



**STUDENTU UN
MAĢISTRANTU
ZINĀTNISKĀS
KONFERENCES
RAKSTI**

2019



Jelgava

KONFERENCES VIETA UN LAIKS

Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts, Jelgava, J. Čakstes bulvāris 5,
336. auditorija, 2019. gada 12. aprīlis plkst. 14:30

KONFERENCES APRAKSTS

TF studentu un maģistrantu zinātniskā konference tiek rīkota, lai veicinātu studentu zinātniski pētniecisko darbību un iepazīstinātu konferences dalībniekus ar inovācijām, aktualitātēm un problemātiku atbilstošajā nozarē. Rakstu un mutisko prezentāciju sagatavo, izmantojot bakalaura vai maģistra darbā analizēto teorētisko un empirisko informāciju.

KONFERENCES ORGKOMITEJA

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., docente Nataļja Vronska

RAKSTU RECENZENTE

Dr.paed., docente Iveta Līce

VĀKA AUTORE / TEHNISKAIS REDAKTORS

Dr.paed., docente Nataļja Vronska

SATURS

VĒRTĪBU AKTUALIZĀCIJA MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ “LITERATŪRA” HIGHLIGHTING OF VALUES IN LITERATURE SUBJECT.....	5
PROFESIONĀLI ORIENTĒTĀS PROGRAMMAS IZSTRĀDE PAMATSSKOLĀ MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ SPORTS PROFESSIONALLY ORIENTED PROGRAM FOR SPORT SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL ..	10
SKAISTUMKOPŠANAS SPECIĀLISTU PEDAGOĢISKĀ KOMPETENCE BEAUTY CARE SPECIALIST COMPETENCE IN PEDAGOGY	17
RADOŠĀ PAŠIZPAUSME VIZUĀLAJĀ MĀKSLĀ CREATIVE SELF-EXPRESSION IN VISUAL ARTS	23
DZĪVES PRASMES JAUNIEŠU PĒC ĀRPUSĢIMENES APRŪPES PATSTĀVĪGAS DZĪVES UZSĀKŠANAI LIFE SKILLS FOR STARTING OF INDEPENDENT LIFE OF YOUTH AFTER OUT-OF-FAMILY CARE.....	28
SKOLAS VIDES AUDZINOŠĀ FUNKCIJA VARDARBĪGAS UZVEDĪBAS KONTEKSTĀ SCHOOL ENVIRONMENTAL LEARNING FUNCTION IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION.....	35
KULTŪRIZGLĪTĪBA LATVIJĀ CULTURAL EDUCATION IN LATVIA	40
SOCIĀLO TĪKLU MEDIJU IETEKME UZ PAMATSKOLAS SKOLĒNIEM IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON PRIMARY SCHOOL PUPILS	45
MĀSU MOTIVĀCIJA PROFESIONĀLAI PILNVEIDEI NURSING MOTIVATION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT	52
SVEŠVALODAS MĀCĪBU PILNVEIDE PAMATSTUDIJĀS AUGSTSKOLĀ DEVELOPMENT OF TEACHING / LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN UNDERGRADUATE STUDIES AT HIGHER SCHOOL.....	57
LAUKU SKOLA KĀ LATVIEŠU PEDAGOĢISKĀS KULTŪRAS RAŠANĀS VIDE VĒSTURISKĀ SKATĪJUMĀ RURAL SCHOOL AS ENVIRONMENT FOR CREATION OF LATVIAN PEDAGOGICAL CULTURE IN THE HISTORICAL PERSPECTIVE.....	63
PIEAUGUŠO NEFORMĀLĀ VESELĪBAS IZGLĪTĪBA ĀDAS SASLIMŠANU PROFILAKSEI ADULT NON-FORMAL HEALTH EDUCATION FOR PREVENTION OF SKIN DISEASES	69

PIRMSSKOLAS PEDAGOGA EKOLOĢISKĀ KOMPETENCE ECOLOGICAL COMPETENCE OF PRE-SCHOOL TEACHERS	75
MOTIVĀCIJA PAŠVIRZĪTAI IZGLĪTĪBAI OPERĀCIJU MĀSAS SPECIALITĀTĒ PERIOPERATIVE NURSES' MOTIVATION FOR SELF-DIRECTED EDUCATION.....	82
GARĪGĀS VESELĪBAS APRŪPES MĀSU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS KURSU PROGRAMMU ĪSTENOŠANA IMPLEMENTATION OF THE MENTAL HEALTH CARE NURSE FURTHER EDUCATION TRAINING PROGRAMMS	87

VĒRTĪBU AKTUALIZĀCIJA MĀCĪBU PRIEKŠMETĀ “LITERATŪRA” HIGHLIGHTING OF VALUES IN LITERATURE SUBJECT

Egita Atslēga

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Aija Pridāne

viesdocente, Dr. paed.

Abstract: At present, education and society in general are undergoing a rapid change, in which the development and perfection of the pupil's personality play an important role. In this process, values, which are a very complex phenomenon that punctures and aligns human life, play an important role. In the learning process, it is important to highlight and explain the importance of vital values, as values are the basis for acquiring skills, while it is an important competence of the 21st century, which is essential for education. Literature as an art subject opens up a wide range of opportunities for highlighting values. Based on theoretical research, the author has worked out a model of value-highlighting literature lesson that is based on four learning principles / aspects: interest, collaboration, dignity and openness, and the approbation of the model proved that values in "Literature" lessons can be highlighted and their importance can be revealed.

