekā iepriekšējās ekonomiskajās sistēmās, un ir neiespējami precīzi izplānot darbaspēka pieprasījumu noteiktās nozarēs ilgtermiņā.

3. Padomju ekonomiskās politikas periodā profesijas izvēle tika veikta galvenokārt jaunībā visam mūžam atšķirībā no mūsdienām, kad mainīgā darba tirgus specifika ļauj cilvēkam profesiju izvēlēties mūža laikā vairākkārt.
4. Iepriekšējām paaudzēm izglītības izvēle bija kā pārdomāts solis tiešā saistībā ar nākotnes profesiju un darba vietu, turpretī jauniešiem mūsdienu kultūrā izglītība vairāk ir kā pašizaugsmes ceļš, izvēloties virzienus, kas indivīdam ļauj izpausties kā personībai, balstoties uz savu talantu vairāk kā uz prasmēm un iemaņām.
5. Karjeras izglītības apguves kvalitāte ir atkarīga no pedagoģiskā personāla profesionālajām kompetencēm un izpratnes, ka karjeras izglītība nav tikai informācijas sniegšana, tā ir visaptveroša darbība visos mācību priekšmetos, lai jauniešis spētu īstenot savas karjeras veiksmīgu virzību, jo, lai noturētos 21. gadsimta darba tirgū, indivīdam pašam jāklūst par savu karjeras resursu un procesu vadītāju.
6. Karjeras izglītības svarīga sastāvdaļa ir skolēna vajadzību izzināšana gan izglītības ziņā, gan personīgajā, gan sociālajā ziņā, kā rezultātā ir iespējams salīdzināt un samērot viņa personiskos sasniegumus, prasmes un kompetences, kā arī personības rakstura īpašības ar tiem faktoriem, kas nepieciešami konkrētā darba nozarē.
7. Karjeras izglītībai skolā metodiski jābūt sasaistītai ar visām skolas izglītības programmas tematiskajām jomām un mācību priekšmetiem, un karjeras izglītības darbam jābūt mērķtiecīgi organizētam visus skolas gadus

Summary

According to the results of the study the professional orientation services in their traditional sense don't offer sufficient assistance to people in the new circumstances.

Professional orientation was mainly focused on the choice of profession to meet the demand of the planned economy, but this approach cannot be used in the 21st century free market economy because the demands and needs of the labour market are changing incomparably faster than in the previous economic systems. Also the development of human resources nowadays has changed from collectivisation to individualisation focusing on the individual with their interests, skills and aptitudes that cannot be artificially orientated towards the country's needs in manufacturing fields. Professional orientation less focused on the student's individual needs which is based on career education.

For previous generations the choice of education was a thoroughly considered step related with the future profession and workplace, whereas in the modern culture the education for young people is more a path of self improvement that lets the individual to manifest itself as a personality based more on their talents rather than skills and abilities. Modern career education is a question of supporting the student in efforts to investigate identify and express their talents, interests and possibilities.

Literatūra
References

1. Arnold, J. (1997). *Managing Careers into the 21st Century*. London: Paul Chapman.
2. Artur, M.B., Hall, D.T. & Lawrence, B.S. (1989). *Generating new directions in career theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Aukšmuksta, A. (2007). *Audzināšanas darbības programma 2007. – 2013. gadam*. Rīga: Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs.
4. Babanskis, J. u.c. (1987). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne.
5. *Career Education and Guidance in New Zealand Schools*. (2009). Ministry of Education by Career Services. Wellington: New Zealand.
6. EMPAKT (2011) *Mūžilga karjeras atbalsta politika: darbs turpinās. Eiropas Mūžilga karjeras atbalsta politikas tīkla darba pārskats 2009.-10.gadam – saīsinātais pārskats*. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra.
7. Gosteva, V., Oļehnoviča, E. (2007). *Ieskats profesionālās izvēles teorijās - ESF projekts Karjeras izglītības programmu nodrošinājums izglītības sistēmā*. Daugavpils Universitāte.
8. Gottfredson, D., Holland, J.L. (1996). *Dictionary of Holland Occupational Codes*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
9. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. *General Guidelines on Career Education and Guidance* (2009). Stockholm: Danagards Grafiska.
11. Hagen, K. (2008). Norway, discusses the challenge of an ageing workforce. *Oilfield technology*, 1 (9), 37-39.
12. Hooley, J., Marriott, A.G., Watts, L. Coiffait (2012). *Careers 2020. Options for future careers work in English schools*. London: ICGS.
13. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam*. (2006). Latvijas Republikas Ministru kabineta rīkojums nr.742, http://www.izm.gov.lv/upload/normativie_akti.
14. Joma, A. (2005). *ES politika profesionālajā orientācijā*. Rīga: V/A PIAA.
15. Joma, A. (2008). *No profesionālās izglītības sistēmas uz karjeras attīstības atbalsta sistēmu*. Npublicēts materiāls – intervija.
16. *Karjeras izglītības paraugprogramma* (2011). Rīga: Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskais centrs.
17. *Karjeras izglītība obligātās izglītības posmā Eiropā. Eiropas Komisija, 2009*. Eiropas Komisija, 2009
18. *Karjeras izglītība skolā. Pieredze 2009.*(2010). Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra.
19. *Karjeras izglītība profesionālās vidējās izglītības iestādēs.*(2006). Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra
20. *Klases stundu programmas paraugs* (2006). Rīga: Valsts Jaunatnes Iniciatīvu Centrs.
21. *Koncepcija Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošanai*. (2006). Latvijas Republikas Ministru kabineta rīkojums Nr.214, http://www.izm.gov.lv/upload/normativie_akti. www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/kaas_koncepcija.doc, www.viaa.gov.lv/Euroguidance/kipnis/pdf_dokumenti/KIPNIS_projekts_2007
22. Korņeva, I. (2006). *Profesionālā orientācija vairs "nestrādā"*. Laikraksts Rīgas Balss, 23.02.
23. Krupskaja, N. (1975). *Pedagoģijas darbu izlase. Par politehnismu*. Rīga: Zvaigzne.
24. Ķestere, I. (2013). *Pedagoģijas vēsture. Skola, skolotājs, skolēns*. Rīga: Zvaigzne ABC.
25. *Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2007. -2013. gadam*. (2006). Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi Nr.564, http://www.izm.gov.lv/upload/normativie_akti.
26. Markss, K., Engelss, F. (1980). *Darbu izlase: 3.sēj.* Rīga: Avots.

27. Miķelsone, I. u.c. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts. Izglītība konsultēšana pakalpojumi*. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra.
28. *Mūžilga karjeras atbalsta politika*. (2011.) Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra.
29. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem*. (2013). Latvijas Republikas Ministru kabineta rīkojums Nr.281, http://www.izm.gov.lv/upload/normativie_akti.
30. Osipow, S. H., Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development*. Boston: Allyn and Bacon
31. Patton, W., McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting theory and Practice* Sense Publishers Rotterdam/Taipei, page 70.
32. Perija, N., Zandts, V.Z. (1997). *Skolotāja ceļvedis. Nākotnes iespēju izzināšana. Karjeras veidošanas mācību programma pamatskolas skolēniem. Skolotāja apmācības projekts*. Rīga: Profesionālās karjeras izvēles centrs.
33. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
34. Saltana, R.Dž. (2011). EMPAKT informatīvais ziņojums.
35. Super, D.E. (1957) *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
36. Super, D. E., Savickas, M. L. (1996) *The life-span, life-space approach to careers*. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
37. Šmits, A. (1939). *Noteiktas padomdotuves skolu jaunatnei. Latvijas Skola. Mēnešraksts skolotājiem un audzinātājiem*. Rīga: Latvijas Profesiju Kamera 1939. nr.6,656.lpp.
38. Žukovs, L. (2001). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: IU RAKA.
39. Watts, A.G. and Law, B (1996). *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, Policy and Practice*. London: Routledge.

Inta Lemešonoka

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
Doktora studiju programma „Pedagoģija” 2.kursa studente
Adrese: Čiekurkalna 1. līnija 41A -5, Rīga, LV- 1026
E-pasts: inta.roks@gmail.com;
Tālrunis: +37126594116

PILSONISKĀS KOMPETENCES KONCEPTUĀLAIS IETVARIS

Conceptual Framework of Civic Competence

Pāvels Jurs
Liepājas Universitāte

Abstract. *There is a crucial importance for the country in the diverse participation of. Being aware of the potential of interaction of individual, community and the society, thus with a help of civic education facilitating the development of individual's civic competence. However, for basing the pedagogical activities of the formation of citizenship on the primary stage, it is necessary to develop a model of civic competence. Summarizing and analysing a number of theoretical approaches, using theoretical methods of research and being aware of the curriculum regulatory framework in the publication, developed model of civic competences is provided for the further discussion. Thus, through civic education and assuming the developed model of civic competences, young people's civic knowledge, responsibility, civic skills and capacity to participate in decision-making processes can be contributed.*

Keywords: *civic competence, civic education, civic engagement.*

Ievads **Introduction**

Pilsoniskā izglītība var sekmēt pilnvērtīgāku indivīda iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē, bet tai ir jābalstās uz zināšanām, kopīgām vērtībām, noteiktām prasmēm, kā arī uz apņemšanos aktīvi un demokrātiski iekļauties sabiedrībā. Pilsoniskās izglītības attīstība nevar būt izolēta no globalizācijas procesiem. Globalizācija nosaka pilsoniskai izglītībai attīstīt pilsonisko kompetenci daudzdimensiju aspektā, t.i., pilsoniskās zināšanas, prasmes un attieksmi, balstoties uz demokrātiskām vērtībām (Komalasari, 2009).

Dzīvojot strauji mainīgajā globalizācijas laikmetā, viens no valstu attīstības priekšnosacījumiem ir demokrātiskās vides veicināšana, tādējādi iesaistot iedzīvotājus svarīgu jautājumu apspriedē, veicinot pilsoņu līdzdalību un līdzatbildību par norisēm valstī. Tomēr jāatzīmē, ka izpratnes un pieejas, kā var veicināt pilsoņu aktīvāku iesaisti politiskajos un sociālekonomiskajos procesos ir dažādas. Tieši pilsoniskās līdzdalības veicināšana vietējā, reģionālajā, nacionālā un starptautiskā līmenī ir liels nākotnes izaicinājums, kas var stiprināt demokrātiskās tradīcijas, veidojot kopīgu valsts vērtību izpratni, veicinot iedzīvotāju aktīvāku iesaisti savas kopienas stiprināšanā. Iesaistīšanās kopienas dzīvē pozitīvi var ietekmēt jauniešu pilsonisko apziņu, pilsonisko lepnumu, samazināt iespēju, ka jauniešu uzvedība varētu būt asociāla, t.i., pretēji sabiedrības interesēm. Iesaistoties pilsoniskās līdzdalības pasākumos, veidojas jauniešu sociālā atbildības izjūta, tādējādi tiek stiprināta pilsoniskā sabiedrība. (Innovations in Civic Participation, 2010).

Publikācijas autors izvirza pieņēmumu, ka pilsoniskā izglītība veicina pilsonisko kompetenci, tādējādi nodrošinot pilsoniskās līdzdalības attīstību.

Publikācijas mērķis ir, apkopojot un analizējot vairākas teorētiskās pieejas, teorijas, koncepcijas, izmantojot vispārteorētiskās un empīriskās pētniecības metodes un apzinoties izglītības satura normatīvo ietvaru, izstrādāt pilsoniskās kompetences modeli.

Pilsoniskās izglītības un pilsoniskās līdzdalības mījsakarības *Correlations of civic education and civic participation*

Pilsoniskā sabiedrība ir viens no nozīmīgākajiem modernās demokrātijas priekšnosacījumiem. Tieši no pilsoniskās sabiedrības attīstības ir atkarīga gan pilsoņu spēja realizēt savas vērtības un intereses, gan demokrātijas kvalitāte un valsts labklājība. Demokrātija ietver noteiktu domāšanas veidu, kas nerodas pats no sevis. Tas jāattīsta visā cilvēka dzīves laikā, bet īpaši personības veidošanās procesā skolā. Viens no vēsturiski primāriem izglītības mērķiem ir sagatavot cilvēkus līdzdalībai demokrātijā (Nash, 2003). Tādējādi vispārīzglītojošajā skolā īpašu aktualitāti un nozīmīgumu iegūst jaunās paaudzes pilsoniskā izglītošana.

Sabiedrības izaugsmes pamatā ir kompetents, zinošs, konkurētspējīgs un rīcībspējīgs indivīds, kas ir gatavs uzņemties līdzbildību. Tieši skolas nozīme šajā komplicētajā pilsoņa veidošanās procesā ir ļoti svarīga.

Izglītības zinātņu profesors Džons Patriks (Patrick, 1997) savā pilsoniskās kompetences teorijā uzsver trīs savstarpēji saistītus pilsoniskās izglītības apguves komponentus: pilsoniskās prasmes (attīstīta lēmumu pieņemšanas prasmes, valdības un pilsoniskuma salīdzinošā un starptautiskā analīze, attīstītas pilsoniskās līdzdalības prasmes un pilsoniskie tikumi, kuri ir vēsti uz sadarbību), pilsoniskās zināšanas (pamatkonceptiju sistemātiska mācīšanās, gadījumu izpētes izmantošana), pilsoniskie tikumi – literatūras un pieredzes izmantošana.

Tiesību zinātņu profesors Devids Grossmans (Grossman, 2000) pilsoniskās izglītības skaidrojumā apraksta četras dimensijas (individuālā, telpiskums, sociālā, laiks), uzsverot individuālās spējas, apņemšanos saskatīt sevi kā kopienas locekli vietējā, reģionālajā, nacionālajā un starptautiskajā līmenī, spējas pielietot izmaiņas pagātnē, sniegt ieguldījumu nākotnē, spējas dzīvot un strādāt kopā pilsoniskam labumam.

Savukārt Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas ziņojumā „*Teachers, Students and Tertiary Level Instructors.*” („*Skolotāji, skolēni un terciāra līmeņa instruktori.*”) tiek uzsvērts, ka pilsoniskā izglītība mācīšanās un mācīšanas cikla ietvaros paredz: zināšanas (par sevi, citiem, uzvedību, kultūru, vēsturi, valsti u.c.), darbību (lēmumu pieņemšana, efektīva komunikācija, aktīvā nevardarbība), izpratni (par sevi un cietiem, koncepcijas, motīvi, būtiskākie jautājumi un procesi) un novērtēšanu – pieredzes refleksijas, sevis un citu pieņemšana, respektēšana, novērtēšana (UNESCO, 2002).

Pilsoniskās izglītības nozīme tiek uzsvērtā arī Eiropas Savienības līmenī, Eiropas Izglītības sistēmas informācijas tīkla pētījumā „Citizenship Education in

Europe” Eiropas Komisijas Izglītības, kultūras, daudzvalodības un jaunatnes lietu komisāre Andrula Vasiliu (*Androulla Vassiliou*) uzsver, ka: „viens no galvenajiem izglītības sistēmas izaicinājumiem 21. gadsimtā ir dot jauniešiem zināšanas un prasmes un veidot viņos tādu attieksmi, lai viņi kļūtu par aktīviem pilsoņiem, kas nākotnē spētu veidot Eiropas demokrātisko sabiedrību. Pilsoniskā izglītība ir viens no galvenajiem paņēmieniem, ko Eiropas valstis izmanto, lai palīdzētu jauniešiem apgūt turpmākajā dzīvē nepieciešamās sociālās un pilsoniskās kompetences.” (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012).

Sabiedrības ilgtspējīgās attīstības nodrošināšanā pilsoniskā līdzdalība ir tas izšķirošais priekšnosacījums, kurš ikkatram sabiedrības indivīdam palīdz kļūt līdzatbildīgam par apkārtējiem procesiem, būt proaktīvam sabiedrisko un politisko notikumu veidotājam. Lai pilnvērtīgāk varētu izstrādāt pilsoniskās kompetences modeli, akcentējot pilsoniskās izglītības nozīmīgumu, vispirms ir nepieciešams rast skaidrojumu pilsoniskās līdzdalības jēdzienam.

Pilsoniskā līdzdalība nav tikai abstrakts jēdziens, kas var tikt izmantots politiskā vidē. Kā atzīst socioloģijas profesors Kenets Vilksons (*Kenneth P. Wilkinson*): „pilsoniskā līdzdalība sniedz iespēju personīgās attīstības izpausmēm dažādos sabiedrības līmeņos. Aktīva jauniešu līdzdalība var veidot vietējās sabiedrības funkcijas. Jauniešu savstarpējā mijiedarbība var veicināt kopienas kapacitāti, kļūstot par mērķtiecīgāku un koncentrētāku darbību. Šis process notiek dažādos kopienas līmeņos, kad jaunieši atzīst savas kopīgās vajadzības un savstarpēji sadarbojas, lai tos sasniegtu. Mijiedarbība ir pastāvīga kopienas dzīves iezīme, kas nodrošina pamatu kopienas ekoloģiskiem, kultūras, organizatoriskiem un sociāli psiholoģiskiem aspektiem” (Wilkinson, 1991).

Savukārt, Pasaules Banka skaidro pilsonisko līdzdalību kā privātā un sabiedriskā sektora savstarpējo mijiedarbību tiešā un netiešā veidā starp iedzīvotājiem, sabiedriskajām, komerciālajām organizācijām un valdību, lai ietekmētu lēmuma pieņemšanas procesu (World Bank, b.g.).

No amerikāņu psiholoģijas asociācijas skaidrojuma izriet, ka pilsoniskā līdzdalība ir individuālās un kolektīvās darbības, kuru mērķis ir identificēt un risināt jautājumus, kuri attiecas uz visu sabiedrību (Carpini, b.g.).

No Brīvprātīgo organizācijas Nacionālās padomes (*National Council for Voluntary Organisations*) un Brīvprātīgo izpētes institūta (*Institute for Volunteering Research*) veiktā pētījuma „*Pathways through participation: What creates and sustains active citizenship?*” („*Līdzdalības ceļi: kas rada un stiprina aktīvu pilsoniskumu.*”) izriet, ka pilsoniskā līdzdalība ir individuālā vai grupas iesaistīšanās dažādu institūciju, organizāciju darbībā kādas sabiedrības problēmas risināšanā demokrātiskā ceļā, kas aptver indivīda izvēli un rīcību uz dzīvi labākā sabiedrībā (Brodie et al., 2011).

Vācijas starptautiskās izglītības pētniecības institūta (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) pētnieki pilsonisko līdzdalību skaidro, izmantojot četras šī jēdziena dimensijas: politiskā līdzdalība, sociālā līdzdalība,

kultūras līdzdalība un ekonomiskā līdzdalība (Abs, Veldhuis, 2006), kur pamatā ir iedzīvotāju daudzpusīga sadarbība ar valsts pārvaldes institūcijām, lai panāktu dzīves kvalitātes uzlabošanu.

Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (Organisation for Economic Cooperation and Development), balstoties uz politikas zinātņu profesora Deivida Kampbela (*David Edward Campbell*) veikto pētījumu „What is education’s impact on civic and social engagement?” („*Kāda ir izglītības ietekme uz pilsonisko un sociālo līdzdalību?*”) jāatzīmē, ka pilsoniskā līdzdalība ir motivēta darbība, kuras mērķis ir ietekmēt sabiedrisko kārtību, balstoties uz zināšanām par demokrātijas būtību, uzticoties valsts institūcijām, cilvēkiem, tādējādi paplašinot pilsoņu brīvību (Campbell, 2006).

Savukārt no politikas teorijas viedokļa ar pilsonisko līdzdalību var apmierināt cilvēka vajadzības, pilsoniskā līdzdalība balstās uz: cēloņsakarībām – politiskais aspekts, vajadzībām – sociālais aspekts, tiesībām – nodarbinātības un ekonomiskais aspekts, morāles – empātijas un tolerances aspekts (Berger, 2009).

Meklējot likumsakarības dažādos pētījumos un skaidrojumus, ar pilsonisko līdzdalību autors apzīmē personas vai personu motivētu iesaistīšanos politiskajās, sociālekonomiskajās un kultūras norisēs vietējā, reģionālajā, nacionālā un starptautiskā līmenī, lai risinātu kopīgus sabiedrībā pastāvošus izaicinājumus. Pilsoniskās līdzdalības attīstību var veicināt ar pilsoniskās izglītības starpniecību, izstrādājot pilsoniskās kompetences modeli. Skaidrojot pilsoniskās izglītības būtību, publikācijā ir analizētas vairākas teorētiskās koncepcijas un atziņas, kuras atklāj pilsoniskās izglītības filozofiju.

Profesionāla un sistemātiska pieeja pilsoniskās izglītības īstenošanā Latvijā visos izglītības apguves līmeņos (gan mācību procesā, gan ārpus tā) var nodrošināt nepieciešamās pilsoniskās kompetences, kas sekmētu pilsoniskās sabiedrības pastāvēšanu un attīstību dažādos aspektos. Tomēr jāatzīmē, ka pilsoniskās izglītības īstenotāji vispirms ir pedagogi, tāpēc pilsoniskās izglītības apguve galvenokārt balstās uz izglītības satura pārzināšanu, pedagoga zināšanām un pedagoga uzskatiem (Torney-Purta et al., 2005).

Pilsoniskās kompetences modeļa koncepcija *Concept of civic competence model*

Lai izstrādātu pilsoniskās kompetences modeli, kas var tikt pielietots vispārīzglītojošajās mācību iestādēs, veicinot pilsoniskās izglītības apguvi jauniešu vidū, tādējādi attīstot skolēnos pilsonisko līdzdalību un atbildīgumu, ir jāpamatojas uz vairākām teorētiskām pieejām un koncepcijām, kuras atklāj pilsoniskās kompetences daudzšķautnaino skaidrojumu. Pilsoniskās kompetences ietvars var būt atšķirīgs, piemēram, to var veidot:

- zināšanas par politisko un tiesisko sistēmu, par demokrātiju, par galvenajiem notikumiem, tendencēm un izmaiņām savas valsts, Eiropas un pasaules vēsturē, brīvprātīgā darba nozīmi, cilvēka tiesībām un pienākumiem u.c.;

- attieksme kā iecietība un cieņa, kas atvērta pārmaiņām, spēja pielāgoties rast kompromisu, demokrātiska attieksme, atbildīgums, politiskā pārliecīgā, uzticība un lojalitāte demokrātijas principiem, tiesiskuma, cilvēktiesību pieņemšana un ievērošana, vides aizsardzība u.c.;
- prasmes piedalīties politiskajās diskusijās, izpratne par aktuāliem politiskiem jautājumiem, spēja aizstāvēt savu pozīciju, interpretēt, kritiski izvērtējot plašsaziņas līdzekļu sniegto informāciju; izmantot savas zināšanas u.c. (Abs, Veldhuis, 2006).

Līdztekus minētajam zināšanām, attieksmēm un prasmēm, pilsoniskā kompetence var sevī ietvert arī konkrēto uzvedību, vērtību izpratni un pašaudzināšanu, raksturojot pilsonisko kompetenci šādos noteiktajos komponentos:

- kognitīvais komponents – apzināties sevi kā pilsoni, zināšanas par pilsoņu pamattiesībām un pienākumiem, savas valsts vēsturi, prasmes analizēt sociālās problēmas, iemaņas pilsoniskajā aktivitātē;
- motivāciju/vērtību komponents – patriotisma jūtas, pilsonisko vērtību cieņa, tolerance, interese par iekšpolitiskiem un ārpolitiskiem procesiem;
- uzvedības komponents – prasme pildīt savus pilsoņa pienākumus, prasme pielietot savas pilsoņu tiesības, dalība dažādās sociāli nozīmīgajās aktivitātēs, vēlēšanās, jauniešu organizācijās, prasme strādāt grupās;
- refleksiju komponents – adekvāts un pozitīvs pašvērtējums, tieksme uz pašaudzināšanu, paškontroles spēja, pašapziņa pilsoniskajā pozīcijā, refleksija par notikumiem valstī un sabiedrībā, individuālās vērtību sistēmas izpratne un regulācija (Журова, 2012).

Citādāka pieeja pilsoniskās kompetences skaidrojumam atklāj, ka tā balstās uz izziņas kompetenci, emocionālo kompetenci un sociālo kompetenci, kas izpaužas kā individuālā izvēles brīvība (Audigier, 2000). Savukārt Eiropas pilsoniskās kompetences ietvars paredz, ka tās ir vērtības un līdzdalības attieksme pret cilvēka pamattiesībām, pilsonisko tikumu, kas ir kā paša indivīda atbildība. Lai to īstenotu, ir nepieciešamas zināšanas par demokrātiskiem procesiem, jāpieņem kritiski domāšanai un prasmēm iesaistīties lēmuma pieņemšanas procesos (Hoskins et al., 2011). Pedagoģiskajā skatījumā pilsonisko kompetenci var raksturot arī kā zināšanu, prasmju, pilsonisko īpašību, praktisko darbību kopums, kas izpaužas subjekta orientācijā īstenot pilsoniskās vērtības (Корова, 2008).

Pamatojoties uz analizēto teorētisko pieeju skaidrojumiem pilsoniskās kompetences raksturošanā, autors pilsonisko kompetenci formulē kā zināšanu, attieksmju, vērtību un pieredzes transformāciju konkrētajā darbībā, kas veido indivīdu kā demokrātisku, atbildīgu, rīcībspējīgu un aktīvu sabiedrisko un valsts norišu veidotāju.

Lai attīstītu pilsoniskās izglītības apguvi, tādējādi sekmējot jauniešu pilsonisko līdzdalību, būtu nepieciešams veicināt jauniešu pilsonisko kompetenci. Publikācijā tiek piedāvāts izstrādātais pilsoniskās kompetences modelis, par pamatu pieņemot pilsoniskās izglītības koncepcijas, iepriekš analizētās teorētiskās atziņas, teorijas, pētījumus un Latvijas Republikas Ministra kabineta noteikumus Nr.530 par valsts pamatzglītības standartu, pamatzglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatzglītības programmu paraugiem.



1.attēls. **Pilsoniskās kompetences modelis**
Figure 1. Civic competence model

Piedāvātais pilsoniskās kompetences modelis var kalpot par pamatu pilsoniskās izglītības apguvei pamatskolas posmā vispārizglītojošajās mācību iestādēs.

Jautājumi diskusijai *Issues for discussion*

Darbā analizētās teorētiskās pieejas un pētījumi, ļauj secināt, ka pastāv dažādas pilsoniskās izglītības, pilsoniskās kompetences, pilsoniskās līdzdalības izpratnes un skaidrojumi. Ir novērojams, ka Eiropas Savienībā ar pilsonisko izglītību tiek izprasta galvenokārt demokrātisko vērtību veicināšana, turpretim Eiropas austrumos (Krievijas Federācija) pilsoniskās izglītības būtiskākā pamatfunkcija ir nodrošināt indivīda lojalitāti pret valsti. Neatkarīgi no dažādām teorētiskām pieejām, autors iezīmē turpmākos pētījuma jautājumus:

1. kā nodrošināt pilsoniskās kompetences veidošanos esošajā Latvijas izglītības satura ietvaros vispārizglītojošajās mācību iestādēs pamatskolā?
2. kā nodrošināt nepieciešamo skolēnu pilsonisko zināšanu transformāciju pilsoniskajās aktivitātēs?
3. kādai jābūt pedagogu profesionālajai sagatavotībai, pielietojot izstrādāto pilsoniskās kompetences modeli?
4. kādas pedagoģiskās metodes būtu jāpielieto, pielietojot izstrādāto pilsoniskās kompetences modeli?

Izvirzītie jautājumi kalpos par pamatu turpmākiem pētījumiem un diskusijām, lai nodrošinātu skolēnu pilsoniskās kompetences veidošanos pamatskolas posmā vispārizglītojošajās mācību iestādēs.

Summary

Civil society is one of the most important prerequisites of modern democracy. The ability of citizens to accomplish their values; to develop their interests; to raise the quality of democracy and welfare of the state, are dependent on the development of civil society. Democracy implies a certain way of thinking that does not arise by itself. It must be developed throughout person's life, focusing on the development of the personality at school. Thus, a civic education of the new generation in the comprehensive school gains special relevance and significance.

The society is based on the competent, knowledgeable, competitive and capable of action individual who is willing to take ownership. That role of the school in the complex process of formation of a citizen is very important.

Finding regularities in various studies and explanations of civic participation, the author refers to the involvement of the motivated individual or a group of individuals in the political, socio-economic and cultural activities at local, regional, national and international level to deal with common challenges existing in the society.

Civic participation can be contributed with the development of civic education through the development of civic competence model. Professional and systematic approach to the implementation of civic education in Latvian at all educational levels (both the learning process and beyond it) can provide the necessary civic competencies that could contribute to the existence of civil society and the development of its different aspects.

Basing on the analysed theoretical approach to characterize explanations of civil competence, the author defines it as transformation of the knowledge, attitudes, values and experience into the operation, which makes the individual as a democratic, responsible, and fungible to act as a social and public event former.

The developed model of civic competences is offered in the publication. This model includes three dimensions: “The knowledge and information dimension”, “The dimension of attitudes and values” and “The participatory dimension.” Each dimension has developed criteria established by describing each of the dimensions. It is observed that the promotion of democratic values is mainly understood as a civic education in the European Union. However, it is essential in Eastern Europe (Russian Federation) to provide the basic function of an individual's loyalty to the state.

The analysed theoretical approaches and researches in this publication lead to the conclusion that there is a variety of explanations of civic education, civic competence, civic participation and understanding. It is observed that the promotion of democratic values is mainly understood as a civic education in the European Union, while in Eastern Europe (Russian Federation) civic education is essential to provide the basic function of an individual's loyalty to the state.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



Publikācija tapusi ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” finansiālu atbalstu.
No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/VIAA/018.

Literatūra References

1. Abs, J., Veldhuis, R. (2006). *Indicators on Active Citizenship for Democracy - the social, cultural and economic domain*. Paper by order of the Council of Europe for the CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy at the European Commission's Joint Research Center in Ispra, Italy/Ispra: CRELL-Network on Active Citizenship for Democracy, 6-7; 10 p.
2. Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe publishing, 21-23 p.
3. Berger, B. (2009). *Political theory, political science, and the end of civic engagement*. In: *Perspectives on Politics*, 7(2), 335–350. American Political Science Association: Indiana University, 341-343 p.
4. Brodie, E., Hughes, T., Jochum, V., Miller, S., Ockenden, N., Warburton, D. (2011). *Pathways through participation: What creates and sustains active citizenship? Final report*. London: National Council for Voluntary Organisations, Institute for Volunteering Research, 15 p.
5. Campbel, D. (2006). *What is education's impact on civic and social engagement?* in *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement Proceedings of the Copenhagen Symposium The Organisation for Economic Co-operation and Development*. Paris, 29-31 p.
6. Carpini, M. *Definition of civic engagement*. American Psychological Association. Retrieved from: <http://www.apa.org/education/undergrad/civic-engagement.aspx>
7. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels, 97 p.
8. Grossman, D. (2000). *The Global and the Local in Partnership: Innovative Approaches to Citizenship Education*. Paper presented at the 6th UNESCO-ACEID International Conference, Bangkok, 80-81 p.
9. Hoskins, B., Villalba, C., Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2). Measuring Young People's Civic Competence across Europe based*

- on the IEA International Citizenship and Civic Education study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 21 p.
10. Innovations in Civic Participation. (2010). *Youth civic participation in action: Meeting community and youth needs worldwide*. Washington, 3 p.
 11. Komalasari, K. (2009). *The effect of contextual learning in civic education on students' civic competence*. In Journal of Social Sciences 5(4), 261 p.
 12. Ministru kabineta noteikumi Nr. 530 par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. (2013). Rīga.
 13. Nash, A. (2003). *Civic Participation and Community Action Sourcebook: A Resource for Adult Educators*. New England Literacy Resource Center, 2 p.
 14. Patrick, J. (1997). *Global Trends in Civic Education for Democracy*. ERIC Digest, 2-5 p.
 15. Torney-Purta, J., Barber, C., Richardson, W. (2005). *How teachers' preparation relates to students' civic knowledge and engagement in the United States: Analysis from the IEA Civic Education Study*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 1 p.
 16. UNESCO. (2002). *Learning To Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Education for Human Development: A UNESCO-APNIEVE Sourcebook No. 2 for Teachers, Students and Tertiary Level Instructors*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 18-22 p.
 17. Wilkinson, K. (1991). *The community in rural America*. USA: Greenwood Publishing Group, 39-41 p.
 18. World Bank. *What is Civic Engagement?* Retrieved from: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTSOCIALDEVELOPMENT/EXTPCENG/0,,contentMDK:20507541~menuPK:1278313~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:410306,00.html>
 19. Журова, В. (2012). *Проблема гражданской компетентности студенческой молодежи в современном российском обществе*. Псковский регионологический журнал № 13. Псков, Россия. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Псковский государственный университет». 157 с.
 20. Котова, Г. (2008). *Основные подходы к определению и структуре гражданской компетентности*. Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика № 1. Том 14» Кострома, Россия. Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 12 с.

**PUBLISKĀS PĀRVALDĪBAS PRINCIPI
LATVIJAS VISPĀRIZGLĪTOJOŠO SKOLU VADĪBĀ**
*Public Governance Principles in General Education School
Management of Latvia*

Normunds Rečs
Latvijas Universitāte

Abstract. *In contemporary world the effect of globalisation and information technologies cause transformational processes of states` public management that promote the application of new management approaches and principles in public institution management. The changes in the public management have effected and still effects processes of management also in education. The increase of school autonomy, a stronger focus on the process of education and its results created the need to expand the application of contemporary public management principles also in the management of education institutions.*

The main goal of the report is to analyze the principles of public management and their implementation in the management of comprehensive schools of Latvia in the context of public management of Latvia and the world, and education reforms.

Keywords: *general education, New Public Management, Public Governance principles, school management.*

Ievads
Introduction

Mūsdienu pasaulē globalizācijas un informācijas tehnoloģiju attīstības ietekmē norisinās valstu publiskā sektora vadības transformācijas procesi, kas sekmē jaunu vadības pieeju un principu pielietošanu publiskā sektora institūciju vadībā. Pārmaiņas publiskā sektora vadībā ir ietekmējušas un joprojām ietekmē vadības procesus arī izglītības sektorā. Globalizācijas, valstu globālās ekonomiskās konkurences pieauguma, uzskatu maiņas par publiskā sektora vadību, digitālās revolūcijas, cilvēku migrācijas un mobilitātes ietekmē pēdējos gados pieaug sabiedrības un politiķu spiediens uz valstu izglītības sistēmām, izglītības iestādēm un to vadītājiem. Skolu vadības uzlabošana kļūst par izglītības politikas prioritāti visā pasaulē (OECD, 2008). Skolu autonomijas pieaugums, lielākas uzmanības pievēršana izglītības procesam un tā rezultātiem radījuši nepieciešamību paplašināt mūsdienīgu publiskā sektora vadības principu īstenošanu arī izglītības iestāžu vadībā.

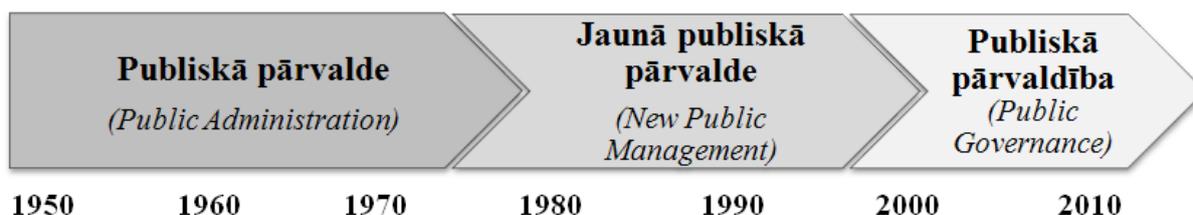
Raksta mērķis ir pasaules un Latvijas publiskā sektora vadības un izglītības reformu kontekstā analizēt publiskās pārvaldības principus un to īstenošanu Latvijas vispārizglītojošo skolu vadībā.

Materiāla izklāstā ir izmantotas atbilstošas aktuālās publikācijas un normatīvie dokumenti. Raksta empīrisko bāzi veido autora zināšanas skolvadības jautājumos un vispārizglītojošās skolas vadītāja praktiskā darba pieredze.

Publiskā sektora vadības attīstība un publiskās pārvaldības jēdziens *Development of public sector management and the concept of public governance*

Pēdējos 40 gados Eiropā un visā pasaulē turpinās publiskā sektora vadības reformas, kuru mērķis ir efektīvāki pārvaldi un uzlabot tās veiktspēju. Ja uz laika ass kopš 20. gadsimta 50-tajiem gadiem atzīmē laikposmus, kuros publiskā sektora vadības attīstību var raksturot ar būtiski atšķirīgām pazīmēm un izpausmēm, varam nosacīti ieraudzīt trīs galvenos posmus (skat. 1.attēlu):

- tradicionālās publiskās pārvaldes (*Public Administration*) posms (Hughes, 2003; Eliassen & Sitter, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011);
- kopš 70-to gadu beigām līdz 90-to gadu beigām – tā saucamās Jaunās publiskās pārvaldes (*New Public Management*) posms (Hood, 1991; Eliassen & Sitter, 2008; Meuleman, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011);
- kopš 90-tajiem gadiem – turpinās posms, ko rietumu pētnieki dēvē par publisko pārvaldību (*Public Governance*) (Bovaird & Löffler, 2005; Eliassen & Sitter, 2008; Meuleman, 2008; Pollitt & Bouckaert, 2011).



1.attēls. **Publiskā sektora vadības attīstības posmi pasaulē**
Figure 1 Public management developmental stages in the world

Katram no pārvaldes reformu posmiem ir savi cēloņi. Jaunās publiskās pārvaldes idejas radās pagājušā gadsimta 70-tajos gados Jaunzēlandē, Austrālijā, Lielbritānijā un ASV sakarā ar šo valstu tradicionālā birokrātiskā pārvaldes aparāta milzīgajām izmaksām, neefektivitāti un arī sakarā ar tālaika pasaules naftas krīzi. Savukārt Publiskās pārvaldības attīstību ir veicinājusi informācijas tehnoloģiju attīstība.

Katrā no publiskās pārvaldes attīstības posmiem var akcentēt noteiktus vadības problēmu risinājuma veidus jeb paradigmas (skat. 1.tabulu) un noteiktus vadības principus.

Tradicionālajai publiskajai pārvaldei atbilst hierarhiskā, birokrātiskā paradigma, kuras izpausmes un principus raksturo stingra atbilstība normām un instrukcijām, hierarhiskas attiecības, pasīva pilsoņa vai ierēdņa loma.

Publiskā sektora vadības paradigmas
Public management paradigms

| <i>Publiskā sektora vadības posms</i> | Publiskā pārvalde | Jaunā publiskā pārvalde | Publiskā pārvaldība |
|---------------------------------------|--|--------------------------------|------------------------------------|
| <i>Paradigma Pazīme</i> | Hierarhiskā, birokrātiskā paradigma | Tirgus paradigma | Tīklojuma paradigma |
| <i>Virzītājspēks</i> | Normatīvie akti | Publiskie pakalpojumi | Pilsoniskā sabiedrība |
| <i>Mērķis</i> | Juridiskā atbilstība | Konkurētspēja | Kopienas dzīves kvalitāte |
| <i>Organizatoriskie principi</i> | Centralizācija | Decentralizācija | Horizontālā un vertikālā sadarbība |
| <i>Sabiedrības locekļa loma</i> | Pilsonis - lietotājs | Patērētājs (klients) | Aktīvs dalībnieks |
| <i>Attiecību raksturojums</i> | Autoritatīvas | Līgumiskas | Sadarbības |

Jaunās publiskās pārvaldes galvenais elements ir tirgus (*quasi-market*) un privātā sektora vadības principu ieviešana publiskajā pārvaldē, akcentējot decentralizāciju, konkurenci, klientu un pakalpojumu sniedzēju attiecības publiskā sektora vadībā. Jaunā publiskā pārvalde kā publiskās pārvaldes attīstības virziens 20.gadsimta 80-tajos gados tika ieviests Jaunzēlandē, Austrālijā, Lielbritānijā un citās Eiropas valstīs, tai skaitā Skandināvijas valstīs. Līdzīgus valsts aparāta reformu procesus ASV dēvē par „valdības jaunizveidi” (*Reinventing government*) (Osborne & Gaebler, 1992).

Pēdējos vairāk kā desmit gados, līdz ar komunikāciju tehnoloģiju attīstību, publiskajā pārvaldē arvien vairāk iesaistās sabiedrības locekļi – mērķgrupas, sociālie partneri, tiek akcentēta dažādu pārvaldības līmeņu un virzienu sadarbība, attīstās tā sauktā tīklojuma (*network*) paradigma.

Kā norāda rietumu vadībzinātnes teorētiķi, visas trīs paradigmas valstu publiskajā pārvaldē vienlaicīgi pastāv joprojām, katrā valstī ir atšķirīga tikai katras vadības paradigmas izpausmes intensitāte (Meuleman, 2008). Visu šo publiskā sektora institūciju vadības pieeju spektru – gan publisko pārvaldi, gan uzņēmējdarbības un tirgus vadības principu, gan citu jaunu, modernu vadības metožu izmantošanu publiskajā sektorā, tai skaitā sadarbības un līdzdalības attiecības starp valsts institūcijām un pilsoņiem, moderno tehnoloģiju izmantošanu vadīšanā, apzīmē ar jēdzienu „publiskā pārvaldība” (*Public governance*) (Jansone u.c., 2002).

Tas, kura no trim paradigmām ir dominējošā, ir atkarīgs no vairākiem faktoriem:

- no attiecīgās valsts pārvaldes tradīcijām;
- no pilsoniskās sabiedrības brieduma;

- no attiecīgās valsts politiskajām nostādnēm utt.

Ir valstis, kā piemēram, Vācija, Austrija, Francija, kurās dominē hierarhiskā, birokrātiskā paradigma. Anglo-sakšu zemēs vadošā ir tirgus un uzņēmējdarbības principu pieeja. Savukārt, tīklojuma un sabiedrības līdzdalības paradigmas vairāk var novērot Skandināvijas valstīs un Nīderlandē (Meuleman, 2008).

**Publiskās pārvaldības principi un to piemērošana skolvadībā:
pasaules prakse**

***Public governance principles and their application in school management:
world practice***

Publiskā pārvaldība aptver publiskā sektora institūciju organizacionālo struktūru, finanšu vadības, personālvadības un publisko pakalpojumu pilnveidošanu un raksturojas ar privātā sektora vadības paņēmieni plašu izmantošanu. Tās pamatprincipi ir:

- valsts funkciju precizēšana un decentralizācija;
- vadības efektivitātes pilnveidošana;
- stratēģiskās vadības īstenošana;
- orientācija uz pakalpojumu lietotāju – klientu;
- izpildes kontrole un novērtēšana, kvalitātes vadības sistēmu ieviešana;
- konkurences veicināšana starp pakalpojuma sniedzējiem;
- pilsoņu iesaistīšana vadības lēmumu pieņemšanā;
- informācijas tehnoloģiju ieviešana, e-rīku izmantošana vadībā;
- horizontālu sadarbības tīklu veidošanās (Pollitt & Bouckaert, 2011; Vanags, 2007).

2.tabula

**Publiskās pārvaldības principi un paradigmas
*Public governance principles and paradigms***

| Tirgus (quasi-market) paradigma | Tīklojuma (network) paradigma |
|---|--|
| Stratēģiskās vadības īstenošana | |
| Izpildes kontrole un novērtēšana; kvalitātes vadība | |
| Vadības efektivitātes pilnveidošana | |
| Valsts funkciju decentralizācija | |
| Orientēšanās uz klientu | |
| Konkurences veicināšana | |
| | Mērķgrupu un sociālo partneru iesaistīšana |
| | Sadarbības tīkli ar citām institūcijām |
| | E-rīku izmantošana vadībā |

2.tabulā šī raksta autors augstāk minētos publiskās pārvaldības pamatprincipus ir sakārtojis atbilstoši publiskā sektora vadības aktuālajām paradigmām. Atbilstīgi pamatprincipu būtībai var secināt, ka no deviņiem

publiskās pārvaldības pamatprincipiem četri (stratēģiskās vadības īstenošana, izpildes kontrole un novērtēšana, vadības efektivitātes pilnveidošana, valsts funkciju decentralizācija) atbilst gan tirgus, gan tīklojuma paradigmai, bet trīs (pilsoņu iesaistīšana vadības lēmumu pieņemšanā, horizontālu sadarbības tīklu veidošanās, e-rīku izmantošana vadībā) saskan ar pārvaldības tīklojuma paradigmu. Savukārt, tikai divi no pamatprincipiem (orientācija uz pakalpojumu lietotāju – klientu un konkurences veicināšana starp pakalpojuma sniedzējiem) ir nesaraunami saistāmi ar tirgus paradigmas izpausmēm publiskā sektora vadībā.

Pārmaiņas skolu vadībā Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (*Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*) valstīs pēdējo desmitgažu laikā ir daļa no visaptverošām tendencēm publiskā sektora pakalpojumu organizācijā, ko raksturo vecā publiskās pārvaldes modeļa noriets un jauno publiskās pārvaldības paradigmu un principu arvien plašāka izmantošana (OECD, 2009). Valstis, skolu sistēmas un atsevišķas skolas eksperimentē ar jaunām vadības pieejām un principiem, cenšoties atrast labāko pārvaldības veidu, kas būtu piemērots 21.gadsimta skolām (Mulford, 2003).

Analizējot dažādu valstu skolu vadības modeļus un skolu vadībā pielietoto publiskās pārvaldības principu ietekmi uz skolu darbības rezultātiem, pētnieki cita starpā nonāk pie sekojošiem secinājumiem. Pirmkārt, vairāki autori (OECD, 2001; Schmid et al, 2007) apšaubā tādu tirgus principu kā konkurences veicināšana skolu starpā vai skolu finansēšana pēc tā saucamo „vaučeru” principa pozitīvo ietekmi uz skolu darbības rezultātiem, īpaši skolēnu sasniegumiem, ilgtermiņā. Otrkārt, izglītības vadības jaunākie pētījumi (OECD, 2009) uzsver, ka skolas vadības attīstībai jāpāriet no tradicionālās administratīvās vadības uz mācību vadību, lielāku uzmanību pievēršot skolēnu mācīšanās procesam un rezultātiem. Skolu pārvaldībā tirgus principu piemērošana ir jāsamēro ar lietderības apsvērumiem un sabiedrības vērtībām, skolām jāpārtop par mācību organizācijām un skolu vadītājiem jākļūst par mācību vadības līderiem (skat. 2.attēlu).



2.attēls. Skolu vadības attīstības posmi pasaulē (OECD, 2001)

Figure 2 School management developmental stages in the world (OECD, 2001)

Apkopojot iepriekšminēto, var secināt, ka attiecībā uz skolu pārvaldības attīstību OECD valstīs var novērot tirgus paradigmas vadības principu ierobežošanas tendences, turpretī tīklojuma paradigmas vadības principu īstenošana skolu vadībā tiek veicināta un atbalstīta, attīstot skolu vadītāju sagatavošanas, apmācības un atbalsta sistēmas.

Vadības reformas Latvijas vispārējās izglītības sektorā un to ietekme uz vispārizglītojošās skolas vadību
Latvian general education sector management reform and their effect on the general education school management

Latvijai, līdzīgi kā citām postkomunistiskajām valstīm 1990. gadu sākumā, uzsākot savas administratīvās reformas, nācās apgūt gan demokrātisko valstu tradicionālās birokrātijas pamatprincipus, gan arī sekot līdzi jaunākajiem pārvaldes modernizācijas virzieniem rietumvalstīs (Jansone u.c., 2002).

Vadības reformas Latvijas vispārējās izglītības sektorā tika uzsāktas tūlīt pēc valsts neatkarības atjaunošanas un tās turpinās joprojām. 3.tabulā šī raksta autors ir apkopojis būtiskākos likumdošanas aktus un procesus, kuru pieņemšanas vai īstenošanas rezultātā Latvijas vispārizglītojošo skolu vadībā ir ieviesti vai ietekmēti svarīgi publiskās pārvaldības principi.

3.tabula

Publiskās pārvaldības principi Latvijas skolu vadībā
Public governance principles in school management of Latvia

| Gadi | Normatīvais akts / process | Skolvadībā ieviesti vai ietekmētie pārvaldības principi | |
|-------------|---|---|--|
| | | Tirgus paradigma | Tīklojuma paradigma |
| 1991 | Latvijas Republikas Izglītības likums | Konkurence (tiesības dibināt privātskolas) | |
| | | Decentralizācija | |
| 1999 | Izglītības likums Vispārējās izglītības likums | Skolu autonomijas paplašināšana; Mērķgrupu un sociālo partneru iesaistīšana (skolas padome; skolēnu pašpārvalde) | |
| 1997 - 2002 | Skolu direktoru atestācija | Stratēģiskā vadība (attīstības plānošana) | |
| no 2002 | Skolu akreditācija | Stratēģiskā vadība (attīstības plānošana); Kvalitātes vadība (skolu pašnovērtēšana) | |
| | Skolu digitalizācija | | E-rīku izmantošana |
| 2009 | Administratīvi teritoriālā reforma | | Sadarbības tīkli ar citām institūcijām |
| 2009 | Skolu finansēšanas modeļa maiņa Ekonomiskā krīze; depopulācija | Konkurence; Orientēšanās uz klientu; Mārketingš | |

Pārkārtojumi Latvijas vispārējās izglītības sektora vadībā aizsākās ar Latvijas Republikas Augstākās Padomes 1991.gada 19.jūnijā pieņemto Latvijas Republikas Izglītības likumu, kas, pirmkārt, likvidēja valsts monopoli izglītībā, ar likumu garantējot tiesības dibināt privātas un nevalstisko organizāciju izglītības iestādes un tādejādi paverot ceļu konkurences attīstībai starp izglītības iestādēm, un, otrkārt, īstenoja izglītības pārvaldes decentralizāciju, deleģējot

vairākas lēmumu pieņemšanas funkcijas vietējām pašvaldībām, skolām un to vadītājiem un daļēji decentralizējot izglītības finansēšanas sistēmu (Vēbers, 1998).

Publiskās pārvaldības principu īstenošana Latvijas skolu vadībā tiek būtiski paplašināta līdz ar 1999.gadā spēkā stājušos Izglītības likumu un Vispārējās izglītības likumu, kas nostiprināja skolu demokratizāciju un autonomijas paplašināšanu. Abi minētie normatīvie akti, kas ir spēkā joprojām, nosaka skolu pienākumu iesaistīt izglītojamo mērķgrupas, vecākus, sociālos partnerus un citus sabiedrības pārstāvjus skolu pārvaldībā, veidojot skolu pašpārvaldes institūcijas. Bez tam Izglītības likuma 28.pantā un Vispārējās izglītības likuma 10.panta otrajā un trešajā daļā ir būtiski paplašināta skolu autonomija, nosakot, ka skolas ir patstāvīgas izglītības programmu izstrādē un īstenošanā, darbinieku izraudzīšanā, finanšu, saimnieciskajā un citā darbībā saskaņā ar normatīvajiem aktiem, un deleģējot skolām tiesības patstāvīgi organizēt un īstenot izglītošanas procesu; izvēlēties izglītošanas darba metodes un formas; īstenot interešu, tālākizglītības un citas izglītības programmas; izstrādāt skolas iekšējos normatīvos aktus; sniegt ēdināšanas pakalpojumus; sniegt dienesta viesnīcu un internātu pakalpojumus; veikt saimniecisko un citāda veida darbību, ja tas netraucē vispārējās izglītības programmu īstenošanu.

Tādu būtisku publiskās pārvaldības pamatprincipu kā stratēģiskās vadības īstenošana un kvalitātes novērtēšana ieviešanu veicināja no 1997. līdz 2002.gadam īstenotā vispārīzglītojošo skolu direktoru atestācija un 2002.gadā uzsāktā skolu akreditācija.

Informācijas tehnoloģiju ienākšana skolu ikdienas darbā 21.gadsimta sākumā ir sekmējusi skolvadības elektronisko sistēmu plašu pielietojumu Latvijas skolu pārvaldībā gan visas valsts mērogā (Valsts izglītības informācijas sistēma), gan skolu mērogā (skolvadības sistēmas *E-klase* un *Mykoob*).

2009.gads Latvijas valsts vēsturē iezīmējās ar visaptverošu administratīvi teritoriālo reformu, mainot ne tikai vietējo pašvaldību robežas, bet arī statusu un kompetenci izglītības iestāžu pārvaldībā. Attiecībā uz publiskās pārvaldības principiem būtiskāko ietekmi administratīvi teritoriālā reforma ir atstājusi uz tiem skolu un citu institūciju savstarpējiem sadarbības tīkliem, kas bija izveidojušies līdz 2009.gadam bijušo rajonu ietvaros, piemēram, skolu mācību priekšmetu skolotāju, direktoru vietnieku, direktoru metodiskās apvienības. Izjaucot kādreizējo rajonu struktūru, līdz ar administratīvi teritoriālo reformu tika izjaukti arī skolu pedagogu un vadītāju pieredzes apmaiņas un sadarbības tīkli. Protams, ir pozitīvi piemēri, kur šo sadarbības tīklojumu, sadarbojoties vairākiem novadiem bijušā rajona ietvaros, ir izdevies saglabāt un attīstīt, kā piemēram, Tukuma novadā, taču ir novadi, kur skolu iesaistīšanās sadarbības tīklojumos ir apgrūtināta.

Līdzšinējā analīze liecina, ka laika posmā no 1991.gada līdz 2009.gadam Latvijas skolu pārvaldībā mērķtiecīgi ir tikuši ieviesti publiskās pārvaldības tīklojuma paradigmas pamatprincipi, veicinot Latvijas skolu vadības

transformāciju no tradicionālās administratīvās vadības uz mācību vadību un atbalstot skolu kā mācību organizāciju veidošanos.

2009.gads ir zīmīgs ar vēl vienu jauninājumu, kas ir atstājis ļoti būtisku ietekmi uz skolu vadības attīstību un ienesis tirgus paradigmas principus Latvijas skolu pārvaldībā. 2009.gada 1.septembrī stājās spēkā Ministru kabineta noteikumi Nr.837 „Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai un valsts sociālās apdrošināšanas obligātajām iemaksām”, ieviešot Latvijas vispārīzglītojošo skolu finansēšanā principu „nauda seko skolēnam”. Minētā finansēšanas principa ieviešana kopsakarā ar tādām negatīvām izpausmēm kā ekonomiskā krīze un straujā bērnu skaita samazināšanās ir būtiski saasinājusi skolu konkurenci, apdraud nelielo skolu, it īpaši lauku skolu, pastāvēšanu, kā arī ilgtermiņā var atstāt negatīvu ietekmi uz skolu darbības rezultātiem un skolēnu sasniegumiem. Paradoksāli ir tas, ka Latvijas vispārējās izglītības pārvaldībā tirgus principi ir tikuši ieviesti tad, kad OECD valstīs var novērot tirgus paradigmas vadības principu ierobežošanas tendences.

Analizējot publiskās pārvaldības principu īstenošanu Latvijas skolu vadībā, nākas secināt, ka līdz šim pārāk maz vērības ir pievērsts tādām pamatprincipam kā skolu vadības efektivitātes pilnveidošana. OECD pētījumos tiek akcentēts, ka skolas vadība tagad ir izglītības politikas prioritāte visā pasaulē. Paplašinātā skolu autonomija un lielākas uzmanības pievēršana izglītošanas un mācību rezultātiem radījusi nepieciešamību pārskatīt skolu vadītāju lomu. Ir jāveic mērķtiecīgs darbs, lai profesionalizētu skolas vadību, lai atbalstītu pašreizējos skolu vadītājus un padarītu skolas vadītāja karjeru pievilcīgu nākotnes kandidātiem (OECD, 2008). Diemžēl šī raksta autoram neizdevās atrast tādu Latvijas izglītības politikas dokumentu, kurā tuvākajos gados būtu paredzēta mērķtiecīga valsts rīcība esošo skolu vadītāju profesionalitātes pilnveidošanai un jauno skolu vadītāju sagatavošanai.

Secinājumi **Conclusions**

1. Attiecībā uz skolu pārvaldības attīstību OECD valstīs var novērot tirgus paradigmas vadības principu ierobežošanas tendences, turpretī skolu vadībā tiek veicināta tīklojuma paradigmas vadības principu īstenošana, attīstot skolu vadītāju sagatavošanas, apmācības un atbalsta sistēmas.
2. Kopš 1991.gada līdz 2009.gadam Latvijas skolu pārvaldībā mērķtiecīgi ir tikuši ieviesti publiskās pārvaldības tīklojuma paradigmas pamatprincipi, veicinot Latvijas skolu vadības transformāciju no tradicionālās administratīvās vadības uz mācību vadību un atbalstot skolu kā mācību organizāciju veidošanos.

3. Latvijas vispārējās izglītības pārvaldībā tirgus principi ir ieviesti tikai 2009.gadā, kad OECD valstīs var novērot tirgus paradigmas vadības principu ierobežošanas tendences. Tirgus paradigmas finansēšanas principa ieviešana Latvijas skolu pārvaldībā varētu būt attaisnojama ekonomiskās krīzes apstākļos, taču ilgstoša šāda pārvaldības principa saglabāšana ilgtermiņā var būtiski kaitēt Latvijas izglītības sistēmai.
4. Latvijas skolu vadībā līdz šim pārāk maz vērības ir pievērsts tādām pārvaldības pamatprincipam kā skolu vadības efektivitātes pilnveidošana. Lai nodrošinātu minētā principa īstenošanu, nepieciešama mērķtiecīga valsts rīcība esošo skolu vadītāju profesionalitātes pilnveidošanai un jauno skolu vadītāju sagatavošanai.

Summary

Over the last 40 years in Europe and all around the world the public management reforms that are aimed at more effective management and improvement of its performance are continuing. In the last decades the changes in school management in OECD states is a part of comprehensive tendencies in the organisation of public sector services that is characterized by the decline of the old model of public governance and increasing the application of new public governance paradigms and principles. States, school systems and individual schools are experimenting with new management approaches and principles, thus trying to find the best type of management that would be appropriate for the schools of 21st century.

Management reforms in Latvian school management were started immediately after the restoration of independence and they are still continuing.

From 1991 till 2009 basic principles of public governance network paradigms, promoting transformation of school management of Latvia from traditional administrative management to teaching management and supporting the formation of schools as teaching organisations, have purposefully been introduced in Latvian school management.

Quasi-market principles in Latvian general education governance have been introduced only in 2009, when in OECD states the tendencies of limitations of quasi-market paradigm's management principles can be observed. The introduction of market paradigm's financing principle in Latvian school management could be justified in the circumstances of economic crisis, however long-term preservation of this type of management could seriously harm the Latvian education system.

Yet insufficient emphasis has been put on such basic principles of management as improvement of effectiveness of school management. To provide implementation of the principle mentioned above, purposeful state action towards implementation of professionalism of current heads of schools and preparation of new heads of schools is required.

Literatūra Bibliography

1. Bovaird, T., & Löffler, E. (ed.). (2005). *Public management and governance*. London, New York: Routledge.
2. Eliassen, K. A. & Sitter, N. (2008). *Understanding Public Management*. SAGE Publications, 196 p.
3. Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69(1), 3-19.

4. Hughes, O. E. (2003). *Public management and administration*. New York: Palgrave Macmillan.
5. Izglītības likums: LR likums. *Latvijas Vēstnesis*, Nr.343/344 (1404/1405), 17.11.1998.; stājies spēkā 01.06.1999.
6. Jansone D., Reinholde I., Ulnicāne I. (2002). *Latvijas publiskā pārvalde*. Rīga: Latvijas Universitāte, 292 lpp.
7. Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai un valsts sociālās apdrošināšanas obligātajām iemaksām: LR Ministru Kabineta noteikumi Nr.837. *Latvijas Vēstnesis*, Nr.121 (4107), 31.07.2009.
8. Latvijas Republikas Izglītības likums: LR likums. *Ziņotājs*, Nr.31, 15.08.1991.; stājies spēkā 01.07.1991., zaudējis spēku 01.06.1999.
9. Meuleman, L. (2008). *Public management and the metagovernance of hierarchies, networks and markets: the feasibility of designing and managing governance style combinations*. Springer, 399 p.
10. Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. OECD Commissioned Paper.
11. OECD (2001). *What future schools?* Paris, OECD.
12. OECD (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1, 3.
13. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD.
14. Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York: Addison Wesley Publishing Company.
15. Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform: a comparative analysis: New Public management, Governance and the Neo-Weberian State*. Oxford: Oxford University Press.
16. Schmid, K., Hafner, H. & Pirolt R. (2007). *Reform von Schulgovernance-Systemen. Vergleichende Analyse der Reformprozesse in Österreich und bei einigen PISA-Teilnehmerländern*. Ibw-Schriftenreihe Nr.135, Wien.
17. Vanags, E. (2007). *Valsts pārvaldes reformas ārvalstīs un Latvijā*. Rīga: Latvijas Statistikas institūts, 103 lpp.
18. Vēbers, E. (red.) (1998). *Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998. – 2003*. Rīga, Izglītības un zinātnes ministrija, 268 lpp.
19. Vispārējās izglītības likums: LR likums. *Latvijas Vēstnesis*, Nr.213/215 (1673/1675), 30.06.1999.; stājies spēkā 14.07.1999.

Normunds Rečs

Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas
fakultātes Izglītības vadības DSP doktorants
E-pasts: normundsre@inbox.lv
tālrunis: +371 29446956

TOWARDS THE LANGUAGE AWARENESS ACTIVITIES IN THE SCHOOL CURRICULUM OF EASTERN LATVIA

Inta Rimšāne

Svetlana Ušča

Sandra Ežmale

Rezekne Higher Education Institution

Abstract. *The present study discusses if the teachers who live and work in multicultural environment of Eastern Latvia and who are plurilingual themselves, are ready to use and integrate the new language awareness activities in the school curriculum. The paper reports on a survey carried out on over 30 teachers of the secondary school which is located in the rural territory called Malta, near the border with Russia. There are drawn the following conclusions: the teachers theoretically agree to the fact that the language awareness activities should be a part of the school curriculum. The activities should be integrated not only in the lessons of the foreign languages, but also in other subjects. However, the majority of the teachers are not ready to use the activities in their own lessons. In grades 5-12, the usage of the innovative activities could be prevented and often stopped by the necessity to prepare the students for passing the state examinations in Grades 9 and 12. The results of the state examinations are closely related to the teachers' professional assessment, so many teachers have no motivation to use the activities, and possible the innovations, in the learning process.*

Key words: *language awareness, multicultural environment, plurilingual people, foreign languages*

Introduction

Global economics, free market and international trading relations promote learning foreign languages. In average, 56 % of citizens in the EU Member States say they are able to hold a conversation in one language apart from their mother tongue and 28 % of the respondents state that they speak two foreign languages well enough to have a conversation (Europeans and Their Languages, 2006). Languages help people acquire new information: additional knowledge, skills and research in politics, economics and social field. Languages provide the keys to the cultures they represent. Ability to acquire foreign languages increases the person's thinking, mind and intellect.

The Europeans find that in the EU the most useful and popular foreign languages are English (68%), French (25%), German (22%) and Spanish (16%) (Europeans and Their Languages, 2006). However, the popularity of some languages leads to the situation that they have become privileged over other languages not only in daily life but also in school curriculum.

Many people even are not aware of the possibilities provided by other European languages. Europeans speak more than 20 official languages (even not mentioning the regional languages and dialects) therefore, the ability to understand and communicate in other languages is increasingly important in the local society and in the environment of globalized economy. Every new

language is a possibility to explore the new world and culture. Knowledge of the languages develops tolerance and gives competitive advantage in prospective markets and in exploring new business opportunities. Foreign languages provide people with better career possibilities and increase the employment chances in different countries.

Improvement of language skills is one of the EU priorities caused by global economics, free market and international trading relations. Although the importance of foreign language skills is not novel it is becoming increasingly important in the EU not only to compete successfully in the labor market but also in everyday life. A large proportion of European SME's (11 %) admit that they are losing contracts with 945.000 foreign companies every year as a direct result of linguistic and intercultural weaknesses. Almost 40 % of SME's do not even work with multilingual web sites (Education and Culture DG, 2008).

A large majority of Europeans (65%) consider the school to be the only place where they ever learn foreign languages (Europeans and Their Languages, 2006). The learners' proficiency in foreign languages largely depends on the teaching quality and educators' ability to adapt to the needs of the information society and globalization. The modern pedagogues teach not only the subject but awaken the learners' interest in languages, geography, history, politics and culture.

The aim of the article is to analyse if the teachers who live and work in multicultural environment of Eastern Latvia and who are plurilingual themselves, are ready to use and integrate the new language awareness activities in the school curriculum, if they recognize themselves as modern European teachers who are open to the challenges of the 21st century and if they understand the possibilities provided by the language awareness activities.

In the research there was analysed the case of Latvia. In February 2014, there was conducted the survey in the rural school (Malta secondary school No. 1) of Eastern Latvia located near the border with Russia. The population of Eastern Latvia lives in a multilingual environment: there are not only Latvians or Russians, but also Belarusians, Jewish, Polish, Ukrainians, etc. The respondents were the teachers who teach different subjects in the primary, basic and secondary level. The greatest part of teachers are plurilingual themselves.

The research was conducted in the framework of the project No. NPHZ-2013/10022 "Developing the Language Awareness Approach in the Nordic and Baltic countries" financed by NordPlus Horizontal programme. The project will establish partnerships between universities and primary/secondary schools in seven Nordic and Baltic countries: Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania and Sweden. The project aims to look at linguistic diversity and language awareness in these countries by drawing attention to all sorts of linguistic varieties; e.g. the language(s) of schooling, foreign languages, regional languages and dialects, minority languages and migrant languages.

Literature Review

This section provides the description of factors (historical and political) which contributed to the development of the teachers' professionalism in Europe and Latvia and influenced also the teachers' attitude to the innovative approaches necessary in the 21st century. There are presented also the previous studies concerning the role of the multilingual and multicultural environment in developing the plurilingual individuals who can successfully compete in the global labour market.

1. Language environment in Latvia

According to the data of the Population and Housing Census 2011 conducted by the Central Statistical Bureau, at home the most popular language is Latvian which is used by 62.1% of population. The second most popular at home language spoken at home is Russian (spoken by 37.2% of population). Other languages, for example, Belorussian, Ukrainian, Polish, Lithuanian, etc. are spoken at home by 0.7% of population. Subtype of the Latvian language or regional language called Latgalian, is daily used by 8.8% of population (Population and Housing Census, 2011). More than 98 % of the population can speak Russian though since the collapse of the Soviet sphere the influence of the English language has become very high (Valodu prasmes ietekme uz ekonomiski aktīvo iedzīvotāju dzīves kvalitāti: sociolingvistiskā pētījuma kopsavilkums, 2006).

Because of political and historical changes, from 1992, the Latvian language is protected by laws which demand usage of Latvian in public institutions, schools and limit the use of other languages. A part of the population also speaks Latgalian which has the recognition mentioned in the Latvian Constitution. However, Latgalian “suffers from being traditionally perceived as a dialect of Latvian rather than a language in its own right” (Lazdiņa & Marten, 2012). According to Durandin (2012), in Latvia there is a multilingual society which lives in a mono-linguistic or bilingual environment.

“The government is interested in increasing the influence of Latvian against Russian without having interest in other languages... Language learning is officially declared as a priority in higher education system because it helps students' mobility (foreigners coming to Latvia and Latvian going study abroad) and, then, quality rising, but officially, only Latvian can be used in non linguistic courses. It is difficult for foreign teachers to come and work in Latvian higher education institutions without proving their knowledge of Latvian. Only one foreign language is dominant and very much in demand: English. Other languages can rarely be chosen by students (Durandin, 2012, p.61)”.

In mono-linguistic environment the educators are experiencing highly challenging time: on the one hand there are government regulations, on the other hand, among the population there is a growing necessity to learn the

communication in different languages as fast as possible. Learners have to use foreign languages if they want to be competitive not only in Europe but also in the global world. Šņitņikovs (2003) also stresses that the labour market of the 21st century demands communication skills, quick and adequate reaction in different situations.

2. Evolution of the teachers' professionalism

In Latvia, the population faces not only the internationalization of the labour market but also the issues of migration and immigration. Every new language also means better working and living possibilities not only in Latvia but also abroad. It means that the teachers have to teach not only the subject but also the skills which help the learners to live and work in the global and multicultural environment and inclusive and tolerant society (Council of Europe, 2009).

The society of the 21st century needs the teachers not only of, for example, European languages but also the European teachers (Byram 2003) who are aware not only of their subject (art, economics, history etc.) but also of different languages and cultures and who are able to integrate them into the school curricula.

The modern European teachers demonstrate not only academic ability but also cultural and social competence. They need skills (presentation, decision-making and teamwork) and values (honesty, responsibility, self-control and self-esteem) because they have to work not only in the local but also global environment. Bluma (2000) adds that the society needs the teachers who have the creativity, critical thinking, communicative and cooperative skills, human values, and tolerance towards the diversities and differences. It is important that those who teach have a full knowledge and understanding of the subject they are teaching, have the necessary skills and experience to transmit their knowledge effectively to students.

The education process continues also after the official lessons. The teachers learn together with the students and participate in lifelong learning which leads not only to the changes in the subject content and classroom practice, but also to increased interest in the learning processes of the pupil (Council of Europe, 2009).

3. Historical insight into the changes of the teachers' professionalism

In Latvia, the possibility to learn the modern knowledge, skills and values appeared comparatively recently: 20 years ago. As Latvia has been a part of the Soviet Union, transfer to the vision of the European teacher has been a long process, full of difficulties and obstacles. Teachers in the former Soviet Latvia learnt about the evolution of teaching methods and approaches only theoretically. The Soviet education system did not allow the teachers to see and follow the education processes in the West. The available information was only in Russian and Latvian so the teachers had limited possibility to read about the discoveries or innovations abroad. In the teacher training institutions and universities, the foreign languages were taught and learnt only formally. The

learning process was passive, according to a teacher's tasks and instructions. The students did not need a real communication in foreign environment therefore the teachers were recommended not to use the foreign languages in the teaching process. In the lessons of foreign languages there were taught the artificial texts which did not promote the development of the communication skills. The learners studied about the language not the language. They had limited possibilities to use the language in the authentic environment, to develop listening, speaking and writing skills (Rimšāne, 2008).

In the West, the evolution of the new education theories and approaches in the education system developed gradually. The educators' knowledge and understanding was influenced by widening of the European Union, the European Common Market and globalization in the 20th century.

90-s brought the rapid changes in the politics, economics and education also to the former Soviet bloc countries. In a short time, it was necessary to learn, process and adopt to the new Western experience not only in education but also in agriculture, business etc. As a result, during the last 20 years, Latvia has made rapid progress in its effort to leave behind its Soviet past and join modern democratic market economy. The communication, mobility and working possibilities suddenly were opened also for the people of Latvia. They had to be not only bilingual (knowing Latvian and Russian); by travelling abroad and getting new working possibilities many people had to become plurilingual and learn the ability to live in a multilingual society not only in Europe, but also in China, Japan, USA etc. In the 21st century, the population entered the age of 'superdiversity' (Vertovec, 2007) so the demand for communication in different languages is continuously growing.

4. Increasing awareness about the languages

The aim of language education has changed. The people are not demanded to achieve 'mastery' of one, two or three languages, each taken in isolation, till the level of the 'ideal native speaker'. Instead, they are encouraged to develop all the possible linguistic abilities and learn at least a single phrase, word or a sentence in another language to be able to compete in a global market. The interacting languages in one's head interrelate and promote growing of the communication skills (Council of Europe, 2001). Knowing Latvian, the people can easily learn the communication in Lithuanian; knowing Russian, it is easier to learn the communication also, f.ex., in Polish or Slovenian without being perfectly fluent. In the 21st century, the people of Latvia have to be not only bilingual but also plurilingual freely switching from one language to another, from the regional language to the foreign language in the same conversation. The teachers can help students to become plurilingual and pluricultural because every language opens the new world and helps the learners to understand different cultures and support political and democratic values. In order to help the students become plurilingual, the teachers can use different language awareness activities which encourage students to learn more about other languages as well as their own.

The activities look at many language aspects such as similarities and differences between languages, links between language and culture, spoken and written language, verbal and nonverbal communication and language learning. The language awareness activities can be used also in so called "non-linguistic subjects" such as history, geography, natural, human and exact sciences etc. (Coste, Moore & Zarate, 2009).

Methodology

1. Objectives of the Study

The current study aims to assess if the teachers who live and work in the multicultural environment and are plurilingual themselves are ready to use and integrate the new language awareness activities in the school curriculum.

2. Participants

The respondents were 30 teachers of the secondary school (Grades 1-12). The respondents teach different subjects at school: art, culture, economics, history, languages, sciences etc. The survey involved 6 primary school teachers (Grades 1-6), 15 secondary school teachers (Grades 7-12) and 9 teachers who teach the pupils in all the levels: primary, basic and secondary levels (Grades 1-12). The teachers have different teaching experience: 17 teachers have been in the profession for more than 20 years, 9 teachers have 11-20 years of teaching experience, 4 of the respondents have less than 10 years of teaching experience. The school is located in the rural territory called Malta and located in the Eastern Latvia, near the border with Russia. The population of the region lives in a multilingual environment: there are not only Latvians or Russians, but also Belarusians, Jewish, Polish, Ukrainians, etc. The population of Eastern Latvia can be considered plurilingual and pluricultural.

3. Instruments

The questionnaire contained 17 questions. The teachers were asked to answer the questions about the teaching experience, knowledge of different languages and estimate their attitudes and beliefs about the necessity of the language awareness activities at school: if the language awareness activities can make a positive contribution to changing student attitudes towards other communities and cultures, can help integrate students from minority ethnic backgrounds into the whole class, can demonstrate that all languages are of equal importance, can promote positive attitudes towards speakers of other languages, can stimulate curiosity and interest in language learning, can help students to understand how language works, can help students in learning other languages, can help students to improve their skills in the main language of the school, can help students to improve their skills in their first language/mother tongue (if different from the main language of the school) and if the activities should be a part of language teaching and integrated into other areas of the curriculum.

4. Data Collection

The survey took place in February 2014. It was distributed to the teachers during the staff meeting. The authors administered the survey. Before the survey the participants were informed about the project, about the factors of the teachers' professionalism, changes and demands of the 21st century, paying a particular attention to the role of the language awareness activities. Some activities were demonstrated to the teachers. The participants got the information about the survey procedure: the first part of the survey required the participants to complete their personal information; the second part asked them to answer the questions about the language awareness activities. The participants were also informed that the survey results would be kept confidentially, and the results of the survey would be beneficial only for the research study.

5. Data Analysis

After the survey administration, the data obtained were coded and divided into groups for statistical analysis. All data were analyzed by the SPSS program, showing descriptive statistics. After editing and coding the data files were exported to SPSS 20 data entry program.

Results

The teachers have knowledge of the various languages (See figure 1).

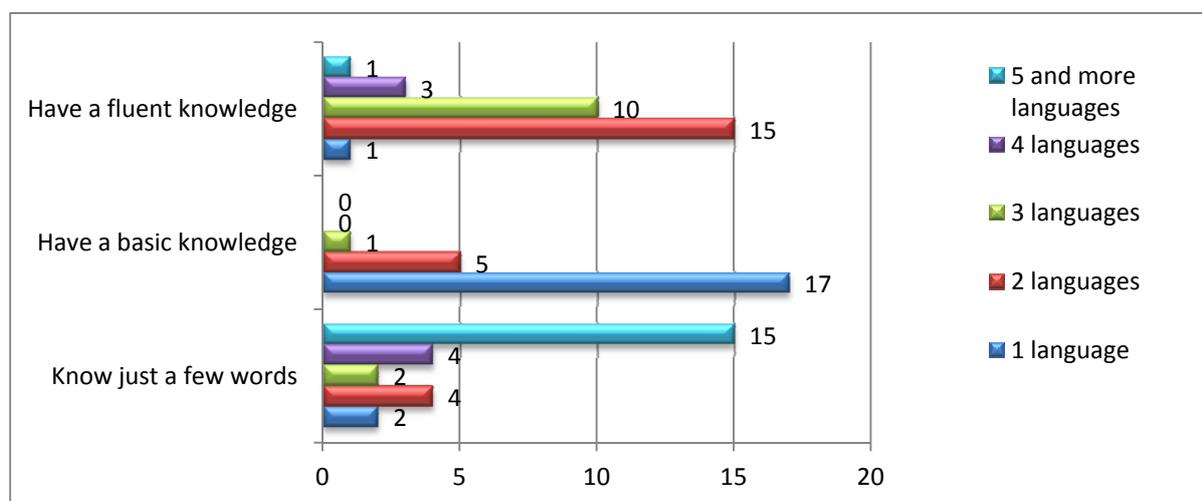


Figure 1. The respondents' knowledge of languages

The half of the respondents (in 15 cases) has fluent knowledge of 2 languages. Many of the teachers (in 10 cases) have fluent knowledge of 3 languages. The most frequent combinations: Latvian - Russian - English or Latvian – Russian – Latgalian. The respondents indicate Latgalian as the second language in spite of the debates whether Latgalian is a separate (regional) language or a dialect of Latvian. All of the respondents have fluent knowledge of the Latvian language. The Russian language (in 28 cases), the Latgalian language (in 12 cases) and the English language (in 5 cases) are often mentioned as the languages where the

respondents are fluent. The respondents often mentioned that they have a basic knowledge of the German language (in 20 cases). The respondents know a few words in Lithuanian (in 23 cases), Polish (in 20 cases), French (in 16 cases), Italian (in 15 cases), Estonian (in 14 cases) and Spanish (in 10 cases). It means that the greatest part of the teachers are plurilingual themselves.

The teachers' interest towards various languages influences the attitude towards the language awareness activities in the school curriculum. The majority of the teachers (in 17 cases) are positive about using the activities in the study process; they support promoting the pupils' interest in the language learning and informing about the opportunities opened by the languages.

The approach focuses on motivating students to be aware of the linguistic diversity. The results of Kendall's rank correlation prove existence of the correlation between the choice of the Language Awareness approach and the belief that the awareness of linguistic diversity can stimulate curiosity and interest in language learning ($r=0,530$, $p=0,004$). This indicates a tendency: the bigger is the teacher's interest towards the linguistic diversity, the more he/she will try to increase students' interest in and motivate to explore linguistic diversity.

The respondents agree that the language awareness activities can make a positive contribution to changing the students' attitudes towards other communities and cultures, demonstrate that all languages are of equal importance in the global context, promote curiosity and learning other languages, help to understand how the language works. The teachers mostly agree that the approach promotes an integration of the students from minority ethnic backgrounds into the whole class (in 29 cases) and fosters a tolerant attitude towards speakers of other languages (in 29 cases) as well as helps the students to improve their skills in their mother tongue (in 22 cases). Kruskal-Wallis Test reveals the significant differences ($p= 0,018$) between the respondents' working experience and the assumption that the language awareness activities help the pupils to learn other languages. The teachers with the working experience of more than 20 years more often (Mean Rank 18, 85) admit the advantages of the language awareness activities. The teachers with the working experience of less than 10 years reflect the lower assessment (Mean Rank 6, 50) of such activities. The result is confirmed by the Kendall's rank correlation ($r=0,549$, $p=0,002$).

A part of teachers work in all the levels (primary, basic and secondary), a part works in one of the levels. The teachers' answers reflected the following differences according to the level they teach:

- significant differences ($p=0,040$) in the usage of Language Awareness activities in their own work. The primary school teachers use the activities more often (Mean Rank 22, 00) than the teachers who work in Grades 7-12 (Mean Rank 15, 00) or in basic and secondary school (Mean Rank 12,00). The teachers of the basic and secondary levels spend more school time

preparing students to pass the state tests. The results of the state tests are closely related to the teachers' professional assessment so the teachers have limited time for the new approaches in the learning process;

- significant differences ($p=0,027$) in the assumption that the Language Awareness activities develop the tolerance towards the speakers of other languages. The teachers who teach the learners in all three levels (Grades 1-12) have higher average value rank (Mean Rank 21, 28). The result is logical because the formation of the tolerance is a long process. The teachers who work in all the levels can follow the pupils' development and progress for 12 years. This is also confirmed by Kendall's correlation ($r=0,495$, $p=0,014$);
- significant differences ($p=0,012$) in the assumption that the Language Awareness activities help students to improve their skills in the mother tongue (if different from the language of schooling). The teachers who work in all the levels have higher average value rank (Mean Rank 20, 39). The majority of the respondents (in 27 cases) consider that language awareness activities should be a part of the school curriculum. The activities should be integrated not only in the lessons of the foreign languages, but also in other subjects. The teachers' opinion supports the assumption that all languages are of equal importance ($r=0,475$, $p=0,002$), stimulate the development of tolerance ($r=0,4523$, $p=0,011$), promote learning of other languages ($r=0,417$, $p=0,020$) and improving the skills in the language of schooling ($r=0,518$, $p=0,003$).

Discussion

The results show that the teachers who live and work in multicultural environment of Eastern Latvia are mostly plurilingual themselves. Knowledge of different languages and cultures help them better understand other cultures and languages and prepare the pupils for the needs of the global world and better career possibilities in the future.

The teachers with the working experience of more than 20 year admit the advantages of the language awareness activities more often. The teachers with the working experience of less than 10 years reflect the lower assessment of such activities. Only the teachers who teach the subject in all three levels (primary, basic and secondary) consider that the language awareness activities can develop the tolerance towards the speakers of other languages. The same group of teachers agree that the activities help students to improve their skills in the mother tongue (if different from the language of schooling). It can be explained by the fact that they can follow the pupils' development for 12 years. Other teachers who teach the subject only in the primary or basic level do not agree to these assumptions.

The majority of the respondents (in 27 cases) consider that language awareness activities should be a part of the school curriculum. The activities should be

integrated not only in the lessons of the foreign languages, but also in other subjects.

All primary school teachers (Grades 1-4) are ready to use the activities in the curriculum. The teachers of Grades 5-12 are not so enthusiastic about the usage of the new language awareness activities in their own subjects. In basic and secondary school the usage of the language awareness activities can be prevented and often stopped by the necessity to prepare the students for passing the state examinations in Grades 9 and 12. The results of the state examinations are closely related to the teachers' professional assessment so many teachers have no motivation to use the new activities in the education process.

Conclusion

This study explored if the teachers who live and work in the multicultural environment and are plurilingual themselves are ready to use and integrate the new language awareness activities in the school curriculum. The results revealed that the teachers theoretically agree to the fact that the language awareness activities should be a part of the school curriculum. The activities should be integrated not only in the lessons of the foreign languages, but also in other subjects. However, the majority of the teachers are not ready to use the activities in their own lessons.

Limitations and Further investigations

The results of this study should be interpreted carefully for several reasons. There was a small group size of respondents so the findings of this study remain inconclusive. It is necessary to continue the subsequent studies by analyzing a larger group of participants. Moreover, further investigation should investigate the following questions: 1) Does the system of the state examinations promote the usage of innovative approaches at schools of Latvia? 2) Is it necessary to review the school curriculum and include the language awareness approach in the standards to avoid the situation that the language awareness activities remain the initiative of one school?

References

1. Blūma, D. (2000). Paradigms in Education (a case study of the Transition Period in Latvia): *Distance education study material*. Riga: University of Latvia.
2. Byram, M. (2003). Teacher education – visions from/in Europe. *Babylonia* 3-4/03, pp.7-10
3. Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
4. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
5. Council of Europe (2006). *Plurilingual education in Europe*. Language Policy division, Strasbourg.

6. Council of Europe (2009). Language as Subject. *Languages in education. Languages for education*. Language Policy division.
7. Education and Culture DG (2008). Languages mean business. Companies work better with languages. *Recommendations from the Business Forum for Multilingualism established by the European Commission*.
8. Europeans and their Languages (2006). *Special Eurobarometer survey*. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_en.pdf
9. Durandin, J. (2012). Towards learners' empowerment and pluralism in FFL didactics at University. The Latvian case. *Vitautas Magnus University. Sustainable multilingualism*. 1/2012. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.1.6>
10. Lazdiņa, S., Marten, H.F. (2012). Latgalian in Latvia: A Continuous Struggle for Political Recognition. *JEMIE: Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*. Vol 11, No 1, p. 66–87. ECMI. Retrieved from <http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/2012/LazdinaMarten.pdf>
11. Population and Housing Census (2011). *Population Census 2011 Results in Latvia*. Retrieved from <http://www.csb.gov.lv/en/notikumi/home-latvian-spoken-62-latvian-population-majority-vidzeme-and-lubana-county-39158.html>
12. Rimšāne, I. (2008). Main Trends in Foreign Languages Teacher Education in Latvia and Europe. *TEPE Conference*. Ljubljana. Retrieved from <http://www.pef.unilj.si/tepe2008/papers/Rimsane.pdf>.
13. Sņitņikovs, A. (2003). *Labor Market Experience of Graduates from Daugavpils University*. In *Education in Latvia's Transition: The Challenge of Management. Report on Education in Latvia 2001 / 2002*. The Soros Foundation: Latvia, Centre for Public Policy PROVIDUS, Riga, Latvia.
14. *Valodu prasmes ietekme uz ekonomiski aktīvo iedzīvotāju dzīves kvalitāti: sociolingvistiskā pētījuma kopsavilkums* (2006). Rīga: Talsu tipogrāfija.
15. Vertovec, S. (2007). *Super-diversity and its implications*. Ethnic and Racial Studies.

| | |
|----------------------|---|
| Inta Rimšāne | Rezekne Higher Education Institution, Personality Socialisation Research Institute Atbrivošanas aleja 115, LV-4601, Rezekne, Latvia E-mail: Inta.Rimsane@rdc.lv |
| Svetlana Ušča | Rezekne Higher Education Institution, Personality Socialisation Research Institute Atbrivošanas aleja 115, LV-4601, Rezekne, Latvia E-mail: svetlana.usca@ru.lv |
| Sandra Ežmale | Rezekne Higher Education Institution, Regionalistic Research Institute Atbrivošanas aleja 90, LV-4601 Rezekne, Latvia E-mail: Sandra.Ezmale@ru.lv |

DEBAŠU NOZĪME DOMĀŠANAS PROCESU VEICINĀŠANĀ *Debating as a Tool Promoting Thinking Process*

Maija Ročāne
Liepājas Universitāte

Abstract. *The teaching method – debating is a way how to encourage students to participate actively in their own learning process. The teaching method-debating is offered in the curricula of the foreign language subject in lower secondary and general secondary education in Latvia besides the other teaching methods, e.g. discussion, questions, role play, conversation, narration, etc. Through applying this teaching method the teacher is no longer the only source of information. This article is focusing on the promotion of the thinking process through debating, as well as the opportunities of bringing the teaching method-debating to the lesson. It is important to encourage students to think. Unfortunately, often the focus of the lesson is put on the tasks that rather contribute to discipline than thinking.*

Keywords: *debate, learning method, the learning process, lesson, student, teacher, thinking, thought process.*

Ievads *Introduction*

Mūsu ikdienas dzīve ir balstīta uz spēju domāt, meklējot atbildes uz šķietami vienkāršiem jautājumiem. Izvērtējot domāšanas procesu kvalitāti, var tikt uzdots jautājums kādas metodes rosina pieaugušos un skolēnus domāt un spriest efektīvāk. Darbā tiks analizēta domāšanas procesu veicināšana mācību procesā, kā arī mācību metodes – debašu ieviešanas iespējas mācību stundā. Ir svarīgi veicināt skolēnus domāt. Diemžēl stundā skolēni bieži vien koncentrējas uz uzdevumu izpildi noteiktā laikā un veidā, kas nesekmē patiesu kompetenču attīstību un mācību vielas izpratni (Church & Ritchhart, 2011). Darbā aktualizētie problēmjautājumi ir saistīti ar mācību stundas saturu:

- 1) bieži vien izvēlētam aktivitātēm un uzdevumiem, kas ir virzīti uz disciplīnas uzturēšanu klasē;
- 2) iepazīšanās ar mācību vielu noris galvenokārt no mācību grāmatām;
- 3) mācību metodes ir paredzamas, atkārtojas gandrīz katru nodarbību;
- 4) netiek pilnībā īstenots skolēnu izziņas process – mācību vielas izpratne, pielietošana, analīze, sintēze, izvērtēšana.

Mācību metodes – debašu īstenošana mācību stundā var tikt klasificēta kā izziņas process, kura galarezultātā tiek īstenotas visas sešas Čikāgas Universitātes profesora Bendžamina S.Blūma izstrādātajā Blūma taksonomijā minētās kategorijas. Balstoties uz savu empīrisko pieredzi un teorētiskās literatūras analīzi darbā, autore min debatēšanas aktivitātes, kuras ir veiksmīgi īstenojamas mācību stundas ietvaros.

Domāšanas procesu veicināšana mācību procesā *The promoting of the thinking processes in the learning process*

Izvērtējot 21.gadsimta izglītības aktualitātes, arvien biežāk tiek izcelta mācību vielas izpratne pretnostatījumā mācību vielas atkārtošanai. Ir svarīgi veicināt skolēnus domāt, pieņemt lēmumus, izteikt spriedumus. Stundā skolēns bieži vien koncentrējas uz uzdevumu izpildi noteiktā laikā un veidā. Šāda didaktiskā pieeja mācību procesā nesekmē patiesu kompetenču attīstību un mācību vielas izpratni. Mācību stunda ir kļuvusi par „*klausīšanās un praktizēšanas*” vietu. Skolotājs informē skolēnus par to, ko ir svarīgi zināt un izpildīt, kam seko praktisko uzdevuma veikšana. Diemžēl šāda veida darba organizācija neveicina domāšanu, patstāvīgu vēlmī izzināt, spriest un izprast mācību vielu (Church & Ritchhart, 2011).

Mūsu ikdienas dzīve ir balstīta uz spēju domāt, meklējot atbildes uz šķietami vienkāršiem jautājumiem. Domāšana ir nozīmīgs faktors mūsu ikdienas dzīvē. Aplūkojot domāšanas procesu kvalitāti, bieži tiek uzdots jautājums – kādas metodes varētu rosināt pieaugušos un skolēnus domāt un spriest efektīvāk. Domāšana ir process, kas mums ļauj izzināt īstenību, domāšanas struktūra ir sarežģīta.

Par domāšanas procesiem psihologs, folklorists un literatūrzinātnieks Pēteris Birkerts dēvē salīdzināšanu, atdalīšanu jeb abstrahēšanu, asimilāciju jeb sakausēšanu, sintēzi jeb kopošanu, ģeneralizāciju jeb vispārināšanu, denomināciju jeb nosaukšanu (Birkerts, 1923). Savukārt psihologs Jānis Siliņš uzskata, ka domāšanai ir mērķtiecīga daba, tā vēršas uz uzdevumu. Domāšanas uzdevums ir izzināt. Tās ierosinātāja ir problēmas apziņa par neskaidro, nezināmo, kas atklāj domāšanai uzdevumu. Problēmas risinājumi, domu meklējumi var sagādāt prieku un apmierinājumu. Izglītības procesā domāšanas veicināšanai ir nepieciešams skolēnos modināt interesi ar „īstu pašdarbību”. (Siliņš, 1939). Debatējot tiek aktivizēti domāšanas procesi. Viens no veidiem kā izskaidrot domāšanas procesu (1.tabula) aktivizēšanu debatējot un tādējādi izpratnes par mācāmo vielu veicināšanu ir Blūma taksonomija (Osborne, 2005).

Blūma taksonomijā izziņas jeb kognitīvā joma ietver mācību satura apguvi sešos domāšanas līmeņos: zināšanas, izpratne, pielietošana, analīze, sintēze, izvērtēšana. Pēc Blūma taksonomijas izziņas process īstenojas pilnībā, ja ir aptverti seši domāšanas līmeņi un katrs no tiem dod būtisku ieguldījumu konkrētās tēmas, problēmas, jautājuma un rezolūcijas izpētē. Mācību metode – debašu īstenošana mācību stundā var tikt klasificēta kā izziņas process, kura galarezultātā tiek īstenotas visas sešas Blūma taksonomijā minētās kategorijas, jo debatējot skolēns spēj atsaukt atmiņā jau esošās zināšanas; spēj izprast, uztvert nozīmi, interpretēt; spēj apgūto mācību vielu pielietot jaunās situācijās; spēj analizēt, atšķirt, attiecināt, sakārtot, atdalīt; spēj sintezēt, apvienot atšķirīgas idejas, izveidot jaunu veselumu; spēj izvērtēt, pretstatīt, izvērtēt, pamatot, apšaubīt, kritizēt, salīdzināt, izlemt, aizstāvēt, vērtēt, izvēlēties, interpretēt,

novērtēt ar atzīmi, atrisināt problēmas. Ir grūti nosaukt uzdevumu veidus mācību stundā, kuros īstenotos visi Blūma taksonomijā ietvertie domāšanas līmeņi. Vairums skolēniem ikdienā mācību stundā piedāvāto uzdevumu ietver tikai pirmos divus no taksonomijā minētajiem līmeņiem – zināšanas (spēju atsaukt atmiņā, atpazīt, definēt, identificēt, aprakstīt, apzīmēt, uzskaitīt, nosaukt, organizēt, iegaumēt iepriekš apgūto mācību vielu) un izpratni (spēju uztvert nozīmi, interpretēt, izskaidrot, paredzēt, apspriest, iztulkot, aprēķināt, klasificēt, diferencēt, izskaidrot, pārbaudīt, vispārināt, sniegt pārskatu, novērtēt).

1.tabula

Blūma taksonomija
The Bloom's taxonomy

| Kategorija | Apraksts |
|---------------------|---|
| <i>Zināšanas</i> | Spēja atsaukt atmiņā, atpazīt, definēt, identificēt, aprakstīt, apzīmēt, uzskaitīt, nosaukt, organizēt, iegaumēt iepriekš apgūto mācību vielu. |
| <i>Izpratne</i> | Spēja uztvert nozīmi, interpretēt, izskaidrot, paredzēt, apspriest, iztulkot, aprēķināt, klasificēt, diferencēt, izskaidrot, pārbaudīt, vispārināt, sniegt pārskatu, novērtēt. |
| <i>Pielietošana</i> | Spēja apgūto mācību vielu pielietot jaunās situācijās, izmantot, atrisināt, modificēt, izskaidrot. |
| <i>Analīze</i> | Spēja sadalīt materiālu atsevišķās komponentēs, spēja analizēt, atšķirt, attiecināt, sakārtot, atdalīt, izvēlēties, salīdzināt, izskaidrot, klasificēt, izsekot izcelšanos, sadalīt sastāvdaļās, debatēt, eksperimentēt, pētīt, attiecināt, sīkāk iedalīt, pārbaudīt. |
| <i>Sintēze</i> | Spēja apvienot atšķirīgas idejas, izveidot jaunu veselumu, spēja integrēt, kombinēt, apvienot, atvasināt, projektēt, diskutēt, argumentēt, kategorizēt, formulēt, izgudrot, pārstrukturēt. |
| <i>Izvērtēšana</i> | Spēja pretstatīt, izvērtēt, pamatot, apšaubīt, kritizēt, salīdzināt, izlemt, aizstāvēt, vērtēt, izvēlēties, interpretēt, novērtēt ar atzīmi, atrisināt problēmas. |

Izvērtējot debašu lietderību domāšanas veicināšanā, var secināt, ka šī mācību metode būtu integrējama mācību stundā. Debates var tikt ieviestas mācību procesā izmantojot daudzveidīgas uzdevumu formas, kurās tiek īstenoti visi Blūma taksonomijā ietvertie domāšanas līmeņi.

Mācību metodes – debašu ieviešanas iespējas mācību stundā
The opportunities of bringing the teaching method-debating to the lesson

Definējot jēdzienu mācību metode, var secināt, ka tā ir „skolotāja un skolēnu savstarpējas sadarbības paņēmieni kopums, kāds nepieciešams noteikta didaktiskā principa vai pedagoģiskās pieejas ietvaros un paredzēts, lai nodrošinātu mācību, audzināšanas un attīstības uzdevumu izpildi mācību procesā un izglītības mērķu sasniegšanu.” (Pedagoģijas terminu vārdnīca, 2000).

Tā kā katrs skolēns uztver pasauli citādi, arī mācīšanās stils katram ir atšķirīgs. Tādēļ svarīga ir izvēlēto metožu daudzveidība, kas, turklāt, padara

mācību procesu interesantāku gan skolēniem, gan skolotājiem. Mācību metodes – debašu pielietošana klasē var palīdzēt izprast mācāmo vielu, šī mācību metode ir nozīmīga analīzei, zināšanu atkārtošanai un argumentu izvērtēšanai (Proulx, 2004). Mācību metodes – debates izmantošana mācību stundā veiksmīgi nodrošina mācību vielas izpratni (Vo & Morris, 2006).

Mācību metode – debates tiek aktualizēta arī mācību priekšmetu programmu paraugos pamatizglītībā un vispārējā vidējā izglītībā, ko ir izstrādājis Valsts izglītības satura centrs, sadaļā mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni līdzās citām mācību metodēm (kas ir salīdzinoši plaši izmantotas mācību stundā), kā, piemēram, eseja, diskusija, jautājumi, lomus spēle, saruna, stāstījums, utt., tiek piedāvāta mācību metode – debates. Dokumentā mācību metodes pamatskolai izvēlētas, ievērojot Valsts Pamatizglītības standartā un Pamatizglītības standartā svešvalodā noteiktos didaktiskos principus (Kursīte, 2005). Valsts izglītības satura centrs piedāvā skaidrojumu metodei – debates: „skolotājs (vai skolēni) piedāvā apspriešanai kādu apgalvojumu. Diviem skolēniem vai skolēnu grupām ir uzdevums argumentēti aizstāvēt divus pretējus viedokļus. Debates var organizēt kā sacensības, kas notiek pēc zināmiem noteikumiem” (Kursīte, 2008). Šajā skaidrojumā netiek minēts konkrēts debašu formāts, taču skolotājs atkarībā no stundā paredzētā uzdevuma var piemērot tam saistošu formātu (piem., K. Popera, Britu parlamentārās, Publiskās debates, Publiskā foruma debates utt.) Kaut arī debates kā ieteicama mācību metode ir minēta mācību priekšmetu programmu paraugos gan pamatizglītībā, gan vispārējā vidējā izglītībā, Latvijā debašu pielietojums mācību procesā galvenokārt ir attiecināms uz vidusskolas vecumposmu un ārpusstundu darbā (Debašu klubi, reģionālā un nacionālā līmeņa sacensības).