Atslēgas vārdi: vērtības, vērtību aktualizācija, modelis, mācību priekšmets “Literatūra”.

Ievads

Šobrīd izglītība un sabiedrība kopumā piedzīvo straujas pārmaiņas, kurās būtiska loma ir skolēna personības izkopšanai un attīstīšanai. 21. gadsimta problēmu risināšana prasa pielikt apzinātas pūles un spēju kā pasaules pilsonim uzņemties sociālo atbildību (Fadels, Bialika, & Trilings, 2017). Mūsdienās līdzās tādiem jēdzieniem kā globalizācija, pragmatisma filozofija un patērētājsabiedrība tiek runāts par vērtību plurālismu. Tas nozīmē, ka ir jāaktualizē sabiedrībai un īpaši skolēniem vitāli svarīgas vērtības, jāveido izpratni par to dziļāko saturu.

Pašlaik norit aktīvs darbs pie mācību satura un pieejas pilnveides, lai skolēnos attīstītu dzīvei 21. gadsimtā svarīgas zināšanas, prasmes un ieradumus, kas balstīti vērtībās, lai tiktu veidota lietpratība. (VISC, 2017). Pētījuma autore uzskata, ka īpaši jāpievērš uzmanība ētiskajām un morālajām vērtībām gan izglītības procesā kopumā, gan cenšoties rast iespēju tās akcentēt katra mācību priekšmeta kontekstā. 21. gadsimtā pedagoģiskajā procesā nozīmīga ir audzināšanas un mācību procesa vienotība, tā akcentē katra pedagoga atbildību, organizējot mācību procesu tā, lai līdztekus konkrētā mācību satura apguvei skolēnam būtu iespēja izkopt attieksmi pret sevi, apkārtējiem, sabiedrību, valsti un pasauli kopumā (VISC, 2018).

Mācību priekšmets “Literatūra” un literārā izglītība kopumā paver plašas iespējas pilnveidot attieksmi pret lietām, notikumiem un vērtībām. Daiļdarbu interpretācijas procesā vidusskolēns gūst pieredzi, kas veido estētisko uztveri, spēju pētīt sabiedrības vērtības un normas un paust savu attieksmi pret tām. Literārajos darbos ir saskatāma plaša un daudzveidīga vērtību sistēma, kas palīdz skolēniem veidot savus vērtību kritērijus un bagātināt savu vērtību pasauli (Skalberga, 2012).

Pētījuma mērķis ir parādīt, kā mācību priekšmetā “Literatūra” iespējams aktualizēt skolēniem mazāk nozīmīgas vērtības.

Materiāli un metodes

Pamatojoties uz autoru atziņām un secinājumiem par

- vērtībām, vērtībizglītību un vērtību lomu personības veidošanās procesā (Beļickis, 2000, 2001; Leontiev, 2003, 2005; Rokičs, 1973; Švarcs, 2009 u.c.)
- literatūras lomu un nozīmi vērtību aktualizācijā (Ausekle, 2003, 2013, 2015; Rudzītis, 2000; Skalberga, 2012 u.c.)

un savu pedagoģisko pieredzi, raksta autore ir analizējusi vērtību lomu izglītībā un to aktualizācijas iespējas literatūras stundās. Balstoties uz teorētiskajiem pētījumiem, tika izstrādāts modelis (skat.1.att.), kurā atspoguļots autores skatījums par to, kā noris vērtību aktualizācija literatūras

stundās. Modelis tika aprobēts, izstrādājot metodisko materiālu un veicot pētījumu par vidusskolēniem nozīmīgām vērtībām.

Rezultāti un diskusija

Vērtības ne tikai cilvēka dzīvē, bet arī izglītībā un mācību procesā ieņem nozīmīgu lomu. Par to liecina fakts, ka jaunajā uz kompetencēm balstītajā mācību saturā vērtībām ierādīta nozīmīga vieta. Mācību procesā jāsekmē konkrētu tikumu, vērtību un ieradumu nostiprināšanos. Pedagogu pienākums un atbildība ir stiprināt minētos ieradumus, jo ne vērtības, ne tikumus tieši iemācīt vai ieaudzināt nevar. Vērtības veido nozīmīgu skolēna lietpratības daļu. Tās ir pamats ieradumiem, kuras, mērķtiecīgi attīstot, nostiprinās par tikumiem, citiem vārdiem, par nu jau apgūtām un sev pieņemtām vērtībām (skat. 1. tabulu) (VISC, 2017).

1. tabula

Vērtības, ieradumi un tikumi mācību saturā (VISC, 2017)