Debašu ieviešanai mācību stundā ir jāaplūko zināmi priekšnosacījumi. Lai debatētu ir nepieciešami vismaz divi debatētāji, kas pārstāv atšķirīgus viedokļus. Tradicionāli mācību metodei – debatēm ir daudzveidīgi formāti. Savukārt, debatēšanas pamatideja ir rezolūcija, zināms apgalvojums par kādu konkrētu tēmu. Viens no debatētājiem, vai debatētāju komandām piekrīt šim apgalvojumam, bet otrs debatētājs vai arī debatētāju komanda nepiekrīt. Bieži noliedzošā komanda tiek saukta arī par „opozīciju” (Ericson, Murphy, Zeuschner, 2003). Vienojošais visiem debašu formātiem ir rezolūcijas izvirzīšana. Skolēna uzdevums ir vai nu atbalstīt rezolūciju ar faktiem un argumentiem, vai arī to noliegt. Debašu rezolūcija var tikt balstīta uz konkrētā mācību priekšmeta apgūstamo mācību vielu, nozīmīgām aktualitātēm skolā un sabiedrībā, utt. Kā piemēru rezolūcijām var minēt biedrības Debašu centrs koordinētāju Latvijas reģionālo un nacionālo Karla Popera formāta debašu turnīru rezolūcijās no 2010. līdz 2013. gadam (debašu valodas: latviešu un angļu). Rezolūcijās var izcelt arī to starpdisciplināro pieeju:

- *korupcija apdraud/neapdraud medicīnas pakalpojumu kvalitāti Latvijā* (starpdisciplinārā pieeja – angļu valoda, bioloģija, ķīmija);

- *veselības mācība ir/nav nepieciešama visās Latvijas skolās* (starpdisciplinārā pieeja – angļu valoda, bioloģija, ķīmija, sociālās zinības);
- *Latvijas studenti ir/nav sagatavoti izglītības apmaiņas programmām* (starpdisciplinārā pieeja – latviešu valoda, sociālās zinības, vēsture);
- *demogrāfiskais stāvoklis ir/nav nopietna problēma Latvijas valsts attīstībai* (starpdisciplinārā pieeja – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika);
- *Latvijas darbaspēka emigrācija uz ārvalstīm veicina / neveicina valsts ekonomisko attīstību* (starpdisciplinārā pieeja – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika);
- *Eiropas valstīm ir/nav jāsniedz finansiālais un politiskais atbalsts pasaules trūcīgajām valstīm* (starpdisciplinārā pieeja – angļu valoda, ģeogrāfija, ekonomika).

Lai īstenotu debates mācību stundā, skolotājam ir aktīvi jāveic tās koordinēšana un plānošana (Roy & Macchiette, 2005). Analizējot teorētisko literatūru, var secināt, ka 21. gadsimtā ir vajadzīgi cilvēki, kuri spēj radīt jaunas idejas, pārbaudīt pirms pieņemt piedāvāto, strādāt komandā utt. Paralēli tradicionālajām mācību metodēm – skolotāja stāstījumam, mācību grāmatu – iespiedu teksta un uzskates līdzekļa izmantošanai, praktiskiem demonstrējumiem, svarīgi ir veidot tādu izglītošanās vidi, kas attīsta prasmi sadarboties, apkopot un analizēt informāciju, izvirzīt un pierādīt hipotēzes, izvērtēt savu un grupas dalībnieku darbošanās procesu un rezultātu.

Iespējams, kā viens no iemesliem, kāpēc mācību metode – debates netiek pielietota mācību stundā ir laika patēriņš, kas nepieciešams tās realizēšanai. Balstoties uz savu empīrisko pieredzi, darba autore var minēt debatēšanas aktivitātes, kuras ir veiksmīgi īstenojamas mācību stundas ietvaros:

- „Četru stūru debates”. Šīs aktivitātes pamatā ir rezolūcijas uzstādīšana, piemēram, tiek izveidoti četri plakāti ar uzrakstiem: „Piekrītu”, „Piekrītu daļēji”, „Nepiekrītu”, „Pilnīgi nepiekrītu”. Katrs plakāts tiek ievietots vienā telpas stūrī. Skolotājs definē rezolūciju, piemēram, „*Vai globālā sasilšana ir/ nav cilvēka izraisīta.*”; „*Vai ģenētiski modificēta pārtika ir/nav pārtikas problēmu risinājums nākotnē.*”; „*Vai skolai būtu/ nebūtu jāsamazina 2 stundas vēlāk, lai risinātu miega problēmu pusaudžu vecumposmā.*” Skolēni izvēlas katrs savu telpas stūri, atbilstoši sev zināmiem faktiem un argumentiem šajā jautājumā, seko fakti un argumentu analīze, kā arī diskusija. Jāpiemin, ka šajā aktivitātē noteicošais faktors ir skolēnu zināšanas, nevis viedoklis par konkrēto jautājumu.
- Argumentu un problēmjautājumu meklēšana pasakās. Piemēram, angļu tautas pasaka par *Džeku un garo pupu*. Skolēniem tiek izstāstīts pasakas saturs, kam seko problēmjautājumu veidošana: „*Zinot to, ka milzis vēlējās Džeku apēst, vai tas ir piedodami, ka Džeks nozaga zelta zosi?*” Vai arī latviešu tautas pasakā „*Kā zaķis ar ezi skrējās*”: „*Izvērtējot zaķa lielību,*

vai tas ir piedodami, ka ezis mājās?” Gandrīz katrā pasakā ir savs problēmjaudājums, par kuru var debatēt mācību stundas ietvaros.

- Vēsturisku runu klausīšanās aktivitāte. Runas, kuras ir teikušas vēsturiskas personības ir vērtīgas ne tikai ar savu vēsturisko nozīmi, bet arī ar saturu. Izsvērti un pamatoti argumenti ir gan Apvienotās Karalistes premjerministra no 1940. – 1955. gadam Vinstona Čērčila, gan Latvijas pirmā Ministru prezidenta Kārļa Ulmaņa, gan Latvijas Valsts prezidentes (no 1999. līdz 2007.gadam) Vairas Vīķes Freibergas u.c. personību runās. Aktivitāte noris klausoties runu, pierakstot argumentus, tad izvērtējot runā izskanējušos argumentus.

Aktivitātes, kas orientējas uz debašu elementu aktualizēšanu mācību darbā, veicina skolēnu izziņas procesu, spēju izprast, uztvert nozīmi, interpretēt; spēju apgūto mācību vielu pielietot jaunās situācijās; spēju analizēt, atšķirt, attiecināt, sakārtot, atdalīt; spēju sintezēt, apvienot atšķirīgas idejas, izveidot jaunu veselumu; spēju izvērtēt, pretstatīt, pamatot, apšaubīt, kritizēt, salīdzināt, izlemt, aizstāvēt, vērtēt, izvēlēties, interpretēt, novērtēt ar atzīmi, atrisināt problēmas.

Secinājumi **Conclusions**

1. Debates var tikt ieviestas mācību procesā, izmantojot daudzveidīgas uzdevumu formas, kurās tiek īstenoti visi Blūma taksonomijā ietvertie domāšanas līmeņi.
2. Mācību stundas darbs būtu mērķtiecīgi jāvirza uz domāšanas procesa, patstāvīgas vēlmes izziņāt, spriest un mācību vielas izpratnes veicināšanu.
3. Aktīvi veicot plānošanas un koordinēšanas darbu, daudzveidojot pielietojamās mācību metodes, ir iespējama debašu elementu aktualizēšana mācību stundas ietvaros.
4. Aktivitātes, kas orientējas uz debašu elementu aktualizēšanu mācību darbā, veicina skolēnu izziņas procesu.

Summary

The teaching method – debating is a way how to encourage students to participate actively in their own learning process. Through applying this teaching method the teacher is no longer the only resource of information. The teaching method – debating is offered in the curricula of the foreign language subject in primary and general secondary education, besides the other teaching methods, e.g. discussion, questions, role play, conversation, narration, etc. Using general theoretical, empirical, data – processing techniques and professional experience, the author provides an overview of the debate as a teaching method in the variety of options in the learning process.

Learners are often focused on the tasks prepared to be done for practicing or drilling the particular theme. Unfortunately, this approach does not contribute to the true development of competences and learning by understanding. Lesson has become a place for "listening and practicing" activities. The teacher informs the students about what is important to know and

what targets should be met, then practical task follows. This type of organization does not contribute to thinking and deep understanding of the subject matter (Church, Ritchart, 2002). The highlighted problems in the article are:

1. the activities and tasks are often aimed at maintaining discipline in the classroom;
2. the presentation of the subject matter are mainly from textbooks;
3. the teaching methods are predictable, repeating almost every lesson;
4. the cognitive process-is not fully implemented – knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation.

The following conclusions can be drawn by the author: The learning method- debating can be introduced to the lesson, thus all the levels of Bloom taxonomy might be implemented; the work at lesson should be targeted to the raising of the thinking processes, an independent desire to explore and learning by understanding; through active planning and coordinating of the work and diversifying teaching methods, it is possible to implement the elements of the debating in the learning process.

Literatūra **References**

1. Autoru kolektīvs V. Skujiņas vad. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
2. Birkerts, P. (1923). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Jelgava: L.Neimaņa izd.,145 lpp.
3. Ericson, J., Murphy, J., Zeuschner, R. (2003). *The debater's guide*. (3rd ed). Carbondale: Southern Illinois University Press, 8-9 p.
4. Kursīte, R. (2005). *Mācību priekšmeta programmas paraugs – angļu valoda 3.-9.klasei*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 71 lpp.
5. Kursīte, R. *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta programmas paraugs svešvalodā*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 2008. 37 lpp.
6. Osborne, A. (2005). *Debate and student development in the history classroom*. New Directions for Teaching & Learning, 39-50 p.
7. Proulx, G. (2004). *Integrating scientific method and critical thinking in classroom debates on environmental issues*. The American Biology Teacher 66(1), 26-33 p.
8. Siliņš, J. (1939). *Psīholoģija un loģika. Vidusskolām un pašmācībai*. Rīga: Latvijas vidusskolu skolotāju kooperatīvs, 90-91 lpp.
9. Roy, A., Macchiette, B. (2005). *Debating the issues: A tool for augmenting critical thinking skills of marketing students*. Journal of Marketing Education 27(3). 264-276 p.
10. Vo, H., Morris, R. (2006). *Debate as a tool in teaching economics: Rationale, technique, and some evidence*. Journal of Education for Business, 315-320 p.

Maija Ročāne

Liepājas 15. vidusskolas angļu valodas skolotāja
E-pasts: maija.rocane@inbox.lv

DEVELOPMENT OF THE SCHOOL AS MULTIFUNCTIONAL COMMUNITY RESOURCE IN LATVIA: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

Aija Tūna

Initiative „Change Opportunities for Schools”,
Soros Foundation – Latvia (SFL)

Abstract. *In the context of rapid changes in the society schools face the problem of how to provide services in a way which promotes lifelong learning, social cohesion and sustainable development for individuals and communities while being efficient and accountable. The impact of the financial crises, declining number of students and uncertainty about rural development in general has put small rural schools in Latvia in a challenging situation. Since 2009 the initiative has been implemented to support schools to develop into multifunctional community centres by expanding their functions and reconsidering their role in local communities. The results of the study conducted on the bases of this initiative demonstrate significant potential of community school approach and also reveal challenges in understanding and implementing such approach.*

Keywords: *school as a multifunctional community resource centre, community school, extended functions of school, lifelong learning, civic participation, education policy*

Introduction

In the current situation in Latvia development and strengthening of rural communities and discussion about the role of the school in these communities is very crucial. Looking for the new ways for sustaining schools in rural communities which means providing access to formal education and services of lifelong learning is also very much in-tack with the strategic directions set by the government (Latvija 2030, 2010; Izglītības politikas pamatnostādnes, 2013; Deklarācija, 2014 etc.). Balanced regional development is a precondition for access to education and diverse services for families with children and other groups of local people. In addition, support for increasing social and civic participation is crucial for those living in the rural communities and having vulnerable backgrounds and conditions because of long-term unemployment, lack of skills, age, special needs and other factors. Education in general and school as community resource possess enormous potential and can play crucial role in this ecosystem based on the concept of lifelong learning as necessity of the 21st century.

Since 2009, when a global financial crisis hit Latvia and existence of schools, especially schools with less than 100 students in rural areas were endangered, the initiative “Schools as Community Development Centres”¹ has been implemented embracing approximately 100 schools from all the regions in

¹ Initiative has been funded by the Emergency Funds of the Open Society Foundation and implemented by the Soros Foundation – Latvia.

Latvia². The initiative was intended as immediate support to schools in order to maintain their functioning but it also has been very instrumental in two other ways: 1) developing models for new approach to the role and functions of the rural schools in Latvia and 2) as a case for theoretical and empiric studies of transformations in the schools and communities as well as in their relationships. The goal of the paper is to present the initial results of the study on how the small schools in Latvia go through the process of transformation into multifunctional community centres and what challenges they face in order to discover potential of the new type of interactions among the school and diverse stakeholders in the surrounding community.

The author of the paper has been leading the implementation, monitoring and evaluation of the initiative having regular, close and open contacts with involved stakeholders: school administrators, teachers, parents, municipality and civil society representatives, other community members. Empirical data for the study was collected during 2009 – 2013 in two surveys conducted in cooperation with the Baltic Institute of Social Studies and summarized in the evaluation reports of the project implementation (BISS, SFL, 2010, 2013). 52 and 41 schools/municipalities were included in the surveys. Obtained data allowed monitoring changes in the involved schools and communities and identify both challenges and potential for sustainability of the results of the initiative. The study also includes data from analyses of diverse documents, such as project proposals and reports submitted by participating schools, protocols of the mentoring visits, articles written by the project participants etc., as well as narratives from numerous school visits and discussions with teachers, school administrators, municipality representatives and people from the communities. Some findings and conclusions about the results and further potential of the school as community resource and development centre are presented in the paper.

Lifelong learning, a community and the functions of a school

The concept of lifelong learning has become an integral part of the modern vision about successful contemporary life and the role of education in it. In 1970 the concept of a “learning society” was put forward within the UNESCO network encouraging countries across the world to reorganize their education systems by encouraging all agencies to become providers of education and all the citizens to engage in learning, taking full advantage of the opportunities provided by learning societies (Osborne et al, 2013). In many international projects and initiatives across the world emphases have been put on urban environment. This idea goes back to Plutarch’s idea that „the City is the best teacher”. Advocates of the potential of the learning cities in the 21st century argue that cities „do indeed contain immense educational potential – with their

² See the map with the involved schools at www.parmainuskolas.lv

social and administrative structures and their cultural networks --- also because they constitute a school for civic sentiment and fellow feeling (Faure et al. 1972: 162).

Meanwhile, in the description of the learning society the concept of the community is very essential at any level - regional, city, rural - as a country's learning society can be built only province by province, city by city, and community by community (UIL 2013) as this is where real action and interaction take place. Following this logic it can be said that any community entails powerful potential for learning at any age, for any member of the society and, vice versa, vitality of a community and potential of its development is influenced by values, competences and virtues of each member of the community. The question is what is the role of a school – as an administrative unit, organization, intellectual and physical resource in the community, traditionally providing mainly or exclusively formal education in this framework? Does a school arrive at a need to introduce significant changes in the way it operates and builds relationships with students, families and community members? If yes, why and how?

According to the functionalists theory (e.g., Durkheim E., Parsons T., Ballantine J.), the main functions which education serves in the society include 1) teaching children to be productive members of society, 2) socialization for personal and social development, 3) selection and training of individuals for positions in the society, 4) promoting change and innovation, and 5) fulfilling latent functions of education, such as “unintended, unorganized, informal consequences of the educational process (Ballantine, Spade, 2008:10-11). In order to accomplish these tasks schools have to establish, maintain and improve links with wider society outside the school. In reality schools operate as rather self-sufficient entities without sharing their resources (intellectual and physical) with community and rarely benefitting from community's resources in achieving goals set by curricula.

Dilemma for rural schools: to change or to vanish

Recent global financial crises has stimulated the discussion on how to assess the school effectiveness and the quality of its results, balancing economic indicators with humanistic pedagogy and rights to have access to education. In rural Latvia schools with relatively small number of students have been traditionally widely spread but with emphases on economic indicators they have been seen “expensive”. Even more, with the recent changes in national funding model, increased migration, demographic gap and impact of the financial crises with severe cut in education spending situation of small schools have become extremely critical and for municipalities it is more and more difficult to maintain schools. After the wave of closings in 2008 – 2009 according to the public data in school year 2013/14 approximately one third of all schools in Latvia has less

than 100 students, most of them (255) are situated in small settlements in the rural area.

The aim of the SFL initiative “Schools as Community Development Centres” was to facilitate sustainable transformation of schools into multifunctional community resource centres thus maintaining their typical functions (providing formal education) and expanding activities in order to use existing resources and contribute to development of the local society. The initiative is known in Latvia under the title “Change Opportunities for Schools” which describes very well the context and approach to the actions. Interventions aim at supporting schools, local communities and civil society in developing models for transforming schools into multifunctional community resource centres. The aim has been to promote using small schools as educational, culture and social support centres and encouraging municipalities and local communities to see intellectual and physical resource of local schools in the context of regional development which can provide a range of services relevant to the needs of local communities and promote the development of entrepreneurship.

The idea of a school as a community centre is well known in different countries. While called in different terms, such as community schools (Campbell-Allen et al, 2009), full-service schooling (Dryfoos 1994; Smith, 2000, 2004), extended schools (Extended Schools, 2006), integrated services (Press et al, 2011; Tayler et al, 2008) community schools share common features and role in the community – they are „full service neighbourhood hubs where the school and partners from across the community come together to make sure children and families have what they need to be successful - in school and in life” (Geiser et al, 2013). In that sense community schools come very close to the concept of learning communities described by the Canadian educationalist Ron Faris as “neighbourhoods, villages, towns, cities or regions that explicitly use lifelong learning as an organizing principle in order to promote collaboration of their civic, economic, public, voluntary and education sectors to enhance social, economic and environmental conditions on a sustainable, inclusive bases (Faris, 2007).

Despite the fact that historically schools in Latvia have been the centre of local communities this experience had been lost and had to be re-introduced. As expressed in many interviews traditionally there is a perception in the society that school is for formal education; in many cases parents are rather reluctant to go to school as it may entail unpleasant conversations. Other community members do not see any reason why to go to the school. On the other hand regulations and practice in schools are based on the assumption that school is for teachers and students, access to premises and infrastructure is restricted according to direct teaching-learning process and entirely controlled by school administration and teachers. As a result it means that the local community has little information about the school, resources are not used effectively and in the situation of scarce finances it seems very expensive to maintain the school.

Wherewith the first task for schools involved in the initiative was to open the doors for local community, both physically and in a figurative sense which required serious changes in perception on both sides.

From „saving schools” to developing communities

As analyses of the submitted grant proposals reveal in the first period of the initiative the main concern of the applicants (schools together with municipalities) was to safeguard the very existence of the school and preserve jobs for teachers as it would be very difficult for them to find another qualified job nearby. Expanding functions of the school were mostly perceived as offering afterschool and extra curriculum, the so called interest education for students, mostly from younger grades as well as organizing cultural events and creative workshops (see more at Skola atver durvis, 2010). According to the first survey from 52 respondents/involved schools 45 provided extracurricular activities for students, 43 started to offer activities for adults, mainly in the form of workshops for leisure time in areas where teachers felt comfortable (“what we/school can offer”), in 41 case special events were organized by schools with more participation from local community as before. As for the groups of involved people in 48 cases they were students enrolled in the school, 30 – preschool age children, 40 – retired people (who turned out to be an active and interested group), 28 – people with low social skills, 28 – single parents etc (BISS, SFL, 2011).

Comparing the evaluation results of the first and second period of the initiative it can be asserted that local communities, schools and municipalities’ understanding of the role and potential of the school as a multifunctional community centre (diversifying activities within the school based on the needs assessment, organizing activities in coordination with other local agents, more efficient use of resources etc.) has deepened. Local people are becoming more active demand drivers for a community school. Schools in their turn have become aware of the role of local people needs in expanding the activities of a school and are able to provide a suitable offer for each specific area and community (BISS, SFL, 2013). Local governments have gained assurance based on school activities that a small rural school nowadays can work differently so that, unlike the traditional school model, the school does not only perform formal education functions in a municipality. Methodological framework has been disseminated at the national level (Tuna, 2011) as an opportunity for all schools and municipalities to adopt experiences according to each specific situation.

Involved schools became more aware that in order to expand their functions the school must develop cooperation and build partnership with other players or agents in the community – houses of culture, community centres, libraries, local NGOs, the parish administration and district municipality, entrepreneurs, local farmers etc. According to the survey in the second period in 22 from 30 schools

involved in the initiative since 2009 resources of schools are now used by NGOs, in 21 case – by non-formal groups of local people, in 18 – by cultural centres, 9 – by local libraries, etc (BISS, SFL, 2013). More diverse participants of the activities are also present. The cooperation is a precondition for combining local resources to address common challenges and improve the quality of life. The model shows that a school is best placed to assume the coordinating role for these inter-institutional networks while any other participants in this network can become coordinators as well – it can be either parish administration, library or community house. The most decisive point is to have shared understanding of the goals of a community school and agreement on the most efficient way to reach the goals.

This was also admitted by municipalities that extended activities of schools have helped even the municipality “better understand what schools do and what can their contribution to the community be”. From 35 involved municipalities (on *novadi* as administrative unit level) 13 fully agree and 16 rather agree that the understanding has improved. It has been mentioned that using building and technical resources of the school for different purposes creates economy of spending for municipality as existing infrastructure is used more efficiently, there is also potential for more effective use of human resources etc. In 16 cases representatives of the municipalities fully agree that the school has become a better support for the municipality, in 18 cases – they rather agree; only one response was difficult to say. What is also important that the school does not compete with other existing structures as it sometimes has been mentioned in public discussions; all respondents from 35 municipalities either fully rejected (26) or rather rejected (9) the statement that the school as a multifunctional centre emerges as a competitor for other local services.

From the schools’ perspective support from municipalities in fulfilling new functions has been provided in the forms of (N=41, several answers possible) maintaining premises for diverse activities (38), providing transport not only for students’ needs (33), collaboration in developing project proposals (34), providing informative support (29), regular meetings and communication among the school and municipality (32), collaboration on strategic planning regarding local community and school as a multifunctional centre (23), providing administration and book-keeping (21) etc. This can be considered as a positive move towards more substantial cooperation among schools and municipalities for building bases for learning society for common benefit and promoting the role of education as it can be expected to help to foster the desire to live together, which is a basic component of social cohesion and national identity (Delors, 1996).

The many facets of evaluation of the school-municipality-community performance and cooperation within the initiative has suggested that transformation of the school into a multifunctional community centre has asserted itself in practice as a social and educational innovation with high

potential. Despite the differences between small rural schools, different social contexts they work in, different available resources of all kinds and diverse local community needs all the schools are platforms for empowerment of local communities' (including students') abilities, possibilities and choices in rural environment, thus promoting the development of the territories and improving the life quality in the country. In Latvia emerging community schools do not possess universal functions and characteristics but are open and flexible models according to the local context and needs.

Conclusions

Supporting schools in returning to their deeper function – to be the centre for development and growth of the community – is significant contribution to lifelong learning opportunities for local people in the context of the 21st century which results into increased wellbeing and quality of life. Schools can play exceptional role in promoting social cohesion as they are close to people with their real needs and can reach almost all the people through families, neighbourhood links etc.

Significant changes have started in the organizational culture of schools themselves as they are starting to reconsider their role in the local community and have discovered opportunities to engage in multifaceted cooperation as well as have realized what benefits there are from such activities for formal learning, fulfilling educational goals and mission. Schools have started to realize that they have human resources, infrastructure and equipment which allow implementing wider functions, serving diverse groups of population and raising civic participation.

It can be concluded that the schools involved in the initiative can be considered as implementers of the pilot projects for small schools' policy and their experience can be used by other schools and for further development of the policy at the national level. Based on the gained experience and studies number of further tasks can be suggested on both, local and national levels as for the time being there is still insufficient political and financial support to such transformation (which largely determines the sustainability of new models) and also insufficient understanding of school's potential from all involved actors. The following aspects should be taken into consideration and improved:

- in order to achieve systemic and sustainable changes and become a multifunctional community centre a school has to engage in the process of change as an organization, not as individual teachers implementing a project, improving communication with community and designing activities based on the specific needs and interests of local people;
- raising further awareness about the school as intellectual and physical resource of the community providing opportunities to access and utilize

these resources more efficiently by all community members is necessary on all levels;

- changes in policies and normative base is needed to allow schools to receive and manage not only education budget but together with diversified functions (adult education, social and health support, entrepreneurship etc.) run funding from different sources of income;
- in providing grants contribution to infrastructure and equipment should be balanced with available funds for human resources in order to avoid “the syndrome of closed doors” – renovated premises (libraries, youth and NGO centres etc.) without staff;
- improved coordination of functions and resources and cooperation among sectors (education, culture, health, social services) on municipality, as well as national level is needed in order to avoid duplication and gaps.

As well as in many other countries schools as community resource centres in Latvia have extensive potential to foster development of learning communities meeting needs and contributing to the development of communities, especially in the small rural settlements within the framework of lifelong learning. At the same time improved understanding on the part of all stakeholders and changes in the policies are still needed to move from pilot project to systemic solution.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



Šis raksts sagatavots ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”

References

1. Ballantine J.H., Spade J.Z. (2008). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Pine Forge Press
2. Baltic Institute of Social Sciences (2011). *Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” ietekmes novērtējums*. (In English: Impact evaluation of the SFL initiative “Change opportunities for schools”). Retrieved from http://www.sfl.lv/upload_file/2011%20gads/Parmainu_skolas_ietekmes_novertejums.pdf
3. Baltic Institute of Social Sciences (2013). *Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtas „Skola kā kopienas attīstības resurss” novērtējums*. (In English: Evaluation of the second stage “School as community development resource” of the SFL initiative “Change opportunities for schools”). Rīga: SFL, 2013 [unpublished research study report].
4. Latvijas Republikas Ministru Kabinets (2014). *Deklarācija par Laimdotas Straujumas vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību*. Retrieved from <http://www.mk.gov.lv/lv/mk/darbibu-reglamentejosie-dokumenti/Straujumas-valdibas-deklaracija/>
5. Delors J. (1996). *Learning: The Treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf

6. Faris R. (2007). *Learning communities: Webs of life, literacy and learning*. Presentation delivered in Halifax at the Symposium on Learning Communities. October. Retrieved from <http://www.ns.literacy.ca/symposium/workshop.htm>
7. Faure E., Herrera F., Kaddoura A.-R., Lopes H., Petrovsky A.V., Rahnema M., Ward F.C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. The Report to UNESCO of the International Commission on the Development of Education. Paris/London: UNESCO/Harrap.
8. Geiser, K.E., Kwesi Rollins S., Gerstein A., Blank M. J. (2013). *Early Childhood Community School Linkages: Advancing a Theory of Change*. Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership. Retrieved from <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/ECCSLinkagesTOCReport.pdf>
9. LR Izglītības un zinātnes ministrija (2013). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam*. (In English: Education policy strategy 2014-2020.) Retrieved from http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf
10. Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam (2010). (In English: Strategy for Sustainable development of Latvia until 2030) Retrieved from http://www.pkc.gov.lv/images/LV2030/Latvija_2030.pdf
11. Osborne M., Kearns P., Yang J. (2013). *Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities*. – International Review of Education. (2013) 59: 409 – 423.
12. *Skola atver durvis. SFL iniciatīvas "Pārmaiņu iespēja skolām" projektu pieredzes krājums*. (2010). (In English: The Schools opens the Doors. Collection of practices of the projects in the SFL initiative "Change opportunities for Schools.") Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/189558989/Skola-atver-durvis-SFL-iniciat%C4%ABvas-P%C4%81rmai%C5%86u-iesp%C4%93ja-skol%C4%81m-projektu-pieredzes-kr%C4%81jums>
13. Tūna A (2011). *Pašu skola pašu valdībā. Iespējamie darbības virzieni skolas ilgtspējīgai darbībai pašvaldībā*. (In English: Own School in Own Governance. Possible directions for sustainable operation of the school in the municipality.) Retrieved from http://parmainuskolas.lv/wp-content/uploads/2011/11/Pasu-skola-valdiba_web.pdf
14. UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2013). *Terms of Reference for Establishing the International Platform for Learning Cities*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Doctoral student of the University of
Latvia
Aija Tūna

Director of the Soros Foundation – Latvia
initiative “Change Opportunities for Schools”,
aija.tuna@gmail.com
+371-29416341

SHARED UNDERSTANDING ON THE CONCEPT OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION BY TEACHERS AND BUSINESSMEN / THE CONCEPT OF ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN LITHUANIAN SCHOOLS SHARED BY TEACHERS AND BUSINESSMEN

Gintautė Žibėnienė
Rita Virbalienė

Mykolas Romeris university

Abstract. *The article highlights the importance of entrepreneurship education in a modern day educational institution. Strategic documents of the EU invite the educational institutions to cooperate more actively with the business world in order to have the best quality entrepreneurship education. So the main aim of the research is to determine the concept of entrepreneurship shared by teachers and businessmen. Firstly, the concept of entrepreneurship and its development is reviewed, taking into account the legislations and scientist observations. The second part of the article presents the similarities and differences on the concept of entrepreneurship from the point of view of teachers and businessmen. These differences can suggest what relevant aspects, indicated by the representatives of the business world, could be included into the process of organization of the entrepreneurship education and to improve.*

Keywords: *entrepreneurship, entrepreneurship education, teachers, businessmen.*

Introduction

The topic of entrepreneurship and its educational process is discussed in the EU documents and announcements (Commission of the European Communities. Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning, 2006; Entrepreneurship in Vocational Education and Training, 2009; Entrepreneurship education policies, 2011; Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor, 2011; Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012; Entrepreneurship in Education and Training – from compulsory school to higher education 2009–2014). The analysis of these sources suggests the importance of entrepreneurial skills, it is also proposed to strengthen entrepreneurship education on all the educational levels, and people are invited to share best practice. The documents also mention the need to raise the qualification of entrepreneurship teaching educators. A more active interest in entrepreneurship started in 2005, when entrepreneurship was listed among the eight competences of lifelong learning (Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2005). However, it can not be said that there were no discussions about entrepreneurship until then. V. Stokaitė (2012) specifies, that the sphere of entrepreneurship attracted the attention even earlier, and indicates the early stage: starting from nineties and lasting until 2005, when the European Union (hereinafter the EU) started promoting general

initiatives of entrepreneurship education and since 2005 the investigation began, when certain means of entrepreneurship promotion were determined. S. Wennekers and R. Thurik (1999) have a similar opinion: having extensively examined the economic literature, they call 1960-1970 the preparatory phase and this directs our attention to two related phenomena of the 1980s and 1990s: the resurgence of small business and the revival of entrepreneurship.

Lithuanian and foreign researchers have examined various aspects of entrepreneurship, the concept itself, and the qualities and abilities of an enterprising person (Arasti, Falavarjani, 2012; Davies, Gibb 1991; Dudaitė, Žibėnienė, 2012; Gîmbuța, 2010; Higgins, Elliott, 2011; Hytti, O'Gorman, 2004; Fayolle, Kyro, 2008; Kozlinska, 2011; Lans T. et al., 2008; Mwasalwiba, 2010; Raposo, do Paco, 2011; Turner, 2005; Timmons, Spinelli, 2008; Sánchez C. J., 2011; Strunga, Martin, 2012; Vázquez-Burgete et al., 2012, etc.). D. Bornstein (2004) observes that a solid definition of entrepreneurship might never be drawn, but emphasizes the need to raise discussions about it. The scholars have also analyzed the realization of entrepreneurial abilities under conditions of targeted education (Gevorgianienė, Galkienė, Grincevičienė, 2008), the promotion of entrepreneurship in higher education, based on the analysis of the EU documents (Stokaitė, 2012), the teachers' attitude towards entrepreneurship education (Zaleskienė, Žadeikaitė, 2008) and the means of students' entrepreneurial improvement (Župerka, 2009).

The experts on entrepreneurship indicate, that entrepreneurship education is developed differently in various European countries, there is a noticeable encouragement to pay more attention to entrepreneurship and to raise more discussions in order to determine a unified concept of entrepreneurship and entrepreneurship education, to analyze the experiences of others and share the experience on the issues of entrepreneurship education (Entrepreneurship education policies, 2011; Entrepreneurship in Vocational Education and Training, 2009; Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012; Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education, 2010). It is highlighted, that entrepreneurship, creativity and innovativeness should be developed on all the levels of the educational system. Since 2009, the European Commission has been preparing and initiating reports on the issues of business development: in 2009, a report was prepared on the matters of entrepreneurship education, in 2010, a short review on the state of entrepreneurship in European countries was prepared, which also was examining the issue of whether the strategy of entrepreneurship education exists, in 2011 a review of the basic problems related to entrepreneurship education and the activity of teachers were presented and in 2012, entrepreneurship education in European schools was presented (Entrepreneurship in Vocational Education and Training, 2009; Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education, 2010; Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor, 2011; Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012). The

report of 2012 (Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012) suggests that the educational institutions and the business world should collaborate more efficiently, and organize discussions and events inviting to collaborate, by naming the benefits of such collaboration. There are many ways for businessmen to support entrepreneurial teaching and learning: by being experts, supporters, mentors or critical friends (Entrepreneurship Education: A Guide for Educators, 2013).

So, when the skills important to a modern day person are discussed in the European Union as well as the rest of the world, entrepreneurship is mentioned as well, and the result of it, is research on such topics as entrepreneurship and entrepreneurship education. However, there is no unified concept of entrepreneurship and entrepreneurship education; teachers and businessmen in practical education forums also seem unable to agree upon the notion of entrepreneurship and entrepreneurship education, and its development. Sometimes the representatives of the business world express their concerns in the press, during various events and in scientific conferences, that the entrepreneurial skills of a young person can not be properly developed, because teachers do not have entrepreneurial skills themselves, so they are unable to pass this concept to their students properly, or the concept differs from reality as a teacher does not have practical experience. It could be said, that the concept of entrepreneurship and entrepreneurship education was not thoroughly examined and consensus was not reached. The aspect which has not been extensively examined until now is the concept of entrepreneurship education, shared by secondary school entrepreneurship teachers and businessmen. It is important to examine the concept of entrepreneurship, shared by people working in this sphere – the teachers, because these people are direct formal educators of entrepreneurship and it is very likely, that their understanding of entrepreneurship and entrepreneurship education is closely related to the results they want to see in their students. Such understanding is also very important, because there is a need of collaboration between teachers and businessmen in order to develop the entrepreneurial skills of their students, listed in various European documents, and also, these are individuals with the business experience. The question arises whether entrepreneurship teachers and businessmen have a common understanding of what entrepreneurship or entrepreneurship education is? When examining scientific literature, no comparisons on the understanding of this concept were found. Lack of research on this aspect and no clear formulation of the concept of entrepreneurship education result in the scientific research problem. **Research object** – common understanding of entrepreneurship education shared by teachers and businessmen. **Research aim** – to determine the concept of entrepreneurship shared by teachers and businessmen.

The method of empirical research and data analysis. Research methods: **theoretical** analysis of scientific literature and documents, and

collection of empirical data: a structured interview. During the interview, general methodical instructions of the qualitative research were followed. Interviews were carried out in the workplace of participants, at a convenient time for both: participants and researchers, with regards to the main principles of qualitative interview. The interview was based on voluntary participation; the participants were guaranteed confidentiality. The data obtained from interviews was analyzed, based on the traditional (qualitative) analysis (Krippendorff, 1980, Mayring, 2000): the analysis was carried out systematically, step by step. Multiple text reading was conducted, as well as the justification of the distinguished categories by coding units extracted from the text and their interpretation. Structured interview was applied: all the participants received the same questions. During the interview, the informants were asked what entrepreneurship is, they were asked to describe the education of entrepreneurship, by naming the skills, viewpoint and knowledge that should be developed. 8 experts, 4 business representatives and 4 teachers with the experience in entrepreneurship education³ were interviewed (based on the expert sample, defined by B. Bitinas (1998)), by using an expert sample and having reached the information multiplicity. Certain requirements were imposed on the experts, which had to be fulfilled: businessmen - business people with the experience, leaders participating in public discussions on entrepreneurial topics and interested in entrepreneurship. The selected teachers had to fulfil the requirements to experts: to have at least 2 years of work in school experience, working in the sphere of entrepreneurship education; to have a professional qualification, proving the status of a professional teacher, who is teaching entrepreneurship in school (studies to become a specialist in entrepreneurship are offered only in one school in Lithuania – Mykolas Romeris university (Master's program 'Education of entrepreneurship')). The expert method was chosen, as it allows more detailed examination of the analyzed object (Bitinas, 1998). The research was conducted on December, 2013 – January, 2014, in Lithuania.

The concept of entrepreneurship and entrepreneurship education: theoretical aspects

When analyzing the data and the reports on the situation of entrepreneurship, prepared by joint expert groups, mentored by the European Commission, the encouragement to take care of the strategic organization of entrepreneurship education is visible. In the European countries, some positive changes on the issues of entrepreneurship education are noticed. In 2010, eight countries had entrepreneurship planned or integrated into the curriculum (Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education, 2010). According to

³ In Lithuania, *entrepreneurship teachers* - individuals organizing the process of education, in accordance with the education program 'Economics and entrepreneurship' of basic and/or secondary education.

the data of 2012, basic education schools in the following European countries have included entrepreneurship into their curriculums⁴ (Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012). More and more attention is paid to entrepreneurship education in the European countries: it is becoming one of the strategic objectives of the educational system. When analyzing the EU documents and reports initiated by the European Commission, it is clear, that in the European countries, the attention paid to entrepreneurship as a strategic goal of the educational system is gradually increasing, the number of countries where entrepreneurship is included into the national program is increasing as well, but for the countries which have a goal of achieving good results it is important to improve the following aspects: content and process of entrepreneurship education, organization of entrepreneurship education on various levels, preparation of teachers teaching entrepreneurship, and improvement of their qualification, collaboration with the businessmen (Žibėnienė, 2012).

The concept of entrepreneurship. So, it can be noticed, that there is a unanimous agreement, of how important it is to develop the entrepreneurship, encouraging them to become businessmen. However, is the concept of entrepreneurship and entrepreneurship education understood unanimously? K.Oganisjana and T.Koke (2012) have indicated nine constituent parts of entrepreneurship: personality, abilities, learning, motivation, emotions, needs, cognition, behaviour, and have stressed that entrepreneurship is not a mechanical combination of separate parts, but more of a dynamic system, where elements are interrelated and based on composite functions. P.Kaufmann and R.P.Dant (1998) generalize the concept by distinguishing between three main aspects, when it is related to: 1) the qualities characterizing a certain individual: creativity, ability to solve problems, ability to make decisions, critical thinking, leadership, motivation, initiative, etc.; 2) foundation of new companies, introduction of new products; 3) entrepreneurial activities. According to C.Turner (2005), entrepreneurship is a volunteer joint work, risk taking, creation, implementation and the ability to raise and successfully implement innovative ideas. Z. Lydeka (2000) highlights the importance of innovative thinking and active and risky activity in all the situations of life. L.Gegieckienė and A.Grikšienė explain entrepreneurship similarly, by distinguishing between two concepts of entrepreneurship: 1) innovative thinking, active and risky actions in all the situations; 2) ability to organize and control your life and business, to make profit by manufacturing goods or providing services (Gegieckienė, Grikšienė, 2009). To summarize, it can be said, that the scientific literature distinguishes between two main approaches to entrepreneurship: 1) personality traits helping to create economic value are accentuated,

⁴ Austria, Czech Republic, Denmark, United Kingdom, Estonia, Romania, Latvia, Poland, Lichtenstein, Lithuania, Luxembourg, Slovakia, Slovenia, Sweden, and it was included into the curriculum of secondary schools as a compulsory subject by the following countries: Austria, Czech Republic, Estonia, United Kingdom, Italy, Poland, Lichtenstein, Lithuania, Luxembourg, Slovakia, Slovenia, Sweden, Hungary

2) suggestions of how to create a social value by employing critical thinking, being creative, receptive to innovations and able to act independently in the knowledge society.

European documents provide a holistic approach to entrepreneurship, because entrepreneurship is described as person's ability to turn ideas into actions, creativity, innovative thinking, readiness to take risk and ability to plan and control the projects. It is also stated, that entrepreneurship is necessary for everyone in their everyday life, work and public, it allows employees to better understand the context of their work and to exploit the opportunities, enables entrepreneurs to start social and commercial activities (Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2005). In the recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December, 2006 on key competences for lifelong learning (2006) the sense of initiative and entrepreneurship is described: 'as the ability to turn ideas into action. It involves creativity, innovation and risk-taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve the objectives. An individual is aware of the context of his/her work and is able to seize opportunities that arise. It is the foundation for acquiring more specific skills and knowledge needed by those establishing or contributing to social or commercial activity. This should include awareness of ethical values and promote good governance' (2006; p.1).

Development of entrepreneurship. The document of the Commission of the European Communities notes, that the economic education and development of entrepreneurial skills has a big importance; each citizen needs knowledge of entrepreneurship and entrepreneurial skills, so entrepreneurial skills could be developed as early as when a child is in kindergarten, and they must be taught in school (Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning, 2006). The notion of entrepreneurship education is related to the knowledge and skills, which a student has to acquire. The literature analysis shows that there is no common concept; it is often related to economic environment, business knowledge, ability to work individually and in a team, creativity, ability to make decisions, to evaluate the strong and weak sides, to assess the situation and to take risk. According to L.Mincienė (2000), entrepreneurship education is successful, when a certain result is reached, namely the motivation of an individual and responsibility for the development of the basic skills, obtaining a profession, ability to apply the knowledge in practice: searching for a job or setting up a business. Having analyzed a lot of sources of scientific literature on economics, S.Wennekers and R.Thurik (1999) generalize, that the result of entrepreneurship education is: a person who assumes the risk associated with uncertainty; the supplier of financial capital; an innovator; a decision-maker; an industrial leader; a manager or a superintendent; an organizer and coordinator of economic resources; the owner of an enterprise; an employer of production factors; a

contractor; an arbitrageur; an allocator of resources among alternative uses; a person who realizes a start-up of a new business. As G.Strazdienė and A.Garalis (2005) observe, entrepreneurship education is the development of abilities, necessary to start and develop a business. According to J. L. Vázquez-Burgete et al. (2012), when developing entrepreneurial skills, it is important to gain some entrepreneurial knowledge, abilities and attitudes, which would help to acquire entrepreneurial competences. The knowledge of entrepreneurship includes opportunities for personal, professional and/or business activities, fair trade and social entrepreneurship..., entrepreneurial **skills** proactive project management, representation and negotiation, autonomous and collaborative work and **qualities**: initiative, pro-activeness, independence, innovativeness, motivation and determination... C.Turner (2005) stresses a bit different aspects and those are: volunteer collaborative work, risk taking, creation, implementation, ability to raise and successfully implement innovative ideas. So, scientists do not reach consensus, when talking about the constituent parts of the notion of entrepreneurship.

The notion of entrepreneurship education shared by teachers and businessmen

The main aim of the interviews with businessmen and teachers was to determine the concept of entrepreneurship and entrepreneurship education. The experts participating in the interview firstly had to identify the concept of entrepreneurship. Businessmen (3 out of 4) link the notion of entrepreneurship with the start of the business: ‘...it’s a person’s ability to turn the ideas into actions and to create an actual added value to yourself and to the whole community...’, ‘...these are the personality traits, necessary to start a business and develop it’; ‘...it is a way of thinking and personal, social, managerial and personal competences, allowing to apply the knowledge in everyday life, i.e. specific skills, providing the opportunity not only to organize the business, but also to take risks for the decisions that were made...’. Only one out of all the businessmen participating in the research did not indicate the direct link between entrepreneurship and the creation of business, and identified it as a person’s ‘... social responsibility ... personal characteristics leading to a purposeful development and the achievement of results, creation of a workplace’. The opinion of teachers split in half, one half thinks that entrepreneurship is an ability to realize the ideas, creativity, innovativeness, willingness to take risk, establish a business and implement new business ideas, and the other half focuses on general skills. In their opinion, entrepreneurship is ‘...an ability to transform the ideas into real projects...’, ‘ability to manage the finances’, ‘... sociability, creativity, courage to take risks...’, ‘... receptivity to innovations...’, ‘...ability to achieve the objectives...’. Based on the experts’ answers it is clear, that even though people were interviewed individually, both:

businessmen and teachers unanimously agree, that entrepreneurship is a person's ability to turn the ideas into actions, also both groups emphasize the importance of certain abilities, acquired or developed. However, businessmen did not name certain personal qualities, when defining entrepreneurship, while teachers attempted to do that. All of them have mentioned: creativity, innovativeness / receptivity to innovations, setting and achieving the goals or the implementation of an idea. All the businessmen associate entrepreneurship with the creation and implementation of business ideas, and the teachers think differently. Half of them would agree with businessmen, by linking entrepreneurship with creation and implementation of business ideas and the general personal skills, but the other half only mentions the general skills, and do not emphasize the importance of establishing a business when talking about entrepreneurship. A question arises, why businessmen (even though the experts represent different areas of business) have a similar understanding about entrepreneurship, and teachers (experts, professionals in entrepreneurship education) have a different opinion. There are a few possible answers. Firstly, there is no unified concept of entrepreneurship (Oganisjana, Koke, 2012; Dudaitė, Žibėnienė, 2012; Kaufmann, Dant, 1998; Župerka, 2010). D. Bornstein (2004) even notes, that there might never be one. The other reason is a quite abstract description of entrepreneurship and entrepreneurship education in the educational documents in Lithuania. According to the educational documents in Lithuania, i.e. general curricula, *Entrepreneurship education in Lithuania* is creation of the conditions to deepen the business knowledge and understanding, to develop practical skills in entrepreneurship, so that the students could orient properly and act successfully in an ever changing economic environment, to form the point of view, based on the concept of a modern day economy: the constantly changing economic conditions (Ekonomijos ir verslumo vidurinio ugdymo bendroji programa, 2011; Ekonomijos ir verslumo pagrindinio ugdymo bendroji programa, 2008).

A question arises, whether teachers and businessmen have a similar or a different understanding of the concept. In order to determine the concept of entrepreneurship education, the structure of entrepreneurial competence by J. L. Vázquez-Burgete et al. (2012) was chosen. Also, in the Secondary education curriculum of economics and entrepreneurship (2011) and the Basic education curriculum of economics and entrepreneurship (2008) the content of entrepreneurship education is revealed through the same structural parts: knowledge / understanding, abilities and attitudes. The answers of experts were analyzed by dividing them into categories and subcategories, and in this way, the knowledge, abilities and personality traits relevant to entrepreneurship education were determined (Table 1). Businessmen coded by the letter 'B' and a digit and teachers – by a letter 'T' and a digit.

Table 1

The concept of entrepreneurship education of teachers and business representatives

| Category | Sub-category | Supporting statements |
|--|---|--|
| Knowledge | Knowledge of business implementation and development, knowledge of management and economics | Management (B1), personnel management (B2); marketing (B1; B4), the knowledge of market needs (B2), market economy (T1, T4); business and economics (B1), business development (T1), economics and principles of macroeconomics and microeconomics (B3); finances (B1; B2; B3); tax knowledge (B1); foundation of a company, organization of its work activities (B2), business organization (T1, T4); economic literacy (B2), management of personal finances (T1, T2, T3, T3). |
| | Other types of knowledge, non-related to business | Specific knowledge related to the activities in a specific sphere (B1), legal issues (B1, B4), psychology of communication (B2, B4), knowledge of how to find information (B1). |
| Abilities | Creation and development of business | Ability to do business (B1); ability to objectively assess the environment and the necessity of a product / service (B3); ability to assess the potential risks (B3); ability to apply the knowledge in economics, management, in everyday life (B3); assuming the risk for the decisions made (B3), risk management (B4). |
| | Managerial | Managerial (B2); organization of the activities for oneself and others (B2). |
| | Learning to learn | Being able to learn and improve individually (B2). |
| | General skills | Trying to reach the goals (B1); critical thinking (B2; B4); problem solving (B2); communication (B2, T3); assuming responsibility for the implementation of goals (B1), assuming responsibility in general sense (B4); making informed decisions (B1, B4, T1, T3); being able to raise your goals (T1, T2); collecting a team for mutual activity (T3); working in a team (T2), making decisions (T2, T4); selling one's ideas (T1). |
| Attitudes and personal characteristics | Personal characteristics | Diligence (B1); creativity (B2, B3, T1, T3, T4); motivation (B1); initiative (B2); independence (B2, T3); self-confidence (B3); control (B4); sociability (B3); optimism (T2); exuberance (T1); self-confidence and perseverance (T4); curiosity (T2); tolerance (T2); responsibility (T2, T4); ingenuity (T3); motivation (T2); logical thinking (T4); determination (T3); leadership (T2, T4); innovativeness (T1). |
| | Attitudes | Raising positive goals to oneself (B1); following the moral and legal principles (B2); moral values (T2); coordination of personal and public interests (B2); desire to excel, broad outlook, worldliness (B3, T1); continuous improvement, pursuit of one's goals (T2); desire to broaden and deepen the knowledge (T3); striving for constant improvement, moving forward (T4); systematic learning (T4). |

When analyzing the concept shared by teachers and businessmen, it was determined, what knowledge is important for developing entrepreneurship, this is the knowledge of creating and developing business, management, economics, and other types of knowledge non-related to business. It became clear, that businessmen link entrepreneurship education to the knowledge of management, personnel management, marketing, economics, finances, economic literacy, and the teachers list the knowledge of business development, business organization and market economy. However, all the teachers found the knowledge of the management of personal finances to be important, while it was not mentioned by a single businessman. Yet, neither of the teachers named knowledge that would be related to a different sphere, than business, and according to the businessmen, specific knowledge related to the spheres of activity, legal issues, psychology of communication and knowledge of where to find the information is important (see Table 1). The question then arises, as to why the teachers only mentioned the knowledge of business development, organization and market economy. It could be assumed, that teachers relate the concept of entrepreneurship education with the content of education documents, regulating the entrepreneurship education and the content of the subject ‘Economics and entrepreneurship’, on the aspect of the knowledge gained. In the Strategy of economic literacy and entrepreneurship education (2004 m.) it is noted, that every student has to develop entrepreneurship, have the basic knowledge of market economy and know what personality traits he should possess and how to develop them, so that he could successfully use the possibilities of market economy. In the Secondary education curriculum of economics and entrepreneurship (2011), one out of three tasks is to make the students understand ‘... the trends and prospects of developing a business and be able to apply the knowledge of economics in real life’.

The category ‘abilities’ made it clear, that businessmen connect the entrepreneurship education with the abilities of business development and expansion (ability to do business; ability to objectively assess the environment and the need for product / service; ability to assess the potential risks; ability to apply the knowledge in economics, management, in everyday life; assuming the risk for the decisions made, risk management), also with managerial abilities (to organize activities for oneself and others) and abilities of learning to teach (to improve and learn individually) see Table 1. Both, teachers and businessmen see the concept of entrepreneurship education as related to the acquisition of basic skills. However, the teachers only mentioned the basic skills. Why? Is it because, according to I. Zaleskiene, L. Žadeikaite (2008), ‘teachers do not feel ready for the process of entrepreneurship education’ (2008, p. 103)? Still the authors of the article tend to think, that teachers only stressed the importance of the basic skills, because they related those skills with the content of public education programs. In the National curriculum of economics and entrepreneurship (for secondary school/ gymnasium) the acquisition of

knowledge and attitudes is emphasized and the abilities are not clearly related to the concept of entrepreneurship: it is not very clear, which abilities are important to the economic and which to entrepreneurial part of the program. For example, in the Basic education curriculum of economy and entrepreneurship (2008) and Secondary education curriculum of economy and entrepreneurship (2011) 5 main topics are listed: market orientation, management of personal finances, business organisation and development of entrepreneurial skills, participation in the international market and role in the economy and analysis and evaluation of the economic indicators. Based on the chapter ‘Business organization and development of entrepreneurship skills’, a student of the secondary school has to gain four main abilities ‘to be able to explain why a certain type of business is developed in different regions, towns, cities; to be able to evaluate the importance of new technologies; to be able to use the physical capital – tools and equipment - to increase the productivity; to be able to evaluate the meaning of new inventions and innovations during different times in history’ (Basic education curriculum of economy and entrepreneurship, 2008, p. 105-106). And in secondary school, 11-12 grade students have to develop the basic ability to ‘critically evaluate the environment of business development, tendencies and perspectives of the development, the importance of science and information to business’ (Secondary education curriculum of economy and entrepreneurship, 2011, p. 108). Teachers, as well as businessmen, relate entrepreneurship to the ability of making informed decisions and businessmen – with the ability to assume responsibility for the accurate realization of the goals raised. It is related to the concept by R. R. Hébert and A. N. Link of what an entrepreneurial person should be able to do: ‘the entrepreneur is someone who specializes in taking responsibility for and making judgmental decisions that affect the location, form, and the use of goods, resources, or institutions’ (1989, p. 47).

By uncovering the concept of entrepreneurship education, teachers and businessmen have indicated the personality traits and attitudes which need to be developed. Businessmen, especially teachers, have provided an extensive list of the personality traits of an entrepreneurial person, found in scientific literature, as well as the European documents, indicated as educational. These are the following: diligence, creativity, motivation, initiative, independence, self-confidence, control, sociability, optimism, exuberance, self-confidence and perseverance, curiosity, tolerance, responsibility, ingenuity, motivation, logical thinking, determination, leadership, innovativeness (see Table 1). Businessmen and teachers highlight the quality of being guided by values and reaching for the goals (setting positive goals to oneself (B1); following the moral and legal principles in their activities (B2); the moral values (T2). All the teachers have mentioned the feature of continuous systematic learning, and not all the businessmen have mentioned that.

Conclusions

1. Based on the European documents, entrepreneurship education is one of the top priority tasks; it is important to nurture an individual, which has critical thinking, is receptive to innovation and able to act independently in various spheres and to create the social value.
2. According to the study, both: teachers and businessmen, agree, that the person's ability to turn ideas into actions is very important, also, the importance of acquired or cultivated personal qualities is emphasized unanimously, but there is no unified answer whether entrepreneurship should or should not be linked to business development.
3. Businessmen relate entrepreneurship education to the knowledge of management, staff management, marketing, economy, finances, economic literacy, while teachers indicate the knowledge of business development, business organisation and market economy. All the teachers mentioned the knowledge of the management of personal finances, while neither of the businessmen spoke about it. Both: teachers and businessmen, link the concept of entrepreneurship education with the ability to make informed decisions and businessmen - with the ability to take responsibility for the accurate realization of the aims raised. Businessmen and teachers have a similar concept about what qualities and features need to be developed, but teachers, as professional educators, present them more extensively, by following the theory of holistic education.
4. It was shown, that the concept of entrepreneurship education as understood by teachers, is greatly affected by the national documents, which regulate the entrepreneurship education, because their opinion is related to the content of these documents.

References

1. Arasti, Z., Falavarjani, K.M. (2012). Imanipour N. A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. *Higher Education Studies*, 1(2), p. 1-10.
2. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]. Brussels: European Commission.
3. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
4. Bornstein, D. (2004). *How to Change the World: Social Entrepreneurs and the Power of New Ideas*. Oxford: Oxford University Pres.
5. Davies, L.G., Gibb, A.A. (1991). Recent research in entrepreneurship, Gower, London, Proceedings of the 3rd International EIASM Workshop.
6. Dudaitė, J., Žibėnienė, G. (2012). The concepts of entrepreneurship and entrepreneurial training of the professors' implementing the study programme of educology of entrepreneurship. *Social work*, 1 (11), p. 165-176.
7. Entrepreneurship education policies. Investment, Enterprise and Development Commission Multi-year Expert Meeting on Enterprise Development Policies and Capacity-building in Science, Technology and Innovation (STI). Third session Geneva,

- 19–21 January 2011.
8. Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education, 2011.
 9. Entrepreneurship Education at School in Europe, 2012. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.
 10. Entrepreneurship in Vocational Education and Training, 2009. Retrieved from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/smes/vocational/entr_voca_en.pdf.
 11. Entrepreneurship in Education and Training—from school to higher education 2009–2014. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Norway/Norway_Action_Plan_Entrepreneurship_2009_2014.pdf
 12. Entrepreneurship Education: A Guide for Educators. Bruxelles: Enterprise and Industry, June 2013. Retrieved from http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promotingentrepreneurship/files/education/entr_edu-manual-fv_en.pdf
 13. Ekonomijos ir verslumo vidurinio ugdymo bendroji programa, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2011-02-21 įsakymu Nr. ISAK-V-269.
 14. Ekonomijos ir verslumo pagrindinio ugdymo bendroji programa, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2008-08-26 įsakymu Nr. ISAK-2433.
 15. Ekonominio raštingumo ir verslumo ugdymo strategija, patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2004-06-02 įsakymu Nr. ISAK-835.
 16. Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. Commission of the European Communities. 13.2.2006 COM(2006) 33 final.
 17. Gevorgianienė, V.; Galkienė, A.; Grincevičienė, V. (2008). Verslumo gebėjimų raiška kryptingo ugdymo sąlygomis. *Pedagogika*, (89), p. 90–98.
 18. Gîmbuța A. (2010). Entrepreneurial competences from syntegrative perspective. *Journal Plus Education*, 2, p. 262 - 272.
 19. Hébert, R. F. and A. N. Link (1989), 'In Search of the Meaning of Entrepreneurship', *Small Business Economics* 1, p. 39 –49.
 20. Hytti U., O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? *Education + Training*, 1 (46), p. 11 – 23.
 21. Fayolle, A., Kyro, P. (2008). *The Dynamic between entrepreneurship, environment and education*. JK: Edvard Elgar Publishing Limited.
 22. Kaufmann, P., J., Dant, R. P. (1998). Franchising and the domain of entrepreneurship reseach. *Journal of Business venturing*, (14), p. 5-16.
 23. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, 2005. Brussels: European Commission, KOM (2005) 548.
 24. Kozlinska I. (2011). Contemporary Approaches to Entrepreneurship Education. *Journal of Business Management*, 4, p. 205 – 220.
 25. Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
 26. Lans T. et al. (2008). Entrepreneurship Education and Training in a Small Business Context: Insights from the Competence-Based Approach. *Journal of Enterprising Culture*, 4 (16), p. 363 – 383.
 27. Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
 28. Mincienė, L. (2000). *Verslumo pradmenys*. Vilnius.

29. Mwasalwiba, E. S., 2010. Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*, 1(52), p. 20 – 47.
30. Oganisjana, K., Koke, T. (2012). Does competence-Oriented Higher Education Lead to Students' Competitiveness? *Engineering Economics*, No. 1(23), p. 77-82.
31. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. COM/2005/0548, final - COD 2005/)
32. Raposo, M., do Paco, A. (2011). Entrepreneurship education: relationship between education and entrepreneurial activity. *Psicothema*, 3(23), p. 453-457.
33. Sánchez, C. J. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 2(7), p. 239 – 254.
34. Stokaitė, V. (2012). Promoting entrepreneurship in higher education: analysis of European union documents and Lithuanian case study. *Social technologies*, 2 (1), p. 139-155.
35. Strunga, A., Martin, C. (2012). Mentoring and eMentoring in entrepreneurial education: CReBUS perspective. *Journal of Educational Sciences*, No. 1(14), p. 54 - 59.
36. Vázquez-Burgete, J.L. et al. (2012). Entrepreneurship Education in Humanities and Social Sciences: are Students Qualified to Start a Business? *Business*, 1(13), p. 27 – 35.
37. Timmons, J., Spinelli, S. (2008). *New venture creation: Entrepreneurship for the 21st Century*. London: McGraw Hill.
38. Towards Greater Cooperation and Coherence in Entrepreneurship Education, 2010. Report and Evaluation of the Pilot Action High Level Reflection Panels on Entrepreneurship Education initiated by DG Enterprise and Industry and DG Education and Culture.
39. Turner, C. (2005). *Veskite į sėkmę. Kaip sukurti verslias organizacijas*. BMI: Baltos lankos.
40. Zaleskienė, I.; Žadeikaitė, L. (2008). Mokytojų požiūris į verslumo ugdymo prielaidas. *Pedagogika*, 89, p. 99–106.
41. Žibėnienė, G. (2012). The entrepreneurial teacher continuing training: challenges and problems in Europe. *Social work*, 2 (11), p. 379-390.
42. Župerka, A. Moksleivių verslumo ugdymo tobulinimo kryptys Lietuvoje. *Įmonių ekonomika ir vadyba*. 2009: 299-311.
43. Župerka A. (2010). *Studentų verslumo ugdymo plėtra Lietuvoje* [daktaro disertacija]. VDU.
44. Wennekers, S. and R. Thurik (1999). Linking entrepreneurship and economic growth, *Small Business Economics*, 13(1), p. 27-55.

dr., assoc. prof.

Gintautė Žibėnienė

Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, Ateities g. 20, LT-08303, Vilnius
E-mail: zibeniene@mruni.eu

lecturer

Rita Virbaliienė

Mykolas Romeris University, Institute of Educational Sciences and Social Work, Ateities g. 20, LT-08303, Vilnius
E-mail: rivirb@mruni.eu

CHANGING SCHOOL AFTER THE GLOBAL RECESSION: THE CASE OF LATVIA

Irēna Žogla
University of Latvia

Abstract. *Latvia demonstrates common trends with the majority of the countries affected by the recession, as well as some peculiarities in overcoming the impact of the global economic and financial recession on education mainly due to an unbelievable austerity. Education in this country has suffered greatly, and its damage is adequate to the 67% of the budget cuts between 2008 and 2011 (IZM, 2011). The article deals with the school improvement after the recession, recent implementation of innovations to cover the damages and catch up with the ideas of the Next Generation learning, to supply schools with the appropriate curricula and meeting the learners needs for their individual development and ability to find jobs, as well as appropriate for the school transition teachers' further professional development.*

Keywords: *financial recession; retention of learners; further developments of the school system and curricula; changes in educational management and leadership.*

Introduction

To start with here is a saying of American Indians: *'If you do not know your destination any path will do.'* Countries being severely affected by the last Global economic and financial recession report different damages and challenged innovations in their school systems. Meanwhile uncertainty of a possible further educational development still causes obstacles. Damages in the educational system are too deep for the country which by the beginning of the recession had been in a process of yet uncompleted crucial restructuring of the social sphere during the last two decades. Budget financing for education is close to critical already for several years, and it means that there is money almost only for poor salaries with very poor subsidies for the development. The latter decisively depends upon the revenue of the local bodies.

Several positions draw a picture of the state of matters: budget and salary cuttings, unemployment and uncertainty in the future work places, low payment for teachers' performance caused a large number of job emigrants, decrease of population, and retention of learners at all levels of education. In 2006/07 there were 1008 comprehensive schools with 532222 learners; in 2012/13 – there were only 832 comprehensive schools with 212433 learners. Accordingly, the number of learners in vocational schools has decreased for more than 12 thousand learners, as well as the number of tertiary students – from more than 131000 to less than 94500 (IZM, 2011).

Therefore there is a need to address the consequences to trace possible strategic and the nearest developments in education. There is also a need to assume the consequences of the severe austerity which make educational system balance between surviving and reverse in the development, as well as innovative efforts in schools of Latvia and also in the other countries to improve educational

efficiency and get out of the hard times. Actually a deep investigation should follow the recession that is still threatened by underfinanced research in this country and also other scientific activities.

Therefore this article draws some prospective considerations on the background of theoretical analysis illustrated by some data from the Central Statistical Bureau, reports and statistics of the Ministry of education and science to spot out the destination and possible path to mitigate the adverse impact of the recession on school performance: gaining's before the recession, challenges for the changing school, essentialities of the curricula, teachers' professional quality, and expected redirection of school management.

From work-place fillers to job-place creators

Between 2008 and 2011 the budget support for education in Latvia lost 67% (IZM, 2011), and it had been accompanied by the decreasing resources of the households. Long-lasting severe austerity, low revenue, rising costs of services, medicine, goods, transport, education etc. delay well-being of the residents and encourage them to look for jobs outside the country. In spite of the comparatively rapid economic and financial recovering in Latvia the post-austerity boosting of the labour market is still slow, and job migration from Latvia causes decrease of the work-force, as well as decreasing number of school learners and tertiary students.

There were 562 – 580 tertiary students per 10 thousand of residents in 2005/06; the number has fallen down to 467 in 2012/13. The same tendency hit also the vocational schools (CSB, 2013). In the rural areas 176 local schools (IZM, 2013) had been closed forcing districts to adopt cost-saving measures like bigger class sizes and fewer extracurricular activities. Financial cuttings have reached a critical level, and it cannot cover the growing needs of development.

The current process, if not re-directed, is contrasting with the important tendencies: by 2020, 65% of all jobs will require postsecondary education and training beyond a secondary school education. This number has jumped significantly from 1973 when only 28% of all jobs required some form of postsecondary degree (Turner, 2013).

Enterprises following the aim of cheaper production and meeting the demands towards its quality will use the opportunity to make major investments in automation, digital and other modern technologies of production; and this tendency will cause higher demands towards professional quality of specialists, will call for considerably higher skills and appropriate quality of education. Consequently, tertiary and compulsory school education needs to be improved accordingly. The paradox is located in the strategies of enterprises and rising economy: on the one hand they need well prepared and trained, high skilled specialists and workers, on the other – they hesitate to invest in education (Pope, 2013). In this country the enterprises lack the needed income and money, also experience, to invest in education of working force.

This trend is far from universal; many countries remain urgently focused on narrow skills and job-training while advocates in a broad range of places around the world hear employers demanding the "soft skills" – communication, critical thinking, and experience of working with diverse groups – a broad-based learning more effectively fits the current needs of modern social processes. These advocates argue their countries need job-creators, not just job-fillers. They think the biggest innovations come from well-rounded graduates – from empathetic engineers' (Pope & Tang, 2013).

The knowledge society is already demanding towards well educated and capable graduates ready for life-long learning by targeted combining of formal and informal education, possibilities to reflect and learn at work, as well as boost experiences at their leisure time. The knowledge society is also highly demanding towards knowledge industries, knowledge production and knowledge management. The current situation seems to impose a dilemma: the knowledge industries especially in this digital age produce digital tools which have not been designed for learning and pedagogical purposes but which are used for knowledge acquisition by schools and universities – neither books, nor internet or recording techniques and digital technologies have been discovered and developed for learning and pedagogical purposes. Meanwhile pedagogies do use these sources as learning tools, even without prior investigation of their pedagogical values. University educators and school teachers have not investigated and defined the possibilities of the new technological tools and therefore they continue the usual pedagogical practice of transmitting knowledge to their learners by using new tools within old transmitting models (Laurillard, 2002: 20).

Therefore there is little progress in the way we teach, despite the new possibilities. To improve our pedagogical practices we have to find differences between the curricula that teach what we know and those which teach how to come to know, as well as practice autonomous learning. Job-creators should start at schools by developing creative thinking and skills of self-conducted learning. The turning point for schools, therefore, is transforming from teaching domain to learning; this process is still underequipped by appropriate pedagogical tools and undermanaged by teachers and school managers.

Challenged changes of school system

Some twenty years ago Latvia had to overcome the technical unemployment; the current recession has introduced a reality, which can be called competence-lagging unemployment. Therefore the educational system of this country faces a challenge of preparing the youth ready to jump over this gap which appears due to expanding demands of the job market alongside with the growing demands for skilled workers. J.Turner believes that over the next seven years, the largest job growth might occur in occupations that require so-called "middle skill" jobs

or professional skills acquired after or parallel to the secondary education. The fastest-growing occupations and concentration of jobs will be healthcare, technology, engineering, science, as well as mathematics to operate the digital tools. It is estimated that about 75% of all jobs will soon require a post-secondary professional education (Turner, 2013).

These estimations prompt changes in school system and also in their curricula. Therefore OECD considers secondary education to be the “baseline” qualification needed in today’s economy, with many of their indicators measuring the proportion of the population who hope to achieve or have achieved education beyond this baseline (CIEB, 2012). Meanwhile the generic secondary education is not sufficient for the school leavers to find jobs. The OECD found that labour income growth among highly educated people has contributed to more than half of GDP growth in OECD countries, whereas workers with less than a secondary education actually serve as a drag on labour income growth (CIEB, 2012). To urge school transition OECD suggest a number of new indicators discussed in the series *Education at a Glance* of 2012. The most important ones which indicate a country’s growth and are demanding for the school development is put into suitable wording to meet the topicality of the principles for Latvia:

- Establishing of effective relationship between the global economy and education of the population also tracing how quality education influences economic growth, labour costs and earning power to attract the attention of the enterprises and targeted directing of school changes; the principle is not reached yet in its component regarding the enterprises’ participating in preparing the school leavers basic practical skills to fit the job market.
- Expanding of social mobility of the learners, teachers and other specialists to grasp the increasing importance of quality education with educational attainment levels to reach high quality production and appropriate education; mobility should be boosted by coordinated efforts of schools, local bodies, enterprises, community where teachers are among the main agents in local areas. Therefore they need improved professional education by acquiring experiences of their colleagues in other countries (EU, 2010).
- To reach an appropriate proportion of the population who achieve education beyond the educational baseline of the secondary education; the principle is not appropriately attended yet at governmental and local levels regarding the quality needed for production and school leavers’ employment.
- Reaching an effective balance between schools, local authorities, government, and parents in making the key decisions and creating autonomous developing and cooperative educational systems in communities; the starting stage is completed by transforming small country schools into multifunctional cultural centres of the communities. By now this initiative meets only preserving of country schools since a damaging for education financing practice ‘money-follows-a-child’ has been introduced.

- Raising affectivity of the pre-school education to succeed on the later levels of education etc. (CIEB, 2012). In Latvia this level of education is being discussed for further improvements.

The recession is revolutionizing economy and education in the biggest part of the world while the problem in Latvia is located in the low speed and money-consuming reorganization of a number of secondary schools into secondary vocational schools to meet the challenge and prevent growing numbers of jobless school leavers. Besides, parents are not ready to accept secondary vocational schools due to the previous experience when this type of schools had been associated with low quality of education. In order to follow the OECD principles and catch up with the above described tendencies of economy the traditional schools should undertake transition and develop two main types of secondary schools.

1. *A reduced in number group of secondary schools will the aim of preparing their leavers for tertiary education in close cooperation with universities.*
2. *High quality secondary professional schools to offer their leavers:*
 - *possibilities to acquire appropriate secondary education valid for possible further tertiary education;*
 - *a cluster of basic “middle skills” of a branch or a couple of related branches of production which will enable the school leavers to start their job career because they will hold appropriate work practice at an enterprise and develop their work experience very much needed to be employed.*

In fact, the problem is strongly demanding and deep since its solution involves the whole educational system and its management, multiple employers and boosting possibilities of preparing the youth for jobs, coupling schools with enterprises not only for financial support but, what is not the least, for targeted preparation of their leavers to enter the job market within the country and outside it. A so called ‘learning exchange’ or other similar activities should couple the school learners with the possible employers and the character of already existing and new openings of jobs, samples of skills which school leavers might need, as well as quality of education to attain the desired position. Initiated by the recession studies show how skills have become of greater strategic importance not only because of the demand for ‘knowledge’ workers, but due to the rapid growth of high skilled workers in emerging economies which are offered by transnational companies, the potential to create global skill webs - the full length of the value chain. The analysis also show how countries, in albeit different ways, have invested in education and exploited the latest technologies to enter the global competition for high skilled, value added products and services (Brown & Lauder, 2011).

The current crisis calls for re-visiting the school curricula

Being a small country with a very sensitive economy in the making Latvia is strongly influenced by the global political, economic and financial motions. The problem is boosted by the current process of ideological consensus of

neoliberals in the world that continue destabilization of markets followed by the financial crisis and the global recession of 2007 in the advanced liberal economies (Peters, 2011). This country experiences dependence on these motions and the dependence have also spread over education and the future of the school leavers who meet direct international competing for work places. Therefore Latvia's strategies in education cannot function without the global influences.

It is obvious that a country and its educational system should consider the novel approaches of combining secondary school and college or university education by gearing it toward the economic sectors to combine school and college/university curricula towards the most demanded professions and competences. 'The great skills race has begun' (Canda, 2013). Changes in the school system are only half the way. When recession and crisis occur, particularly on a vast scale, it challenges reflection. People who have become unemployed need to re-evaluate their abilities, career options and quality of education they have obtained before, as well as they expect provision of a targeted supportive system.

The current crisis also urges to re-visit the school and tertiary curricula. The recession has highlighted dis-connectedness between usually highly interconnected finances and industry, between the customers and education, as well as between educational curricula and work-force. Therefore education needs to seriously re-direct their programs. A good news is the recent issue (IZM, 2014) drawing the framework for the educational development for 2014-2020. It is a long-term conceptual document of a human development-oriented education as a model for the development of the country which accentualizes knowledge, skills, productive mind-set of the residents and due changes in education. Hopefully, the appropriate changes of the educational system follow – changes which will be based on the need of quality education instead of the existing poor amount of money as a priority to start thinking of education.

In Latvia like in the European countries and the USA schools have been practicing a liberal style of learning and broad education before specialization. "In the neo-liberal world with its economic problems broad-based learning, the liberal arts and sciences are losing favour with students". School educational expenses and "tuition is so high and the lingering economic distress so great that an education if not directly tied to an occupation is increasingly seen as a luxury. Elsewhere in the world, there is a growing emphasis on broader learning as an economic necessity. Recent changes have pushed back specialization, making more room for general education" (Pope & Tang, 2013). This dilemma prompts that there is an urgent need to find an optimal proportion in curricula between general and professional education at schools; might be even several models offered by researchers, academics and teachers.

The school curricula should therefore answer two clusters of complicated questions to choose and implement optimal models, and the implementation will not be targeted without appropriate research-based choices:

- How to combine and make interrelated generic knowledge and basis of practical skills of the learners to enable them for entering tertiary studies and obtaining practical skills? Should schools provide a range/clusters of the most needed skills during the school classes or should they change the traditional lessons' practices and expand out-of-class activities in enterprises with responsible attraction of the specialists there?
- How to combine the complexity of the needed skills, generic knowledge, deep understanding, and context knowledge with still existing curricula defined in the terms of school subjects?

To find appropriate answers and make decisions on school curricula there is a need to come to a common understanding and implementation of the following:

- The nature, definition and process of the New Generation learning and its characteristic features, as well as achievements at each level of school education. Learning should not be considered the target in itself – the learners' optimal developmental success should be achieved in learning.
- Didactic models appropriate for the New Generation learning to strike the targets of the learners' generic knowledge and practical skills, as well as achieve intellectual, emotional, social qualities of an autonomous learner ready for non-stop, life-long self-fulfilment.
- Teachers' professional education should be focussed on the development of reflective practitioners able to conduct inquiry-based didactic process with a special attention to dialogues, manage the transition of school teaching curriculum to a learning curriculum.
- The New Generation learning supported and personalized at school leads to the learners' individual meaningful achievements and development of their abilities of doing, communicating, cooperating, reflecting and responsible decision-making.

Who and how will educate new managers?

Accordingly, new quality of administration, management and deep leadership (Haregreaves, 2006) is required to achieve economic and educational competitiveness of our country. The tertiary education, therefore, will increase their activities towards the development of critical thinking of the specialists-in-making, their social and other competences appropriate for life in multicultural settings. In recent times, especially during and after the recession learning to manage education strategically and organize a recession-proof schooling in this country have become critical topics for educational managers at all levels – from the level of the state to each small country school. School principals are constantly searching for new ways to boost financial support and minimize dependence from economic downturns, as well as avoid failures and/or preserve

the personnel and the school as a cultural centre of the community. This activity is important, but not enough; effective conducting of the school transition from teaching domain to learning schools is a must for quality recession-proof schools.

Changes have started. More than 50 small country schools have become multifunctional community centres where teachers provide a wide range of service to the community. Certainly, it is a way out, but where could it lead and how far? Can it be a sustainable solution and open for the further effective development? To a certain extent yes, and still deep management changes are needed. First of all there is a need in competent conducting of the paradigm change and teachers' qualification in the transition from teaching to learning school – a time and energy consuming process demanding teachers' and principals' new mind-set and their acting as reflective practitioners.

It is worth addressing a well-known specialist in change management Harvard professor J. P. Kotter (1994) whose investigations pay attention to two rather different and closely related elements:

- There must be a deep analysis of the existing process, designing of the new one, creation of full set of resources needed to support the new process;
- The creation of an appropriate environment that will accept the change - the politics, the motivation, and culture in which significant change can occur.

Kotter (2007) has defined several stages of the conducted change process - a manager has to know that unfinished transition slowly revert the process back to the starting position and even to its lower quality. It happens when a team attends to developing a good process redesign but ignores the change management. Eight reasons why conducted transition fails might help the school leaders and principles to design and conduct the appropriate change of schools and their curricula. The list of Critical Mistakes includes the following reasons of failure (might be that the educational managers at all levels will better notice the destroying qualities to reach the appropriate changes):

An adequate sense of urgency is not established

No powerful guiding coalition is established

There is no clear, guiding vision

The vision is not communicated

Obstacles to the vision are not removed

There are no systematic efforts to create short term wins

Victory is declared too soon

Changes are not anchored in the corporate culture (Kotter, 1994).

Discussion: Avoiding a boomerang effect

The government's large cuts of spending in education are already having and will have, if not removed, even more serious consequences for the economy in the short, as well as in long term. Local authorities in school districts with damaged production even if experiencing currently increasing revenue have limited possibilities to afford appropriate investments in education and funding

school projects. Business managers need political and educational support. Consequently, the school recovery, especially their targeted development is terminated; the already introduced initiatives towards the pedagogical paradigm change are also undermined.

Slow transition to learning schools in this country endangers educational reforms and their future impact on economy in different ways:

- Recruiting high quality teachers, reflective practitioners as one of the most important school-based determinant of the learners' success has become a problem right after the recession. Quality of schools impacts also the quality of the cultural processes in the areas and post-school vocational education.
- Production of learning materials is expensive and they often are materials for the teachers while the learners are unable to use them appropriately without teacher's assistance. Text-books and other materials must be designed for the *New Generation of learning* and designed first of all for the learners' optional activities which conduct their learning; by doing so they would facilitate the development of the learners' skills. Not the least is response to the changing learners' perception in the digital age, as well as their experience of surfing the internet.
- Quite many schools have increased class sizes for 2009-12 (thinking of educational improvement starts from money instead of a better quality of education) in spite of well-known regularity that smaller class sizes can boost the learners' achievements, especially in the early grades and for those with special needs. Lost opportunities usually follow the school leavers on the next stages of education.
- Expanded list of school subjects and learning time are also being discussed as a quantitative means for better achievements instead of the qualitative initiatives. The competence-oriented curriculum needs a well-prepared by teachers appropriate option of activities of the learners – a crucially important precondition of the learning pedagogical paradigm.
- A need for high-quality early education has geared a discussion on the age to start schooling – should it be at seven or at six. Experimental school programs for six-year-olds have been created while the essential point is not when to start what but how to educate six-year-olds and reach the best possible success in their development - be it kindergarten or school. Seven-year old children at kindergartens and well-prepared teachers there is a precondition to keep high quality pedagogical process at kindergartens while lack of this age there might result in lowering quality level of kindergarten pedagogy and reducing it to nursing.

References

1. Brown, F., Lauder, H. (2011). *Globalisation After the Recession: Corporate Strategies, Industrial Activism and the Future of Skills*. Assessed January 12, 2014 at

- <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/contactsandpeople/phillipbrown/globalisation-recession.html>
2. Chanda, N. (2013). *The Great Skill Recession*. Assessed January 12, 2014 at <http://yaleglobal.yale.edu/content/great-skill-recession>.
 3. CIEB (Centre on International Educational Benchmarking). (2012). *Global Perspectives: An Education at a Glance for the post-recession world*. Assessed January 12, 2014 at <http://www.ncee.org/2012/10/global-perspectives-an-education-at-a-glance-for-the-post-recession-world/>
 4. Central Statistical Bureau of Latvia (CEB). (2013). *Statistic on education (Latv.)*. Assessed January, 4, 2014. Assessed January 11, 2014 at www.cst.gov
 5. EU, Education and Culture DG, OECD. (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. Luxemburg: Office for Official Publications of the EU. ISBN 978-92-79-15186-6.
 6. Hargreaves, D.H. (2006). *A New Shape for Schooling?* Cambridge: Mission of the Specialist Schools and Academies Trust.
 7. IZM (2011). *Pārskats par 2011.gadu*. Assessed January, 10, 2014. At www.izm.gov. (Ministry of education and science. Review for 2011).
 8. IZM (2013). *Statistika*. Assessed at www.izm.gov. January, 10, 2014.
 9. IZM (2014). *Izglītības attīstības Pamatnostādnes 2014.-2020.gadam*. Assessed March 01, 2014 at www.izm.gov. (Ministry of education and science. The guidelines of educational development for 2014-2020).
 10. Kotter, J.P. (1994). *Leading Change. Why Transformation Efforts Fail*. *Harvard Business Review*. January, 1994.
 11. Kotter, J.P. (2007). *Leading Change. Why Transformation Efforts Fail*. *Harvard Business Review*. January, 2007.
 12. Laurillard, D. (2002). *Rethinking Teaching for the Knowledge Society*. Assessed January 10, 2014 at <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu017.pdf>.
 13. Peters, M.A. (2011). *Neoliberalism and After?: Education, Social Policy, and the Crisis of Western Capitalism (Global Studies in Education)* ISBN-10: 143311206X | ISBN-13: 978-1433112065 | Edition: 2. Assessed December 2, 2013 at <http://www.amazon.com/Neoliberalism-After-Global-Studies-education/dp/143311206X>.
 14. Pope, J. & Tang, D. (2013). *AP IMPACT: Post-recession, higher ed paths diverge*. Assessed December 10, 2013 at <http://bigstory.ap.org/article/ap-impact-post-recession-higher-ed-paths-diverge-0>.
 15. Pope, J. (2013). *Recession Pushes Major Education Innovation, And Investors Are Watching*. Assessed December 10, 2013 at http://www.huffingtonpost.com/2013/08/05/recession-education-innovation_n_3707177.html.
 16. Turner, J. (2013). *Jobs in a Post-Recession Workforce Require More Educated Workers: A Shared Plan to Get There*. Assessed December 10, 2013 at <http://opportunitynation.org/blog/entry/jobs-in-a-post-recession-workforce-require-more-educated-workers-a-shared-p>

Prof. Irēna Žogla

University of Latvia, PPMF
Jūrmalas gatve, 74/76, Rīga, Latvia, LV-1083
Irena.zogla@lu.lv

PIRMSSKOLAS PEDAGOĖIJA

Preschool Pedagogy

**DIDAKTISKĀ SPĒLE 5-6 GADUS VECU BĒRNU
KOGNITĪVAJĀ ATTĪSTĪBĀ**
Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development

Jana Buboviča

Rīgas 37.vidusskolas struktūrvienības vadītāja

Abstract. *The article raised in 5-6 year-old children's cognitive development process and contributing factors. Emphasizes the didactic essence of the game and the importance of a child's life activities. It describes the structure and benefits of the child during the game.*

Target for updating the didactic significance of the game for 5-6 years old children's cognitive development in order to obtain a practical study, affirmative or negative information. A study conducted by demonstrating the usefulness of didactic games the child's cognitive development, for example, 69.3% of girls and 60.2% boys have mastered the ability to observe and explore, show curiosity and a desire to solve problems, demonstrate constructive thinking.

Keywords: *cognitive development, didactic game, intellectual development, math concepts, speech.*

Ievads

Introduction

Didaktiskās spēles, uzdevumi, kā arī izdales materiāli ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem bērnu kognitīvajā attīstībā pirmsskolā, jo var izraisīt uzmanību, interesi un aktivitāti. Bērniem ir iespēja parādīt savas prasmes un iemaņas rotaļnodarbību laikā.

No pirmsskolas didaktikas izriet, ka bērna attīstību varam uzskatīt par pilnvērtīgu tikai tad, ja viņa darbība ir interesanta un nozīmīga pašam bērnam.

Pētījuma mērķis: aktualizēt didaktiskās spēles nozīmi 5-6 gadu vecu bērnu kognitīvajā attīstībā.

Pētījuma metodes: bērnu attīstības karšu analīze

Didaktiskās spēles būtība un nozīme bērna dzīvesdarbībā

Didactic essence of the game and the importance of a child's life activities

Didaktiskā spēle ir viena no mācību metodēm, kuras laikā vienlaicīgi īstenojas divas īpašības: mācību - izzinošā un rotaļīgi-aizraujošā. Šīs metodes īpašības palīdz pirmsskolniekiem vieglāk pāriet no vienas darbības uz citu, kā arī šī procesa laikā viņi vieglāk uztver zināšanas un veido sapratni par apkārtējo pasauli. Didaktisko spēļu saturs veido bērnos noteiktu attieksmi pret apkārtējās vides procesiem, dabu, priekšmetiem, darbu, padziļina zināšanas par savu dzimto vietu, apkārtējiem cilvēkiem, viņu nacionālo piederību un nodarbošanos.

Ar didaktiskās spēles starpniecību tiek attīstīti visi bērnu spēju veidi, īpaši bērna kognitīvās spējas. Attīstītas kognitīvās spējas ļauj mācību procesā labāk

apgūt zināšanas un prasmes un vingrināties daudzveidīgos spēju veidus izmantot ikdienas dzīvē.

Atšķirībā no tradicionālajām mācību metodēm, kurās skolotājs skaidro, māca, didaktiskās spēles laikā sniegtās zināšanas tiek uztvertas, nevis tieši, bet pastarpināti. Bērni gūst, zināšanas spēlējoties, izpilda spēles noteikumus, nezinot mācību mērķi.

A.S.Makarenko uzsver, ka „Laba spēle ir kā labs darbs. Tos vieno kopējs domāšanas veids un darba apstākļi, radošā izpausme, atbildības sajūta. Darbs ir cilvēka dalība sabiedrības un kultūras veidošanā, materiālajā ražošanā, kā arī sociālo vērtību pamatā. Darbam ir nopietni mērķi, kas jāasniedz, kuri nav spēlei, bet spēle iemāca bērnam tās īpašības, kuras nepieciešamas darba mērķu sasniegšanai.” (Makarenko, 1957)

Didaktiskās spēles darbības aprakstam un analīzei ir veltīts milzīgs literatūras klāsts. Pastāv vairākas definīcijas, kuras atspoguļo didaktiskās spēles jēdziena skaidrojumu. Piemēram,

- spēle nemateriāla darbība ar apmācošu, izklaidējošu saturu (Benca, 1997)
- spēle ir izklaide, atpūta, izziņas darbība, treniņš, mācība un saskarsmes prasmes veidotāja (Elisone, Greja, 1996) ;
- laba spēle nodrošina darbības efektivitāti (Makarenko, 1957);
- spēle spēj attīstīt tādēļ, ka pašas spēles ģenēzes dziļumos, tās pirmavotos ir emocijas, bet tās savukārt darbina kustību orgānus, uzmanību, iztēli, domāšanu (Černova, 2009)

A.V.Zaporožecs uzskata, ka „didaktiskai spēlei jāveicina vispārēja bērna attīstība. Didaktisko spēli nepieciešams precīzi sastādīt un organizēt, pirms tam skolotājam noformulējot spēles mērķi. Spēles mērķis tiek sastādīts, pamatojoties uz šādiem jautājumiem:

- kādas zināšanas un prasmes skolēni apgūs didaktiskās spēles laikā?
- kuram spēles posmam jāpievērš vislielākā uzmanība?
- kādi audzinošie mērķi tiks sasniegti didaktiskās spēles laikā?
- cik skolēnu piedalīsies spēlē?
- kādi didaktiskie materiāli būs nepieciešami?
- cik ilgi tiks spēlēta spēle?
- kā nodrošināt visu skolēnu dalību spēlē? (Zaporožecs, 1986)

5-6 gadus vecu bērnu kognitīvās attīstības raksturojums *Cognitive Development of 5-6 year-old child's age*

Raksturot precīzi 5-6-gadīgo bērnu attīstības procesu ļoti grūti, tāpēc ka bērni nav vienādi. Ir bērni, kuri attīstās ātrāk (akselerāti), citi – lēnāk. Vienota likuma, kas noteiktu visu bērnu attīstību, nav, taču eksistē divi galvenie faktori, kas palīdz bērnam mobilizēt savus spēkus attīstībai, savu iekšējo potenciālu: vecāku un citu pieaugušo cilvēku mīlestība un ticība bērnam.

Kā uzskata pedagogi un psihologi tādi kā D.Lieģeniece (1999), E.Černova (2009), R.Kaņepēja (2012), V.Golubeva (2007), D.B.Elkonins (1999) u.c., ka pirmsskolas skolotājam jāpatur prātā, ka vienas didaktiskās spēles ietvaros uzdevumi var būt kopīgi visiem un tikpat labi ir iespējams uzdevumus diferencēt katram tās dalībniekam, jo didaktiskās spēles laikā pilnveidojas prasmes un zināšanas un tiek veicināta bērna kognitīvā attīstība.

Pamatojoties un uzticoties Daugavpils universitātes metodiskajam materiālam „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” un noteikumiem par pirmsskolas vadlīnijām aktualizēšu, ka kognitīvā attīstība ietver sevī: sensoro attīstību, uztveri, atmiņu, uzmanību, domāšanu un runu, intelektu un iztēli.

Sešgadīgais bērns ir spējīgs sistemātiski aplūkot priekšmetu. Vienkārša attēla aplūkošanas laiks pirmsskolas audzēkņiem pakāpeniski pieaug (3-4 g. – 6 min. 8 sek., 5 g. – 7 min. 8 sek., 6 g. – 10 min. 3 sek.) (Černova, 2008). Pieaug bērna zinātkāre un viņa novērošanas spēja.

Tātad var secināt, ka sešgadīgiem bērniem:

- atmiņa, savienojoties ar runu un domāšanu, iegūst intelektuālu raksturu;
- vārdiskā atmiņa paplašina izziņas darbības sfēru, sāk veidoties tīšā atmiņa;
- palielinās uzmanības noturības laiks. Uztvere attīstās kopā ar citiem kognitīviem procesiem, veidojot lasīt un rakstīt prasmi, motivāciju;
- rodas parādību cēloņsakarību izpratne; zinātkāres rādītāji ir bērna jautājumi; rodas tieksme skaidrot parādības un procesus; sāk veidoties šādas domāšanas īpašības: patstāvība, elastīgums, vērīgums;
- savā verbālajā jaunradē iekļauj personāžus cilvēciskās dzīves situācijās, apveltot viņus ar cilvēciskām domām, pārdzīvojumiem, rīcībām. Bērns interpretē dzīvnieku uzvedību kā cilvēcisku, atspoguļojot tajā savu sociālo pieredzi (Noteikumi par pirmsskolas vadlīnijām, 2012, Lieģeniece, 1999, Kaņepēja, 2012, Černova, 2003)

Mūsdienās aktuāla ir A.Dauges atziņa: mēs vairs neticam, ka cilvēks var pilnveidoties un nerimstoši iet uz priekšu, ka viņš dzīvo tikai sev un sevī, tikai pats no sevis smeldams; augstu attīstības līmeni indivīds sasniedz tieši savstarpējā došanās un ņemšanā, kas notiek starp radošo personību un sociālo vidi (Dauge, 1928)

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Pētījums tika īstenots sadarbībā ar aktīviem un inovatīvi ievirzītiem pirmsskolas skolotājiem, kuri tika pieaicināti kā reālo situāciju pārzinoši eksperti. Ekspertu izvirzīšanai tika ņemti vērā sekojošie kritēriji:

- 1) pedagoģiskā darbinieka izglītība;

- 2) pedagoga darba stāžs pirmsskolas izglītības iestādē;
- 3) spēja vērot, noteikt un piefiksēt bērna attīstības īpatnības didaktiskajās spēlēs.

28 pirmsskolas izglītības skolotāji veica 5-6 gadīgo bērnu mācību sasniegumu izvērtēšanu, kur 36,9% respondentu ir no Zemgales priekšpilsētas, 26,2% respondentu ir no Latgales priekšpilsētas, 11,3% respondentu ir no Kurzemes priekšpilsētas, 20,5% respondentu ir Vidzemes priekšpilsētas un 5,1% respondentu ir no Rīgas rajona Babītes pagasta.

Pētījuma metodes: Bērnu attīstības karšu analīze.

Galvenie dokumenti, kas tika izmantoti, lai veiktu šo analīzi, bija bērnu attīstības kartes, kas lielā mērā liecina par bērnu sasniegumiem pirmsskolas izglītības iestādē.

Šodien jau neviens neapšaubā viedokli, ka bērna attīstībā visnozīmīgā ir spēle, spēle kā darba forma un spēle kā metode. Visnozīmīgākā darbā ar 5-6 gadīgiem bērniem ir didaktiskā spēle, tāpēc tika izstrādāta anketa skolotājiem ar mērķi noskaidrot dominējošās mācību darbības metodes.

Anketēšanā piedalījās 28 respondenti vecumā no 22 gadiem līdz 73 gadiem. Vidējais respondentu vecums ir 42,4 gadi. Vidējais darba stāžs pirmsskolas izglītības sistēmā 14,3 gadi.

| | | | |
|-------------------------------------|----|---|-------|
| Bērnu attīstības līmeņa īpatnības | 10 |  | 27.8% |
| Bērnu konkrētā vecumposma īpatnības | 8 |  | 22.2% |
| Nodarbībā veicamie uzdevumi | 18 |  | 50% |

1.attēls. Skolotāju atbildes uz jautājumu: „Kādus svarīgākos faktoros Jūs esat izvirzījuši didaktisko spēļu atlasei rotaļnodarbību laikā veicinot bērnu kognitīvo attīstību?”

(Buboviča, 2014)

Figure 1 Teachers' answers to the question: "What kind of key factors you have raised didactic game selection rotaļnodarbību time promoting children's cognitive development?"

(Buboviča, 2014)

Aplūkojot 1.attēlu skolotāji minēja, ka atlasot didaktiskās spēles, kas veicina bērnu kognitīvo attīstību būtiskie faktori ir – nodarbībā veicamie uzdevumi, tad seko bērna attīstības līmeņa īpatnības un bērna konkrētā vecumposma īpatnības.

Analizējot 2.attēlu var secināt, ka 79,3% aptaujāto pirmsskolas skolotāju kā galveno metodi darbā ar 5-6 gadus veciem bērniem izmanto didaktiskās spēles un rotaļas, kas liecina par to, ka didaktiskā spēle rada spilgti attīstošās jomas virzību, ļauj bērnam atkārtot daudzveidīgas praktiskas darbības, izjutot garīgas un patstāvīgas reālas piepūles rezultātus.

| | | | |
|-------------------------------|----|---|-------|
| Didaktiskās spēles un rotaļas | 23 |  | 79.3% |
| Radošās rotaļas | 5 |  | 20.7% |
| Iesniegto atbilžu summa | 28 | | |

2. attēls. Skolotāju atbildes uz jautājumu: „Kādas metodes Jūs visbiežāk izmantojat savā darbā apgūstot mācību materiālu?” (Buboviča, 2014)

Figure 2 Teachers' answers to the question: "What methods you use most often in your work teaching learning materials?" (Buboviča 2014)

Bērnu attīstības karšu analīze Children's development map analysis

Analizējot bērnu attīstības kartes tika noskaidrots, ka 49 respondenti apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi no 1,5.gadu vecuma, 116 respondenti apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi no 3.gadu vecuma un 31 respondents apmeklē pirmsskolas izglītības iestādi no 5.gadu vecuma.

1.tabula

Runas attīstīšana (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Speech development (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Runas attīstīšana (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2)
Crosstabulation

| | | | Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | |
|--|---|---|---|-------------|
| | | | 1 | 2 |
| Runas attīstīšana (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 61 69,3% | 64 59,3% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 20 22,7% | 36 33,3% |
| | 3- nav apguvuši | Count % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 7 8,0% | 8 7,4% |
| Total | Count % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 88 100,0% | 108 100,0% | |

Analizējot 1.tabulu var secināt, ka 69,3% meiteņu un 59,3% zēnu ir apguvuši valodas uztveri, ar izpratni klausās valodu, atbild uz vārdisku informāciju, ar valodas palīdzību izskaidro idejas un izjūtas, 22, 7 % meiteņu un 33,3% zēnu ir daļēji apguvuši runas prasmes, 8% meiteņu un 7,4% zēnu nav apguvuši runas attīstīšanu.

2.tabula

Runas attīstīšana (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Speech development (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Runas attīstīšana (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta vecums Crosstabulation

| | | | Respondenta vecums | | Total |
|--|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|--------|-------|
| | | | 5 | 6 | |
| Runas attīstīšana (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count | 81 | 44 | 125 |
| | | % within Respondenta vecums | 69,8% | 55,0% | 63,8% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count | 29 | 27 | 56 |
| | | % within Respondenta vecums | 25,0% | 33,8% | 28,6% |
| | 3- nav apguvuši | Count | 6 | 9 | 15 |
| | | % within Respondenta vecums | 5,2% | 11,3% | 7,7% |
| Total | Count | 116 | 80 | 196 | |
| | % within Respondenta vecums | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Savukārt, sagrupējot respondentus pa vecumiem (skat. 2. tabulu) 69,8% respondentu 5 gadu un 55% respondentu 6 gadu vecumā ir apguvuši runas prasmi, 25% respondentu 5 gadu vecumā un 33,8% respondentu 6 gadu vecumā ir daļēji apguvuši, 5,2% respondentu 5 gadu vecumā un 11,3% respondentu 6 gadu vecumā nav apguvuši runas attīstīšanu.

3.tabula

Kognitīvā attīstība (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Cognitive development (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Kognitīvā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) Crosstabulation

| | | | Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | |
|--|---|---|--|-------|
| | | | 1 | 2 |
| Kognitīvā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count | 61 | 65 |
| | | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 69,3% | 60,2% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count | 20 | 33 |
| | | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 22,7% | 30,6% |
| | 3- nav apguvuši | Count | 7 | 10 |
| | | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 8,0% | 9,3% |
| Total | Count | 88 | 108 | |
| | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 100,0% | 100,0% | |

Aplūkojot 3. tabulu 69,3% meiteņu un 60,2% zēnu ir apguvuši prasmi novērot un izpētīt, izrāda zinātkāri un vēlēšanos risināt problēmas, demonstrē konstruktīvo domāšanu, demonstrē vispārējās zināšanas, 22,7% meiteņu un 30,6% zēnu ir daļēji apguvuši kognitīvās prasmes, 8% meiteņu un 9,3% zēnu nav apguvuši kognitīvās prasmes.