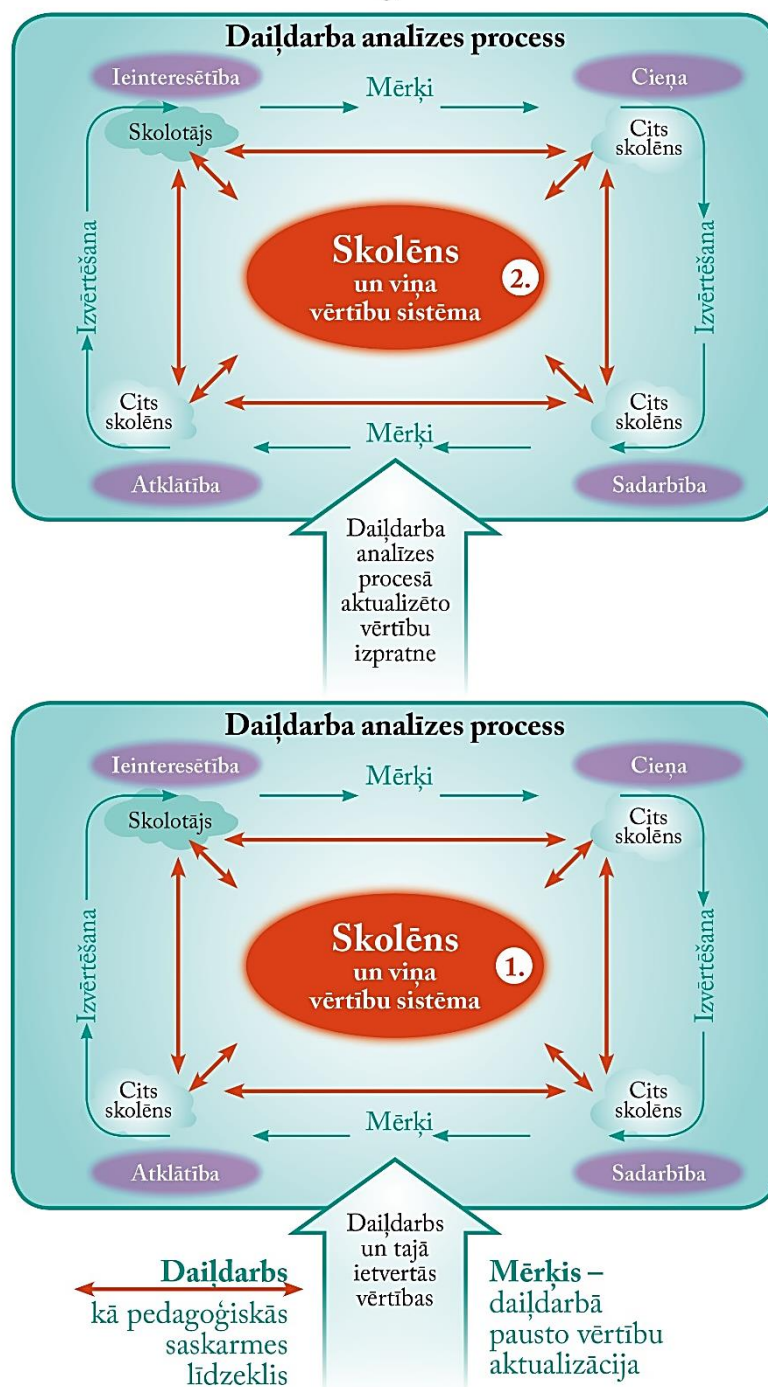
Vērtības	Ieradumi	Tikumi
Dzīvība	Atbildīgs sabiedrības dalībnieks, kurš iedziļinās, līdzdarbojas un sadarbojas, lai kopā ar citiem veidotu tādu sabiedrību, kādā vēlamies dzīvot	Taisnīgums, Solidaritāte
Cilvēka cieņa		Līdzcietība
Brīvība	Personība ar pašapziņu, kurš ciena un rūpējas par citiem	Godīgums, Savaldība, Laipnība
Ģimene		Drosme, Mērenība, Tolerance
Laulība		
Darba tikums	Radošs darītājs, kurš ievieš inovācijas	Gudrība, Atbildība, Centība
Daba		
Kultūra	Lietpratējs izaugsmē, kam mācīties nemitīgi un ar aizrautību kļuvis par ieradumu	Gudrība, Atbildība, Centība
Latviešu valoda		
Latvijas valsts		

Sākotnēji vērtības tika uztvertas kā filozofiska koncepcija. Vairāki autori ir snieguši jēdziena vērtības skaidrojumu un piedāvājuši savu vērtību klasifikāciju. Mūsdienās aktuālākās un biežāk pieminētās ir Šaloma Švarca (Shalom Schwartz) un Miltons Rokiča (Milton Rokeach) vērtību teorijas. M. Rokičs vērtību sistēmu raksturo kā strukturētu vērtību kopumu, kuru konkrētā dzīves posmā indivīds akceptējis (Rokeach, 1973), savukārt Š. Švarcs, attīstot M. Rokiča teoriju, uzsvēra vērtību abstraktumu (Schwartz, 2009). Vērtības ir ļoti sarežģīts fenomens, kas caurauž un sakārto dzīvi, sākot ar bioloģisko un beidzot ar kultūras un gara dzīves augstākajiem līmeņiem (Kūle & Kūlis, 1996). Psihologs un zinātnieks D.A. Leontjevs (Д.А.Леонтьев) savos darbos plaši apraksta vērtību lomu personības veidošanās procesā (Леонтьев, 2003; Leontiev, 2005). Tiek uzsvērts, ka vērtības un vajadzības savā būtībā ir nedalāmas, taču vērtības ir noturīgas un darbojas visās dzīves situācijās. Sabiedrībai un dažādām sociālajām grupām, kurās atrodas indivīds, ir būtiska loma tajā, kā veidojas vērtības. Inārs Beļickis savos darbos par vērtībuzglītību uzsver, ka tieši humanitārajās jomās noris vērtību kopšana, un tādēļ ļoti nozīmīga loma ir humanitāro mācību priekšmetu stundām (Beļickis, 2000, 2001). Māksla (īpaši literatūra) sniedz iespēju iepazīt daudz plašāku vērtību pasauli salīdzinājumā ar to, ko piedāvā *masu kultūra*. To kā būtisku aspektu savos pētījumos uzsvērusi arī profesore Dagmāra Ausekle (Ausekle, 2003, 2013, 2015).