4.tabula

Kognitīvā attīstība (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Cognitive development (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Kognitīvā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta vecums Crosstabulation

| | | | Respondenta vecums | | Total |
|--|-----------------------------|-----------------------------|--------------------|--------|-------|
| | | | 5 | 6 | |
| Kognitīvā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count | 82 | 44 | 126 |
| | | % within Respondenta vecums | 70,7% | 55,0% | 64,3% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count | 28 | 25 | 53 |
| | | % within Respondenta vecums | 24,1% | 31,3% | 27,0% |
| | 3- nav apguvuši | Count | 6 | 11 | 17 |
| | | % within Respondenta vecums | 5,2% | 13,8% | 8,7% |
| Total | Count | 116 | 80 | 196 | |
| | % within Respondenta vecums | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Sagrupējot respondentus pa vecumiem (skat. 4.tabulu) 70,7% respondentu 5 gadu vecumā un 55% respondentu 6 gadu vecumā ir apguvuši kognitīvās prasmes, 24,1% respondentu 5 gadu vecumā un 31,3% respondentu 6 gadu vecumā ir daļēji apguvuši kognitīvās prasmes, 5,2% respondentu 5 gadu vecumā un 13,8% respondentu 6 gadu vecumā nav apguvuši kognitīvās prasmes.

5.tabula

Intelektuālā attīstība (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Intellectual development (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Intelektuālā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) Crosstabulation

| | | | Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | |
|---|--------------------|---|--|-------|
| | | | 1 | 2 |
| Intelektuālā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count | 63 | 62 |
| | | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 71,6% | 57,4% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count | 18 | 36 |
| | | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 20,5% | 33,3% |
| | 3- nav apguvuši | Count | 7 | 10 |
| | | % within Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | 8,0% | 9,3% |
| Total | Count | 88 | 108 | |

5. tabulā 71,6% meiteņu un 57,4% zēnu ir apguvuši intelektuālās prasmes, 20,5% meiteņu un 33,3% zēnu ir daļēji apguvuši intelektuālās prasmes, 8% meiteņu un 9,3% zēnu nav apguvuši intelektuālās prasmes.

6.tabula

Intelektuālā attīstība (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Intellectual development (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Intelektuālā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta vecums Crosstabulation

| | | Respondenta vecums | | Total |
|---|--------------------------------------|----------------------|--------------|---------------|
| | | 5 | 6 | |
| 3) Intelektuālā attīstība (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count 80 69,0% | 45 56,3% | 125 63,8% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count 29 25,0% | 25 31,3% | 54 27,6% |
| | 3- nav apguvuši | Count 7 6,0% | 10 12,5% | 17 8,7% |
| Total | Count % within Respondenta vecums | 116 100,0% | 80 100,0% | 196 100,0% |

Aplūkojot 6.tabulu, var secināt, ka 69% respondentu 5 gadu vecumā un 56,3% respondentu 6 gadu vecumā ir apguvuši intelektuālās prasmes, savukārt nav apguvuši 6% respondentu 5 gadu vecumā un 12,5% respondentu 6 gadu vecumā.

7.tabula

Lasīšanas un rakstīšanas sākumi (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)
Reading and writing beginnings (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Lasīšanas un rakstīšanas sākumi (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) Crosstabulation

| | | Respondenta dzimums (Sieviete = 1, Vīrietis = 2) | |
|--|--------------------|--|-------------|
| | | 1 | 2 |
| Lasīšanas un rakstīšanas sākumi (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count 57 64,8% | 59 54,6% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count 22 25,0% | 38 35,2% |
| | 3- nav apguvuši | Count 9 10,2% | 11 10,2% |
| Total | Count | 88 | 108 |

7. tabulā 64,8% meiteņu un 54,6% zēnu ir apguvuši lasīšanas un rakstīšanas sākumus, 25% meiteņu un 35,2% zēnu ir daļēji apguvuši lasīšanas un rakstīšanas sākumus, 10,2% gan meiteņu, gan zēnu nav apguvušu lasīšanas un rakstīšanas sākumus.

Lasīšanas un rakstīšanas sākumi (Didaktiskās spēle 5-6 gadus vecu bērnu kognitīvajā attīstībā, 2014)

Reading and writing beginnings (Didactic game for 5-6 years old children's cognitive development, 2014)

Lasīšanas un rakstīšanas sākumi (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) * Respondenta vecums
Crosstabulation

| | | | Respondenta vecums | | Total |
|---|--------------------|-----------------------------|--------------------|--------|--------|
| | | | 5 | 6 | |
| 3) Lasīšanas un rakstīšanas sākumi (Bērna mācību sasniegumi pirmsskolā) | 1- apguvuši | Count | 74 | 42 | 116 |
| | | % within Respondenta vecums | 63,8% | 52,5% | 59,2% |
| | 2- daļēji apguvuši | Count | 34 | 26 | 60 |
| | | % within Respondenta vecums | 29,3% | 32,5% | 30,6% |
| | 3- nav apguvuši | Count | 8 | 12 | 20 |
| | | % within Respondenta vecums | 6,9% | 15,0% | 10,2% |
| Total | | Count | 116 | 80 | 196 |
| | | % within Respondenta vecums | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

8.tabulā aplūkojot respondentu vecumus, var secināt, ka tikai 59,2% respondentu 5 un 6 gadu vecumā ir apguvuši lasīšanas un rakstīšanas sākumus, 30,6% respondentu 5 un 6 gadu vecumā ir daļēji apguvuši lasīšanas un rakstīšanas sākumus, 10,2% respondentu 5 un 6 gadu vecumā nav apguvuši lasīšanas un rakstīšanas sākumus.

Secinājumi

Apgūtais un analizētais teorētiskais mantojums ļauj aktualizēt didaktiskās spēles neatsveramo nozīmi 5-6 gadīga bērna kognitīvās attīstības veicināšanā.

Didaktiskā spēle ļauj ne tikai aktīvi iesaistīt bērnus rotaļnodarbību mācību darbā, bet arī aktivizē bērnu izziņas intereses. Spēle palīdz skolotājam nodot skolēnam sarežģīto mācību materiālu interesantā un saprotamā veidā. No tā izriet, ka didaktiskās spēles izmantošana ir nepieciešama 5-6 gadus veciem bērniem pirmsskolā.

Didaktiskā spēle atšķiras no parastās spēles ar to, ka tai ir stingri reglamentēta struktūra, kuru ievērojot, spēlei rodas izglītojoša nozīme. Izmantojot didaktiskās spēles tiek paaugstināta bērnu interese, veidots daudzveidīgs un emocionāls mācību process, samazināts bērnu nogurums, attīstās uzmanība, atjautība, sacensības gars, izpalīdzība.

Veiktais pētījums pārlicinoši parāda didaktiskās spēles lietderību bērna kognitīvajā attīstībā, piemēram, 69,3% meiteņu un 60,2% zēnu ir apguvuši prasmi vērot un izpētīt, izrāda zinātkāri un vēlēšanos risināt problēmas, demonstrē konstruktīvo domāšanu.

Jebkurai didaktiskai spēlei, kas tiek piedāvāta pirmsskolā, ir jābūt jēgpilnai, t.i., tai jāattīsta bērnu domāšana, jāpaplašina redzesloks, tāpēc skolotājam jāizvēlas tāda didaktiskā spēle, kura būtu atbilstoša bērnu spējām

Summary

Mastering and analyzed the theoretical heritage allows to update the didactic plays a unique role in 5-6 year-old children's cognitive development.

Didactic game allows you to not only actively involve children activity lesson teaching, but also activates children's cognitive interests. The game helps the teacher to put a student learning complex material in an interesting and understandable way. It shows that the didactic games require the use of 5-6 year olds in pre-school.

Didactic game is different from the usual games with the fact that it is a highly regulated entity which is subject, decided to have an educational role. Using didactic games for children is increased interest, created a varied and emotional learning process, reduced fatigue child develops attention, ingenuity, competitive spirit, helpfulness.

Any Educative game that is being offered at pre-school, there must be meaningful, that is, it has to develop children's thinking, expand their horizons, so the teacher must select a didactic game, which is appropriate for children's abilities.

Literatūra References

1. Benca, K. (1997). *Mācību spēles un rotaļas bērniem no 3 gadu vecuma*. Rīga, Zvaigzne ABC, LV- 126.lpp.
2. Černova, E. (2009). Methodology of Game's Function in the Pre-school. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2009.gada 27.-28.februāris*, Rēzekne
3. Černova, E. (2008). *Metodiskais materiāls „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde*, -DU un darba grupa, 266.lpp. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Petijums_Daugavpils_Universitate.pdf
4. Černova, E. (2003). *Praktikums pirmsskolas sadarbības pedagogijā*. Rīga, SIA „Izglītības soļi”, 41.lpp.
5. Černova, E. (2003). *Pirmsskolas pedagogiskā procesa būtība, īpatnības un saturs. Es gribu iet skolā*. Rīga, SIA „Puse Plus” 191.lpp.
6. Elisone, Š., Greja, D. (1996). *365 radošo spēļu dienas bērniem no 2 gadiem*. Rīga, Iljus, LV-383.lpp.
7. Golubeva, V. (2007). *Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga. SIA Izglītības soļi, 308.lpp.
8. Kaņepēja, R.(2012) *Ceļā uz skolu: bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga, Zvaigzne ABC, LV- 270.lpp.
9. Kaņepēja, I., R., Giluča, V. (2003). *Pirmsskolas izglītības iestādes un ģimenes sadarbības formas un metodes. Es gribu iet skolā.-* Rīga, SIA „Puse Plus” 191.lpp.
10. Lieģeniece, D.(1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga, RaKa, LV- 262.lpp.
11. Zaporožecs, A.V. (1955). *Psiholoģija: mācību līdzeklis priekšskolas pedagogiskajām skolām*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība. LV- 168.lpp.
12. Макаренко, А.С. (1957). *Игра*, Соч. т. 4– М.:Академии педагогических наук, RUS – 376
13. Сухомлинский, В.А. (1972). *Сердце отдаю детям*. Киев. : Рад. школа, RUS- 244 с.
14. Эльконин, Д.Б. (1999). *Психология игры* – М.: Владос, RUS – 352 с.

Mag. paed. **Jana Buboviča**

Rīgas 37.vidusskolas struktūrvienības vadītāja
e-pasts: jana.bubovica@inbox.lv
tālrunis: 26622938

HISTORY OF THE CHILDHOOD: THE REFLECTION OF THE TEACHER'S IMAGE IN DOLLS

Baiba Kalķe
Meldra Rudzīte
University of Latvia

Abstract. *The toys are an indispensable part of the childhood. They influence the formation of the child's conceptions because through them the child perceives and learns about the world. Dolls are toys that have not lost their topicality since the origins of the humankind. As the visual information dominates it is important what information is expressed by dolls-teachers because children will arrive at school having already some notions about the teacher. This can influence children's relations with the teacher and the school. The aim of the article is to analyze the image of dolls – teachers. The used methods are the analysis of literature and material/visual sources. Pictures of 207 teachers- dolls were analyzed. The obtained results reveal what representations these toys can create in children. The started study marks new trends in the research of the teacher's image and toys.*

Key words: *toys, teachers- dolls, representations, the outer appearance.*

Introduction

A toy is a product of culture which is formed by values, ideas, technologies, media, fashion, etc. Its appearance for the first time or in a new image can be facilitated not only by the development of the culture and technologies but also seasons and different events. A toy is like a “bridge” of socialization between children and the world. A toy can help to teach the child about the differences among people, culture, values, opinions, thoughts and ideas in the society. Toys are a diminished reproduction of human objects. Toys are socialized, created by an adult or technologies and depict the functions of the adult world and prepare the child for accepting these functions (Dinka, 2012). New, modern toys that are topical only for a short period of time enter the post-modern world; the world changes and toys change as well; however, there are toys that last.

One of such groups of toys that has existed already since the origins of the humankind is making dolls and using them in games that over time have been improved and reaching huge scopes bear the idea about important and popular images for the mankind that people want to use also in their everyday life – in developing and educating their children. Studying the phenomenon of the teacher's image it is surprising that this is one of the professions that is popularized in the most diverse areas, including toys, preserving the totality of elements that creates unequivocal associations about the teacher's profession.

Toys influence the formation of the child's conceptions because through them the child perceives and learns about the world. It is essential to evaluate what information toys carry in themselves therefore the aim of the article is to analyze the image of dolls – teachers. The used methods are the analysis of literature and visual sources.

Research methodology

Regardless the type, style or material of the doll it together with different objects, elements and their combinations creates its own image and through it- a story that often also tells about the profession, status in the society, habits or hobbies. Surprising popularity among the most popular images of dolls – a princess, a bride, a ballerina, a mermaid, a baby, etc., is taken by the “doll-teacher” that raises not only a question “what actually is the image of the teacher?” but also “what elements create the associations about the teacher’s profession?” and “what representations about the teacher do these dolls-teachers carry?”

In order to find out the look of the latest and most popular dolls-teachers that have not lost their topicality (e.g., the collectors’ samples) the research basis was pictures that were selected through different browsing programs using the key words *doll*, *teacherdoll*, *puppetteacher*, *marionette*, as well as purposefully looking through the homepages of the most common toy shops (see Sources 1-11). The research used 207 pictures regardless their place of origin or aim (advertisement pictures, photos from everyday life scenes, handicraft examples, etc.). The research is based on the analysis of visual sources.

The analysis of the image of dolls-teachers uses the research methodology of the teacher’s visual image of A. Novoa (*Nóvoa A.*) (2000) and M. Vick (*Vick M.*) (2000) as well as the ideas expressed by S. Weber (*Weber S.*) (1995) and C. Mitchell (*Mitchell C.*) (1995) about understanding the teacher’s visual image. Usually the analysis of the teacher’s visual image takes into consideration such aspects as the gender, age, voice, mimicry, body language, gestures, place in the classroom, manners, clothing, accessories, hair-do. As the subject of research is dolls, the study used adapted criteria: gender, clothing, footwear, accessories, hair, face (mimicry, make-up), body, school subject.

The abovementioned aspects, their frequency, individual peculiarities depending on what can be seen in the picture (the accessible) - the part of the doll, the doll in full length, the doll-teacher among the other professions of the same series, a doll-teacher in a set with different “tools of the teacher”, together with pupils or in the advertisement pictures where the particular doll is illustrated in some action were analyzed in the pictures. Due to the necessity in some questions of the analysis the dolls of the “Barbie” company were singled out (but not excluded) which because of their huge proportion and mutual similarity strongly influence the common results; however, it should be taken into account that the dolls of this company are the most widely spread and the ones that popularize the image therefore in order to get a full picture “Barbies” of one series that are different but not similar (e.g., they differ only as to the skin colour, hair, etc.) also belong to the sample group.

The most characteristic features of teachers - dolls

Gender

Almost all dolls-teachers are represented as (97% – people, 3% – animal image), sometimes their age is hard to tell, 85% dolls-teachers are identified as female representatives and only 12% – male. Thus also the dolls show the feminization of the teachers' profession. Dolls of indefinable gender – without features that could prove belonging to one of the genders constitute only 3%; it is mainly connected with conscious generalization for marketing purposes (woodoo dolls, present preparations).

The gender is mainly explicitly definable also for dolls where the teacher is presented as an animal for which the elements describing the gender seem to be attached artificially without any good reason. (Fig.1)



Figure 1 **Teacher-doll as an animal with accessories that is gender-indicative**
(<http://shop.mattel.com>)

The teacher as the doll-animal is represented only in the form of four animals. The most frequently mentioned animals are: a mouse (38%), a bear (37%) and less frequently – a badger (13%) and a hare (12%).

Clothing

Clothing if Barbies are excluded from the analysis is mostly outdated. Definitely, the most popular piece of clothing is a dress. Skirts in combination with a shirt or a blouse are the second popular clothing. Usually the skirt and dress is knee- long; however, Barbies often have shorter dresses.

The most frequent combination for male teachers is the trousers and a sweater or a cardigan and a shirt (not the jacket).

However, for female teachers trousers are one of the less frequent pieces of clothing; if they still wear them they are more like leggings.

The stereotypical costume that is seen in everyday wear can also be mentioned as one of the less frequent pieces of clothing.

But the most surprising clothing that is listed as the sixth most popular is the apron. It is worn by female teachers of different school subjects without any grounded reason (Fig. 3).

Analyzing the pattern of the dolls' clothing it was stated that one-colour clothing dominates significantly; the cloth of different patterns are less used. As regards patterned clothing there are relatively many squared and flowery clothes. The neutral "matter-of-fact" colours – white and black are often used. The least frequent is the pattern of the stars, still though it is hardly ever found in the reality for the dolls it is the tenth most popular pattern of clothing and it can be found in the texture of clothes worn by the art teachers. The symbol of a red apple in the pattern or as a tab which in America is a traditional gesture of gratitude for teachers, for example, if the pupil "is misbehaved" for something (connected with the theme of the fruit of sin) then an apple is brought to the teacher (Fig. 2, Fig. 3).



Figure 2 **Motive of apple in clothes**
(<http://www.epinions.com>)



Figure 3 **The teacher in apron**
(<http://www.pinterest.com>)

Sometimes unusual drawings, like, "ABC" (Fig.4) and "123" together with other, e.g. pictures of the ruler, appear in the teachers' clothing. It is possible that they are used to indicate explicitly the belonging of the dolls to the teacher's profession.



Figure 4 Letters in the cloth pattern (<http://www.ebay.com>)

Footwear

Footwear, though not all dolls have it, still is a very important element that influences the perception of the image. They are the most diverse as regards the colour and design (therefore they cannot be analyzed effectively) but the type of shoes whether they are high-heeled, low-heeled or shoes on platform really influence the associations about the teacher's image.

Although Barbies traditionally have high-heeled shoes for dolls-teachers the most popular shoes are low-heeled or flat shoes. Less frequently (more than 50%) they wear traditional shoes on heel. There are also boots and shoes on platform that mainly is connected with preschool and elementary school teachers-dolls though in reality nowadays it is less typical.

Hair

The study analyzes the hair of the dolls-teachers in greater detail because usually hair is especially emphasized. The most popular colour of the hair of teachers-dolls is markedly fair- blond hair is in 51% which is the majority because the other half is split among five different colours. The next most popular is the darkest – black hair – 19%. Dark brown, grey and red hair is 12%, 9% and 8% respectively in dolls but the brown is only in 1% which in comparison with the grey or red tone is found surprisingly rarely.

Differing from the teachers-dolls whose hair has six different colours including different nuances the male teachers-dolls have only four colours of hair. The most frequent are grey (56%) and brown which for female dolls was the least frequent (1%), for male teachers-dolls it is 22%, which is the second most popular. The third place is taken by extreme opposite colours – the blond and black hair. The hair-do for female teachers-dolls most frequently is without any special arrangement- simply long, straight hair. It should be mentioned that the teacher of cooking has straight loose hair even if she wears the cook's cap and an apron.

However, also the hair done in a pony-tail is also very popular and it is surprising that “the pony-tail” in most cases is comparatively high that in reality is less common for adult women and is more typical for pupils than female teachers. The stereotypical teacher’s hairdo – the knot takes only the third most popular position; besides surprisingly that the knot in an exaggerated size (much greater than it would be naturally done) can be found even more often than the knot of a regular size. (Fig. 5)



Figure 5 Hair do - „knot” (<http://collectdolls.about.com>)

It should be mentioned that we found also hairdo that is even less characteristic of this profession – two plaits and two pig-tails – each on the opposite sides of the head.

Studying the structure of hair three types were easily singled out – straight, curly and frizzly hair – small permanent wave curls. As regards female hair structure then the dominant is straight hair – 77%, curly and frizzly hair is similarly frequently spread - 13% and 10%.

Dolls – teachers’ hair can be analyzed also according to its quantity/density because in 42% of male teachers-dolls the hair does not cover the whole head.

In 58% of male dolls-teachers the head is covered with very short hair, 25% male dolls-teacher have receding hair and for 17% have very receding hair (they are more bald – Fig.6).



Figure 6 **Very receding hair** (<http://secretlyplayfulpuppets.com>)

Male dolls-teachers have a conspicuous facial hair- those having a moustache and beard are numerous more than those without facial hair. It is interesting that most male dolls –teachers have a moustache. Usually the moustache is brown or grizzled, not very long and without special form. Also the beard is most cases can be described as short.

Face

The face was analyzed from the point of view of visual aspects – mimicry and the use of make-up. Due to the specifics of the doll design it is not possible to apply many variations in the mimicry. The facial expression is mainly defined by the expression of the lips – whether they form a smile, pressed together creating a serious expression (the corners are neither pointed upwards nor downwards) or slanted downwards. Thus there are gradations- the smile is either inexpressive or pronounced. All in all teachers predominantly have a smiling face which largely is due to the influence of the Barbie’s “typical” smile. Often a slight smile decorates the face of the female dolls-teachers but it is not so for the male dolls-teachers.

The male dolls-teachers often have lips tightly pressed together (sometimes in combination with the look from the above not looking straight as we are used to) which for the dolls is a rare feature. Even some Barbie-type dolls-teachers fail to have the classical smile and their lips are pressed together.

Although the lips are shown in a serious expression (the corners make a straight line) surprisingly often it is pleasant to notice that the negative expressions of the lips with the corners going down are very few. However, such an expression is more often found in the male dolls than in the female dolls-teachers.

The face was also analyzed as to the quality of the make-up. The authors isolated a natural look when the make-up was not used at all (64%); some make-up, e.g., only eye-shadows or the lip-stick was worn by 19% of dolls and showy make-up by 17%. It is interesting that if the dolls have eye-shadows they usually are blue.



Figure 7 **Dool- teacher in comparison with the doll- veterinarian**
(<http://www.fashion-doll-guide.com>, www.globalmagazine.com.br)

Body

The body of the dolls-teachers was analyzed according to the skin colour and the body structure. The most frequent was the fair skin– 94% of dolls. Only 4% of dolls had dark skin and 2% had darkish/swarthy skin.

Although the "Bratz" and „Monsterhigh" dolls (with strikingly deformed proportions) have come into fashion similarly also the fashionable unnatural slimness is not characteristic to the female dolls – teachers if we do not count Barbies which though could be just called slim.

The unusual proportion of the body depending on the type of the dolls is quite frequent, especially for the dolls that have a decorative function (not as a toy) and have practical application, e.g., „figer dolls" or a doll- vessel. Almost all dolls that are designed after the flourishing of the Barbies have unnatural proportions – heads, eyes and lips are bigger, the nose and body is smaller, and strikingly long legs.

Accessories

Another essential element that influences the teacher's image is accessories. They include both different decorative and functional things, also jewelry. Taking into account the common design of the Barbie type dolls, they are specified separately in this parameter.

The dolls-teachers wear bracelets very seldom.

The hair hoop is more frequently used; however, it is more characteristic only to the Barbie type dolls. Shawls and neckerchiefs are the most characterist accessories for the teachers. They are bright, colourful, and fashionable and perform a seemingly warming function as the plaid; usually they are in natural tones of the earth.

Both male and female dolls-teachers (including Barbies) wear ties. This is the second most popular accessory for the female dolls-teachers. Beads are approximately as popular as the tie though not for Barbies.

Ear-rings are even a more popular element which is unusual because they are a very complicated detail in the production of dolls.

Hats are found with the dolls of both genders and are little connected with the profession or the surrounding conditions.

A belt in comparison with other professions/doll types is a frequent accessory for the dolls-teachers.

The second popular accessory – the ribbon/butterfly is another surprise. The dolls have it in the hair, attached to the clothes, as the substitute of the tie, especially frequently if other accessories are not used. Most often it is red. Proportionally it is very popular both with the female (also Barbies) and the male dolls-teachers.

However, the most popular accessory for both the female and male dolls-teachers unequivocally is glasses. (Fig.8) Glasses are present in many sets of dolls and even Barbie teachers though usually the dolls have neither the form of the face nor ears to be able to wear glasses. That could be one of the sources of the stereotype that all teachers wear glasses (Kalke, 2012).



Figure 8 **Teacher-doll wearing glasses** (<http://www.etsy.com>)

School subjects

The study of the school subjects popularized by the dolls reveals that actually teachers do not differ from each other depending on their school subject (often one and the same cliché) but the qualifications are easy to identify according to the picture/name on the packaging or the things that make up the set and come together with the doll. Often these are textbooks of the school subjects, also other things, including small globes, palette, retorts, etc.

The most popular subject is mathematics. Almost equally frequently these are teachers of geography and art.

Another feature to be mentioned is that different sets of dolls – art teachers include brushes, palette, an easel and a cat. Usually the cat is white but there is no evident reason why it is included in the set.

It is interesting that the authors of the study did not find any doll- teacher of informatics though this is the age of computers. However, there were teachers of less traditional subjects: dino, yoga, ballet and cooking. Dolls-teachers almost never are depicted as the teachers of secondary or primary school but mainly together with very young children. (Fig.9)



Figure 9 Teacher- doll with pupils (<http://icanbe.barbie.com>)

Conclusions

1. Toys are one of the most essential parts of the childhood. They influence the child's mental and physical development and help to get acquainted with the world. New toys enter the modern world and they reflect the topicalities, fashion and values of the particular time. The world changes and toys change as well; however, there are toys that last. One of such groups of toys that have existed already since the origins of the humankind is making dolls and using them in games.
2. Toys influence the formation of the child's conceptions because through them the child perceives and learns about the world. As the visual information dominates it is important what information is expressed by dolls-teachers because children will arrive at school having already some notions about the teacher. This can influence children's relations with the teacher and the school.
3. Summarizing and analyzing the pictures of 207 dolls-teachers it is possible to conclude that the teacher mainly is a woman with straight blond hair; she uses make-up, smiles and usually wears a dress which is mono-colour, low-heeled shoes, glasses and teaches mathematics, geography or art.
4. A teacher like, e.g., a police man or doctor keeps the symbols that help to recognize the profession. Glasses, an apple, a book in hands and often old-fashioned clothes usually are the main symbols of recognition in dolls-teachers.
5. On the whole dolls-teachers leave the matter-of-fact or a motherly (grandmother's) impression. Dolls confirm once more the feminization process of the profession which is strengthened by dolls-animals that almost

always have some gender specific objects – make-up, a scarf, a ribbon, a dress, etc.

6. The teacher's image in dolls is influenced both by the key demands for the dolls (attractive, Barbie-type- smiling, slim, etc.) and largely also by what is characteristic and historically attributed to the image of the teacher's profession. It has developed common symbols in the course of time that indirectly are connected with the reality, philosophy, opinions or fashion of a particular period of time.
7. The teacher's image in dolls could be potentially very close to the real and ideal taking into consideration the fact that dolls are often designed also on the similarity with a real teacher, imitating the person (finger dolls, marionettes, gift dolls) and that in most cases dolls are commercial in their character therefore it is very important to depict this popular image as a maximum characteristic (typical for the profession) and attractive (idealizing it).
8. The started study marks a new trend in the research of the teacher's image and toys. The study still poses questions and opens different possibilities of interpretation.

References

1. Dinka, I. (2012). Rotāļlieta mediju sabiedrībā. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*. LU Raksti 781. Rīga: LU, 61.-69. lpp.
2. Kalke, B. (2012). The visual image of the teacher in Latvia. Chapter 7. *The Visual Image of the Teacher. International Comparative Perspectives*. Kestere I., Wolhuter C., Lozano R.(Eds.). Riga: RaKa, p.106-126
3. Nóvoa, A. (2000). Ways of saying, says of seeing: Public images of teachers (19th – 20th Centuries). *Paedagogica Historica*. 36 (1), p. 21–52.
4. Vick, M. (2000). What does teacher look like? *Paedagogica Historica*. 36 (1), p.247–362.
5. Weber, S., Mitchell, C. (1995). *That's Funny You Don't Look Like a Teacher: Interrogating Images and Identity in Popular Culture*. London, Washington, D. C.: The Falmer Press, p. 71

Sources for the pictures analysis

1. *Types of Dolls: Play and Collector Dolls From Antique Through Modern*. Retrived December 27, 2013, from <http://collectdolls.about.com>
2. *Bebes*. Retrived December 27, 2013, from www.globalmagazine.com.br
3. *Dolls & Accessories*. Retrived December 27, 2013, from <http://icanbe.barbie.com>
4. *Secretly Playful Puppets*. Retrived December 27, 2013, from <http://secretlyplayfulpuppets.com>
5. *Dolls and Accessories*. Retrived December 27, 2013, from <http://shop.mattel.com>
6. *Toys for girls*. Retrived December 27, 2013, from <http://www.amazon.com>
7. *Dolls & Accessories*. Retrived December 27, 2013, from <http://www.ebay.com>
8. *Dolls and Dollhouses toys*. Retrived December 27, 2013, from <http://www.epinions.com>
9. *Dolls*. Retrived December 27, 2013, from <http://www.etsy.com>

10. *Vintage Dolls. Collectible Dolls.* Retrived December 27, 2013, from <http://www.fashion-doll-guide.com>
11. *Toys.* Retrived December 27, 2013, from <http://www.pinterest.com>

Dr.paed.
Baiba Kalķe

Faculty of Education, Psychology and Art
University of Latvia
Riga, Jūrmalas gatve 74/76, Latvia
e-mail: baiba.kalke@lu.lv

2nd year student of the Master's
degree program „Pedagogy”
Meldra Rudzīte

Faculty of Education, Psychology and Art
University of Latvia
Riga, Jūrmalas gatve 74/76, Latvia
e-mail: meldra.rudzite@gmail.com

**PERSONĪBAS VĒRTĪBIZGLĪTĪBAS ASPEKTI JĀŅA MENČA
(SEN.) DZĪVESSTĀSTĀ**

*Aspects of personality's value education in the life
story of Jānis Mencis, Sr.*

Elfrīda Krastiņa

Elga Drelinga

Daugavpils Universitāte, Latvija

Abstract. In a democratic society humane personality is the highest value. That is as well the overall aim of upbringing. At different ages diverse priorities put themselves out. What are the contemporary priorities in value education and how to realise them? In order to find motive for the task of upbringing in school, we shall analyse the experience of previous generations. The aim of the article: to find out the cognitions in value education by the distinguished teacher Janis Mencis (1914-2011) that could prove useful to contemporary teachers in teaching to children love towards their motherland, its history and culture. As it is well known, the best means for upbringing is authority, inspiring model whom to resemble and love. Likewise contemporary teachers have the necessity to become educators whom children and teenagers would like to imitate. Personality of Janis Mencis (Sr.) is the paragon of several generations of whose experience we can learn.

Keywords: *upbringing, value education, values, personality*

Ievads

Introduction

Audzināšanas problēmu risināšana ir bijusi aktuāla vienmēr. Arī mūsdienās izglītība ilgtspējīgai attīstībai vispirms ir vērtību audzināšana, tā ir izglītība – pārmaiņām. Tās pamats ir garīguma un dzīvesdarbības izglītība, attieksmju un atbildības audzināšana. Dažādu dokumentu analīze akcentē domu, ka nākotne ir būvējama uz ilgtspējīgu vērtību pamata. Lai saglabātu kultūru daudzveidību, Latvijai ir svarīgi attīstīt savu identitāti, valodu, nacionālās kultūras vērtības. Audzināšanā vislielākā ietekme ir personības paraugam, mācību saturam un pielietotajām mācību metodēm. Zinātniskās literatūras analīze rosina pievērsties izcilu personību dzīvesstāstiem. A.Aizsila (2012) aicina pētīt uzkrātās pedagoģiskās vērtības un darba pieredzi. Apzinot pedagoģisko mantojumu, mums jāprot no tā paņemt derīgo tagadnes un nākotnes izglītības problēmu risināšanai.

A.Medveckis (2013) uzskata, ka sistēmiska un metodoloģiski pamatota izglītības darbinieku biogrāfisko dokumentu kompleksa pētniecība paver plašu pētniecisko perspektīvu izglītības vēstures un procesu izziņāšanai.

Raksta mērķis: aktualizēt izcilā pedagoga Jāņa Menča (1914 – 2011) atziņas vērtībuzglītībā, kas noderētu mūsdienu skolotājiem, audzinot bērniem mīlestību pret savu tēvzemi, tās vēsturi un kultūru.

Pētījuma metodes: biogrāfiskā metode, rakstu kontentanalīze.

Vērtībizglītība un vērtības *Value education and values*

Ko saprotam ar vērtībizglītību? Kā raksta I.Beļickis „vērtībizglītība ir personas pamatvērtību – garīguma, morāles, kultūras, gara un fiziskās stājas – izkopšana izglītības procesā” (Beļickis, 2000:187). S.Lasmane atzīmē, ka „vērtībizglītība ir saprātīgu vēlmju kultivēšanas un ievingrināšanas sistēma skolās” (Lasmane, 2012). „Vērtības ir lietu vai parādību noderīgums, nozīmīgums cilvēka dzīvesdarbībā jeb pilnveidošanās avots” (Špona, 2006:60). S.Sebre kā prioritātes vērtībizglītībā izvirza:

- 1) katra skolēna individuālās vērtības: iniciatīva, sasniegumi, radošums;
- 2) pozitīvu attiecību veicinošas sociālās vērtības: savstarpēja cieņa, iecietība, tolerance, savstarpējs godīgums, uzticēšanās, līdzjūtība, empātija, sadarbība, labestība;
- 3) valsts līmeņa vērtības: demokrātiskās vērtības (runas brīvība, vienlīdzības principi utt.), pilsoniskā apziņa, vides aizsardzība (Sebre, 2013).

VISC aktualitātēs 2013./14. mācību gadā izvirzījusi audzināšanas prioritāšu vidū uzdevumu stiprināt skolēnu patriotismu un valstisko identitāti. Kā liecina S. Austrumas pētījums (Austruma, 2012) - dzimteni, tēvzemi kā vērtību apzinās tikai nedaudz vairāk kā 7% jauniešu. Tas rada bažas, kā veidojas jauniešu attieksme pret Latviju, pret valsts valodu, pret kultūras mantojumu. S.Lasmane norāda, ka „vērtību pieprasījumu mūsdienās ietekmē būtiski divas tendences – labklājības un patērniecības vēlmes no vienas puses un, otrkārt, komunikācijas tehnoloģiju izraisītās pārmaiņas. Minētās jauno vēlmju un vērtību plūsmas vairo individuālismu” (Lasmane, 2012).

S.Austrumas pētījums parāda, ka ģimenē vecāku pieredzi mūsdienu postmodernās sabiedrības tehnoloģiju pasaulē nomaina pašu jauniešu pieredze, (..), kur jaunieši pieņem vērtības no savas sociālās grupas, vienaudžiem. Tādēļ arvien nozīmīgāki kļūst (..) mediji, elektronisko plašsaziņas tīklu vide, skolas vide, arī mācību priekšmetu saturs (Austruma, 2012). Tas nozīmē, ka būtiska loma jauniešu vērtību veidošanās procesā ir vajadzībai pēc sevis izteikšanas, kas izpaužas kā attieksmes dzīvesdarbībā, savstarpējās attiecībās ar vienaudžiem, kā arī attieksmē pret mācībām un karjeras izvēli. Skolēniem ir nepieciešami savu vienaudžu pozitīvie paraugi. Ar lielāku atbildību pret informācijas avotiem un tajā atrodamo saturu ir jāizturas šīs informācijas veidotājiem un analizētājiem. Jauniešiem ir jādod lielākas iespējas iesaistīties diskusijās, kurās viņi pauž savu attieksmi, ieklausoties un izvērtējot dažādus viedokļus. Kādus metodiskos paņēmienus izvēlēties, par to jādomā arī skolotājiem. Rosinošas var būt pārdomas, diskusijas, iepazīstot dažādu izcilu personību dzīvesstāstus.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Pētījumam izvēlēta biogrāfiskā metode. Kā norāda L.R.Millers (Miller, 2000:10) biogrāfisko metodi no kvalitatīvajām metodēm atšķir tās holistiskums. Indivīds tiek skatīts kā unikāla realitāte, kas atrodas vēsturiskajā laikā mainīgu un kompleksu sociālu attiecību tīklā. Biogrāfisko pētniecības pieeju savos darbos analizē T.Tisenkopfs (1993), uz pedagoģijas pētījumiem to attiecina H.Gudjons (2007), M.Fulans (1999), vērtību jautājuma izpēti dzīvesstāstos aplūko A.Milts (1996), B.Bela-Krūmiņa (2004). A.Medveckis (2013) norāda, ka „arī viena personība var ietekmēt laikmeta kultūras garu un ideālus, mantotus no saviem skolotājiem, padarot tos par atdarināšanas cienīgiem vai veicinot sava ceļa izvēli”. Pētījumam izvēlēti izcilā pedagoga, matemātikas mācību grāmatu autora Jāņa Menča (sen.) publicētie dzīvesstāsti, intervijas ar viņu un atmiņu stāsti par viņu. Raksta autore Jāņa Menča (sen.) biogrāfijas aprakstu (Krastiņa, 1998) veidoja vēl viņa dzīves laikā pēc intervijas, pēc stāstījuma.

Jānis Mencis (sen.) laikabiedru atmiņās *Jānis Mencis (Sr.) memoirs of contemporaries*

Īsā rakstā nav iespējams ietvert visas tās daudzās atmiņas, kas jau publicētas, un kuras vēl tiks publicētas un analizētas turpmākajos gados. Katra no šīm atmiņām atklāj kādu Jāņa Menča personības šķautni, kas radījušas īpašu attieksmi pret viņu kā izcilu personību.

Grūti atrast nozari, kurā nestrādātu J.Menča audzēkņi. „Viņš savā darbā bija ģēnijs matemātikas pasniegšanā. Viņam bija talants abstraktus matemātikas jēdzienus pielīdzināt vienkāršiem piemēriem iz dzīves un tos transformēt bērnam, studentam ļoti saprotamā veidā. Reti esmu sastapusi cilvēkus ar tik nesamākslotu un tik dziļu iekšējo inteliģenci, kāda bija Jānim Mencim. Viņš kā pasniedzējs mācību gaitā izturējās ar lielu cieņu pret savu skolojamo, nekad neizrādīja savu pārākumu pār citiem cilvēkiem”, atceras Liepājas Latviešu biedrības nama direktore Vita Hartmane (Lēdvalde & Zebris, 2011).

„Jānis Mencis nekad necentās kādu audzināt ar skaļiem vārdiem. Tikai ar savu piemēru”, atceras bijušais Liepājas Pedagoģijas akadēmijas rektors, J.Menča skolnieks Kārlis Dobelis. Viņš fascinēja jau ar savu stāju, ar iejūtību, cilvēcīgumu” (Lēdvalde & Zebris, 2011). Aīda Krūze raksturo Jāni Menci – habilitācijas un promociju padomes locekli:

„(..) profesors nepretendēja uz vienīgo patiesību. Viņš parasti ievadīja diskusiju, interesantā formā paužot savu viedokli, rosinot domāt un izteikties.” (Krūze, 2004:333). Raksturojot viņu kā cilvēku: „Katra tikšanās ar profesoru Padomes sēdēs bija īpaša – viņš bagātina apkārtējos ar savas personības starojumu. Mērķtiecība, noteiktība, lakonisms, humora izjūta... – viņa personības īpašību uzskaitījums varētu būt visai plašs”, piebilst A.Krūze (Krūze, 2004:333).

Skolotājs Arturs Sika, Jāņa Menča studiju biedrs un mācību grāmatu līdzautors par J.Menča studijām Rīgas Skolotāju institūtā atceras: „Viņam piemita īpaša apdāvinātība, sevišķas spējas, kā arī darba prieks. Mācību laikā J.Mencis iemantoja skolotāju, to skaitā profesoru (..) atzinību, kā arī audzēkņu cieņu” (Sika, 2004:323). Jāņa Menča apdāvinātība jau tika pamanīta skolas laikā. Savās atmiņās viņš raksta: „Es laikam ar savu „gudrību” diezgan ātri ieguvu skolotāju atzinību, un par šiem diviem gadiem varu būt pateicīgs” (Mencis, 2004:274). Viņa skolotāji sekoja zēna gaitām, lai viņš turpinātu izglītību: „Puikules skolotāja Ziediņa bija arī tā, kas sameklēja mani pēc 6.klases beigšanas (jau citā skolā) un aizvadīja mani gandrīz vai pie rokas uz Rīgu iestājai Skolotāju institūtā” (Mencis, 2004:275).

Kad materiālo problēmu dēļ Mencim bija jāpārtrauc skološanās Rīgā, to pamanīja ķīmijas skolotājs Bruno Jirgensons. Savā vēstulē viņš rakstīja: „.....Jūsu iztrūkšana klasē man nedod miera...” (Mencis, 2004:283). Tā skolotāju rūpes palīdzēja turpināt mācības un iegūt skolotāja diplomu.

Un ar pirmajiem darba gadiem viņš ieguva cieņu savos audzēkņos. Atceras Valters Nolendorfs – Jāņa Menča skolnieks: „Jānis Mencis bija kā baznīcas tornis – galva bija krietni jāatgāž, lai ieskatītos acīs. Jau pats augums radīja bijību. Bet vēl lielāku bijību radīja skolotāja Menča personība. Viņš ne tikai mācēja mācīt matemātiku, viņš mācēja audzināt savus puisus” (Nolendorfs, 2004:327). Daudzās J.Menča audzēkņu atmiņas īpašu uzmanību piesaista ar J.Menča prasmi audzināt, kas radīja vēlēšanos darboties pēc viņa parauga.

Cildenā misija – audzināt personību *Noble mission-to nurture the personality*

Savās intervijās un rakstos Jānis Mencis augstu vērtē pedagoga darbu: „...Skolotāja amats ir pats augstākais, ko cilvēks veic” (Mencis, 1983).Kā atzīst J.Mencis, vislabāko impulsu viņa pedagoģiskās darbības ievadīšanai un turpmākai izaugsmei ir devis viņa priekštecis – institūta paraugpamatskolas matemātikas skolotājs Fricis Šmithens. No viņa profesors arī ieguva pārliecību, ka topošie skolotāji visvairāk var mācīties no dzīvā vērojuma. Sekojot līdzī meistarīgu pedagogu darbam klasē, jaunie skolotāji iegūst piemērotus darba paņēmienus, labu, pareizu valodu un saskarsmes kultūru ar skolēniem (Krastiņa, 1998:106).

Mācības skolā noris ciešā saistībā ar audzināšanas darbu. Kad jaunajos noteikumos parādījās tendence atteikties no termina „audzināšana”, J.Mencis iesaistījās diskusijā, pamatojot savu domu: „1934.gadā (manā pirmajā skolotāja darba gadā) izdotas Latvijas skolu programmas pirmajā lappusē tikai dažas rindiņas par skolas mērķiem: „...audzināt (!) jaunatni personiskā un sabiedriskā krietnībā, darba, tautas un tēvzemes mīlestībā un tautu un šķiru sapraššanās garā ”.

Vai skaistais latviskais vārds „audzināšana” un līdz ar to tam atbilstošais pedagoģijā tik nozīmīgais un visiem labi saprotamais, plašais un saturīgais

jēdziens jāizskauž tāpēc, ka tāds nefigurē no angļu valodas tulkotajā literatūrā?” (Mencis, 2001). Lai īstenotu šajā mācību gadā audzināšanas darbā izvirzītās prioritātes, stiprināt skolēnu patriotismu un valstisko identitāti, šādas pārdomas atrodam arī J.Menča rakstos: „(..) Gadu simtos mēs, latvieši, neizšķīdām citu tautu masā, un arī turpmāk šīs izšķīšanas draudi nepastāvēs, ja atšķirsimies no citiem ne tikai ar savu valodu, bet arī ar latvisko tikumu. Ieaudzinaut skolēnos darba mīlestību – tas būtu pārspīlēti idealizēts mērķis. Pietiks ar pienākuma un darba ieraduma apziņu (..).

Ir vēl otrs tikums, kas mūsu šodienas pamatskolā it īpaši kopjams un stiprināms, tas ir – Tēvzemes mīlestības tikums” (Mencis, 1995). Šīs rūpes par jaunās paaudzes tikumisko audzināšanu un tās nozīmību personības attīstībā ir skolotāja Menča pārlicība, kuru viņš ir aizstāvējis visa mūža garumā.

Savā vēstulē Arvīdam Dravniekam, kara laikā J.Mencis uztic savas pārdomas: „...mūsu tautas augšupceļš jāsāk ar skolu. Tā var tautu vai nu vest kalnā, vai darīt pagājušās cīņas veltas” (Mencis, 1945; Klimovičs, 2011:540).

Skolotāja attieksme pret savu darbu ir cieši saistīta ar viņa vērtību sistēmu. Vispārcilvēciskās vērtības ir nemainīgas dažādos laikmetos un arī to audzināšana jaunajā paaudzē būs vienmēr aktuāla. Skolotāja paraugam, viņa pārlicībai, prasmei iedvesmot ir liela ietekme uz skolēnu vērtību sistēmas veidošanos.

Intervijā Valdai Madalānei (2004) J.Mencis stāsta: „Skolotāji pamatskolā atstāja ļoti dziļu iespaidu. Daži skolotāji, skolu un izglītības lietu vadītāji Latvijā pašlaik neapzinās lielo nozīmi audzināšanā, ko skolēns gūst pirmajās sešās klasēs! No tā laika man tagad vēl arvien prātā daudzas pamācības un ieteikumi.” Savās atmiņās J.Mencis īpaši atceras apkārtnes mācību stundas: „Tikām vesti arī dažādās ekskursijās: reiz uz smēdi vērot, kā kalējs ēzē kausē un pēc tam apstrādā dzelzi, reiz uz kādu māju, kurā vērojām īstā darbā tautas dziesmā apdziedātās roku dzirnavas, reiz uz grants bedrēm iepazīt dažādus zemes slāņus utt.” Arī šodienas pedagogu uzmanība ir pievērsta āra nodarbībām sākumskolā. Bet vai šādas iespējas ir pilsētu skolu skolēniem? Savukārt, strādājot skolā, skolotājs J.Mencis arī savus skolēnus veda ekskursijās. K.Dobelis atceras kā „viņš arī ekskursijās mūs audzināja ar ieteikumiem, padomiem, stāstiem...” (Dobelis, 2004: 350).

J.Mencis atgādina, ka Tēvzemes mīlestības tikums šodienas pamatskolā būtu īpaši kopjams un stiprināms. Tādējādi skolēni iepazīst savu tēvzemi. Tēvzemes mīlestības kopšana jāuzņemas skolai, pirmkārt – obligātajai pamatskolai (..),” atgādinot A.Kronvalda vārdus, kurš savas latviskās pedagogijas pamatā licis tieši Tēvzemes domu: „Tikai tas, kas savu tēvu zemi pazīst, var to patiesi mīlēt.” Te pazīšanu, protams, nesaprātīsim šauri ģeogrāfiskā nozīmē. Pie tās pieder arī tautas politiskā vēsture ar visām tās sāpēm, traģēdijām un smagi izcīnītām uzvarām, pie tās pieder tautas kultūras vēsture, literatūra, dzeja un dziesma, kas liek tavai sirdij līdzī skanēt, pie tās pieder Brāļu kapi un Brīvības piemineklis” (Mencis, 1995). Savās atmiņās

J.Menča skolnieks Valters Nolendorfs (2004:327-330) spilgti atceras patriotisma audzināšanas stundu 1943.gada 18.novembrī pie Brīvības pieminekļa. Kur pazuda šī patriotisma audzināšana padomju gados, kaut formāli tam tika veltīta liela vērība? Atbildi rodam intervijā ar Kaivu Desmitnieci: „Vai šajos 50 gados mēs jutām, ka mums kaut kā Latvija jāceļ? Es personiski nejutu – tā jau vairs nebija mana Latvija ” (Mencis, 2004:376). Lielā Dzimtene toreiz neveidoja patriotismu. „Taču savā tiešajā pedagoga darbā, savā skolā, man atvēlētajā mikropasaulē strādāju pēc labākās sirdsapziņas. Nevajadzētu noniecināt un aizmirst cik daudz laba un vērtīga bija toreizējā skolā” (Mencis, 2004:376).

Tādējādi pirmās Latvijas brīvvalsts pedagogi nodeva savu pieredzi nākamajai paaudzei. Svešai ideoloģijai neapšaubāmi bija savi trūkumi, kas atstājuši ietekmi jaunās paaudzes audzināšanā. Kāpēc zūd patriotisms skolā? Viens no iemesliem varētu būt, ka mazinoties skolotāja profesijas prestižam, skolā arvien mazāk strādā vīrieši. Iepriekšējā intervijā uz šo jautājumu „Vai skolā nepietrūkst vīriešu? J.Mencis atbild: „Kā nu nē, tad skolā būtu pavisam cita gaisotne. Arī disciplīna (..) būtu labāka. It īpaši puikām vīrieša rokas pietrūkst. Audzināšana ir kļuvusi pārāk sievišķīga” (Mencis, 2004: 377).

Par J.Menča drosmi padomju laikā arī skolotājiem likt aizdomāties, uztverot domu bez vārdiem, liecina skolotājas Rutas Ramānas atmiņas par vasaras matemātikas skolotāju kursu nobeigumu: „Piecēlās Jānis Mencis un lūdza vārdu, pateicās par labo sadarbību, novēlēja visiem labas sekmes. Tad mazliet pieklusināti teica: „Un tagad nobeigumā nodziedāsim latvju tautas lūgšanu!” Vācu laikā Latvijas himnu sauca par latviešu tautas lūgšanu! Pēc tam viņš apklusā uz ļoti ilgu laiku. Zālē bija iestājies saspringts klusums. Acīmredzot arī citi klātesošie tāpat kā es zināja šī teikuma nozīmi. Mencis stāvēja auditorijas priekšā un klusēja. Mēs domājām par Latvijas valsts himnu. Domās mēs dziedājām Latvijas valsts himnu(..) Beidzot viņš lēnām sāka diriģēt. Neviens nedziedāja. Un klusītēm, kā čukstus skolotājs iesāka viens pats: „Pūt, vējiņi...” Visi uzrāvās kājās un dziedāja līdz. Bet, kājās stāvot, visa auditorija godināja Latvijas valsts himnu” (Ramāna, 2011).

Padomju laikā himnu nedziedāja. Dažos pasākumos to tikai noklausījās. Šodien attieksme pret himnu ir mainījusies – vērojot citu valstu attieksmi pret himnu, arī jaunā paaudze vairs nekautrējas dziedāt himnu. Ar paraugu esam pratuši pārlicinoši motivēt jauno paaudzi ar svētu atklāsni dziedāt savas valsts himnu.

Mencis atceras: „Kad izlaiduma zālē spēlēja himnu, visi viesi, bez šaubām, ir kājās, daži stingri dzied līdz, daži plāta mutes, bet daļa piecdesmitgadnieku stāv, mutes ciet. Es nevaru iedomāties, ka manā laikā varētu nedziedāt līdz. Man iekšā pilnīgi trīc, kad himnu dzied. Bet tas klusētājs jau nav vainīgs - 50 gadus par tādām lietām nav dzirdējis” (Mencis, 2004: 375). Mūsdienās šāda sajūta varētu būt starptautisko sacensību sportistiem, kuri guvuši medaļas savai valstij. Varbūt godināšanas brīdī arī līdzjutējiem, kuri vēro šo saviļņojošo mirkli, ir lepnums par savu valsti. 2000.gadā, kad laikrakstā „Diena” izraisījās diskusija

par mūsu himnas teksta maiņu, J.Mencis Triju Zvaigžņu ordeņa kavalieris, vēstulē laikrakstam raksta: „Aplams un bīstams secinājums! (..) Himnas teksts nav jāmaina! Jau sen pirms Meinarda ar uguni un zobenu uzspiestā svešā Dieva latvietim bija viņa paša tuvais Dievs – dabā, cilvēku tikumā un tēvzemes mīlestībā” (Mencis, 2000). Īsi un pārliecinoši! 2012. – 2013. gadā diskusijas atjaunojās par himnas nomaiņu, bet arī šoreiz ideja neguva tautas atbalstu.

Un, lūk, vēl viena aktuāla vērtībizglītības problēma – attieksme pret alkoholu. Mencis atceras: ”Varu ar lepnumu atzīmēt, ka pirmo reizi alkoholam pieskāros (un ar saprātu!) tikai pēc institūta beigšanas. Laukos pat Līgodienās neliku kaut alu pie mutes. Par to varu pateikties tam, ka jau pamatskolas 4. klasē, iestājoties tolaik Latvijā populārajā Cerību pulciņā un saņemot pie krūtīm piesprausto spožo saulīti, devu solījumu atteikties no alkoholiskiem dzērieniem. Žēl, ka tagad Latvijā uz to jaunieši netiek pietiekami rosināti” (Mencis, 2004:293). Pārliecināt ir jāprot!

Secinājumi un diskusija *Conclusions and discussion*

1. Izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir orientēta uz vērtību izpratni, zināšanu, prasmju un attieksmju apguvi katrā mācību stundā un ārpusstundu pasākumā.
2. Lai stiprinātu skolēnu patriotismu un valstisko identitāti, skolotājam pašam ir jābūt paraugam, kuru audzēkņi vēlētos atkārtot. Arī audzināšanas darbā jāizvēlas iedvesmojoši paraugi, jāiesaista atzītas personības vai to dzīvesstāsts.
3. Mūsdienu skolās pietrūkst vīriešu skolotāju, tāpēc arī patriotiskā audzināšana ir kļuvusi nepārliecinoša. Šīs problēmas risināšanai ir nepieciešama valstiska pieeja, kas rosinātu vīriešus izvēlēties pedagoga profesiju.
4. Matemātikas mācību grāmatu autora, izcilā pedagoga J.Menča (sen.) dzīvesstāsts un viņa publicētās pedagoģiskās atziņas ir radošs ierosmes avots topošajiem un esošajiem pedagogiem savas personības un profesionalitātes pilnveidei.

Summary

In the introduction of the article the topicality of the upbringing problem is analysed, it motivates to study and analyse our pedagogical heritage. Such perspective in the study of educational processes is opened up also by a complex study of biographical documents of education professionals.

The analysis of scientific literature summarises the priorities of value education: individual values, social values, values at national level. In the school year 2013/2014 patriotic education of pupils is especially accentuated. Studies of last years in Latvia testify that homeland and fatherland as a value is recognised only by 7% of teenagers. Studies show as well that in

contemporary society teenagers take over values from their social group, from teenagers. It puts forward a greater responsibility for the content found in information resources.

Biographical method was chosen for this research. The biographical approach is analysed in works of several authors and they justify that one personality as well can affect the spirit of culture and ideal of the age. Such personality is the distinguished pedagogue, author of textbooks in mathematics Janis Mencis (1914 – 2011).

The author of the article for more than 20 years was the co-author of several textbooks and methodical materials, and in informal conversations got to know Janis Mencis's life story. It helped to choose corresponding articles and memories. In memories of contemporaries several characteristics of the distinguished pedagogue are analysed, which have obtained respect and admiration of his alumni, colleagues and teachers. Especially accentuated is his skill to educate with his personal paragon. A lot of valuable cognitions are found in his articles and interviews. In this article we focused on the virtue of Fatherland's love and patriotic teaching. Here the necessity is illustrated that in schools should work also teachers who are men. Formation of attitude towards anthem in schools rouses reflections, how was it before and nowadays. The research proves also that education for sustainable development is oriented on comprehension of values, education of attitudes, choosing worthy paragons for imitation. Pedagogical cognitions by Janis Mencis (Sr.) are stimulating sources for teachers in their development of professional competences.

Literatūra References

1. Aizsila, A. (2012). Skolotāja personība Latvijā vēstures kontekstā. *Referāts konferencē „Pedagoga personība Latvijas sabiedrībā”*, PDF.
2. Austruma, S. (2012). *Jauniešu vērtības patērētājsabiedrībā Latvijā*. Promocijas darbs, LU.
3. Bela-Krūmiņa, B. (2004). *Dzīvesstāsti, kā sociāli vēstījumi*. Promocijas darba kopsavilkums LU.
4. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: RaKa
5. Desmitniece, K. (2004). Meistars, saruna ar J.Menci. *Laikmets un personība*. 5.sēj. Rīga: RaKa, 372.-378.
6. Dobelis, K. (2004). Augstas klases matemātiķis. *Laikmets un personība*. 5.sēj. Rīga: RaKa, 349.-355.
7. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Klimovičs, A. (2011). Menča skola(saruna ar J.Menci). *Personiskā Latvija*. Rīga: Dienas Grāmata, 520.-541.
10. Krastiņa, E. (1998). Jānis Mencis./Pedagoģiskā doma Latvijā no 1940.gada līdz mūsu dienām. Rīga: Puse, Dizaina un drukas apgāds-105.-112.
11. Krūze, A. (2004). Matemātika un pedagoģija – J.Menča zinātniskās jomas. *Laikmets un personība*. 5.sēj. Rīga: RaKa, 331.-338.
12. Lasmane, S. (2012). Vērtību pieprasījums un piedāvājums mūsdienu Latvijā. *Konferences materiāli „Vērtībizglītības perspektīvas Latvijas vispārējā izglītībā”, 2012.28.03.* <http://visc.gov.lv/>, PDF.
13. Lēvalde, V.& Zebris, O. (2011). Uzdevumiem pat pārskaitīja vietas vagonā. *Diena*, 2011.02.03.
14. Madalāne, V. (2004). Skolotāju skolotājs no Liepajas. *Diena*, 2004.19.03. Pieejams <http://news.lv/Diena/2004/03/19/skolotāju-skolotājs-no-liepajas/>

15. Medveckis, A. (2013). Biogrāfiskā pieeja pedagoģiskajos pētījumos: no dzīvesstāsta līdz monogrāfijai. *Sabiedrība.Integrācija. Izglītība*. Starptautiska zinātniska konference, Rēzekne, 2013.gada 24.-25.maijā.
16. Mencis, J. (1983). Viscildenākā misija. *Skolotāju Avīze*, 1983.28.12.
17. Mencis, J. (1995). Par pamatskolu domājot. *Izglītība un Kultūra*, 1995.21.12..
18. Mencis, J.(2000). Himnas teksts nav jāmaina. *Diena*, 2000.30.11. Pieejams <http://news.lv/Diena/2000/11/30/himnas-teksts-nav-jamaina/>
19. Mencis, J. (2001). Vecs skolotājs lasa jaunos noteikumus. *Izglītība un Kultūra*, 2001.01.03.
20. Mencis, J. (2004). Atmiņu lauskas. *Laikmets un personība*. 5.sēj. Rīga: RaKa, 261.-322.
21. Miller, L.R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. GB: SAGE Publications.
22. Milts, A. (1996). Garīgās vērtības cilvēku dzīvesstāstos. *LZA Vēstis A daļa* 50. sēj.4/5, 143.-149.
23. Nolendorfs, V.(2004). Garais Mencis. *Laikmets un personība*. 5.sēj. Rīga: RaKa, 327.-330.
24. Ramāna, R. (2011). Atvadu vārdi J.Mencim. *Latvijas Avīze*. 2011.03.02. Pieejams http://news.lv/Latvijas_Avize/2011/02/03/atvadu-var-di-janim-mencim/
25. Sebre, S. (2013). Vērtībizglītošanas prioritātes un vērtībapguves psiholoģiskais aspekts vispārīzglītojošās skolas. *Konferences materiāli „Kādai jābūt vērtībizglītībai Latvijā vispārīzglītojošās skolās?”* 2013.01.11.
26. Sika, A. (2004). Profesora J.Menča darbība izglītības laukā. *Laikmets un personība*. 5.sēj. Rīga: RaKa, 323.-326.
27. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.

Elfrīda Krastiņa

Daugavpils Universitāte
Parādes ielā 1-324, Daugavpils
e-pasts: elfridak@inbox.lv
Tāl. +371 29123780

Elga Drelinga

Daugavpils Universitāte
Parādes ielā 1-324, Daugavpils
e-pasts: elga.drelinga@inbox.lv
Tāl. +371 26594557

PEDAGOGISKĀ VIDE BĒRNA VESELĪBAS STIPRINĀŠANAI *Pedagogical Environment for Strengthening of Child Health*

Sandra Ivanova

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Abstract. *Preservation and strengthening of human health problem is acute in the world and in our country. Implementation of the preschool education program, one of the tasks is to strengthen and to protect the child's safety and health. The program does not set, unfortunately, at the child's healthy lifestyle habits. It only indirectly provides life without harmful habits valuable skills and implementation, in co-operation with the children's parents.*

It also said the aim: to attempt to develop pedagogical environment, preschool educational institution for the definition of a healthy lifestyle and to update its structure.

Keywords: *preschool educational institution, preschool educational process, the environment, the teaching environment, pedagogical environment in preschool, child's healthy lifestyle.*

Ievads

Introduction

Cilvēku veselības saglabāšanas un stiprināšanas problēma ir aktuāla gan pasaulē, gan mūsu valstī. Par to tiek diskutēts arvien biežāk.

Latvijas Ārstu biedrības prezidenta P. Apiņa ziņojumā 2010. gada 16. decembrī „Uzdevumi Latvijas iedzīvotāju sabiedrības veselībā 2011.-2017.” sniegts sabiedrības atveseļojošu uzdevumu kopums, piem., cīņa par veselīgu uzturu, cīņa ar mazkustīgu dzīvesveidu u.c. (Apinis, 2010). Tas attiecināms uz katru mūsu sabiedrības locekli.

Medicīniskajos un pedagoģiskajos zinātniskajos rakstos tiek atspoguļotas raizes par bērnu veselību un aprakstīti pētījumi, kuri liecina par situācijas pasliktināšanos tieši bērniem līdz skolas vecumam. Par to, ka ar katru gadu mazāks bērnu skaits attīstās atbilstoši savam kalendārajam vecumam, tiek vēstīts masu medijos.

Nedrīkst aizmirst, ka bērna vecumposms līdz skolai ir personības attīstības visintensīvākais periods. Tieši šajā laikposmā veidojas pamati stiprai veselībai un ilgdzīvošanai, organisma pretestības spēju veidošanai pret apkārtējās iedarbības nelabvēlīgo ietekmi. Tādēļ ir tik svarīgi radīt bērna dzīvesdarbībai tādus apstākļus, kuri nodrošina veselīgu dzīvesveidu. Tā ir viena no galvenajām sabiedrības izvirzītajām prasībām pirmsskolas izglītībai.

Īstenojot pirmsskolas izglītības programmu, viens no uzdevumiem ir nostiprināt un aizsargāt bērna drošību un veselību (MK noteikumi Nr. 533, 31.07.2012). Programma, diemžēl, pirmajā vietā neizvirza bērna veselīga dzīvesveida paradumu veidošanos. Tā tikai pastarpināti paredz dzīvei bez kaitīgiem paradumiem vērtīgu prasmju apgūšanu un īstenošanu sadarbībā ar bērnu vecākiem (Ivanova, 2014). Rodas jautājumi: „Vai šīs, katra cilvēka dzīvē

nozīmīgākās, problēmas risināšanas potences ir izsmeltas?”, „Kā bērna veselības stiprināšanu padarīt efektīvu?”

Tas arī noteica raksta mērķi: izstrādāt pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskās vides bērna veselīga dzīvesveida stiprināšanai definīciju un aktualizēt tās struktūru.

Pirmsskolas pedagoģiskais process *Pre-school pedagogical process*

Dzīvojot strauju pārmaiņu laikā, svarīgi, lai Latvijas jaunā paaudze sagatavotos dzīvei sarežģītajā mainīgās šodienas un rītdienas pasaulē. Nenoliedzami, ka nozīmīgākie priekšnoteikumi tam būs audzēkņu iegūto zināšanu kvalitāte un gatavība turpināt izglītību visa mūža garumā.

Mūsdienu pirmsskolas izglītības mērķis ir noteikts Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās: „veicināt bērna vispusīgu harmonisku attīstību, ievērojot viņa attīstības likumsakarības un vajadzības, individuālajā un sabiedriskajā dzīvē nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, tādējādi mērķtiecīgi nodrošinot bērnam iespēju sagatavoties pamatizglītības apguvei” (MK noteikumi Nr. 533, 31.07.2012).

Saturs ir vērsts uz daudzpusīgu bērna attīstības sekmēšanu, akcentējot šādas jomas:

- fiziskā attīstība (fiziskā veselība un kustību attīstība);
- psihiskā, tai skaitā kognitīvā un valodas attīstība (rakstītprasmes un lasītprasmes, saziņas prasmju un mācīšanās prasmju attīstība);
- sociāli emocionālā attīstība.

Zinātniece E.Černova detalizēti atklāj pirmsskolas izglītības iestādes darbības specifiku. Autore uzsver, ka to nosaka pedagoģiskā procesa modelis, kura struktūra un saturs ir pakārtots bērna dominējošām vajadzībām (izziņas, kustību, iekļautības, kontroles, piederības), vērtībām (sevis apzināšanās, pozitīva attieksme pret dzīvo dabu un priekšmetu pasauli, garīgo vērtību, tikumības apzināšanās sākums) un motīviem (vajadzību noteiktums un to īstenošanas konkrētais veids). Bērna attīstošās un audzinošās darbības jomas ir „cilvēks – cilvēks”, „cilvēks – daba”, „cilvēks – priekšmets” un „Es-koncepcija”, kuru saturs ļauj viņam uzkrāt priekšstatus (zināšanas to sākumlīmenī) par cilvēku kā dabas daļu, cilvēku savstarpējām attiecībām, priekšmetu pasauli, dzīvo dabu un arī veidot attieksmes pret visu to (Černova, 2002).

Izglītības saturs iekļauts mācību satura (priekšmetu) programmā. Izglītības iestādei ir tiesības izstrādāt mācību programmas vai izvēlēties Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātos mācību programmu paraugus, kā arī papildus iekļaut citas mācību satura jomas.

Organizējot bērnu darbību atliek tikai:

- zināt un ievērot katra vecumposma īpatnības, jaunveidojumus;

- radīt apstākļus, kuros viņi sistemātiski tiek iekļauti situācijās, kuras prasa iniciatīvu, agrāk iegūto zināšanu apjēgšanu, prasmju un iemaņu pilnveidošanos, patstāvību, kā arī veido atbildību.

Pirmsskolas skolotājs īstenojot profesionālās darbības funkcijas (audzinošo, attīstošo, socializācijas...) integrē bērna personības veidošanās jomas. To nevar kvalitatīvi veikt neiesaistot apkārtējo cilvēku starpniecību. E.Černova uzsver, ka pirmsskolas izglītības iestāde ir iekšējās (bērnu, vecāku, skolotāju, vadības, personāla) un ārējās (medicīnas iestāžu, skolu, saimniecisko organizāciju, nevalstisko organizāciju, asociāciju, sabiedrības) sadarbības paraugs (Černova, 2002).

Jo plašāks saskarsmes loks, jo vairāk iespaidu, priekšstatu gūst bērns, tā veidojot savu dzīves pieredzi. Katrs skolotājs apzinās, ka bērna dzīvības un veselības aizsardzības un stiprināšanas funkcijas kvalitatīva īstenošana ir garants vispusīgai, pilnvērtīgai bērna attīstībai.

Pedagoģiskās vides būtība un struktūra pirmsskolā *Nature and structure of the pedagogical environment in pre-school*

J.Korčaks rakstīja, ka paralēli iedzimtības likumiem jāpēta audzinošo vidi tad, varbūt, risinājumu radīs ne viena vien mīkla (Korčaks, 1979).

Jēdzienam „vide” nav viennozīmīga, precīza definējuma, jo literatūrā lasām: apkārtējā vide, dabas vide, izglītojošā vide, audzinošā vide, skolas vide, fiziskā vide, mācību vide, darba vide, psihosociālā darba vide, psiholoģiskā vide, cilvēku vide utt.

Plašā nozīmē ar jēdzienu „vide” saprotam apkārtni, apkārtējo pasauli.

Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā dots jēdziena „vide” skaidrojums: „Fiziskā un garīgā (materiālā un nemateriālā, taustāmā un netaustāmā), arī sociālā apkārtnē, apkārtējā viela (matērija) apstākļu, objektu un/vai indivīdu, kā arī to savstarpējo attieksmju un mijietekmes kopums, ka apņem dzīvās un nedzīvās dabas objektus, nodrošina eksistenci un saikni (saskarsmi) starp objektiem (indivīdiem), ietekmē to pastāvēšanu, attīstību u.tml.” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 188.).

Zinātnieks V.Jasvins raksta, ka vide ne tikai ietekmē cilvēku, bet arī rada viņam iespējas apgūt savas dzīves vidi. „Iespējas tas ir tiltnis starp subjektu un vidi. Iespēju nosaka gan vides, gan paša subjekta īpatnības” (Ясвин, 2001:11). Autors min piemēru: ja pieaugušam cilvēkam taburetes esamība rada iespēju apsēsties uz tās, tad bērnam – nolikt uz tās kaut ko, vai zīmēt kā uz galda. V.Jasvins aktualizē, ka viens cilvēks otram ir kā apkārtējās vides elements, ietekmējot ar savām attieksmēm un darbībām. Šī cilvēku vide ir ne tikai apkārtējā pasaule. Cilvēkam tā ir pasaule, kura eksistē (pastāv) viņa saskarsmē, mijiedarbībā, komunikācijā. Cilvēka vide ir viņa dabiska un sociāla (ietekmēm un apstākļiem nosacīta) apkārtnē, kurai piemīt ietekmju un apstākļu komplekss.

Cilvēku vide ietver dabas (fiziskos, ķīmiskos, bioloģiskos) un sociālo faktoru kompleksu, kurš var ietekmēt cilvēka dzīvi un darbību tieši vai pastarpināti, momentāni vai ilgstoši (Ясвин, 2001:10).

Savukārt izglītojošo (vai izglītības) vidi zinātnieks definē kā personības veidošanos ietekmju, apstākļu un iespēju sistēmu pēc noteikta parauga, kura ietver sevī sociālo, telpisko un priekšmetisko apkārtni bērna attīstībai (Ясвин, 2001).

I.Šūmane raksta, ka mācību vide ir mērķtiecīgi organizēta vide, kurā bērns, skolēns, pieaugušais veido savu pieredzi, vērtības, prasmes, zināšanas, attieksmes pret sevi, apkārtējo pasauli. Noteikta mācību vide ir visiem tiem, kuri mācās, neatkarīgi no izglītojamo vecuma. Zinātniece izdala trīs mācību vides struktūrelementus – lietu vidi, cilvēkresursus un garīgos apstākļus. Ar lietu vidi autore saprot mācību telpu iekārtojumu, materiālus, uzskates līdzekļus, uzsver, ka lietu vide būtiski ietekmē aktīvas vides veidošanu. Savukārt, cilvēkresursi ir mācību procesa dalībnieki – skolēni un pedagogi, kur centrā tiek izvirzīts bērns ar savām vajadzībām un interesēm. I.Šūmane uzsver, ka jo atvērtāka skola, jo vairāk tā izmanto ārējās vides cilvēkresursus – vecākus, sabiedrībā pazīstamus cilvēkus utt. Garīgos apstākļus definē kā labvēlīgas savstarpējās attiecības klasē, vadības un pedagogu darba stilu, skolēnu un skolotāju sadarbību, emocionālā pārdzīvojuma klātesamību (Katane, 2005:46).

Literatūrā plaši ir skaidrota skolas iekšējās un ārējās vides būtība. Tradicionāli saprotam, ka „Organizācijas iekšējā vide ir galvenie organizācijas darbības nosacījumi un faktori, kas veidojas tās vadīšanas procesā” (Raituma, 2012, 11). Savukārt, skolas ārējā vide ir „tie organizācijas funkcionēšanas nosacījumi, procesi un elementi, kas ir ārpus organizācijas un tiešā vai netiešā veidā ietekmē tās darbību un izvirzīto mērķu sasniegšanu” (Raituma, 2012, 20). Izglītības iekšējās un ārējās vides mijiedarbību ir pētījuši daudzi zinātnieki.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā ir teikts, ka „Izglītības iekšējās un ārējās vides mijiedarbība – tās priekšmetu, parādību, procesu savstarpēja iedarbība, to nosacītība, stāvokļu maiņas un pārejas procesu savstarpēja atkarība, izglītības procesā iesaistīto personu savstarpēja iedarbība, kas rada noteiktu attiecību modeli un pārmaiņas šo personu mērķos, motīvos, attieksmēs, rīcībā” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000:103).

Savukārt I.Katane pedagoģisko vidi definē kā pedagoģiskās mijiedarbības sistēmu, kurā ir vairāki mijiedarbības elementi (subjekti un objekti) un vairākas skolas vides kā sistēmas apakšstruktūras. Zinātniece, balstoties uz pedagoģiskā darba pieredzi lauku skolās, raksta, ka lauku skolu pedagoģiskā vide salīdzinājumā ar pilsētu skolām ir daudz atvērtāka sadarbībai un kopdarbībai ar skolēniem, viņu ģimenēm, visu vietējo sabiedrību (Katane, 2005).

V.Jasvins uzsver, ka pedagoģiskā vide ir sociālo, sadzīves, organizēto pedagoģisko un personības nosacījumu pedagoģiskā subjekta (skolēni, pedagogi un visa izglītības iestāde) izglītības darbības kopums (Ясвин, 2001).

J.Korčaks meklēja „bērnības pasaules ideālas organizācijas praktisko modeli, cerēja atrast atslēgu visās attiecību jomās – „pieaugušie – bērni”, „bērni – pieaugušie” – pārveidošanai” (Korčaks, 1979).

Savukārt, E.Černova izstrādāja sadarbības definīciju: „Sadarbība – tā ir kopēja darbība, kuras procesā norit darbības prasmju, garīgo vērtību apmaiņa starp subjektiem, pieredzes pilnveidošanās uz humānu savstarpēju uzticēšanos” (Černova, 2002). Raksturojot pirmsskolas izglītības iestādes darbību kā pedagoģisku vidi, droši var apgalvot, ka bērnudārza darbība ir sadarbības procesa paraugs. Tās struktūrā sadarbība norit dažādos tās līmeņos: „bērns – skolotājs”, „bērns – bērns”, „bērns – vecāki”, „vecāki – skolotājs”, „vecāki – vecāki”, „skolotājs – skolotājs”, „personāls – vadība”.

S.Rubinšteins rakstīja, ka audzināšanas galvenā nodarbe ir, lai tūkstošiem pavedienu saistītu cilvēku ar dzīvi, lai no visām pusēm rastos uzdevumi, viņam saistoši, nozīmīgi, kurus viņš uzskata par sev piederošiem, kuru risināšanā viņš iesaistās. Tas ir svarīgi tāpēc, ka galvenais tikumisko „negludumu” avots ir dvēseliskais tukšums, kurš rodas cilvēkos, kad viņi kļūst nepiederīgi apkārtējai dzīvei, jūtas kā malā stāvoši vērotāji, kas gatavi atnest visam ar roku, viņiem viss kļūst vienaldzīgs (Рубинштейн, 1959:140-141).

Ar teikto zinātnieks uzsver vispusīgu saistību starp izglītības iestādi un sociālo vidi. Tā ir sociālās prakses iesaiste pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. To uzskatāmi parāda E.Černova demonstrējot pirmsskolas pedagoģiskā procesa struktūru. Zinātniece akcentē bērnudārza ciešo sadarbību ar citām institūcijām: medicīnas iestādes, skolas, saimnieciskās organizācijas, sabiedriskās organizācijas, nevalstiskās organizācijas, biedrības, fondi, asociācijas utt. (Černova, 2002, 21).

Izcilā krievu pedagoģe J.Tihejeva lielu nozīmi piešķir pedagoģiskajai videi, uzskatot, ka bērna attīstības visu jomu saturs balstās uz vidi:

- higiēnas kultūra un paradumi;
- ēdināšanas režīms un higiēna;
- spēle un darbs fiziskajā audzināšanā;
- kustību attīstība spēlēs un brīvi vingrinājumi ar spēles elementiem.

Zinātniece aktualizē, ka visas bērna attīstības jomas (fiziskā, intelektuālā, tikumiskā un estētiskā) norit ciešā saistībā (Гребенщикова, 2013).

P.Kapterevs attīstīja domu par audzināšanas līdz skolai organisku sasaisti ar ģimeni un turpmāko skolas darbu. Viņš rakstīja, ka mēs bērnus audzināt sākam krietni agrāk nekā domājam un audzinām daudz dziļāk nekā domājam (Каптерев, 1982).

Bērna dzīvesdarbība, galvenokārt, norit ģimenē un vienlaicīgi pirmsskolas izglītības iestādē. Ģimenes dzīvesveids, vecāku attiecības ar bērnu, savstarpējās attiecības ietekmē bērna zināšanas, prasmes, uzvedību arī veselību. Pirmsskolas izglītības iestādē bērns nonāk dažādās attiecībās ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Attiecības saistītas ar tikumiskajiem pārdzīvojumiem, kuri ietekmē paradumu veidošanos. Ģimenē svarīga ir brīvā laika izmantošana

fiziskām aktivitātēm. Bērns ir vērotājs vai līdzdalībnieks? Arī dabas un priekšmetu pasaule bērnam sniedz daudzas un dažādas pieredzes. Kā saglabāt un stiprināt visvērtīgāko, kas cilvēkam pieder – veselību?

Krievu ārsts un pedagogs J.Arkins gandrīz pirms gadsimta (20.gs. 20.gados) daudz uzmanības veltīja bērnu kolektīva dzīves organizācijai. Viņš saskatīja, ka labvēlīga veselības stiprināšana var noritēt draudzīgas solidaritātes, mīlestības, mundruma, prieka pilnas darbošanās (spēle un darbs) atmosfērā. Zinātnieks priecājās par bērnu nervu sistēmas saudzēšanu, iestājās pret tās pārslodzi ar pārmērīgiem iespaidiem un darbībām. J.Arkins apgalvo, ka bērnam aktīvi jādarbojas, jāizvirza viņam pārvaramas grūtības un šķēršļus, dzīvei jābūt piesātinātai ar spēli, prieku, pozitīvām emocijām, kuras mobilizē spēkus un enerģiju. Jokojot zinātnieks teica, ka visdārgākais no vitamīniem ir „ha-ha” – možuma un smieklu vitamīns. Īpašu vērību J.Arkins pievērsa bērna fiziskās un citu attīstības jomu nepārtrauktībai un pedagoģiskā procesa vienotībai (Радина, 2013).

Vecākiem un „skolotājiem jānodrošina bērnam iespēja iztērēt savu enerģiju” (Корчак, 1999:273) mijiedarbojoties ar sociālo, dabas un fizisko vidi.

D.Lieģeniece par bērna mijiedarbību ar vidi pirmsskolā raksta, ka:

- pieredze, kas gūta pirmsskolas vecumā, ir nozīmīga, jo tā ietekmē bērnu vēlākajos dzīves posmos;
- pirmsskolas posmā radušies veidojumi un uzvedības izmaiņas nesaglabāsies, ja netiek strukturēti dažādi vides aspekti vai ja netiek mainīti audzināšanas nosacījumi ģimenē (Lieģeniece, 1999).

Cilvēka ķermenis ir viena no pasaules daļiņām, kam jābūt pilnīgā līdzsvarā. Mēs esam būvēti tā, ka mums nepieciešams noteikts daudzums fiziskas slodzes – ne vairāk un ne mazāk. Mums vajadzīgs noteikts daudzums dažādu ēdienu. Mums vajadzīgs noteikts daudzums miega un atpūtas no mūsu saspringtās, spriedzes pārpilnās ikdienas.

Ja cilvēks līdzsvaru neievēro – saņem pārāk mazu vai pārāk lielu fizisko slodzi, pārāk maz vai pārāk daudz ēdiena vai atpūtas, tad līdzsvars tiek izjaukts. Un, ja nav līdzsvara, nav arī veselības (Valtneris, 1998).

Zinātnieku pamatidejas savu aktualitāti nav zaudējušas arī mūsdienās. Tas rosināja veikt mēģinājumu definēt pirmsskolas izglītības iestādes pedagoģiskās vides būtību, saistībā ar bērna veselīga dzīvesveida paradumu apgūšanu un stiprināšanu, aktualizēt tās struktūru.

Secinājumi **Conclusions**

Balstoties uz, manuprāt, nozīmīgākajiem saistībā ar pirmsskolu šādu vides jēdzienu (izglītības vide, mācību vide, skolas iekšējā un ārējā vide, cilvēku vide, pedagoģiskā vide) definējumiem, ievērojot veselīga dzīvesveida komponentes (fiziskās aktivitātes, dienas režīms, uzturs, pozitīva emocionālā mijiedarbība, slimību profilakse), aktualizējot pirmsskolas pedagoģiskā procesa īpatnības

(mērķtiecīga, nepārtraukta, reāli ikdienā īstenojama iekšējā un ārējā sadarbība, pilnvērtīgs bērna ģimenes atbalsts) izriet, ka:

Pirmsskolas pedagoģiskā vide bērna veselības stiprināšanai ir atvērta sistēma – vieta, kur

➤ ***bērns mērķtiecīgi un sistemātiski mācās:***

- *izpildīt pamatkustības un veidot pozitīvu attieksmi pret fiziskām aktivitātēm;*
- *mijiedarboties ar līdzcilvēkiem, paust pozitīvu emocionālo attieksmi un pārdzīvojumus;*
- *iegūt zināšanas un veidot veselīga uztura paradumus;*
- *veidot attieksmi un izpratni par cilvēka galveno vērtību – veselību;*
- *saņemt informāciju un atbalstu veselības saglabāšanai un stiprināšanai;*
- *apkopot personīgo pieredzi;*

➤ ***pedagogi izstrādā un īsteno:***

- *optimālas bērna veselīga dzīvesveida organizācijas formas;*
- *metodiskus ieteikumus bērnu vecākiem, lai veicinātu atbalstu bērniem veselīga dzīvesveida uzturēšanā ārpus pirmsskolas izglītības iestādes, kā arī veiksmīgai iekļaušanai sabiedrībā.*

Bērnu veselība, neapšaubāmi, ir viens no galvenajiem pirmsskolas izglītības iestādes darbības jautājumiem. Šis rādītājs būs augsts, ja pirmsskolas izglītības iestādes pedagogi un darbinieki izpratīs, pieņems un radoši īsteno bērnu veselības aizsardzības un stiprināšanas uzdevumus.

Summary

Theoretical unfitted heritage and its analysis of the nature of the environment in the pre-school education programme, the content of the pedagogical process features enabled:

- update components – a healthy lifestyle, diet, physical activity date mode, a positive emotional interaction, the prevention of diseases;
- define preschool teaching environment. The health of preschool teaching environment is an open system, the place where:
 - child focused and systematic studies:
 - to execute the motions and create a positive attitude towards physical activity;
 - interact with fellow citizens, to express a positive emotional attitudes and experiences;
 - to acquire knowledge and build healthy dietary habits;
 - attitudes and awareness of the value of human health;
 - to receive the information and support to maintain health and strengthening;
 - collect personal experience;
 - teachers develop and implement:
 - optimal child's healthy lifestyle organization;

- methodological recommendations to parents, to promote a healthy lifestyle outside support to children in preschool educational institutions, as well as to inclusion in society.

Literatūra References

1. Černova, E. (2002) Pirmsskolas un sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība. *ATEE Spring University Changing education in a changing society: Teachers, Students and Pupils in a Learning Society*. II. SIA „Izglītības soļi”, 2002.
2. Ivanova, S. (2014) *Bērnu veselīga dzīvesveida komponentu esamība pirmsskolas izglītības iestādē un ģimenē*. Referāts ikgadējā starpaugstskolu maģistrantu lasījums „Izglītība ilgtspējīgai attīstībai”. Rēzeknes Augstskola, 2014.g. 12.februārī.
3. Katane, I. (2005) *Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis*. Daugavpils, 2005.
4. Korčaks, J. (1979) *Kā mīlēt bērnu*. Rīga, 1979.
5. Lieģeniece, D. (1999) *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā*. Rīga: RaKa, 1999.
6. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. (2012) Ministru Kabineta noteikumi Nr. 533., 2012.g. 31.jūlijā.
7. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000) Rīga: Zvaigzne ABC, 2000.
8. Raituma, I. (2012) *Skolas iekšējās un ārējās vides mijiedarbība*. Rīga: RaKa, 2012.
9. Valtneris, A. (1998) *Tavai veselībai*. Rīga: Mācību grāmata, 1998.
10. Гребенщикова, Е. (2013) Деятели дошкольной педагогики. *Дошкольное воспитание*, № 2. С.35-38.
11. Каптерев, П.Ф. (1982) *Избранные педагогические сочинения*. Под ред. А.М.Арсеньева. Москва: Педагогика, 1982.
12. Корчак, Я. (1990) *Как любить ребенка*. Москва: Изд. политической литературы, 1990.
13. Лебедев, П. (2012) Педагогические идеи и общественная деятельность П.Ф.Каптерева в области первоначального воспитания. *Дошкольное воспитание*, 2012, № 9. С.90-97.
14. Радина, Е. (2013) Деятели дошкольной педагогики. Е.А.Аркин. *Дошкольная педагогика*, 2013, № 8. С.31-34.
15. Рубинштейн, С.Л. (1959) *Принципы и пути развития психологии*. Москва, 1959.
16. Ясвин, В.А. (2001) *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.

Sandra Ivanova

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
ppsandra@inbox.lv

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGICAL CORRELATIONS OF POTENTIALS AND ABILITIES

Anna Līduma

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract. *The existing diverse opinions of pedagogues on innate potentials and abilities stimulated carrying out of the research. The research provides characteristics correlations of potentials and abilities in musical activity. The theoretical basis is found in the verities on the essence of innate potentials and abilities by such psychologists as Rubinshtein, Teplov, Bodalev, etc, music psychologists' (Mjasishchev and Gotsdiner etc.) verities on manifestations of giftedness and musicality levels. For promotion of pedagogically psychological means, the verities by psychologist Students, pedagogues Dekens and Vikmane are researched. The objective and subjective conditions for activating of potentials and abilities have been researched, the promotion practice of abilities has been analyzed at preschool pedagogical process in x primary school in the school year of 2013/2014.*

Key words: *innate potentials, abilities, pedagogical means, objective and subjective conditions, collaboration.*

Introduction

The ongoing changes in the pedagogical process at Latvia's preschool have caused different opinions in pedagogues and parents about the child activity impact on development of the child's abilities, knowledge, skills, experiences and attitudes have fostered the research on innate potentials and abilities gained during life span. The music teacher's experience at music sessions in preschool of primary school x reveals that the child's potentials, the teacher's keen insight, purposeful activity and collaboration with the child's parents are significant for choice of means for the child's abilities development by integrated school sessions and at home. Therefore, this research was required to establish the essence of potentials and abilities, their correlation in music sessions and simultaneous preschool pedagogical process in the school year of 2013/2014. Researched have been the potentials' development determining objective and subjective conditions, pedagogical means for activating of potentials and development of abilities have been established and used.

The study provides an insight into the author's pedagogue's practice for simultaneous perception abilities development in preschool music in a 5 year olds group from September – December in the school year of 2013/2014. The pedagogical means for the multiple intelligence development promotion objective and subjective conditions have been established and analyzed at preschool pedagogical process in x primary school. The research theoretical basis involves ideas forwarded on potentials and abilities by psychologists Rubinshtein, Bodalev, Zaporozhec, as well as the music psychologists' (Teplov, Petrushin and Starcheus) findings on children giftedness manifestations by the child's aspirations to participate in musical activities. The psychologists'

(Mjasishzhev and Gotsdiner) findings on the child musicality development correlations by musical activities are at the basis of the teacher's purposeful activity promotion. Pedagogical psychological means were established thanks to the findings on benevolent influence of collaboration connecting children, parents and teachers in the process of the child simultaneity skills development by pedagogue Dekens (Dēķens), psychologist Students, doctor Zheigurs (Žeigurs) and the author of the article.

The aim: to establish correlations of potentials and abilities and to establish the pedagogical means for development of abilities.

Methods: analysis of theoretical sources, empirical methods: observations.

The essence and characteristics of potentials and innate abilities

Potentials and abilities have been researched multiple times by psychologists. S.Rubinshtein writes that abilities appear in the human's life as a variable, they are not given only once, not limited by potentials, they are developed in action. Any ability stimulates activity, yet for the performance of a definite activity, more or less specific personal abilities are required. As prerequisites for ability development serve innate potentials. The human potentials differ due to the innate peculiarities in the structure of brain apparatus and also anatomically – due to physiological functioning peculiarities of the human. Potentials are miscellaneous and can find development in various directions. Potentials serve as preconditions for development of abilities. Abilities develop on the basis of potentials; nevertheless, those are not functions of potentials. Those are development functions, where the potentials serve as origins, prerequisites (Rubinshtein, 1989:122-123).

Rubinshtein believes that heredity serves as one of conditions for the human development, while abilities are not a direct heredity function. As an example of the heredity of abilities, he mentions the Bach's dynasty phenomenon. The Bach's dynasty phenomenon, when through several generations appeared 18 outstanding musicians. *“Abilities are a complex, synthetic personality quality, which determine the validity of personality functioning: more or less specific qualities needed for performance of a certain activity, and it can find development, on the basis of respective potentials and only by activity and through an action”* (Rubinshtein, 1989:126).

It should be mentioned that three types of abilities are distinguished in psychology: a) general abilities, b) specific abilities, c) practical abilities. General abilities, specific abilities and practical abilities represent an integral formation possessing common correlations. General abilities are connected with the human's performance activity by leadership conditions. General intelligence is distinguished among them, where thinking, perception, attention, memory are components of general abilities.

A. Bodalev believes that general abilities are psychic qualities that correspond to more than one performance activity requirements and specific psychological peculiarities (Bodalev, 1988:10). In order to accomplish a certain activity, *specific abilities helping to perform the respective activity*, simultaneously with the general abilities should be developed. As maintained by psychologists, specific abilities can reach up onto a high level on the basis of general abilities, yet not in every profession, for example, in pedagogy, in medicine the practical abilities can reach a high level without developed general abilities or advanced intelligence (Bodalev, 1988: 29). Practical abilities develop by performing a definite work.

Researches reveal that the development of specific abilities is a complex process. General abilities and specific abilities are mutually correlated. According to Rubinshtein - “The higher the specific ability, the closer the link with general abilities” (Rubinshtein, 1989:131). The level of abilities changes in the development process due to differentiation or specialisation of abilities. For example, giftedness in arts – especially in music – can appear early. Especially outstanding giftedness is called a *talent* or a *genius* (Rubinstein, 1989:132). The psychologist V. Druzhinin and music psychologists V. Petrushin, M. Starcheuss point out that the human giftedness is disclosed by a tendency to enter the respective field of activity. L. Venger stresses that “potentials do not determine the development of certain ability or not, the ease and speed degree determines how he will develop various ability types” (Vengers, 1973:74). Prerequisites for ability development are the following: 1) innate brain traits, 2) the child’s activity and 3) ability development stimulating environment.

Psychologist A. Zaporozhec writes that “*potentials are inherited anatomically – physiological peculiarities including, e.g., auditory analyzer peculiarities, which can be different in individuals. Potentials are only one of prerequisites for ability appearance, yet it is not the driving reason that would simultaneously determine the character and level of abilities*” (Zaporozhec, 1986:79). He believes that the human abilities are not *genetically inherited*. *They are not the respective potentials, they are developed on the basis of potentials: 1) by the subject activity process, 2) due to the impact of external conditions determining and 3) due to upbringing* (Zaporozhec, 1986:79). According to Zaporozhec the human’s abilities in ontogenesis develop through learning and activity processes acquiring phylogenetic historical experience of mankind. Thus, abilities develop and appear in the process of development in the human activity quality.

Teplov points out that the abilities can be discovered by analysis of activity peculiarities. The successful activity of the human depends on the multiple intelligences, where the compensation of one ability by another is possible, especially in childhood (0 – 7). The human psycho-physiological individual peculiarities are significant for ability discovering. His researches on individual peculiarities were based on I. Pavlov’s ideas about the traits of the nervous system, i.e., about the two parts of the definite nervous system type (power –

weakness, dexterity – inertness). Teplov insisted that the typological traits' disparities have to be perceived as chance of their peculiarity not as a nervous system differences in the degree of perfection (Teplov, 1985:9-11). When displaying characteristics of abilities, he pointed out that, although, the individual nervous system traits are innate, they cannot be regarded as innate, as they initiate their development in prenatal period and continue during the first years of life. The child central nervous system continues development several years after the child's birth. The researches on development are ongoing in *differential psycho-physiology*.

According to Eysenck in the success structure of the talent 80% depend on inborn, including verbal communication ability, memory, imagination, ability to calculate, while the remaining 20% are provided by social conditions (family, school, chance and good luck) (Eysenck, 1992).

The 20th century personologist R. Cattell's 16 individual traits theory is based on multiple traits shaping the individuality. The internal factor is the conditionality of traits and heredity, innate degree, while the external: impact of environment, as well as, behaviour influencing correlation interaction of genetic factor and environment (Cattell, 1979).

Cattell differentiates general or common and unique traits. He considers that traits do not possess neuro-physiological status and they can be established precisely only by measuring the behaviour of the human. Abilities as traits determine the human's skills efficiently reach the envisaged aim. Cattell regards that common/general traits at various degrees are possessed by every representative of the same culture, while unique traits appear in a few or none of the humans, and find their manifestation in individual's interests, inclinations, orientations. The personality traits are established by analysis of factors (Cattell, 1979).

Conclusion can be drawn that the 20th century psychologists had characterized the potentials in various ways: 1) as inborn brain qualities, 2) developed in activities or 3) as human psyche trait regulating knowledge, skills and abilities.

Correlations of potentials and abilities in musical activity

Psychologists Miasishchev and Gotsdiner also point out that the human can possess inclination to perform a certain activity. Significantly, that by some definite activity it is manifested for the first time, but later abilities find their development – a combination of myriad of innate and obtained during the life peculiarities. Meanwhile, the development of abilities is determined by miscellaneous conditions, tasks set for activity and mastering of various activity types (Miasishchev, Gotsdiner, 1992:19).

They discuss two approaches to the comprehension of potentials. In 30s -40s in the theory forwarded by Rubinstein and Teplov the concept of *potentials* is regarded as peculiarities of anatomic physiological nervous system and brain.

Yet according to Miasishchev and Gotsdiner the scientific researches in genetics, neurophysiology and other special sciences, have not proved as valid the assumption of potentials' anatomic physiological origin.

Therefore, they consider as scientifically more valid the other psychological definition of potentials, which describes the potentials as innate traits and abilities as personality traits acquired during life span, which facilitate acquisition of a type of activities and allow implementing it at high advanced quality level. Their researches on musicality show that the increased initial emotional response to music causes aptitude to musical activities; moreover, musical activities stimulate hearing – motoric ability development, and meanwhile – development of musical hearing and rhythm feeling. Thus, the prerequisites for ability developments could be some peculiar psychic traits (Miasishchev, Gotsdiner, 1992:20-21). The psychological correlations of potentials can be more clearly depicted schematically (see Figure1).

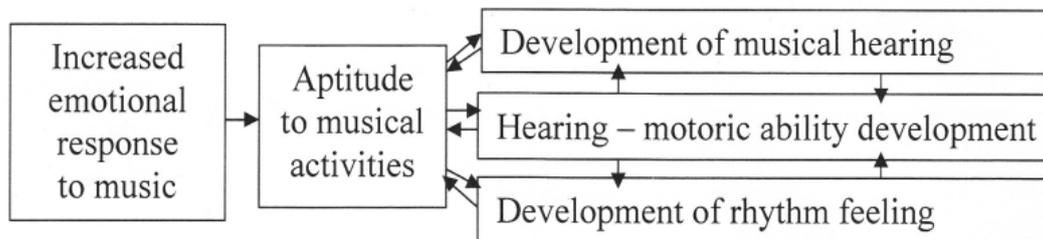


Figure 1 **The psychological correlations of potentials**

Gradually develops a complex functional system. The developments acquired during the life span appear as a result of its activity. Characterising the innate and the acquired in the musical abilities, Mjasishchev and Gotsdiner substantiate that *“the ability to analyze specific sound signals – speech and musical – is inborn, genetically inherited, strengthened in the process of evolution of humanity, but the degree of sound distinguishing, differentiation of acuteness and skills of singing are acquired during life span”* (see Figure 2.).

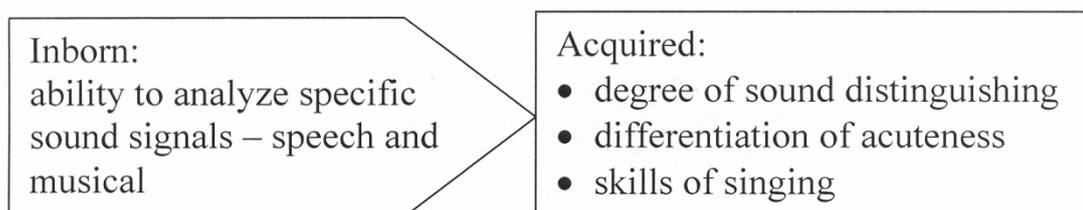


Figure 2 **Inborn and acquired in musical abilities**

Their acquisition level is determined by objective conditions:

- 1) purposefully organized teaching/learning and upbringing;
- 2) speech and musical experience acquisition amid a certain social environment;
- 3) definite music culture.

The quality of abilities is individual. The subjective conditions for development of musical abilities are *innate potentials* and the child's *individual activity*. See Table 1.

Table 1

The objective and subjective conditions for facilitating abilities

| Objective conditions | Subjective conditions |
|--|--|
| 1) purposefully organized teaching/learning and upbringing 2) speech and musical experience acquisition amid a certain social environment social environment 3) definite music culture | 1) innate potentials 2) child's individual activity |

It is important to know that development of musicality facilitates *tonal* languages, which have a sense differentiating function following the change of sound pitch. European *timbral* language acquisition peculiarities and sequence is one of the reasons, which during the timbral language acquisition period oppress and hinder *sound pitch hearing acquisition*, therefore, musical development is belated or for a time stays in latent position. Observations of musically gifted children have revealed that the development of voice and hearing is facilitated by multiple differing sound imitations, music listening and frequent singing. Teplov, Gotsdiner and Mjasishchev point out that exactly the *ability to sing is an innovation developed during the life span*. No human possesses the ability to sing as innate. Even the most gifted children learn in activity to reproduce the melody by voice, to keep precise intonation, properly account for the rhythm, yet this learning process has taken place at such an early age, so fast and easy, like playing a game, that it is not noticed neither by parents nor pedagogues. Thus, a conclusion can be drawn that the following sequence appears in the musicality development process: initially higher activity responding to musical impressions causes disposition to listen to music, perform and compose it. It grows into a sustainable need to engage with music (see Figure 3).

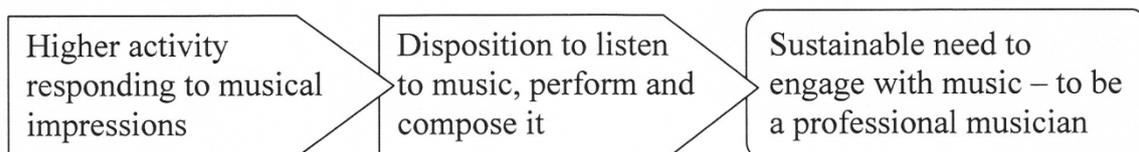


Figure 3 Correlations of musicality development process

Dialectical link between skills and activities is manifested through two main channels: 1) at some moments and in various situations by primary correlation to activity showing desire for music and demonstration of certain innate traits or their complex manifestation, 2) in another situation - activity takes lead as

fundamental form and main cause for ability development (Miasishchev, Gotsdiner, 1992, 22-23). Correlations between abilities and activity are displayed in Figure 4.