Literatūra ir mākslas jomas mācību priekšmets, kas pirmām kārtām saskaņojams ar citu mākslas jomas mācību priekšmetu saturu. Mākslas izglītības procesu caurstrāvo ne tik daudz zināšanas un prasmes, cik attieksmju veidošana, vērtīborientējoša sadarbība, spējas radīt ar vārdu (Rudzītis, 2000). Literatūras mācību procesa būtība ir palīdzēt skolēnam atrast veidu, kā iegūt sapratni par literāro darbu, nenododot gatavas interpretācijas un neparedzot "izmācīties" literāro darbu. Vissvarīgākā šajā procesā ir lasītāja mijiedarbība tieši ar pašu daiļdarbu, nevis ar jau gatavām atbildēm un secinājumiem. Skolotājam šajā procesā jākalpo par atbalstu, daloties ar savu pieredzi un zināšanām.

Darba autore, pamatojoties uz teorētiskajiem pētījumiem par vērtībām, vērtībizglītību, literāro izglītību un savu pedagoģisko pieredzi, izstrādāja vērtību aktualizējošas literatūras stundas modeli (skat. 1. att.). Modelis atspoguļo to, kādā veidā literatūras mācību procesā aktualizējas tās vērtības, kuras atklājas daiļdarba interpretācijas procesā. Šajā modelī uzsvērts, ka daiļdarbs ir gan pedagoģiskās saskarsmes līdzeklis, gan objekts, uz kuru vērsts analīzes process. Uzsvērti, pēc darba autores domām, būtiskākie mācību principi/aspekti, kuru klātesamība mācību procesā sekmē veiksmīgu vērtīborientētu literatūras mācību procesu. Tie ir **ieinteresētība**, **sadarbība**, **cieņa** un **atklātība**. Tie nav savstarpēji atraujami viens no otra, bet viens otru papildina.

Vērtību aktualizācija literatūras stundā

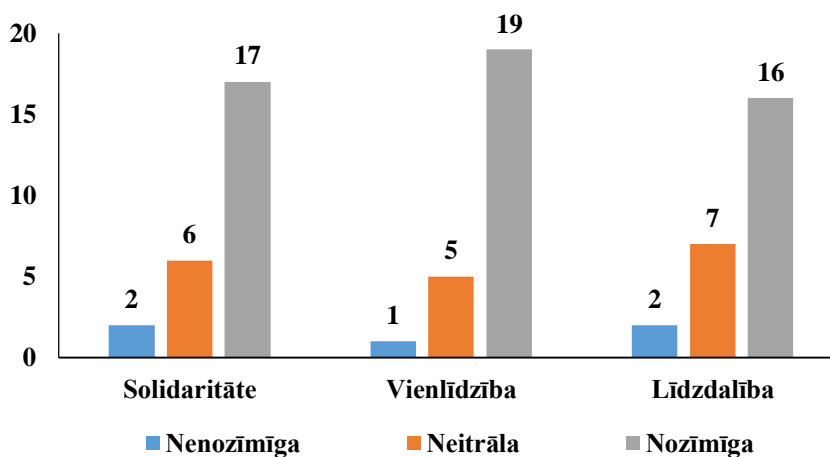


1. att. Vērtību aktualizējošas literatūras stundas modelis

Vērtību aktualizējošas literatūras stundas modelī atspoguļota viena daiļdarba analīzes cikls, apgūstot katru nākamo daiļdarbu, šis cikls atkārtojas. Daiļdarbs un tajā ietvertās vērtības ir objekts, kas rosina daiļdarba analīzes procesu. Daiļdarba analīzes procesa centrālais mērķis ir aktualizēt tās vērtības, kuras paustas daiļdarbā. Analīzes procesa centrā atrodas skolēns un viņa vērtību sistēma (Skolēns un viņa vērtību sistēma 1.). Procesā gaitā notiek nepārtraukta sadarbība un mijiedarbība starp visiem procesā iesaistītajiem – skolēnu, pārējiem skolēniem klasē un skolotāju. Veiksmīgā izvērtēšanas un analīzes procesā tiek aktualizētas tās vērtības, kuras ietvertas daiļdarbā.

Izstrādātais modelis tika aprobēts literatūras stundās vidusskolā. Pirms modeļa aprobācijas tika veikts pētījums - aptauja par vidusskolēniem nozīmīgām vērtībām. Tas atklāja, ka vidusskolēniem nozīmīgas ir vitāli svarīgas vērtības (veselība, ģimene, cilvēcība). Daudz mazāku nozīmi viņi piešķir tādām vērtībām kā solidaritāte, vienlīdzība un līdzdalība, kurām savukārt ir būtiska loma gan mācību, gan audzināšanas procesā, gan attieksmē pret sabiedrību. Tās ir vērtības, kuru nozīmīgums uzsvērts arī jaunajā uz kompetencēm balstītajā mācību saturā (skat. 1. tabulu).

Balstoties uz izstrādāto literatūras stundas modeli, tika sagatavots metodiskais materiāls, kurā līdztekus citu vērtību aktualizācijai daiļdarba analīzes procesā, darba autore akcentēja solidaritāti, vienlīdzību un līdzdalību. Pēc metodiskā materiāla aprobācijas skolēni tika lūgti novērtēt šo vērtību nozīmību (skat. 2.att.).