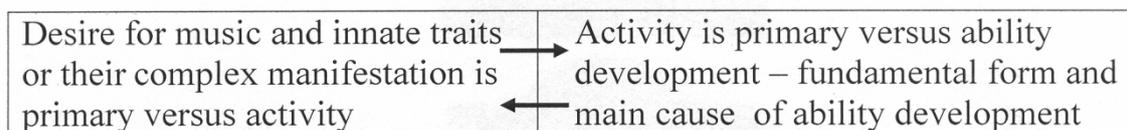


Figure 4 **Correlations between abilities and activity**

Musicality is manifested by activity. Thus, musical activity as a process, and musicality – as a personality potential mutually interact (see Figure 5).

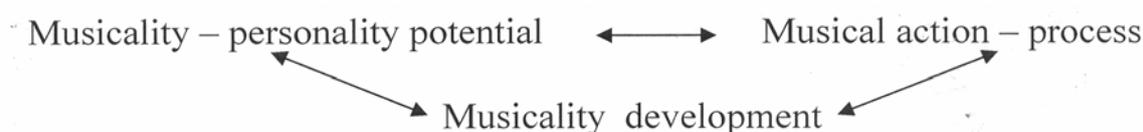


Figure 5 **Musicality development**

In summary, the findings on musicality by Starcheus (1996), Teplov (1985), Mjasishchev, Gotsdiner (1992) can be characterized at three levels of musicality:

1. High musicality level, which appears early as desire or ambition and there is no need for adult support in musicality acquisition.
2. Good and satisfactory musicality level, which intensively develops in the teaching/learning process. Musicality can manifest itself autonomously or taking after adults example and advice.
3. Unsatisfactory musicality level, where the child develops with difficulty and reaches not a very high level thanks to musical upbringing. Nevertheless, musicality by nature is dynamic.

Miasishchev and Gotsdiner maintain that much in its development is conditioned by the human's personality qualities and character traits, volition, being enterprising, determination (Miasishchev, Gotsdiner, 1992:23), pointing out that abilities commence musicality development.

Thus, abilities as the human peculiarities help to implement into practice the needed knowledge, skills and developed abilities. Developed abilities, possessed by any human, develop on his potentials, innate predispositions, which exist covered till the human commences a certain activity. Therefore, potentials can for a longer time remain undiscovered without a special training, never taking the shape of abilities (Petrushin, 1997:219).

Nevertheless, the human potential abilities appear in desire for activity in the respective direction, field; more speedy success in the field than others succeed in similar conditions; by higher quality of work.

By research of the theoretical sources it was established that abilities are of two kinds: a) reproductive; b) creative. Therefore, in practice it is very important to diagnose abilities in due time. It can be done by observation. The ability detection guide is adult acumen and theoretical knowledge on correlation of potentials and abilities. It has been discovered that the preschool childhood is the sensitive period of any ability development. The child is creative since the birth, and the benevolent period for development of creativity is from 3-5 years, when the child's speech is developed and he is socializing in community. Therefore, it is important to timely facilitate development, as the latent period in creativity demonstration begins at the age of 6, which is caused by criticism and abstract perception formation in the child's consciousness. A supportive environment is needed for facilitating of creative abilities development process, in order to take the shape of a stable personality, not appear as a situational behaviour trait (Druzhinin, 2000).

The condition for ability development is high ambition to yourself. To facilitate the development of abilities means to create conditions, which actualize both the existing and stimulate new, potential abilities. Therefore, in pedagogical activity it is essential to respect the child's desires and facilitate the child's development by stimulating assignment.

Pedagogical psychological means for facilitation of abilities

In Latvia the purposeful activity in facilitating of children ability development opportunities have been accentuated both in pedagogy and psychology in the 20th century. K.Dekens divided the abilities into physical and intellectual, and wrote that it is important to consider the individual peculiarities, the child's innate preference. Those can be anatomic and physiologic peculiarities of the body, some peculiarities of brain structure, which are a prerequisite for the individual's development. Therefore, teaching has to be oriented so that the learning causes a definite intellectual and volitional effort to the learner (Dēķens, 1919:118-121).

J.A.Students wrote that the necessity to develop the *innate gifts* in all fields, especially in arts, nevertheless, he pointed out that the "artistic gifts are both meant to develop and create by upbringing and especial education, and the original foundations of *the giftedness* lie in the human's *innate structure*" and accentuated that neither the musical hearing nor the ability of drawing and the precision of drawing can be created during the process of upbringing and education, you can be only facilitate their development as the basis has already been given (Students, 1998:243).

Accentuating the significance of activity in ability development, M.Shtal pointed out that an impulse is needed for any activity driving onwards as "*the presence of abilities in the child make implementation of work possible, it does not make the work accomplished*" (Štāls, 1935:134).

It is important to timely set diagnosis of abilities and develop them gradually throughout the process of play, education and training. Doctor A.Zheigurs accentuates the significance of parents' attention to timely facilitation of the child's development in early childhood; so that the child's intellectual abilities are gradually developed up to the school age. Careful adult work in the family can positively influence development of all abilities (Žeigurs, 1993).

The author of the article agrees with the conclusion by B.Vikmane (1995), a pedagogy researcher that timely developed musical abilities in the sensitive age stage facilitate the child's holistic ability development at preschool and I.Vilde's (2013) idea about facilitating of their consecutive development in the pedagogical process at early primary school.

Carrying out work at preschool, it is important for the pedagogue to know the essence of the abilities and dynamics in the personality structure, nevertheless, to use one's miscellaneous discipline and synthesis causing, creative, respectful, aesthetic and pedagogical powers so that theory assists to practice consecutively in facilitating the children ability development. It serves as a significant pedagogical means in facilitating the child's abilities.

The author's observations during the practice as a music pedagogue in interests' education of fifteen 4-5 year olds' music sessions at preschool from September to December of 2013 proved psychologists' findings that the potentials in children are very diverse. It is important for the adults timely stimulate children's diverse activity by pedagogical means. The youngest (4 year old) child in the group of 15 children did not have a prior experience of singing and displaying the musical impressions by colours. The music sessions were organized so that simultaneous activity (simultaneous singing and colouring) was done. During 3,5 months (October – middle December) changes in the four-year old child's activity had been observed. At first the child was only playing with a toy car. The 5-year olds noticed that and asked the teacher why the boy did not join in the purposefully organized activity and did not take part in painting. It was explained that the boy would observe the other children at activity, gradually would adjust himself to the preschool pedagogical environment and in due time would be able to carry out the practised simultaneous activity: would sing and display the musical impressions by colours. In several sessions the desire to colouring appeared, the tendency to carry out work carefully developed, interesting colour arrangements were observed, the child could both concentrate his attention for a longer time and without difficulty could exchange from one type activity to another. Thus, the timely activated potentials developed into abilities in practice. The psychologist's G.Craig (2002) findings that 5 year olds develop the ability to write were proved in practice as well.

Conclusion

The analyses of pedagogy and psychology findings reveal that abilities develop on the basis of innate potentials. Potentials are innate personality traits, among them are also peculiarities of hearing analyser, which qualitatively differs in every human, and exist as intrinsic prerequisite for appearance of the abilities. The easiness and speed level, by which the person will acquire various ability types, depends on potentials. Abilities are complex, synthetic personality qualities, which influence the human's activity. Those are more or less specific qualities, which are needed in order to carry out the activity, which develops only due to the activity. The subjective prerequisites of ability development are innate brain traits, the child's activity and the objective condition is benevolent environment facilitating ability development. The life style, personality ambition, interests, the human's personal qualities and attitude to work are factors influencing the development of abilities. The facilitating pedagogical means are timely child development diagnosis identification, purposeful work by adults and ability development nourishing content.

References

1. Cattell, R. (1979). *16 Personality Factors*. Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/16_Personality_Factors#Raymond_Cattell.27s_16_Personality_Factors_.2816_PF.29
2. Dēķens, K. (1919). *Rokas grāmata pedagoģijā*. R.: Kultūras Balss, 238 lpp.
3. Gardner H. (2007). *Five Minds for Future*. Harvard Business, Boston, MA. 195 p. Available at: http://www.amazon.com/gp/reader/1591399122/ref=sib_dp_srch_pop?v=search+inside&keywords=References&go.x=12&go.y=9&go=Go%21#
4. Līduma, A. (2013). *Bērnu līdzsvarotas attīstības pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi pirmsskolā: Pirmsskolas pedagoģijas teorija praksei*. Rīga: Librum.
5. Students, J. A. (1998). *Vispārīgā Paidagoģija I: Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. R.: Raka, 329 lpp.
6. Vikmane, B. (1995). *Latviešu tautasdziesma kā pirmsskolas vecuma bērnu muzikālās dzirdes un balss attīstīšanas līdzeklis: Mūzikas pedagoģija*. Rīga: 48 lpp.
7. Vilde, I. (2013). *Musicality development in music studies among primary school pupils. Summary of doctoral thesis*. Rīga: LU, pp. 31 – 62
8. Žeigurs, A. (1993). *Kā veicināt bērna prāta spējas*. Rīga: Igo & Co, 24 lpp.
9. Айзенк, Г. Ю. (1992). *Проверьте свои способности*. Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 175 с.
10. Бодалев, А. А. (1988). *Психология о личности*. М.: ИМУ, 188 с.
11. Венгер, Л. А. (1973). *Педагогика способностей*. М.: Знание, 95 с.
12. Выготский, Л. С. (1997). *Вопросы детской психологии*. СПб.: Союз, 224 с.
13. Дружинин, В. Н. (2000). *Психология общих способностей*. СПб.: Питер, 368 с.: ил.
14. Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды: Т.1. Психическое развитие ребенка*. М.: Педагогика, 320 с.
15. Крайг, Г. (2002). *Психология развития*. СПб.: Питер. 992 с.
16. Мясичев, В., Готсдинер, А. (1992). *Что есть музыкальность? //Музыкальная психология: Раздел 4*. М.: с. 14.-29.
17. Петрушин, В. И. (1997). *Музыкальная психология*. 2-е изд. испр. и доп. М.: ГИЦ ВЛАДОС, 384 с.

18. Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*: В 2 Т. Т. II. М.: Педагогика, 328 с.
19. Старчеус, М. С. (1996). *Музыкальная одаренность*: Гл.14 //Психология одаренности детей и подростков / под. ред. Н. С. Лейтеса. М.: Academia, с. 279. – 318.
20. Теплов, Б. М. (1985). *Избранные труды*: В 2-х Т.Т.И. М.: Педагогика, 328 с.

Dr. paed. **Anna Liduma**

Riga Teacher Training and Educational Management
Academy
e-mail: anna.liduma@rpiva.lv

PIRMSSKOLĒNU INTELEKTUĀLO PRASMJU SEKMĒŠANA MĀKSLAS NODARBĪBĀS

Developing pre-schooler`s intellectual skills with arts classes

**Ligita Priede
Dagnija Vigule**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *Research aims at drawing attention to theoretical and empirical aspects significant for development of pre-schooler intellectual skills in arts classes. Things enriching child's personality, physical, intellectual and mental world largely depend upon surrounding environment, closest people and society in general. This factor is of a great significance in pedagogue activities with pre-school children, when getting the first ideas about the world, people, things, phenomena, personal abilities and possibilities. Pedagogue should plan activities in a way ensuring promotion of child's own initiative, cognitive activity and set tasks, basing on child's previous experience, thus furthering development of intellectual skills. Artistic and practical activities include all mutually related thinking operations that stimulate acquisition of intellectual skills within meaningful situations.*

Keywords: *a pre-schooler, art activities, intellectual skills.*

Ievads

Introduction

Jau izsenis latviešu tautasdziesmās apdziedāja čaklumu, mācīšanās un darba svarīgo nozīmi cilvēka izaugsmei, kā arī tos pūliņus, kas šo darbu palīdzēja veikt. Lai arī darbam un rokdarbiem tika piešķirta vairāk praktiska nozīme, tomēr liela vērtība tika pievērsta skaistumam, harmonijai, emocionālai pacilātībai, priekam, ko šis darbs radīja, kas arī norāda uz dvēselisku bagātību, cilvēka iekšējo būtību.

Cilvēks attīstās, apgūstot dažādas prasmes un iemaņas, bagātinot un pilnveidojot savas zināšanas. Tas, ar ko un kā tiek bagātināta bērna personības izaugsme, viņa fiziskā, intelektuālā un garīgā pasaule, ļoti lielā mērā ir atkarīgs no apkārtējās vides, kurā viņš dzīvo, tuvākajiem cilvēkiem un sabiedrības kopumā. Šis faktors ir ārkārtīgi svarīgs pedagoga darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, kad tiek apgūti pirmie priekšstati par apkārtējo pasauli, cilvēkiem, lietām, parādībām, kad veidojas izpratne par personiskām spējām un iespējām. Ir vajadzīgs dialogs ar bērnu. Bērnu domu, ideju noliegšanas rezultātā tas neveidojas. Svarīgi, lai pedagogs plānotu aktivitātes, kas sekmētu bērnu pašiniciatīvu, izziņas aktivitāti un izvirzītu uzdevumus, balstoties uz bērnu iepriekšējo pieredzi, tā sekmējot intelektuālo prasmju attīstību. Pirmsskolas vecuma bērni ir zinātkāri, aktīvi un darbīgi. E.Eriksons uzsvēris, ka bērni labprāt pakļaujas pieaugušo vadībai, ja viņu personību neapspiež, bet, pretēji tam, ļauj brīvi attīstīties bērna autonomijai, „Es” identitātei. Tad, pamatojoties uz savu pieredzi, ar nopietnu izpratni kļūst par radošām personībām, par brīviem, atraisītiem, pašcieņas pilniem cilvēkiem (Eriksons, 1998).

Cilvēka attīstība ir atkarīga no zināšanu, iemaņu un prasmju kopuma, kā rezultātā veidojas ne tikai intelektuālā un fiziskā izaugsme, bet katra individuālā attieksmju un vērtību sistēma, rakstura iezīmes un paradumi.

Pētījuma mērķis - pievērst uzmanību teorētiskajiem un empīriskajiem aspektiem, kas svarīgi pirmsskolēna intelektuālo prasmju sekmēšanā mākslas nodarbībās. Pētījuma teorētisko pamatojumu veido pedagogu, psihologu atziņas par pirmsskolas vecuma bērna intelektuālo prasmju sekmēšanu mākslinieciskā darbībā. Pētāmās problēmas kontekstā ir izzināta un analizēta 40 pirmsskolas izglītības skolotāju pieredze, izpratne un attieksme.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Pirmsskolas pedagogu aptaujas rezultātu analīze atklāj būtiskas problēmas pedagogu izpratnē par rokdarbos apgūstamajām prasmēm. Aptaujā piedalījās 40 pirmsskolas pedagogi no dažādiem Latvijas reģioniem. Lielākai daļai (67%) rokdarbi saistās ar sensomoto prasmju attīstību, ietverot tajās pirkstu sīkās muskulatūras attīstību un speciālo prasmju apguvi - griezt, tīt, locīt. Pavisam neliela daļa pedagogu (5%) atbilžu norāda uz tādu bērnam nepieciešamo prasmju attīstību, kas saistītas ar intelektuālo un sociālo sfēru. Tomēr mākslinieciskajā un praktiskajā darbībā ir iekļautas visas savstarpēji saistītās domāšanas operācijas, kas veicina intelektuālo prasmju apguvi jēgpilnās situācijās. Bērns var apgūt priekšstatus (zināšanas) un prasmes darbā ar dažādiem materiāliem, bet vēlāk bez domāšanas un citām psihiskām norisēm bērns nespēs praktiski un radoši darboties (Rumpīte, 2000).

Teorētiskā pētījuma rezultāti *Theoretical study*

Kāda ir jēdzienu „zināšanas” un „prasmes” būtība, to attīstības un pilnveidošanas veicinošie un kavējošie faktori. N.Gončarova, apkopojot vairāku pedagogu un psihologu atziņas par šo jēdzienu interpretāciju, secina, ka visbiežāk jēdziens „zināšanas” tiek skaidrots kā apzināti uztverta un cilvēka atmiņā fiksēta informācija par objektīvo realitāti (Gončarova, 2005).

V.Zelmenis zināšanas skaidro kā apkārtējās pasaules un sevis atspoguļojumu, kur tipiskās atspoguļošanas formas ir konkrēti priekšstati par lietām un parādībām, to vispārinātie abstraktie jēdzieni, kā arī dabā izprastās likumsakarības. Zināšanu sistēma cilvēka apziņā veido noteiktu pasaules ainu (Zelmenis, 1999). Ž.Piažē uzsver, ka zināšanas ir darbība, un tieši darbībā veidojas personība. Plānojot darba procesu (rokdarbus), būtiski ir ievērot, ka atsevišķas zināšanas iegūst nozīmīgumu tikai tad, ja tiek iekļautas jau esošo zināšanu sistēmā. Tieši šī sistēma nodrošina jaunu sakarību izveidošanos. Zināšanas ir jāaktivizē, jāpielieto, jāpadziļina, pretējā gadījumā, ignorējot nepārtrauktības faktoru, zināšanu līmenis pakāpeniski sarūk (Piažē, 2002).

Izmantojot zināšanas dažādu darbību veikšanā, vienlaikus tiek izkoptas attiecīgās prasmes. Prasmes vienmēr balstās uz aktīvu intelektuālo darbību un ietver sevī domāšanas procesus. Prasmes ir gatavība apjēgt un patstāvīgi veikt praktiskas un teorētiskas darbības. Prasmju pamatā ir apgūtās zināšanas, dzīves pieredze.

Pirmsskolas vecumā, veidojoties un bagātinoties priekšstatiem par apkārtējo pasauli, to izzinot, notiek intensīva dažādu prasmju apguve, to pilnveidošana.

Jāatzīst, ka tas nenotiek ātri, bet ilgā, mērķtiecīgi virzītā darbībā, attīstošā vidē, kur pieaugušais (pedagogs) ir bērna apgūstamās pieredzes paraugs. Prasmju veidošanās ir atkarīga no vairākkārtējiem vingrinājumiem, kuros tiek variētas mācību darbības, nosacījumi un pakāpeniski tiek pagrūtināti uzdevumi.

Izveidojušās prasmes ļauj veikt uzdevumus arī tad, ja mainās situācijas, līdz ar to var secināt, ka prasmēm ir radošs raksturs. Rokdarbos apgūstamās prasmes var iedalīt šādi:

- vispārīgās darba prasmes;
- speciālās prasmes dažādos rokdarbu veidos;
- sociālās prasmes;
- intelektuālās prasmes.

Vispārīgās darba prasmes ietver mērķa izvirzīšanu, darba plānošanu, pašapkalpošanās prasmju apguvi, efektīvāko darbības paņēmieni izvēli. Vispārīgās darba prasmes var apgūt, darinot dāvaniņas, rotaļlietas, telpu rotājumus, klājot galdu svētkiem, gatavojot afišu teātra izrādei.

Speciālās prasmes dažādos rokdarbu veidos ir ļoti daudzveidīgas, tās lielā mērā ir atkarīgas no darbības vai uzdevuma, kuri tiek veikti: prasme saklāt galdu, izvēlēties piemērotāko materiālu, ievērot drošību, saskaņot nepieciešamos materiālus, krāsu; prasme griezt, locīt, siet u.c. Šo prasmju attīstība ietver plašu iespējamo prasmju apguvi. Katra darbība, tehnika, izstrādājuma veids, materiāli – tas viss prasa zināmu zināšanu, prasmju kopumu un to pilnveidošanu. Tādas speciālās prasmes kā šūšana, diega ievēršana adatā, mezgla uzsiešana, tīšana, griešana u.c. vissekmīgāk tiek attīstītas, izmantojot daudzveidīgu materiālu, kas bērnos izraisa interesi un vēlmī darboties. Šeit ļoti nozīmīga ir eksperimentēšana, salīdzināšana, būtiski ir sākt ar vienkāršākām darbībām. Speciālo prasmju attīstība norit sekmīgāk, ja bērni redz iespēju savu darbu reāli pielietot. Ikvienā bērna produktīvajā darbībā attīstās ne tikai speciālās prasmes, vienlaicīgi bērns mācās plānot savu darbību, izvirzīt mērķi, atlasīt nepieciešamos materiālus, veidojas gribas īpašības.

Sociālās prasmes ir prasme jautāt, palīdzēt, droši izteikt savu viedokli, patstāvīgi saskatīt radušos problēmu, tās iemeslus, pamatot to, prasme uz klausīt, atbildēt - prezentēt savu darbu.

Sociālās prasmes tiek sekmētas, ja vide, kurā atrodas bērns, ir emocionāli pozitīva, tā rada drošības sajūtu. Būtiski, lai pedagoga valoda, attieksme,

pedagoģiskais stils, kalpo par paraugu noteiktu darbību un attieksmju veidošanās procesā. Svarīgi rosināt bērnus palīdzēt viens otram, iedrošināt.

Saskarsmes prasmes rokdarbos veicina nepiespiesta gaisotne, bērni strādājot dalās ar iespaidiem, palīdz viens otram, sarunājas. Bērni vēro, atdarina un iegūst zināšanas viens no otra. Kopīgā darba procesā bērns apgūst saskarsmes prasmes. Bērna attieksmju un vērtību sistēma veidojas no apkārt esošās vides sakārtotības, pieaugušā attieksmes, viņa reakcijas uz bērna rīcību un darbības rezultātu. Svarīgi ir cienīt bērna viedokli un neuzspiest savas domas, bet atbalstīt, palīdzēt apgūst dažādas prasmes, pilnveidot tās, sekmēt prasmi saskaņot skaisto un radīt to pašam. Atbalstot bērnu, iedrošinot un ticot viņa izaugsmei, pedagogs veicina pozitīvu pašcienas un pašvērtējuma attīstību bērnam.

Intelektuālās prasmes ietver domāšanas operācijas, prasmi koncentrēt uzmanību, gribasspēku, prasmi ieklausīties, uztvert informāciju, eksperimentēt, izziņāt, saglabāt atmiņā un reproducēt, izteikt savas ieceres, prasmi iztēloties, matemātiskās prasmes – orientēties plaknē, dalīt 2,4 daļās, atpazīt ģeometriskās figūras, saskaņot cēloņu un sekū sakarības. Intelektuālo prasmju attīstību veicina vispārēja izziņas procesu attīstība, bērnu patstāvīgā un praktiskā darbība.

Prasme izziņāt, izziņas aktivitāte būtībā ir intereses veidošanās, tā ir intelektuālās un emocionālās aktivitātes izpausme (Ščukina, 1971). Interese mudina bērnu darboties, iegūt jaunu pieredzi, zināšanas un prasmes. Ja ir interese, visi psihiskie procesi norit ļoti intensīvi, bet darbošanās kļūst aizrautīga un produktīva. Jautājumi - „Kā tu domā?”, „Kāpēc?”, „Ko ar šiem materiāliem varētu darīt?”, „Kas jādara vispirms?” veicina bērna radošo domāšanu, prasmi saskaņot dažādu lietu īpašības, rosina izteikt savas domas, idejas. Šeit jāpiekrīt N.Poddjakova uzskatam par problēmjautājumu uzdošanu un situāciju radīšanu, kas pašas par sevi atver bērna iekšējās izpratnes un pieredzes pakāpi, kad viņš, meklējot atbildes uz jautājumiem, pats sāk meklēt, jautāt, līdz ar to vairāk cenšoties izziņāt apkārtējo priekšmetu, lietu un parādību struktūru, būtību un nozīmi (Poddjakovs, 2004).

Prasmīgi organizēti rokdarbi rada vajadzību prāt, meklēt, mēģināt, tādēļ tas ir lielisks bērnu attīstības līdzeklis, kas skar dažādas viņa spējas, veido dažādas prasmes, jo darbojoties bērns kļūdās, bet no kļūdām mācās, izdara secinājumus. Izziņot bērns domā, mēģina, analizē un secina (Pētersons, 1931).

Intelektuālās prasmes ir cieši saistītas ar pārējo prasmju apguvi, bērna sensomoto attīstību, iepriekšējās pieredzes aktualizēšanu un bagātināšanu. Katra jauna materiāla iepazīšana, izmantošana, pielietošana, dažādu materiālu kombinēšana sekmē jaunu prasmju veidošanos. Nepieciešams piedāvāt uzdevumus, kur tiek veicināta uzmanības, uztveres, atmiņas un runas attīstība. Ja bērnam piedāvātie darbi būs viņam saistoši un interesanti, tad viņš vēlēties apgūt konkrētus paņēmienus un ar prieku veiks dažādus vingrinājumus. Svarīgi ir sekmēt radošās prasmes, kas balstītas uz zināšanu, iepriekšējās pieredzes un apgūto prasmju kopumu.

Iztēli rosina interesanti, daudzveidīgi materiāli, problēmsituācijas, literārie darbi, dabas vērojumi. Pedagogam ir jāpiedāvā kombinēt tehnikas, materiālus, jāiepazīstina ar paņēmieniem, kā savu ieceri realizēt. Svarīgi sekmēt bērna prasmi patstāvīgi atrast risinājumu, izvēlēties piemērotākos materiālus mērķa īstenošanai. Ja bērns redz savas darbības nepieciešamību, izjūt gandarījumu, viņā attīstās gribasspēks, vēlēšanās iesākto paveikt līdz galam.

Prasmju apgūvē svarīgi ir vairāki pedagoģiski psiholoģiskie aspekti (Gončarova, 2005):

- mērķtiecīgums paredz pedagoģiskā procesa plānošanu, selektīvu vingrinājumu atlasī. Piemēram, vēloties pilnveidot tīšanas prasmes, pedagogs izdomā kādā veidā, ar kādiem materiāliem tiks sekmēta šīs prasmes pilnveide, kā bērni tiks motivēti šai darbībai, kāda būs tās secība;
- *iekšējā motivācija* stimulē bērnu, tā ir viens no būtiskākajiem faktoriem dažādu prasmju apgūvē, jo nepietiekama motivācija neveido bērniem vajadzību pēc rokdarbiem, līdz ar to izpaliek bērnu aktivitāte. Pirmsskolas vecuma bērniem iekšējā motivācija vēl nav izteikta, stimulējot, rosinot viņu interesi ar atbilstošām metodēm un paņēmieniem, rodas iekšēja vēlme darboties. Rokdarbos kā stimulē var būt interesants materiāls, tā krāsainība, daudzveidība, rezultāta personiskā nozīmība (rotālieta, dāvaniņa u.c.);
- *autonomija* – patstāvīga mācīšanās jeb mācīšanās darot;
- *iekšējais sistēmiskums* – iekšēja plānošanas sistēma;
- *bērna attīstības pakāpe, jau esošo zināšanu un prasmju līmenis*. Esošās prasmes un zināšanas dažādos rokdarbu veidos, nodrošina labāku jaunas informācijas uztveri;
- *afektīvais faktors* – pozitīvu emociju gūšana. Ja bērns izjūt vajadzību dažādus materiālus pārvērst iedomātos tēlos, priekšmetos, viņš gūst prieku, rod gandarījumu, apliecina sevi darbā;
- *darbības rezultāta novērtējums* – kontrole, paškontrolē un pašvērtējums nodrošina darba procesa efektivitāti. Vecākā pirmsskolas vecuma bērni jau spēj novērtēt savus sasniegumus un neveiksmes, spēj savā darbā kaut ko mainīt, uzlabot. Svarīgi stimulēt bērniem paškontroles spējas, lai, veicot darbību, viņam rastos priekšstats par ieguldītā darba un rezultāta ciešo sakarību.

Intelektuālās prasmes visvairāk attīstās problēmsituācijās, kurās nav zināmas pareizas atbildes, kuras paredz vairākus risinājumus. Problēmsituācijas ir domāšanas sākumpunkts, kad jāatrod paņēmieni mērķa sasniegšanai. Mērķa izvirzīšanā aktivizējas domāšana, bērns sāk domāt, ko darīt, kā atrisināt radušos problēmu. Lai domātu, nepieciešamas zināšanas, lai kaut ko uzzinātu, jāprot domāt. Domāšana saistīta arī ar uzmanību, iztēli, gribas sasprindzinājumu un citām psihiskām norisēm. Problēmjaudājumi rosina arī īpašu interesi par māksliniecisko darbību.

Minētā problēma ir risināta un pamatota R.Fišera izstrādātajā dažādu mācīšanās pieeju hierarhijā. Zemākajā līmenī notiek informācijas sniegšana un doto instrukciju kontrole. Bēnam attīstās reproduktīvais domāšanas veids, jo skolotājs mēģina visu parādīt, paskaidrot un pieprasa to atdarināt. Otrajā līmenī skolotājs liek akcentu uz individuālajām atšķirībām informācijas uztverē un pārstrādē. Bēnam attīstās produktīvais domāšanas veids, jo skolotājs stimulē bērna aktivitāti un nonākšanu līdz secinājumiem.

Tas atklājas, kad rokdarbos ir jau apgūta kāda prasme. Skolotājs rosina doto darinājumu pārveidot, parādot vairākus pārveides paraugus. Bērni domā, izvēlas un darina, stimulējot sevi tālākai darbībai. Šajā gadījumā skolotājs nekontrolē, nenoraida bērna izvēli, ideju. Viņš ļauj bērnam pašam nonākt pie secinājuma, kā to izdarīt.

Trešajā līmenī bērni pārstrādā zināšanas, iekšēji pārdomā. Šo līmeni R.Fišers nosaucis par „mācīšanu domāšanai”, un to raksturo bērna paša ideju realizēšana. Šajā līmenī skolotājs izvirza tematu vai problēmu, kura būtu jāatrisina, bet bērni izmanto savu pieredzi, kas kādreiz darīts līdzīgi, paši izvēlas materiālu vai tehniku un cenšas realizēt ideju, plānojot darba procesu (Fišers, 1990).

Secinājumi

Pētījuma gaitā secināts, ka audzināšanas praksē pilnveidojama pirmsskolas pedagogu izpratne par pirmsskolēna intelektuālo prasmju sekmēšanu mākslas nodarbībās. Turpināma aizsāktā diskusija par pirmsskolas vecuma bērnu intelektuālo prasmju sekmēšanu mākslas nodarbībās. Būtiski ir izzināt bērnu iepriekšējo pieredzi, uzklaustīt viņu idejas, kopīgi apspriest problēmjaūtājumu vai situāciju, dot iespēju patstāvīgi izvēlēties materiālus plānotā darinājuma izveidei.

Summary

Theoretical base of the research lies on pedagogue and psychologist findings about development of pre-schooler intellectual skills with the help of arts classes. Within the framework of the problem studied, the experience, understanding and attitude of 40 pre-school teachers was found out and analysed.

Analysis of pre-school pedagogue survey results reveals notable issues regarding their understanding about skills to be learned through handicrafts. Questionnaire engaged 40 pre-school pedagogues from various Latvia regions. Most of them (67%) relate handicrafts with development of sensorimotor skills (small hand muscles, learning to cut, wrap, or fold). Only small part of pedagogues (5%) mentioned that handicrafts promote also skills related to intellectual and social sphere. However, artistic and practical activities cover all mutually related thinking operations that develop acquisition of intellectual skills in meaningful situations. Child may get ideas (knowledge) and abilities when working with various materials; while later he will not be able to perform practical and creative activities without thinking and other mental processes (Rumpīte, 2000).

Intellectual skills include thinking operations, ability to concentrate attention, willpower, ability to listen, perceive information, experiment, cognize, store in memory and reproduce, express own intentions, capability to imagine, as well as mathematical skills – navigate on plane, divide in parts, recognize geometrical shapes, see correlations between cause and effect. Promotion of intellectual skills is facilitated by development of general cognition processes, independent and practical activities of child.

Ability to study and investigate as well as cognitive activity basically is a interest formation process; it is manifestation of intellectual and emotional activity (Ščukina, 1971). Interest is encouraging child to be active, get new experience, knowledge and skills. If there is interest, all mental processes are taking place very intensively, while activity becomes intense and productive. Here we may agree with N.Poddjakov belief about giving challenges and creating situations that open level of child's internal understanding and experience as he, when seeking for answers, is independently seeking, asking and thus more getting into discovering structure, essence and meaning of surrounding objects, things and phenomena (Poddjakovs, 2004). Skilfully organised handicrafts create necessity for thinking, looking, and trying; thus it is excellent tool to be used to develop children abilities and skills, since when active child makes mistakes and learns from mistakes, makes conclusions. When cognizing, child is thinking, trying, analysing and concluding (Pētersons, 1931).

Intellectual skills are closely related to acquisition of other abilities, child sensorimotor development, actualization and enrichment of previous experience. Learning, using, and application of each new material, combination of several materials facilitates emerging of new skills. Adult should offer child tasks promoting development of attention, perception, memory and speech. If activities offered will seem interesting, child will be keen of learning particular techniques and will gladly perform various exercises. It is of a great significance to further creative skills that are based on a set of knowledge, previous experience and skills learned. The best way to develop intellectual skills is with the help of challenges or problematic situations that do not give correct answers and that may have several solutions. Challenge is a starting point of thinking, when tools have to be found to reach the goal. When setting the goal, the thinking is activated; child starts to think about what to do, about how problem may be solved. Thinking requires knowledge, while learning or finding out something needs thinking. Thinking is related to attention, imagination, tightness or strain of will and other mental processes. Challenges raise also specific interest about artistic activities.

The problem mentioned is processed and substantiated in hierarchy of various learning approaches worked out by R.Fisher. The lowest level covers giving of information and control of the given instructions. Child's reproductive thinking is developed, as teacher is trying to show everything, explain and is asking to repeat it. At the second level, teacher emphasises individual differences in perception and processing of information. Child's productive thinking is promoted, as teacher is stimulating child's activity and his getting to the conclusions. It may be seen when handicrafts have helped to learn some new skill. Teacher is encouraging to transform work by showing several modification examples. Children are thinking, choosing and making, stimulating themselves for further activities. In this case teacher does not control, does not reject child's choice, idea. He allows child to make a conclusion about how to do it. At third level, children are processing knowledge, thinking over. R.Fisher has named this level "teaching to think" and it is characteristic with implementation of child's own ideas. At this level teacher suggests theme or problem that should be solved while children are using their own experience in what similar has been done, children choose material or technique and are trying to implement idea, by planning work process (Fishers, 1990).

The research allowed concluding that pre-school pedagogue understanding about development of pre-schooler intellectual skills with arts classes should be improved and the discussion about this theme should be continued.

Literatūra **References**

1. Eriksons, H.E. (1998). *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
2. Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*. United Kingdom: Basil Blackwell Ltd.
3. Pētersons, E. (1931). *Vispārīgā didaktika*. Rīga: Gulbis.
4. Piažē, Ž. (2002). *Bērnu intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
5. Rumpīte, D. (2000). *Novitātes kreativitātes teorijā*. Skolotājs, Nr.5, 32.-37.lpp.
6. Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagoģijas kurss: Pedagoģiem pašizglītībai*. Rīga: Zvaigzne.
7. Гончарова, Л. (2005). *Функционирование триады "знания - умения - навыки" в современной дидактике*. Сборник научных трудов Севера - Кавказского государственного технического университета. Серия "Гуманитарные науки", №2.
8. Поддьяков, А.Н. (2004). *Исследовательская активность ребёнка*. Детский сад от А до Я. № 2, 10 – 20 с.
9. Шукина, Г. И. (1971). *Проблема познавательного интереса в педагогике*. Москва: Педагогика.

Mg.paed. **Ligita Priede**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
E-pasts: pirmsskola@rpiva.lv

Mg.paed. **Dagnija Vigule**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
E-pasts: dagnija.vigule@rpiva.lv

PROMOTION OF PRE-SCHOOLER INTELLECTUAL AND WRITING SKILLS WITH DRAWING ACTIVITIES

Antra Randoha

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *During the pre-school years, development of balance among intellect, emotions and will is of a great significance. Features forming in child – communication skills and abilities, self-esteem, and speech – cannot develop without intellectual progress. Child, yet not knowing intellect, is willing to be active, study and research, i.e., to challenge own mind, and that takes place trough activities engaging body, objects and physical activities. Psychomotor maturity is one of the indicators of pre-schooler's development; at this age this phenomenon requires specific attention. It is precondition essential for acquisition of drawing and literacy skills – knowledge irreplaceable when accessing basic education. Drawing facilitates intellectual, emotional, and physical development of child (cognition, feelings, perception, thinking, imagination, will, and emotions).*

Keywords: *drawing, intellectual skills, writing skills.*

Introduction

Development of intellectual skills has become a criterion used to learn child's personality. Adults are trying to find out all about possibilities to give children more knowledge and are trying to improve it. However, conditions favourable for development of child are more important than knowledge, since they allow believing that intellectual development of child will take the desired path. Development process itself is very interesting, however not easy.

Currently society attitude towards and understanding of the importance of independent artistic activity (drawing) in facilitation of many-sided development of child's personality is not made topical.

One of the reasons behind the incomplete development of pre-schooler intellectual and literacy skills is a trend related to wide use of modern technologies.

Suitable learning environment as well as available, varied, and rich material base is very important in promoting children initiative for creative activities. Drawing requires qualitative and diverse materials and tools, as they motivate child to work independently, transmitting inner information with the help of lines, colours and shapes. If learning environment ensures materials, moreover if they are varied and multiple, child will be willing to be active, try to finish what has been started and thus develop patience and willpower.

Nowadays and in future computerised writing is more common, therefore acquisition of writing skills requires well-developed muscles and activities of both hands. Also drawing has to employ both hands, as well as to initiate children experience in holding tools, since it eases writing process and reduces hand tension. Improvement of writing skills is of a great significance also in furthering child's concentration skills and attention span.

Research aims at studying promotion of pre-schooler writing and intellectual skills with drawing activities theoretically and practically.

Materials and Methods

The paper was written by using theoretical research method – analysis of scientific literature, empirical method – observation of Riga pre-school education establishment children at mixed ages (4–7 years) within pedagogical process. Observation focused on children independent activities when drawing. Observation – purposefully organised qualitative analysis of the facts observed. Analysis of pre-school age children products of the activity is a methodological type of the observation that researches not only activity itself (process), but also result thereof.

Intellectual development of child in early childhood starts already when baby is born, while path of this progress depends upon circumstances, in which child lives, environment created by surrounding people, and place where this all takes place. Communication is very important, since in the result of it child may be directed towards one narrow direction of the intellectual development. J.A. Students suggests preparing mind in a way that it is able to see truth easily and express it in the easiest manner (Students, 1998).

Intellectual abilities – stage of mental development that makes person capable of thinking abstractly; implement main operations of thinking; understand methods or modes of activities that are common for various types of work and training subjects, and to use them to solve new tasks, by making one or another decision, to envisage possible results arising from certain activities or logical occurrence of particular phenomena or events.

H. Gardner in theory of multiple intelligences has distinguished seven criteria for intelligence: linguistic, logically mathematical, musical, bodily kinesthetic, interpersonal spatial and inkling-based (intuitive) abilities (Gardner, 1993, 1999).

Each type of intellect has existed already for a long time and it is characteristic with its own history of evolutionary development. Each type of intellect is responsible for a ‘key’ or performance of some central operation that is characteristic particularly to it. Results of certain type of intellect may be coded with system of symbols. If one type is fully absent, it does not exclude high level of other types. Each type of intellect may be found with the help of researches or studies. Each of them is characteristic with its own development path that is related to accumulation of particular and specific experience (Bierne, 2009).

Intellectual development of pre-schooler takes place when two opposite poles meet – child’s willingness to get emotional impressions by using own activity and external initiates. Basing on upbringing process, pre-school is environment able to ensure many-sided development of a child. Pre-school is the first stage of education, involving may-sided development of personality under the guidance

of teacher. Child's activity grows along with the age, thus pre-school has to ensure environment suitable for the development of child at pre-school age. One of the most significant growth aspects lies in intellectual development, progress of intellectual abilities. Intellectual activity during the pre-school years engages general cognition ability, capability to understand causal links, terms and notions, activities, as well as to react adequately in various situations.

Refining of intellectual abilities, basing those skills on mental efforts and long-standing mental activity, is rather difficult task related to psychic or mental processes. We inherit intellectual skills biologically, while they are activated by social experience, education, and social, family and cultural environment (Fišers, 2005). Each child develops in his own unique way.

Basing on J. Piaget theory about intellectual development of children, thinking of child fulfils the main role in development of cognitive process. Child interprets world before he learns to speak or walk. He unconsciously forms inner scheme – known or unknown. Grounding on this scheme child perceives world, grouping conceptions and images, associations that have been stored in memory (Piažē, 2002).

Intellect is able to change. Thus, as child grows and matures, also intellect develops. Reasons behind the changes and development of intellect are varied. However, mental challenge (situation) and readiness to accept it has major importance. Development of intellect is influenced by factors having effect on activity thereof, and that, in turn, influences motivation of it, namely, social and cultural factors (environment, upbringing, socialisation), personality factors (necessity for cognition, activity, interests, needs), neuro-physiological factors (genetic programme, types of higher nervous activity, peculiarities of nervous processes) (Samusēviča, 2005).

Intellectual development of pre-school age children is closely related to visual arts, i.e., drawing.

Visual arts has great influence on development of will and concentration, therefore child should be able to choose from suitable tasks, accomplish the works started – from creative experience to final result. During the process, child gets satisfaction for the work done and gains invaluable emotional experience (Anspaks, 2004).

Whereas drawing is a kind of visual arts, within the framework of which children depict the most typical features of object in plane with the help of lines, colours, and silhouettes. When drawing also all psychic processes of child – feelings, perception, memory, imagination, attention and will – are facilitated (Frīdenberga, 2003).

Within the drawing process:

- visual image is created;
- form or shape is learned and studied;
- coordination of apperception (sensory perception) and motor actions takes place (Kalote, 1999).

Technical drawing skills have sensory-motor nature. Each of them includes movements made by hand as well as perception and control of movements. Movement to be made may be controlled by sight or kinaesthetically. “Visual arts require not only use of hands, but also simultaneous development of hand and eye. Eyesight has to control movement of hand during all stages of image creation. Eye assesses progressing picture and guides formation thereof” (Komarova, 1982).

Drawing not only has to teach child about correct holding of tool, but also helps to learn how to manipulate it plastically and multiply by using various drawing techniques. It means that child has to learn position of hand and tool when performing particular drawing task.

It is of a high importance that till the age of five child has learned grip that ensures freedom of movement for the hand holding a tool. To develop correct grip of a pencil, child has to keep practicing for a long time. Usually clasp discovered by child himself is not correct, and it is very difficult to wean child from it, as this habit-position seems very comfortable. In practice, children are holding drawing tools very differently: in fist, with three fingers too high or too low, in all fingers of the hand etc. (Komarova, 1982).

Thus we may conclude that drawing is significant and indirect way of acquiring writing skills that should be planned purposefully.

Factors linking drawing and writing skills:

- development of small hand muscles – grasp of tools;
- speed, amplitude of hand movement – breadth of swing; versatility of directions –horizontal, vertical, sloping; various strengths of hand pressure; fluency of leading hand movements – certain rhythm, precision;
- visual perception – binocular, coordination of eyes and hand movements, acumen;
- attention span;
- observation and comparing skills;
- rhythm – metrical, commensurate with repetition of particular elements, and free rhythm;
- memory – visual; visual, tactile, emotional, movement, verbal, logical;
- thinking – merging recognised parts into one and vice versa – dismantling, splitting;
- emotions;
- ability to navigate in plane and space;
- patience, will – to see and overcome difficulties faces when reaching the goal;
- independence – ability to start and finish work autonomously.

Factors distinguishing drawing from writing:

- drawing is characteristic with wide macro-area, as compared to micro-area necessary for writing – small and limited area between lines;

- drawing activity is typical with great variety and unlimited range for activity, as images of various sizes and shapes have to be depicted, while writing forms are definite and set (Hibner, 1998).

Line, colour and shape or silhouette are the main artistic means of expression in children drawings.

Writing skills facilitate ability to do several things simultaneously. It is related to wide literacy process. Writing from the brain organisation point of view is very complicated process, since includes fine and delicate actions of hand muscles taking place simultaneously with thinking, formulation of thought (Azarėviča, Mickėviča, Miļča, Pločiņa, Zabarovskis, 2011).

Writing is reflection of speech in graphical signs. Acquisition of writing skills is closely related to learning to read. The processes take place at the same time and thus have influence on each other, bearing in mind that literacy skills are acquired not only through learning. Learning to write is a row of mind activities that are based on complicated psychical processes – phonematic perception of speech, analysis and synthesis of sounds, harmonised activity of vision and movement analysers. Before writing, child has to hear the sounds, remember corresponding letters and write them in correct order (Baumane, 1992).

Preparing hand for drawing and writing is closely related to physical and psychical development of child. Pedagogue should bear in mind physical development of child (e.g., ability to sit and work at table), development of small hand muscles by performing various actions, progress of child's psychical processes and senses, attention span and ability to concentrate, capability to show interest, willingness to finish what has been started, accomplish necessary hand movements (draw straight, curved etc. lines).

Drawing classes help to feel free and easy and are serving as foundation for furthering writing skills. Pre-schoolers are willing to express their emotions and feelings in drawings. Joy for participation in play classes developing drawing and writing skills may be achieved through adequate motivation for doing the tasks, because very often child's unwillingness to finish what has been started may be observed.

When learning to write, gradualness should be observed, and this task should not be rushed. Gradually child is learning to supplement his drawings with lines, weaves or zigzags, ornaments, or letter elements till he will be able to depict the letter, own word, or will start to copy other letters. "We should move from the simplest to the most complicated. If child has developed normally, basic categories and knowledge, e.g., vertical and horizontal directions, slopes to one or another side, round, circular, child has learned in drawing, ornament, play-like unwinding imitation of writing" (Peipiņa, 2002). Such first writing attempts and drawing help child in practicing small motoricity, develop finger muscles, and he becomes increasingly more skilful in creating corresponding signs. Writing tools that may be used are wax crayons, soft, thick pencils, or felt-tip pens. Adults should ensure that child's hand is not tense when drawing, if so

pedagogue or parents should keep observing grasp of tool and suggest child to play finger games, thus releasing hand muscles.

Drawing process should engage various activities developing small hand muscles: drawing balls of yarn, ornamental drawings, copying, circumscribing, colouring, drawings of geometrical figures, drawing basing on landmarks, dotting, making letter shapes in sand, snow, air, with strings, ribbons, threads and other materials soaked in colour. All the methods are intended not only for acquiring writing mechanism, prepare hand for intellectually and socially difficult activity – writing, but also to get ready for writing letters, develop estimation by sight and sense of rhythm, as well as to inculcate features like attention, patience, will to finish things started till the end, precision, observation and comparing skills. If child's small muscles are well-developed, he does not have problems with learning writing skills.

Main material used to cover with drawings is paper, while it may be very advantageous to offer also sand, snow, asphalt or soil. Technical means or tools and drawing techniques may be very diverse: pencils (of various hardness and colour), crayons (oil, wax, chalk), felt-tip pens, paints (finger colours, watercolours, gouache, oil colour), drawing ink, coal, plant juice, paraffin; tools utilised may include paintbrushes, feathers, cotton buds, straw, natural materials: chestnuts, acorns, stones, wooden discs, constriction materials (foam rubber, bubble wrap, cork) etc. The greater variety, the more child gets from this activity and hand becomes better prepared for writing. Assortment of techniques and materials largely depends upon skills of the pedagogue, his/her willingness to diversify drawing process, arrange and prepare all necessary from the materials and practical options.

However, it is more advisable to draw with crayons, colour pencils and paints. Pens and felt-tip pens preferred by children should be used more rarely for children at older age, as, when drawing with pencil, child is able to regulate pressure rate thus getting lighter or darker line, whereas felt-tip pens always leave identical marks and drawing with them does not require effort, moreover round shape thereof when grasping and holding causes additional tension in hand palm. Activities with paints and paintbrushes exercises estimation by sight and hand muscles, develops attention and accuracy.

Good exercise that should be used is flicking. Child has to try flick over drawing or image in one direction, observing equal distances between lines. Also stencils may be used, or child's feet or palms may be circumscribed with colourful lines. Children with pencil may copy various ornaments. Copies may be made of images of children favourite cartoon characters, afterwards children may colour and cut them out.

In drawing child does not need demonstrative sample or model, but what he does need is various exercises and techniques, if child is making his drawings basing on previous experience, observations and emotions. While when learning

to write, it would be advisable to use example; however, child's individual needs and differences, i.e., individuality, should be respected.

S.Peipina in respect to writing interference on drawing process emphasises unfavourable influence of writing to drawing, causing small and sloping images that are arranged in lines (Peipiņa, 2002).

Exercises for acquiring writing skills are based on multiple line types and require observing principles of regularity, individual approach and difficulty levels (irregular lines; straight lines: vertical, horizontal and sloping; wavy, rounded, winding lines; circles and ovals; letter elements and letters on line)s. Practicing these exercises facilitates not only writing skills, but also develops small muscles and coordination of eye–hand, as well as furthers ability to navigate in plane and promotes attention and ability to concentrate etc.

There are no children making bad drawings; each child draws differently and in line with own abilities, while skills are improved only when practicing. There are no children who cannot (don't know how to) draw, while there are children not willing to draw anymore, because adults have not supported them and have not understood their initial interest about graphical classes (Lada-Grodzicka, 1995).

If pre-schooler is drawing on small area, hand muscles get very tense, whereas working on wide area (at least A4) ensures favourable conditions for free and natural drawing process using movement amplitude suitable for age and temperament (Geka, 2006).

Process how writing skills are acquired is very individual for each child. Pedagogue may work with several children simultaneously, whereas each of them learns the skills in own tempo. Pre-schooler's ability to work alone, that may be developed with the help of drawing, is a factor of a great significance in furthering writing and intellectual skills, offering child interesting, motivating drawing tasks.