2. att. Skolēnu novērtējums vērtībām – solidaritāte, vienlīdzība, līdzdalība

Pēc metodiskā materiāla aprobācijas skolēni visas trīs vērtības vērtē kā nozīmīgas. Solidaritāti par nozīmīgu uzskata 17 no 25 skolēniem, vienlīdzību – 19 no 25 skolēniem un līdzdalību – 16 no 25 skolēniem. Pētījuma rezultāti liecina, ka literatūras stundās iespējams aktualizēt vērtības un atklāt skolēniem to nozīmību.

Secinājumi

- Izglītībā vērtībām ir nozīmīga loma, to nozīmība īpaši akcentējama 21. gadsimtā, jo līdztekus globalizācijai un straujajam tehnoloģiju attīstības procesam jāspēj izkopt prasmes un attieksmes, kas palīdz kļūt par sociāli atbildīgu savas valsts un pasaules pilsoni.
- Jaunajā uz kompetencēm balstītajā mācību pieejā uzsvērtā lietpratība, un tieši vērtības veido nozīmīgu lietpratības daļu. Tās ir pamats ieradumiem, kas, mērķtiecīgi attīstīti, nostiprinās par tikumiem – apgūtām un sev pieņemtām vērtībām.
- Vērtības ir ļoti sarežģīts fenomens, kas caurauž un sakārto dzīvi. Vērtības, kurām piešķiram nozīmību, veido mūsu attieksmi pret sabiedrību un dzīvi kopumā, savukārt sabiedrībā valdošās vērtības atsaucas uz katra indivīda vērtību nozīmību. Izglītībai ir būtiska loma, veidojot izpratni par vērtību nozīmību, jo tā akcentē un atklāj ētiski/morāli nozīmīgas vērtības, palīdz veidot pozitīvu vērtību izpratni.
- Mācību priekšmets “Literatūra” paver plašas iespējas vērtību aktualizācijai, jo sekmīgā daiļdarba interpretācijas procesā iespējams aktualizēt arī skolēniem mazāk nozīmīgas vērtības,

atklājot to lomu un nozīmību. Literatūra ļauj iepazīt plašu vērtību spektru un palīdz izprast vērtību būtību, tieši tā ir viena no literatūras nozīmīgākajām vērtībām.

- Vērtību aktualizējošā literatūras stundā svarīgi balstīties uz būtiskākiem mācību principiem/aspektiem - ieinteresētību, sadarbību, cieņu un atklātību - tie nav savstarpēji atraujami viens no otra, bet viens otru papildina.

Bibliogrāfija

1. Ausekle, D. (2003). *Daiļdarba interpretācija skolā*. Rīga: Garā pupa.
2. Ausekle, D., & Kangro, I. (2013). Literārā darba interpretācijas iespējas skolā. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Sabiedrība, integrācija, izglītība*, 185-192.
3. Ausekle, D., & Kangro, I. (2015). Lasīšanas interešu veicināšana studiju procesā augstskolā un mācību stundās skolā. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Sabiedrība, integrācija, izglītība*, 36-45.
4. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientēta mācību stunda*. Rīga: Raka.
5. Beļickis, I. (2001). *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: Raka.
6. Fadels, Č., Bialika, M., & Trilings, B. (2017). *Četru dimensiju izglītība*. Rīga: Lielvārds.
7. Kūle, M., & Kūlis, R. (1996). *Filosofija*. Rīga: Burtnieks.
8. Leontiev, D. (2005). Three Facets of Meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43, 45-72.
9. Rokeach, M. (1973). *The name of human values*. New York: The Free Press.
10. Rudzītis, J. (2000). *Literatūras mācības skolā*. Rīga: Raka.
11. Schwartz, S. H. (2009). *Basic human values*.
12. Skalberga, A. (2012). *Vidusskolēna literārās kompetences veidošanās. Promocijas darbs*. Rīga: LU.
13. VISC. (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta Nr. 8.3.1.1./16/I/002 "Kompetenču pieeja mācību saturā" publiskajai apspriešanai nodotais ziņojums*. Ielādēts 2017. gada martā. 16 no Skola2030:
<https://domaundari.lv/cepure/Macibu%20satura%20un%20pieejas%20apraksts.pdf>
14. VISC. (2018). *Atbalsta materiāli pilsoniskās audzināšanas un pilsoniskās līdzdalības sekmēšanai*. Ielādēts 2018. gada 17. decembrī no visc.gov.lv:
https://visc.gov.lv/audzinasana/dokumenti/metmat/atb_mat_pilsaudz.pdf
15. Леонтьев, Д. (2003). *Психология смысла*. Москва: Смысл.

**PROFESIONĀLI ORIENTĒTĀS PROGRAMMAS IZSTRĀDE PAMATSSKOLĀ MĀCĪBU
PRIEKŠMETĀ SPORTS**
**PROFESSIONALLY ORIENTED PROGRAM FOR SPORT SUBJECT IN PRIMARY
SCHOOL**

Dace Dombrovska-Baškirova

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Aija Pridāne

viesdocente, Dr.paed.

Abstract: The actuality of the article is determined by the Latvian education reform and the competence-based content developed by the School 2030, which will pay more attention to the involvement of pupils in versatile physical activities. The article explains the concept of curriculum, reviewed normative documents on the types of programs and requirements for curriculum development with the aim to prepare a professionally oriented program in Elementary School for Sport subject in Jelgava Secondary School 4th. The article outlines the most appropriate sports are considered to provide students with a comprehensive set of basic physical exercises and skills to enhance pupils' health, overall physical fitness and social and spiritual development. The article contains two author's tables with breakdown by classes, the number of lessons for needed for that. Also, there is a sample of the content acquisition plan for the 8th grade.

Atslēgas vārdi: mācību programma, mācību priekšmets „Sports” pamatskolā, veselība, fiziskās aktivitātes.

Ievads

Šobrīd Latvijā izglītībai pievērš īpašu nozīmi, jo Izglītības un zinātnes ministrija un Valsts izglītības satura centrs ar 2019./2020. mācību gadu uzsāk realizēt kompetencēs balstītu izglītību. Tā rezultātā mainās ne tikai pieeja mācību satura apguvei (mācību stundas struktūra, mācību stundas izvirzītie mērķi un sasniedzamie rezultāti), bet arī pats saturs un paraugprogrammas.

Līdz ar to gan mācību programmu veidotājiem, gan programmu īstenotājiem būs jāievēro tādi pedagoģiskie principi, kas mudina organizēt mācību procesu, kur skolēni ne tikai apgūst noteiktas zināšanas un prasmes, bet arī veido attieksmi pret apkārtējās pasaules objektiem un parādībām, bez tam arī palīdz katram skolēnam veidoties par patiesi brīvu un atbildīgu kultūras personību (Andersone, 2007).

Būtiskas izmaiņas notiks arī mācību priekšmetā „Sports”. Mācību saturs un mācību priekšmeti tiks sadalīti pa jomām. Sporta stunda tiks iekļauta veselības un fiziskās aktivitātes jomā.

Līdz ar to autore, balstoties uz kompetencēm, vēlas izstrādāt sportā profesionāli profilējošo pamatizglītības programmu Jelgavas 4. vidusskolā no 5. līdz 9. klasei. Skolā no 1. līdz 4. klasei sporta klases piedalās projektā “Sporto visa klase”. Projekta dalībniekiem no Latvijas Olimpiskās komitejas sadarbībā ar Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmiju (skolotājiem un skolēniem) tiek izstrādāta mācību programma katram mācību gadam, pēc kuras strādāt un vadīties, apmācot skolēnus.

Autore uzskata, ka sporta nozīme cilvēka dzīvē ir svarīga, lai pievērstu lielu uzmanību savai veselībai un to uzturētu kvalitatīvā līmenī. Diemžēl mūsu sabiedrība ir kļuvusi mazkustīga, ieviešot jaunās tehnoloģijas. Bērni ļoti daudz laika pavada ar viedierīcēm un maz nodarbojas ar sportu (fiziskajām aktivitātēm). Bērni ir pārstājuši spēlēties pagalmos un labprātāk pavada savu brīvo laiku internetā. Pedagoģam mūsdienās jābūt īpašām spējām, lai bērnus un jauniešus piesaistītu un ieaicinātu nodarboties ar sporta aktivitātēm.

Pētījuma mērķis: iepazīties ar programmu būtību un prasībām to sagatavošanai, lai izstrādātu profesionāli orientētās pamatskolas programmu mācību priekšmetā „Sports”, piedāvājot piemērotākos sporta veidus vispārējai fiziskajai sagatavotībai, daudzpusīgu fizisko īpašību un izpildīto vingrinājumu pamatiemaņu veidošanai, skolēnu veselības nostiprināšanai, sociālajai un garīgajai attīstībai. Kā arī pētīt, analizēt un izvērtēt mācību programmas specifiku, kas būtu piemērota veselības un fiziskās aktivitātes mācību jomai ar profesionāli orientēto mācību programmu sportā pamatskolas klasēs.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, pamatojoties uz autoru atziņām un secinājumiem par:

- programmu veidiem, struktūru un sagatavošanu (Andersone, 2007; Fergusone, 2002; Izglītības likums, 1999; Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000; Vispārējās izglītības likums, 1999; Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem);
- piemērotu sporta veidu iekļaušanu profesionāli profilējošajā programmā mācību priekšmetā „Sports” (Grāvītis, 2005; Jansone, Krauksts, 2005; Jansone, Frenāte & Bula-Biteniece, 2016).
- literatūras analīze kā pētījumu metode tiek izmantota, lai izveidotu profesionāli profilējošo pamatizglītības programmu sportā;
- balstoties uz gūtām teorētiskām atziņām un autores profesionālo pieredzi, tika izstrādāta Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientētās programmas tēmu sadalījums pa klašu grupām un sporta veidiem pamatskolā mācību priekšmetā „sports”;
- pētījuma metode- pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Mācību programmas jēdziens: mācību priekšmeta programmas jēdziens ir skaidrots Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā (Pedagoģijas terminu..., 2000). *Mācību priekšmeta programma ir skolas izglītības programmas sastāvdaļa, kas attiecas uz atsevišķu mācību priekšmetu, ievērojot konkrētas skolas, klases, grupas mācīšanās īpatnības. Tajā formulēti mācību priekšmeta mācīšanās mērķi un uzdevumi, mācību saturs, tā apguves loģiskā secība, plānojums, norādes par izmantojamiem mācību līdzekļiem, optimālo metodisko nodrošinājumu un skolēnu mācību sasniegumu vērtēšanas veidiem, metodēm, kritērijiem un kārtību.*

Rietumu pasaulē lieto jēdzienu *curriculum*, cēlies no latīņu vārda *currere*, kas nozīmē “skriet”. Ar *curriculum* angļu valodā apzīmē gan izglītības programmu, gan mācību priekšmeta programmu, gan mācību plānu (Andersone, 2007).