Drawing activities for facilitation of intellectual and writing skills:

- continuation of uniform movement – winding of lines – for development of small hand muscles; child draws spiral, curved lines on paper, links elements, supplements, develops;
- finishing lines, shapes, arranging thereof in certain rhythm – child continues or arranges elements, forms in certain sequence, rhythm, tracery, or ornament following particular example or at own choice and imagination;
- drawing various types of lines, harmonising with some rhythm, music tempo, poem rhythm etc.;
- harmonising hand and eye movements by drawing lines, arcs, circles and practicing not withdrawing hand from paper;
- coordination – development of coordination of both hands by drawing with both hands in turns, creating ornament 'reflections';
- linking – joining several types of lines in one element;

- harmonisation – alternate or simultaneous use of both hands when drawing lines;
- drawing certain objects using one or several line types;
- depicting lines existing in nature, nearest neighbourhood on plane;
- drawing objects with one characteristic line, movement;
- merging several line types;
- transformation of lines, ‘making alive’.

Criteria used to evaluate development of pre-schooler intellectual and writing skills with drawing: precision with which tools are held, ability to navigate in plane, attention and concentration abilities, independence in activity, willingness to finish what was started, activity of thinking processes.

Evaluation of research progress allowed concluding that mainly drawings with continuous line, movements in various directions are prevailing, facilitating development of attention and concentration. For pre-schoolers this is one of the most difficult line drawing methods, because it is related not only to line drawing, but also to depiction of bigger or smaller loops. Children at pre-school age still are tended to withdraw hand from paper and they have difficulty with drawing continuous line in various directions. Capability of mastering pencil and paintbrush facilitates progress of small and precise movements of palm and fingers and well as improves development of simultaneous use of hand and eye. These skills cannot be learned without ability to regulate swing, press and tempo of movements.

Second most common type of drawings included hatchings, discontinued lines, stripes that are short, long, broken, straight or sloping, as well as broken and dotted lines. Such lines are very suitable for children aged 4–7 for regulating hand movements and various strengths of pressing. Not only small muscles of fingers are developed, but also palm muscles, internal and external speech, moreover logical and creative thinking is activated.

For successful development of intellectual and writing skills in pre-school the following pre-conditions of pedagogical process should be ensured:

- opportunity to develop and train muscles of both hands by direct and indirect simultaneous and successive activity of hands, diverse and multiple actions, as well as working with natural materials;
- children should be offered to play various finger games and read rhymes;
- pedagogue during process should work together with child and encourage, interest pre-schoolers to draw every day or several times a week;
- drawing technique should be diversified by using various materials;
- children should have opportunity to choose from multiple drawing tools (square pencils, paintbrushes of various sizes, cotton buds, straw, penholders, twigs, stamps etc.);
- pedagogues should ensure healthy environment: suitable lighting, fresh air;

- during drawing process children should maintain correct body posture and process should not be too long or too short;
- tool should be held correctly, because hand should not get tired during drawing, since otherwise motivation is lost;
- children should be able to use all senses to study object, subject to be depicted, to feel form thereof, investigate visually, taste, smell (it is important also to understand whether child is audialist, kinesthetic or visualist);
- it is of a great significance to motivate child and facilitate development of his will, to ensure that started drawing, writing, story is finished;
- child's ability to draw or write independently should be promoted;
- pedagogue should create environment and circumstances furthering longer attention span during drawing process;
- drawing process should be diversified by offering various types of drawing, appliques, writing paper, lined and squared paper, newspapers, wallpapers, blackboards, drawing in sand, snow air etc.;
- children should have access to various examples that may inspire to create their own originals of ornaments or trceries, work on drawings started prior that allows continuing and finishing pictures with dotted signs, letter elements as well as to copy or colour them;
- child's willingness to draw or write should be supported;
- adults should show interest about works accomplished by children;
- they should evaluate and praise children for his accomplishments.

When studying and evaluating intellectual skills, pre-school teacher has opportunity to choose the most suitable methods, ones that further development of intellectual skills of each pre-schooler (see table 1).

In daily life, differing types of intellect usually are acting together. The main task to be fulfilled when teaching children to think is to develop each and every intellect type, thus development of person's intellect will take place successively (Fišers, 2005).

Child is individual researcher studying himself and surrounding world. Thus he creates his own way of thinking, attitude towards things and people, perception peculiarities that rise motivation for activity and develops intellectual skills.

Table 1

Characterisation of intellectual skills

| Intellectual skills | Promoting development of skills with drawing activities |
|-------------------------------------|---|
| Linguistic skills | Plays with lines, telling stories, drawing after listening to story, telling story basing on picture – own drawing. |
| Logically mathematical skills | Tasks requiring resourcefulness and logical thinking, games with rules, constructing, experiments with lines, free drawing of lines, ‘hatching’, resulting in seeing forms, letters, objects, subjects etc. |
| Musical skills | Drawing accompanied by music – depicting lines basing on feelings (type of line, intensity, character), rhythm and making rhythms, listening to music. |
| Bodily kinesthetic abilities | Various hand exercises, finger games, handicrafts, activities and actions with natural materials during walk. |
| Interpersonal abilities | Activities in pairs or groups – line games on large paper with certain task, improvisation. Making drawing from certain lines. |
| Spatial skills | All types of drawing activities using as many materials as possible. |
| Inkling-based (intuitive) abilities | Development of cognitive interest trough practical activities – observations, reflection or depiction of what has been observed. |

Conclusions

Intellect those are intellectual abilities of an individual that ensure ability to solve problems and perform creative activities. Heredity is of a great significance in the development of intellect, however also social factors, especially purposeful intellectual upbringing or education, are important as well. Successful development of intellect is based on positive emotional atmosphere in relationships between adults and children and well as among children.

Child’s observations are notable for individualisation; moreover they give general insight into general development of a child as a whole. Child’s experience of feeling and sensing is formed when getting in touch and assimilating what has been seen and felt in external reality.

Writing is complicated process of activities, successful progress of which largely depends upon development of small hand motoricity, finger dexterity, coordination of vision and hand movements. This process is pedagogical, social and psychological, and within it the principle of gradualness should be observed. When learning to write, it is necessary to use drawing activities with certain tasks that improve precision of movements, coordination, will, independence, attention span.

Pre-schoolers are learning to write trough practical drawing activities in adequate and suitable environment. In drawing it is important to coordinate hand movements with vision. With its specific opportunities drawing helps to learn any study subject, also writing, more in depth by facilitating development of child’s creative abilities and emotional sphere.

To ensure that child develops his writing skills with drawing activities more effectively, material base and planning of classes in pre-school education establishment is of a major significance. If you cannot offer child high-quality pencils, paints, variety of techniques and materials, child does not experience joy for the drawing process, writing and also for the result achieved.

References

1. Anspaks, J. (2004) *Mākslas pedagogija 1.daļa*. Rīga: RaKa, 298 lpp.
2. Azarēviča, J., Mickēviča, S., Miļča, K., Plociņa, L., Zabarovskis, S. (2011) *Rakstītprasmes pilnveide latviešu valodā dažādos mācību priekšmetos 7.–9. klasē*. Jelgavas tipogrāfija, 104 lpp.
3. Baumanē, A. (1992) *Vingrinājumi un diktāti skaņu jaukšanas novēršanai*. Rīga: Zvaigzne.
4. Bierne, J. (2009) *Eksistenciālais intelekts*. // Skolotājs. Nr.5. 64. lpp.-71. lpp.
5. Fišers, R. (2005) *Mācīsim bērniem domāt*, Rīga: Raka, 325 lpp.
6. Frīdenberga, B. (2003) *Vizuālā māksla pirmsskolā*, Rīga: Raka, 104 lpp.
7. Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: the theory and practice*. USA: Basic Books, 352 p.
8. Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed: Multiple intelligence for 21 st Century*. NY.: Basic Books, 304 p.
9. Geka, S. (2006) *Konstruktīvie vingrinājumi matemātikā un rakstītmācīšanās bērniem no 5 gadu vecuma*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 102 lpp.
10. Hibernere, V. (1998) *Bērna vizuālā darbība*, Rīga: Raka, 198 lpp.
11. Kalote, G. (1999) *Bērnu zīmētprasmes īpatnības pirmsskolas vecumā*. *Pirmsskolas izglītība*, Nr.1, 43. lpp.
12. Komarova, T. (1982) *Kā mācīt bērnam zīmēt*. Rīga: Zvaigzne
13. Lada-Grodzicka, A. (1995) *Šesgadnieka ABC* Rīga: Zvaigzne ABC, 64 lpp.
14. Peipiņa, S. (2002) *Drukātie burti un ceļš uz rakstītprasmi*. *Pirmsskolas izglītība*, Nr.1, 6.-7.lpp.
15. Piažē, Ž. (2002) *Bērna intelektuālā attīstība*. Pētergailis, 318 lpp.
16. Samusēviča, A. (2005) *Intelekta attīstības pētījumi un iespējas*. // Skolotājs, Nr.4
17. Students, J.A. (1998) *Vispārīgā paidogģija I daļa*, Rīga: Raka, 330 lpp.

Antra Randoha

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
Imantas 7.līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvija
e-pasts: antrarandoha@inbox.lv

PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU BAILES PASAULES TĒLA VEIDOŠANĀS GAITĀ

Fears of Children at Pre-school Age in the Formation of the Image of the World

Valentīna Romenkova

Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *There are many studies dedicated to children's fear. Fear is an integral part of a man's emotional life. Fear – a condition of great agitation, restlessness, alarm of the mind in situation of menacing danger or calamity, affectively acute perception of threats for one's life, feeling and well-being. Fear can be described both as normative that helps to mobilize in a dangerous situation, and as destructive. The focus of this study was to determine the place and role of fear in shaping the Image of the World of a child at pre-school age. The author was interested in how fear, a negatively colored emotional phenomenon, embedded or integrated itself into the structure of the world image of a child, who normally is happy and optimistic. The hypothesis of the study was as follows: if the phenomena generating fear that goes beyond the experience of children are explained by adults, the children can overcome it easy, and the verbal characteristics of the phenomenon are in tune with the general upbeat tone of the Image of the World.*

Key words: *Image of the World, children's fears, the structure of the Image of the World, the role of the adult in the child's development.*

Ievads

Introduction

Rakstā apskatīts process, kurā bērna Pasaules tēlā tiek iekļauti objekti, kuri gan pirmajā saskarē ar tiem, gan vēlāk, izraisa spēcīgu emocionālu reakciju. Tās ir bailes kā emocionāla parādība, kura nosaka Pasaules tēla struktūras elementu modalitāti.

Bērnu bailēm veltīts daudz pētījumu. Bailes ir neatņemama cilvēka emocionālās dzīves sastāvdaļa. Bailes ir spēcīga nemiera, uzbudinājuma, dvēseles labsajūtas trūkuma sajūta, kas izpaužas, indivīdam saskaroties ar draudiem dzīvībai vai veselībai, afektīvi saasināta dzīvības vai veselības draudu uztvere. Bailes var būt normatīvas, t.i., tādas, kas palīdz mobilizēties bīstamā situācijā, un destruktīvas. Parasti tās bailes, kuras izraisa bērnam saprotami iemesli, bērni ātri pārvar (tā sauktās „veselo bērnu bailes”). Savukārt bailes, kuras sniedzas ārpus bērna pieredzes, kļūst par avotu nemiera, neaizsargātības, bezpalīdzības un bezcerības izjūtām, neļauj attīstīties bērna gribai un pozitīvam pašvērtējumam. Šī iemesla dēļ daudzi psihologi bērnu bailes uzskata par parādību, kura kavē personības attīstību.

Pētījuma tēma bija: baiļu loma pirmsskolas vecuma bērna Pasaules tēla veidošanās procesā. Mūsdienās ar jēdzienu Pasaules tēls izprot pasaules interpretācijas subjektīvo realitāti, kura izpaužas sarežģīta integrēta apziņas fenomena veidā, kas atspoguļo pastāvīgo īstenības uztveres procesu un rezultātu

un nosaka subjekta attieksmi pret apkārtējās pasaules notikumiem un parādībām, pret cilvēkiem, sevi, savas dzīves perspektīvām, kas galu galā nosaka dzīves stratēģiju (Гришенина, 2009:7). Pasaules tēlam ir viengabalains raksturs, to nevar uztvert ka atsevišķu tēlu apkopojumu. Pasaules tēlam piemīt daudzlīmeņu struktūra, tas dzīves gaitā attīstās veselumā un ietver emocionāli personisku jēgu (Леонтьев, 1983:251), (Тменова, 2003:22). Pasaules tēla jēdziena teorētiskās izstrāde sniedza iespēju izdalīt šī psiholoģiskā veidojuma atsevišķās sastāvdaļas un noteikt tā struktūru (virspusējos un dziļākos slāņus).

Autori interesēja process, kā bailes, kā emocionāla parādība ar negatīvu nokrāsu, ietekmē bērna Pasaules tēlu, kurš normatīvi ir gaišs un optimistisks (Роменкова, 2007), kā negatīvi elementi parādās, iekļaujas un tiek integrēti bērna Pasaules tēla struktūrā.

Tika izvirzīta *pētījuma hipotēze*: ja pieaugušie bērnam izskaidro bailes izraisošās parādības, kuras sniedzas ārpus bērna pieredzes, bērni bailes viegli pārvar, un parādību verbālie raksturojumi atbilst Pasaules tēla kopējai optimistiskajai tonalitātei.

Bērībā visizplatītākās bailes ir bailes no nāves (90% aptaujāto bērnu). Bailes no nāves tiek pārvarētas reliģiskās apziņas ietvaros. Pētījuma gaitā tika salīdzināts, kā nāves jēdzienu raksturo bērni no ģimenēm, kuras saistītas ar baznīcu, un bērni no neticīgām ģimenēm.

Problēmas izklāsts. Psiholoģijā joprojām aktīvi tiek attīstīta ideja par Pasaules tēlu kā sarežģītu veidojumu, kurš apvieno visas bērna attieksmes, iespaidus un zināšanas par pasauli. Detalizētu Pasaules tēla izpēti pieeju analīzi psiholoģijā veikusi N.Čuješejeva (Чуешева, 2007:20-23).

Pasaules tēla jēdziens tiek skaidrots no cilvēka dzīves ceļa un izziņa teorijas pozīcijām. Pēc V.Serkina domām, Pasaules tēls veidojas, tam piepildoties ar reālām nozīmēm, un, atspoguļojot apgūtās priekšmetu pasaules sakarības, tas savukārt nosaka pasaules uztveri. Darbība, kuru realizē subjekts, ir Pasaules tēla izmaiņu (attīstības) virzošais spēks. Konservatīvisma un mainīguma līdzsvars ir viena no Pasaules tēla raksturīgām iezīmēm, kas sniedz iespēju izveidot Pasaules tēla tipoloģiju (piemēram, vecumposmi) un Pasaules tēla raksturošanas algoritmu (piemēram, dažādu kultūru pārstāvji). Autors atzīmējis trīs Pasaules tēla modelēšanas virzienus: pastāvošās nozīmju sistēmas noskaidrošana, Pasaules tēla funkciju raksturojums un Pasaules tēla ģenēzes raksturojums (Серкин, 2008:4-96).

Pamatojoties uz tēzi, ka darbības sekas veido noturīgas ārpusmodālās sistēmas (subjektīvās semantikas), autors piedāvā izdalīt Pasaules tēla struktūrā trīs slāņus: perceptīvo pasauli, pasaules ainu (semantisko pasauli) un pasaules tēlu.

V.Serkins klasificējis Pasaules tēla modeļus pēc to struktūras iezīmēm (pastāv divslāņu un trīsslāņu struktūras). Uz modeļiem, kuros tiek mēģināts izskaidrot Pasaules tēla ģenēzi, autors attiecina arī S.Smirnova un A.Stecenko divjoslu modeli, kurš veido psihiskās sistēmas „vecāks – bērns” Pasaules tēlu

(Стеценко, 1987:27-33). Minētie autori, kā tas raksturīgs padomju psiholoģijā, augstu novērtējuši pieaugušā lomu bērna attīstībā.

Autori turpina analizēt Pasaules tēla struktūru, tā veidošanos bērniem, atsevišķus Pasaules tēla komponentus, pasaules ainas raksturīgās iezīmes kā Pasaules tēla dinamiskākās daļas. Īpašu interesi izraisa darbi, kuros Pasaules tēla struktūras veidošanās saistīta ar bērna runas un domāšanas darbību.

Psiholingvistikas ietvaros tiek pētīta bērna pasaules aina valodā (Попкова, 2005), runas darbības emocionālā un jēgas dominante, bērnu dzejas lingvistiskie kultūras aspekti (Павлова, 2011), dažādu kultūru pārstāvju pasaules ainas leksiskie komponenti (Цивьян, 2011) u.c. Pasaules tēls kā zināšanu sistēma par sevi, dabu un citiem cilvēkiem, kura veidojas ar pieaugušā palīdzību, ietverta arī pedagoģiskajos pētījumos (Русевич, 2009). Autore atzīmējusi, ka Pasaules tēla struktūrā nozīmīgu vietu ieņem bērna priekšstati par sevi, kas sasaucas arī ar šajā pētījumā iegūtajiem rezultātiem (Роменкова, 2007).

Lai arī attieksmi pret pasauli kopumā un subjektu – objektu vidē regulē emocijas, minētajos darbos emociju loma un to ģenēze netiek apskatīta. Perceptīvā pasaule ir modāla, savukārt Pasaules tēls, īpaši tā dziļākais kodols, ir nemodāls. Analizējot A.Ļeontjeva un S.Smirkova agrīnos darbus, V.Serkins atzīmē, ka Pasaules tēla kodols balstās: a) uz ārpusmodālām, no sajūtām nošķirtām struktūrām, b) uz implicītā atspoguļojuma jeb t. s. intuitīvā pasaules priekšstata. Pēc A.Ļeontjeva uzskata, sajūtas līdzās nozīmei un personiskajai jēgai ir viena no apziņas funkcionālajām apakšsistēmām.

J.Artemjeva izveidojusi Pasaules tēla modeli, kurš sastāv no perceptīvās pasaules, kas ietver telpas koordinātes, nozīmes un jēgu, kas piešķir informācijai modalitāti, semantiskās pasaules, kas nes sevī sekas no mijiedarbības ar objektiem, un nemodālo struktūru slāņa, kas veidojas semantiskā slāņa „apstrādes” procesā. Šis slānis ir Pasaules tēls šaurā izpratnē.

Attiecību kopumu, kuras ir kustīgākas nekā pats Pasaules tēls, kurš tās vada, un kuras mainās perceptīvās pieredzes ietekmē, autore nosaukusi par pasaules ainu.

Pasaules aina ir dzīves pasaules modelis, kuru veido personībai svarīgi objekti un parādības, tā ir personisko nozīmju sistēma .

Bērnu psihes attīstības likumsakarības sniedz iespēju noteikt dažādu Pasaules tēla struktūras komponentu veidošanās secību, noteikt to saturu un, galvenais, izsekot emocionālo un kognitīvo elementu mījsakarībām Pasaules tēla komponentu veidošanās gaitā .

Tā kā ar sajūtām izziņas darbībā tiek saistīti gan perceptīvie, gan arī emocionālie procesi, nolēmām noskaidrot emociju un emocionālo parādību lomu Pasaules tēla veidošanās procesā. Mūs ieinteresēja emociju regulējošā loma Pasaules tēla struktūras veidošanās procesā, kā arī pašu emociju ģenēze.

Tēmas aktualitāti nosaka arvien pieaugošais pirmsskolas vecuma bērnu skaits, kuriem novēroti personības attīstības traucējumi, agresivitāte, cietsirdība,

pesimistiska pasaules uztvere. Aktualitāti nosaka arī nepietiekama šo traucējumu rašanās mehānismu un to korekcijas metožu izpēte.

Pētījumā tika meklētas atbildes uz jautājumu, kādā veidā Pasaules tēlā tiek iekļauti subjekti un objekti, ja tie ir pārāk emociogēni, t.i., izraisa spēcīgu negatīvu emocionālo pārdzīvojumu. Viens no šādiem pārdzīvojumiem ir bailes. Bailes bērnu psiholoģijā pētītas jau kopš 19.gadsimta. Līdzās sargājošajai, mobilizējošajai funkcijai, kas veicina indivīda izdzīvošanu, bailes daudzos gadījumos var izraisīt bērna attīstības traucējumus. Pēc mūsu domām, bailes ir ideāla mēraukla, lai 1) noteiktu bērna personības destruktīvo emociju avotus, 2) pētītu veidus, kā bērns pārveido spēcīgas negatīvas emocijas, 3) noskaidrotu pieaugušā lomu pozitīva (normatīva) bērna Pasaules tēla veidošanās procesā.

Pētījumā metodikā ietverta :

- a) pirmskolas vecuma bērnu Pasaules tēla komponentu veidošanas pēctecības izpēte;
- b) atsevišķu komponentu attīstības salīdzinājums
- c) bērna Pasaules tēla modeļa izveide, ņemot vērā atsevišķu elementu modalitāti;
- d) bērnu izteikumu psiholingvistiskā analīze, bērnu literatūras analīze.

Pētījuma plāns ietvēra: a) vecākā pirmskolas vecuma bērnu baiļu veidu un to izplatības noteikšanu, b) bērnu izteikumu satura analīzi, raksturojot baiļu objektus, c) bērnu stāstu satura emocionālās un jēgas dominantes noskaidrošanu, d) emociju ģenēzi bērniem no grupām ar dažādu pasaules uzskatu.

Empīriskā pētījuma rezultāti

Bērnu baiļu veidu un to izplatības noteikšanas empīriskā izpēte *The empiric research of children's fear types and its spread determination*

Empīriskajā pētījumā piedalījās pirmskolas vecuma bērni (6 – 7 gadi). Pētījumu īstenoja augstskolas pasniedzēja un pedagoģijas specialitāšu studenti. Tika noskaidroti objekti, kuri bērniem izraisa bailes.

1.tabula

Pirmskolas vecuma bērnu baiļu saturs (G.Teteres pētījums, 2007)
The content of fear of pre-school children (Study by G. Tetera, 2007)

| Objekts, kurš izraisa bailes | Cik procentu bērnu baidās |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| Nāve | 90 % |
| Tuvinieku nāve | 75 % |
| Noziedznieki | 72 % |
| Rūķi, briesmoņi | 65 % |
| Slimības | 63 % |
| Vecāku sods | 57 % |
| Sapņi (murgi) | 55 % |
| Dzīvnieki, kukaiņi | 53 % |
| Ārsti | 46 % |
| Dabas parādības | 45 % |

| | |
|--|------|
| Bailes | 38 % |
| Filmu varoņi | 23 % |
| Briesmu stāsti, kas dzirdēti no citiem bērniem | 22 % |
| Vientulība | 20 % |
| Vecāki | 18 % |
| Skolotāja, aukle | 17% |
| Augstums | 17 % |

Kā redzams, bailes no nāves starp izvēlētajiem objektiem bija visizplatītākās. Var uzskatīt, ka šajā faktā vērojama novirze no normas, jo bērna pasaule parasti ir gaiša un optimistiska.

2.tabula

Bērnu pieredze saskarē ar nāvi (%)
Experience of children in facing death (%)

| Bērnu pieredze saskarē ar nāvi, % | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----|
| 1 | Redzējuši televīzijā | 45% |
| 2 | Dzirdējuši pasakās, briesmu stāstos | 25% |
| 3 | Tuva cilvēka nāve | 10% |
| 4. | Mīļa dzīvnieka nāve | 20% |

Iegūtie rezultāti liek secināt, ka reālajā dzīvē bērni ar nāvi saskaras samērā reti, tikai katrs desmitais bērns vecākajā pirmsskolas vecumā saskāries ar tuvinieka nāvi. Nedaudz biežāk bērni redzējuši mājdzīvnieka nāvi.

Par galvenajiem negatīvo pārdzīvojumu avotiem kļuvuši televīzija, vienaudžu stāsti un pasakas. Agresīva informatīvā vide ir galvenais cēlonis bailēm no nāves, jo: a) nāves biežums tajā daudzas reizes pārsniedz dabisko līmeni, ar kādu saskaras bērns, b) ekrāna priekšā vai bērnu grupā bērns atrodas viens pret vienu ar stāstītāju un nesaņem pieaugušā paskaidrojumus.

Tika izvirzīta *pētījuma hipotēze*: ja pieaugušie bērnam izskaidro bailes izraisošās parādības, kuras sniedzas ārpus bērna pieredzes, bērni bailes viegli pārvar, un parādību verbālie raksturojumi atbilst Pasaules tēla kopējai optimistiskajai tonalitātei.

Lai pārbaudītu hipotēzi, tika izvēlēti bērni no divām grupām, kurās vecākiem ir atšķirīgs pasaules skatījums un pieeja nāves problēmai, t.i., neticīgi un ticīgi, ar baznīcu saistīti cilvēki, jo nāves bailes tiek pārvarētas tikai reliģiskās koncepcijas ietvaros, piešķirot cilvēka zemes dzīvei citu jēgu.

Bērnu Pasaules tēls līdz ar priekšstatu parādīšanos par nāvi ietver garīgas, telpas, laika, emocionālās, vizuālās un sajūtu sastāvdaļas.

Iegūtie baiļu objekta raksturojumi sniedza iespēju noteikt to nāves baiļu sastāvdaļu, kura saistās ar notikumiem: dievkalpojums, bēres, kaps – bērniem no ticīgām ģimenēm, bēres, kaps – bērniem no neticīgām ģimenēm.

Pirmsskolas vecuma bērnu priekšstats par nāvi ar baznīcu saistītās kristiešu ģimenēs un ar baznīcu nesaistītās ģimenēs (Tetere, 2007)

The concept of death of pre-school children from religious Christian and non-religious families (Tetere, 2007)

| Vārdi un jūtas, kas saistās ar nāvi | Bērni no ticīgām ģimenēm, % | Bērni no neticīgām ģimenēm, % |
|-------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Debesis | 43 | 7 |
| Dievs | 57 | 0 |
| Eņģelis | 43 | 12 |
| Mākoņi | 21 | 0 |
| Paradīze | 16 | 0 |
| Tumsa | 11 | 34 |
| Aukstums | 4 | 21 |
| Elle | 1 | 4 |
| Uguns | 0 | 21 |
| Trīcēšana | 0 | 12 |
| Šausmas | 12 | 43 |
| Nelaime | 12 | 15 |
| Skumjas | 16 | 12 |
| Kaps | 79 | 86 |
| Bēres | 93 | 89 |
| Dievkalpojums | 97 | 4 |
| Nezinu | 0 | 7 |

Jau šajos raksturojumos redzamas uztveres atšķirības bērniem no ticīgām ģimenēm: dievkalpojums ietver cilvēku neredzamā pasaulē, kuras priekšgalā ir Dievs, un tādējādi nosaka notikuma jēgu. Pasaules tēlā parādās Dievs, debesis, eņģelis ka citas pasaules pārstāvji, kā arī paradīze, elle un mākoņi, un aina iegūst laika un telpas perspektīvu.

Arī dažu otrās grupas bērnu priekšstatos telpa ietver debesis, mākoņus un eņģeli, kā arī elli, taču tajā nav objektu, kuri dod cerību par pozitīvu iznākumu. Galveno akcentu bērni tomēr lika uz biedējošā notikuma sajūtu un emociju raksturojumu (šausmas, tumsa, aukstums, uguns, trīcēšana), kurš šajā grupā bija vērojams 4,85 reizes biežāk nekā bērnu grupā no ticīgām ģimenēm.

Abu grupu bērni aptuveni vienādi atzīmēja skumju un nelaimes izjūtas, kas pavada nāvi. Aptuveni septiņi no 100 bērniem neticīgo ģimeņu grupā nespēja verbalizēt jēdzienus, kas saistīti ar nāves bailēm.

No vienas puses, to var izskaidrot ar zināmu tabu ģimenēs šajos jautājumos, bet, no otras puses, arī ar lielām bailēm un sasprindzinājumu. Tā šajā grupā 6 gadus vecai meitenei, kura bija redzējusi savas mātes traģisko nāvi, bija vērojama selektīvi bloķēta atmiņa par periodu pirms notikuma un tā laikā, bet 6 gadus vecam zēnam tika novērotas psihotiskas novirzes saistībā ar tuva cilvēka nāvi.

Secinājumi *Conclusions*

1. Galvenais avots vecākā pirmsskolas vecuma bērnu bailēm no nāves mūsdienās ir agresīva informatīvā vide (televīzija un vienaudžu stāsti).
2. Bērni no ģimenēm, kuras saistītas ar baznīcu, salīdzinoši mazāk emocionāli reaģē uz traģisku notikumu, jo pieaugušie viņiem izskaidro cilvēka dzīves jēgu un nāves cēloņus.
3. Priekšstats par objektu, tai skaitā pat par negatīvu objektu, tiek iekļauts Pasaules tēlā kā konstruktīvs elements, ja pieaugušie izskaidro bērnam notikuma jēgu.
4. Pasaules tēla elementa verbalizācija, kas saistīta ar spēcīgām emocijām, notiek tikai tad, kad bērnam izveidojas sava attieksme pret objektu vai parādību. Kopš šī brīža ārējas emociju izpausmes parastos apstākļos nav novērojamas. Bērnam rodas noturīga attieksme pret priekšmetu vai parādību. Šī attieksme var veidoties, gan balstoties uz morāles principiem un uzskatiem, kurus pauž pieaugušie, gan mazinoties bērna jūtīgumam.
5. Pētījuma rezultāti liecina, ka bērniem no ģimenēm, kuras saistītas ar baznīcu, izpratne par cilvēka aiziešanu citā pasaulē iekļaujas Pasaules tēlā kā viens no elementiem un kopumā neietekmē Pasaules tēla kopējo optimistisko tonalitāti.
6. Bērna emociju cilvēciskošanos, saskaroties ar spēcīgu emociogēnu objektu, atspoguļo šāda shēma: emociogēnais notikums – nespecifiskas emocijas – notikuma kognitīvā novērtēšana – uzdevuma risināšana – vispārējās attieksmes izveidošana, ņemot vērā jauno elementu Pasaules tēlā – jūtas. Ārēji redzama emocionalitāte un uz sajūtām balstīts uztveres raksturs cilvēkam raksturīgs tik ilgi, kamēr tiek izveidota sava attieksme. Pieaugušajam ir nozīmīga loma pozitīva Pasaules tēla veidošanā, izskaidrojot bērnam parādības, kuras sniedzas ārpus viņa pieredzes.

Summary

Introduction. There are many studies dedicated to children's fear. The focus of this study was to determine the place and role of fear in shaping the Image of the World of a child at pre-school age.

The most common fear in children is the fear of death (90% of surveyed children). The fear of death is overcome in the framework of the religious consciousness. In our study, we examined the verbal characteristics of the concept "death" of children from believer-and-practicing and nonbeliever families.

The Aim of the Study. The results of the study showed that with generally positive and optimistic adults and proper explanations the child understands the meaning of all the scary events, in this case – death, and integrates it into his Image of the World. Children from religious families bind death with sky (43%), God (57%), angels (43%), clouds (21%), heaven (16%), darkness (11%), cold (4%), hell (1%), church service (97%), fear (12%), misfortune (12%), sadness (16%), cemetery (79%), funerals (93%).

Children from nonbeliever families linked death with heaven (7%), angels (12%), darkness

(34%), cold (21%), hell (4%), fire (21%), tremor (12%), horror (43%), misfortune (15%), sadness (12%), cemetery (86%), burial (89%), and church service (4%).

Thus, the study confirmed the hypothesis that the fears, explained to the child by an adult, lose invincibility, and phenomena that cause them are integrated in the Image of the World of the child.

Materials and methods. Used research methods: Analysis of scientific literature dealing with the chosen issue, interview, observation and psycholinguistic analysis of text and speech of children. The methods of empirical direction – experimentally-genetic method, content-analysis, intent-analysis, analysis of the texts of utterances from children belonging to different language cultures. Characteristics of an object by its features based on the perception of how the child sees and understands the describable object are highlighted in the text.

Literatūra References

1. Tetere, G. (2007). *Baiļu izjūta kā attīstības sastāvdaļa pirmsskolas vecuma bērniem*. RPIVA, 43.-49.lpp.
2. Гришенина, Ю.А. (2009). *Национальные особенности образа мира и речевой деятельности российских, индийских и африканских студентов*. 19.00.01. Автореф. канд. психол. наук. М., 22 с.
3. Леонтьев, А.Н. (1983). *Образ мира. Избранные психологические произведения. В 2 ТМ.* (С.251 – 261).
4. Павлова, Т.В. (2011). *Лингвокультурологические характеристики коммуникативного пространства детской поэзии (на материале английских и русских стихов для детей)*. Дисс. канд. филол. наук. 10.02.19, Калининград.
5. Попкова, Т.Д. (2005). *Мир детства как философская проблема*. Автор. Дисс. канд. фил. Наук. Пермь, 172 с.
6. Роменкова, В. (2007). *Вербальная репрезентация содержания образа мира детей дошкольного возраста в процессе формирования идентичности. Гуманитарный вестник Переяслав-Хмельницкого педагогического университета им. Г.Сковороды. Научно-теоретический сборник. Выпуск 12. Переяслав-Хмельницкий, (С.211-217)*.
7. Русевич, В.В. (2009). *Педагогические условия формирования образа мира у детей 5-7 лет*. Автор. дис. канд. пед. наук, Волгоград.
8. Серкин, В.П. (2008). *Методы психологии субъективной семантики и психосемантики*. Учебное пособие для вузов/ В.П.Серкин. М.: Издательство ПЧЕЛА, (С. 94-96).
9. Стеценко, А.П. (1987). *Понятие «образ мира» и некоторые проблемы онтогенеза сознания. Вестник МГУ. Серия 14. Психология, -№3, с.27-33*.
10. Тменова, Д.Г. (2003). *Детский фольклор осетин*. Дисс. канд. филол. наук. 10.01.09, Владикавказ, – 164 с.
11. Чуешева, Н.А. (2007). *Понятие «образ мира» в психологической науке. Вестник ТГПУ. Вып.10(73). Серия Психология. с. 20-23*.
12. Цивьян Т.В. (1990). *Лингвистические основы балканской модели мира / Отв. Ред. В.Н.Топоров: АН СССР, Ин-т слав. и балкан. – М.: Наука,– 203 с.*

Valentīna Romenkova

Rīgas pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
valentin@oic.lv
t.26528880

PROMOTING OF SELF-DIRECTED LEARNING IN COOPERATION WITH THE PARENTS FOR CHILDREN IN THE PRESCHOOL AGE

Asja Vanaga
Lūcija Rutka
Latvijas Universitāte

Abstract. *Successful learning process in pre-school requires collaboration between children, educators and parents, whose primary goal is individual understanding of each child to promote his academic performance and personal development as a whole. This paper shows a pre-scientific and theoretical background of self-directed learning in preschool, as well as developed and theoretically substantiated child initiative research method "New friend". Particular attention is given to the promotion of the child's initiative, which is crucial in the process of self-directed learning. The empirical study of children's initiatives shows analysis of collaboration with the parents. A qualitative study reveals pre-school children's initiative promotion opportunities in collaboration with parents, by using research method "New friend".*

Keywords: *Self-directed learning, initiative, educator and family collaboration*

Introduction

In various life situations preschoolers demonstrate the desire to act independently, and to clearly express „I can do that”. A child instinctively searches for answers to own questions, explores, discovers and tries to understand the things he comes into contact. When we read literature for new parents and preschool educators, we can find explanation “window of opportunity”. In terms of education, it means period of time, when a child’s perception is most effective in all aspects, including cognitive processes. Competent educator can help a child and his family in this period, promoting a child’s natural initiative. Child’s ability to perceive and learn all the different information defines certain responsibility from family and educators who should regulate the quantity of information, content, and to switch child’s initiative to knowledge acquisition activities as much as possible.

The Latvian preschool educational guidance (Regulations No. 533) contains the most important skills, knowledge and evaluation criteria, which is formed according to the specific age, but the pedagogical practice shows that children are not always ready to engage in a carefully planned lessons, so the lessons not giving the desired result.

The article presents scientifically theoretical grounds of Self-directed learning. The main driving force of the children's Self-directed learning is initiative, which is possible to contribute in preschool learning activities and of course in family. Continuous initiative promoting is most important. Preschool learning activities should seamlessly continue at home and being reflected throughout the learning process, regardless the particular environment.

The article aims to explore the possibilities of promoting self-directed learning in cooperation with the parents for children in the preschool age

Question of research: How to contribute the preschool age child self-directed learning in collaboration with the parents?

Methods of research:

1. Literary analysis.
2. Projective play in family „New friend”.
3. Notes from parents.

Research base consists of 25 children aged from 6 to 7 years from the educational institution in Riga and 50 parents.

Type of research: qualitative.

Procedure of the research:

In order to make a research of Self-directed learning promotion in collaboration with parents, the plan was made. The idea and the rules of projective play were introduced to parents. Parents were asked to make individual notes by filling out the special questionnaire. Final results will be discussed individually between parents of each child and educator.

Theoretical background of Self-directed learning in preschool

In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process, in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes (Knowles, 1975).

Self-directed learning model for preschool is based on the natural initiative, which is formed thanks to the rapid development of self-regulation, already in the first years of life. M. Bronson (2002) speaks on the natural initiative development process as a part of self-regulation development.

Erikson (Eriksons, 1968) explores the creative potential, which is realizing in the process of self-acquisition and finding own "I", therefore children need to play in pre-school age. Initiative develops together with need to be active and to collaborative.

Child’s experience is constructed through the playground that he is both a learning and working at the same time, "the initiative is directly related to the acquisition of new skills, as well as the development of competencies" (1985, Dzintere 1984, Craig & Baucum, 2005:420).

One of the main tasks of self-directed learning is to foster child's ability to perceive change as a chance, and realizing the objectives pursued, to seek a solution with the available resources, as well as to promote skills to control own emotions, to find solutions for unexpected situations. The child's natural initiative is a strong enough force to educators and parents as a helper, for the goal to be achieved. It is important for the child when parents and teachers are glad about the new skills, worried about failure, supporting new ideas and

activities as well (Rutka, 2012). In this way children forms own self-directed behavior model. Children can learn new behavior models, but the learning speed will be individually different as it affects the human personality as a whole. We are not speaking about simple response and remembrance of new information. Learning behavior is a complex process of learning, involving the cognitive processes (perception, attention, memory, thinking, etc.), motivation and physiological characteristics. Learning behavioral models can be affected by several factors (Cloninger, 2013):

1. Attention process – observing model behavior.
2. Model-specific characteristics, the degree of complexity, etc.
3. Process of monitoring-sensor capability, excitement, motivation, perception, etc.
4. The saving process-remembrance of behavior, the symbolic coding, cognitive organization, symbolic trying.
5. Imitation of motion-physical ability, reactions, observation of self-imitation, feedback on accuracy and imitation.
6. Motivational processes-activities for the recognition of valuable enough to be executed, an external amplification, internal reinforcement.

One of the core tasks for parents and educator is to follow if educational methods not create to child anxiety and guilt, because in preschool age child's complex social world initiative can serve both an assistant to become successful and gaining confidence in own forces, as well as becoming a failure and guilt cause. The promotion of the child's initiative is related to the child's determination to explore the world, learning new skills in communication with peers, as well as looking for support from older people in the process of learning social skills (Craig & Baucum, 2005:381). It is important not to do everything by themselves, but to be with child, to help him physically and mentally, to express interest and delight. In this way the external reinforcement helps to develop internal reinforcement and by the time child starting to enjoy his success, having fun of autonomy to perform various duties independently (Rutka, 2012:124-129). In such situations the adult support may take the form of interest, active collaboration, asking questions, providing feedback. The empirical study is carried out by organizing play with "New friend", where parents together h children are participating in activities that encourage and observe the child, and later parents make notes in their observations and evaluations sheets.

Theoretical justification of projective game „New friend”

To promote initiative in self-directed learning process a variety of tasks was created and selected. One of them is projective game "New friend". The theoretical justification of the chosen methods is based on D. Dzintere (Dzintere, 1985) that preschool age child trademark activity consists in the playground,

which is one of the major children's research methods by observing and making notes on what's happening while playing. D. Dzintere (Dzintere, 1997) highlights the playground, which promotes the positive development of children, encourage their autonomy, initiative, curiosity, as well as to express their views, to analyze and conclude, therefore the successful implementation of the preschool guidelines is not possible without the cooperation of the educators and parents.

R. Kaņepēja and Z. Gaugere (Kaņepēja & Gaugere, 2012) explaining the concept of cooperation in the common view, which is in the process of experience, exchange of spiritual values that are important to children's comprehensive development, "family and educational collaborative content is the pedagogical objectives of the process and the required elements, which is interpreted and understood both the educational institution and the family" (Kaņepēja & Gaugere, 2012:255).

Positive attitude from educators is significant for the child, encouraging creativity, the ability to understand oneself and reaching the results of its work to raise their self-esteem, but to emphasize trust feedback, equally important in this process are family, peers and their attitude.

During creation of projective game "New friend" and its operational processes, attention was devoted to the subject of the direction recommended daily exercise topics, offering incentives for start-up issues and children's issues are estimated.

Projective game "New friend" is based on a toy that a child must be made by himself, as he wishes to see it, not regulating children's fantasies, meanwhile thinking about its durability within next couple of weeks. "New friend" is created as an assistant for communication in various topics of everyday activities, intended both as child and parent to trigger conversations about actual everyday events, developments and opportunities to design future visions.

"New friend" who is looking for his place in the family is like a prompter for a child and parents to escalate intimacy between the moments that have caused positive emotions, starting own family tree research, promoting confidence in children through a sense of their place and importance in the family, as well as to explore the environment and world vision, together with family and love ones.

The empirical study of promoting self-directed learning for 6-7 years old children

The empirical part is made of self-directed learning research in cooperation with the parents. A study carried out in one of Riga's preschool educational institutions using the projective game "New friend" whose main goal was to promote children's initiative to encourage children to participate actively, to be creative and involve the parents.

To understand children's readiness for the planned activity, before projective game "New friend" started, it was performed in individual negotiations with each child, and results was fixed according to the set of criteria (statements) regarding the initiative, pointing to a child's activity, and willingness to cooperate, to participate, as well as interest in the environment:

1. I like when other people run games.
2. I like when I run games.
3. I like to start new things.
4. I like to learn new things.

Some of the answers given by children in a discussion were as follows:

Statement Nr.1 - *"When others do it I get tired of it", "others just runs and does not put me off", "I like when others run certain games ", " do not like that, because the others never even allows me to run the game"*,

Statement Nr.2 – *„I like to run the game”, „I like to introduce new rules, and to present it to others. It is interesting”*,

Statement Nr.3 – *„I like it very much”, „I like it best of all”*,

Statement Nr.4 – *„I like new things, then I forget old ones faster”, „I like to learn new things about the sun, space and jellyfish”, I don't like so much to learn about the things of the world”*.

Total group score averages according to the above criteria and on the basis of the responses of children indicate that children's desire to make activities reaches 93% level, to learn new things around 95%, to play when other rule the process 83%, and to do everything by themselves at 90%.

While proposing different types of children's activities, parents had to record the reactions of children in specially prepared observation sheets, for example, one of the planned activities together with children is to make a toy, which will be named later, and celebrated its birthday. Parents made notes based on their observations both free form, or based on certain criteria:

- At start-up it was necessary to encourage my child.
- Child enthusiastically engaged in the process.
- Child involved others into the process.
- This exercise was interesting for my child.
- This exercise was interesting for me.

Every day parents received the next day's exercise and recommendations from the teacher containing start-up ideas and possible children's issues, as well as the general recommendations of the successful progress of the game. For example, the topic "first dinner with new friend" followed by possible start-up issues. How you friend feels today, on what are on the dinner this evening? What could we cook together today? Who will read the recipe and who will cook?

After the first week, summarizing the earlier observation diaries obtained the following results: the first 2 days, 20 of the 25 children eagerly participated in the process involving family too, but starting from third day activity declined stating that the child's interest and the interest of parents in exercise content is

decreased. Until the end of the first week 15 families took all exercises. Some parents tried to explain the reasons of not continuing the game as follows:

"Could not involve my child", "child was tired", "this activity did not seem interesting to my child," "I'm not excited on these exercises, originally looked at with skepticism, now my child think the same", as well as phrases that pointed to an interest to continue the promotion of the child's initiative, using the projective game "New friend" in the framework of exercises:

"My child's activity was a surprise," "child is excited about the new game and discusses his skills, talents," "exercises prompted me to talk with child about things that otherwise may not do", "the child's responses and thought process was a positive surprise."

Looking at the above parents ratings and comparing them with their children, the answers given are able to explain the overall treatment to the exercises. For example, under the statement "I like it when the game is run by another" Ieva replies that she does not like it. When looking at the questionnaire that mother filled out, there is a clear trend that the child does not like when mother rules the game, and after a game led the third day interest is lost. All three mentioned questionnaires from parents indicate that the child had a significant impact from parents on their decisions regarding the exercises.

Comparing responses from Jānis with the parent's entries in the diary is a noticeable need for incentives that match the child's statement of "I like it when other people run games".

Peter's parents refused to participate in the activities. According to the observation made by the mother, it was concluded that the child was not interested in the process. The mother's position is contrary to the child's answers that points to a great interest in learning new things, as well as loved when the others rule the game. This example shows how strongly parent's attitude can impact in the promotion of child's initiative.

Compiling notes and information from parents, in most cases fathers and mothers have similar vision on the process, as well as based on the notes it is possible to judge on the process of making "new friend" when the children involved the entire family.

In the first days of game "New friend" the children's activity and interest in the group was not noticeable, as well as conversations between the children of the "new friend" was not much. Educator prompted to speak about "friends" game, encouraged children to make creative works together to bring them home to display to "friend". Activity increased a lot. In the evening the kids went home and told parents that this work (Kaleidoscope, masks, drawings) should be shown to "friend", as well as everything is discussed together with the parents, who are part of the everyday task. Even more activities and own written stories first appeared at the end of the week, when the group discovered the secret of the educator, who also has a new "friend" to show.

While discussing the progress of the game with the parents at the end of the first week, the parents found out that children are playing with the self-made toy much more than with old ones, bought in stores. Activating "New friend" theme in group has generated a lot of positive emotions and stimulated new ideas for children games both at home and in pre-school. Total interest over the learning activities has grown. Discovering successful storytellers, artists, as well as children better sees their good qualities and ability to recognize their failures as well as the fact that sometimes they are being "just lazy and prefer to do nothing".

Conclusion and discussion

Preschool age children typically heightens emotions and expression of feelings, so one of the positive cooperation of the child with parents and educators have a mutual empathy and emotional stability, which gives the child a sense of security and trust, enhancing the natural development of the initiative and active participation in the activities of various kinds of creative processes.

Analyzing the results of promoting children's initiative, as well as notes made by parents, it can be concluded that the promotion of the child's initiative is not only dependent on parental skills, interest, but also on the parental interest, pointing to a further study of the issues raised, which will facilitate the creation of a collaborative model of self-directed learning in preschool.

Conducting individual interviews with each child, they became interested during the discussions. Children expressed their thoughts, assumptions and conclusions, reflections, however some of the statements shows interesting trend. There is only 7% difference in answers to statements "I like when other people run playground" and "I like when I run it" (83% of children likes when others run the game and 90% would like to do it by themselves).

Looking at the information provided both children and parents it is possible to make the following assumptions:

If the child has expressed a desire that the other people rules in the playground, probably he has delayed in the process of expressing the level of initiative, which may be a positive aspect of the rapid changes in the social environment, but as a negative aspect within this environment, child might be unable to motivate himself for the next operation, further positive emotional growth and natural initiative is hampered by insufficient desire from parents to encourage independent action, stopping at the first setback, accepting it as a normal result, and concluding "it is not interesting for my child". Therefore, the results obtained during the negotiation and following assumption requires further observing, not only the mentioned above, but to make the situation researched and analyzed more in depth.

Bibliography

1. Bronson, M. (2002). *Self-regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. New York: Guilford Publications.
2. Cloninger, S. (2013). *Theories of personality: understanding persons*. Boston: Pearson.
3. Dzintere, D. (1984). *Rotaļa un darbs bērnudārzā*. Rīga: Zvaigzne.
4. Dzintere, D., & Boša, R. (1997). *Rotaļspēles*. Rīga: Mācību apgāds MT.
5. Eriksons, E. (1998). *Identitāte: Jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
6. Kaņepēja, R., Lieģeniece, D., Mangule, I., Ukstiņa, R., Dzintere, D., Stangaine, I., u.c. (2012). *Ceļā uz skolu*. Rīga: Zvaigzne .
7. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge: Prentice Hall.
8. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. (2012, 7 31). Retrieved 2 28, 2014, from www.Likumi.lv: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
9. Rutka, L. (2012). *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa.
10. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija* (Sēj. 212 lpp). Rīga.
11. Крайг, Г., & Бокум, Д. (2005). *Психология развития*. Санкт-Петербург: Питер.

Asja Vanaga

Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia
asjavanaga@inbox.lv
+37129113411

Lūcija Rutka

Faculty of Education, Psychology and Art, University of Latvia
lucija.rutka@lu.lv

**Šī krājuma raksti pēc konferences tiks piedāvāti iekļaušanai Thomson Reuters
Web of Science Conference Proceedings Citation Index datu bāzē
<http://www.webofknowledge.com/>**

**The papers of this issue of publications after the conference will be offered for
publishing on Thomson Reuters Web of Science Conference Proceedings Citation
Index data base <http://www.webofknowledge.com/>**