Latvijā mācību priekšmetu programmu izveides pirmsākumi meklējami 1916. gadā, kad tika izstrādātas dažādas mācību priekšmetu programmas. Programmu veidotāji centās ievērot noteiktu programmas uzbūves struktūru ar ievadu, mērķi, saturu, tā sadalījumu pa mācību gadiem, stundu skaitu nedēļā, metodēm, sakaru ar citiem mācību priekšmetiem un skolotājiem ieteicamo literatūru (Andersone, 2007).

Izglītības likuma (1999) 1. pantā noteikts, ka *mācību priekšmeta vai kursa programma ir izglītības programmas sastāvdaļa, kas ietver:*

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

Vispārējās izglītības (1999) likuma 19. pantā teikts, ka *mācību priekšmeta programma ir vispārējās izglītības programmas sastāvdaļa, kuru veido mācību priekšmeta:*

- 1) mērķi un uzdevumi;
- 2) mācību saturs;
- 3) mācību satura apguves secība un apguvei paredzētais laiks;
- 4) mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskie paņēmieni;
- 5) mācību satura apguvei izmantojamo mācību līdzekļu un metožu uzskaitījums.

Tāpat minēts, ka pedagogam ir tiesības izstrādāt mācību priekšmeta programmu atbilstoši vispārējās izglītības mācību priekšmeta standartam un vispārējās izglītības programmai, kurā ietverts šis mācību priekšmets, vai izraudzīties mācību priekšmeta programmu no mācību priekšmetu programmu paraugiem.

Detalizētu izglītības programmu iedalījumu nosaka Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprināts Izglītības programmu klasifikators.

Mācību programmas var dažādi uztvert. Tas atkarīgs no pozīcijas, kurā tiek analizēta mācību programma. Programmu izpratnes veidus detalizētāk ir skaidrojis amerikāņu pedagogs, zinātnieks J. Gudlads (Goodlad, 1997). Viņš izšķir piecus programmu izpratnes veidus (Andersone, 2007):

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

Jo vairāk tuvinās iepriekš minētās dažādās programmu izpratnes, jo efektīvāka ir mācību programma. Tas nozīmē, ka iecerētā programma tiek arī pilnībā īstenota un atbilst sabiedrības mērķiem un vajadzībām (Andersone, 2007).

Skolotājam vispirms ir jāizvērtē programmas kvalitāte, lai katrs skolēns varētu sasniegt labus mācību rezultātus (Fergusone, 2002).

Oficiālajai- valsts apstiprinātajai mācību programmai ir ierobežotas iespējas nodrošināt mācību vajadzības ļoti atšķirīgu skolēnu grupai 21. gadsimtā. Savukārt individuāli veidota programma ļauj ņemt vērā izglītības iestādes mācību specifiku, izglītojamo zināšanas un prasmes, mācību un materiāli tehnisko bāzi. Individuāli izstrādātas programmas priekšrocības ir arī tajā aspektā, ka skolotājs pēc saviem ieskatiem var izvēlēties mācību vielai nepieciešamo apguves laiku (Jansone & Krauksts, 2005). To pieļauj Vispārējās izglītības likums, kurā teikts, ka katram skolotājam ir tiesības un pienākums organizēt mācību procesu patstāvīgi, strādāt pēc paša veidotajām programmām.

Pārejot uz kompetenču izglītību, visu mācību priekšmetu pedagogiem ir jābūt teorētiski sagatavotiem izveidot savu programmas modeli atbilstoši konkrētās izglītības iestādes mērķiem, materiālajām iespējām, skolēnu vēlmēm, kā arī skolotāja profesionālajai sagatavotībai, jo pedagogs praktiski būs šī modeļa realizētājs.

Programmas izveidei nepieciešamas zināšanas pedagoģijas teorijā, metodikā, kā arī stingra pārlicība un zināšanas par to, ka izvēlētais variants dotajos apstākļos ir vislabākais un tā realizācija dos maksimālu mācību rezultātu dinamiku katra skolēna individuālajā attīstībā. Veidojot mācību priekšmetu programmu, ir svarīgi un būtiski rūpēties par skolēnu jūtu un gribas pasaules attīstību. Pedagoģa uzdevums ir palīdzēt skolēniem iegūt kompetenci, kā būt aktīviem, vērtīgiem sabiedrības locekļiem (Fergusone, 2002). Tas ir pamatu pamats skolas un mācību priekšmetu programmu izveidē (Andersone, 2007).

Tādēļ raksta autore vēlas izstrādāt Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientēto mācību programmu sporta stundām.

Kā minēts Vispārējās izglītības likumā (1999) viena no būtiskākajām programmas sadaļām ir tās mērķis. Tas ir ideāls priekšstats par gaidāmo mācīšanas un mācīšanās rezultātu, kas balstīts uz skolēnu vecumposma attīstības likumībām un mācību satura apjoma dziļuma vienotību (Pedagoģijas terminu..., 2000).

Latvijā pamatizglītības programmu mērķi ir definēti Valsts pamatizglītības standartā (Noteikumi par valsts..., 2018): nodrošināt skolēnu ar sabiedriskajai un personiskajai dzīvei nepieciešamajām pamatzināšanām un pamatprasmēm:

- radīt pamatu skolēnu turpmākajai izglītībai;
- veicināt skolēnu harmonisku veidošanos un attīstību;
- sekmēt skolēnu atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, sabiedrību, apkārtējo vidi un valsti.

Savukārt mācību programmu mērķi detalizēti atspoguļo sabiedrības kopējos izglītības mērķus, ievērojot mācību priekšmetu specifiku (Andersone, 2007).

Eiropas Harta ir devusi jēdziena Sports definīciju: *Visu formu fiziskās aktivitātes, kas ar neorganizētu vai organizētu piedalīšanos par mērķi izvirza fiziskās veselības vai garīgās labsajūtas izteikšanu vai uzlabošanu, sociālo attiecību veidošanu vai rezultātu sasniegšanu visu līmeņu sacensībās. Šaurā nozīmē sports ir cilvēka fiziskās un garīgās aktivitātes forma, ko raksturo sacensību darbība un gatavošanās šai darbībai (treniņš)* (Grāvītis, 2005).

Skola 2030 programmā ir aktualizēta arī veselības izglītība. Tajā minēts, ka veselībai jāklūst par reālu sabiedrības vērtību. Lai pusaudži regulāri iesaistītos fiziskajās aktivitātēs, nepieciešama atbilstīgas infrastruktūras pieejamība, tomēr izpratnes radīšanā, intereses un atvērtības jaunajam sekmēšanā izšķiroša loma paliek sporta izglītībai skolās un kvalitatīvam sporta izglītības procesam sporta stundās (Jansone, Fernāte & Bula-Biteniece, 2016).

Veidojot savu programmas variantu, katram pedagogam ir jāņem vērā ieteikumi prognozēt rezultātus un optimālo vielas satura izvēli. Būtiskais rezultējošais kritērijs ir saistīts ar tādas programmas izveidi, kas iespēju robežās uzlabo skolēnu veselību, kopīgās darba spējas, emocionālo noskaņojumu, vēlmi aktīvi kustēties un pilnveidoties, kā arī palīdzēt bērnam izaugt veselam un stipram, jo sporta izglītošanās procesam pamatizglītībā ir bāzes nozīme (Jansone, Fernāte & Bula-Biteniece, 2016).

Sporta izglītībai skolā jāveido pārlicība, ka katrs skolēns ir nodrošinājis derīgu pielietojumu sporta stundās ieguldītajam, tādējādi nostiprinot veselību, ilgstošas un noturīgas darba spējas arvien pieaugošās konkurences apstākļos (Jansone & Krauksts, 2005).

Mācību priekšmeta „Sports” mērķis ir nostiprināt un uzlabot izglītojamo veselību, sekmēt zināšanu apguvi, attīstot fiziskās spējas un pamatprasmes sistemātiskās fiziskās aktivitātēs (ISEC, 2008).

Mācību priekšmeta „Sports” uzdevumi:

- nodarboties ar sistemātiskām fiziskām aktivitātēm atbilstoši izglītojamā veselības stāvoklim, nostiprinot un uzlabojot veselību, attīstot fiziskās spējas, sekmējot harmonisku fizisko un garīgo attīstību;
- sekmēt izpratni par veselības, fizisko spēju, vides un konkrēto sporta veidu vingrinājumu savstarpējo mijiedarbību;
- sekmēt izpratni par uzvedības un drošības noteikumu ievērošanu sporta nodarbībās un dažādu fizisko aktivitāšu pasākumos;
- apgūt rotaļu un dažādu sporta veidu vingrojumu un vingrinājumu pamatprasmes;
- apgūt un pilnveidot patstāvīgā darba un sadarbības prasmes;
- veicināt interesi par sportu, pozitīvu un aktīvu attieksmi pret nozīmīgiem sporta notikumiem savā reģionā, Latvijā, Eiropā un pasaulē (ISEC, 2008).

Savukārt Skola 2030 mērķis ir veselības un fiziskās aktivitātes pratība. Tas nozīmē, ka skolēns (Noteikumi par valsts..., 2018):

- izprot un praktizē veselīga dzīvesveida paradumus;
- atpazīst riskus dažādās, arī ekstremālās situācijās un pieņem lēmumus drošai un aktīvai rīcībai;
- prasmīgi, atbildīgi un ieinteresēti iesaistās daudzveidīgās fiziskās aktivitātēs, kas veicina garīgās un fiziskās spējas;
- piedalās komandas veidošanā, plāno, sadala darba uzdevumus, palīdz un atbalsta citus.

Sporta skolotāja mācību satura plānošanā var izmantot vairākus dokumentus (Jansone & Krauksts, 2005):

- pamatizglītības standarts sportā (Izglītības un zinātnes ministrijas Satura un eksaminācijas centra dokuments);
- mācību programma konkrētai klasei (izveido un raksta sporta skolotājs);
- sporta stundas plāns vai konspekts (pamatojoties uz tematisko plānu, raksta studenti un pēc vajadzības skolotāji iesācēji);

- tematiskais plāns konkrētai klasei (pamatojoties uz programmu, izveido un raksta sporta skolotājs).

Izglītojošie uzdevumi ietver teorētisko zināšanu apgūšanu (par fizisko vingrinājumu ietekmi uz organismu, par higiēniski sanitāro normu ievērošanu, par drošības noteikumiem u.c.). Veselību veicinošie uzdevumi ir organisma norūdīšana, ķermeņa harmoniska attīstīšana, pareizas stājas veidošana, darbaspēju un radošās darbības nodrošināšana. Audzināšanas uzdevumu un sociālo prasmju uzdevumu pamatā vienlaicīgi ar biomotoro spēju attīstīšanu, prasmju un iemaņu veidošanu ir gribas, tikumisko un estētisko jūtu veidošana. Skolotājs māca bērniem būt godīgiem, patiesiem, ievērot darba drošību, savstarpējo cieņu, veicina pozitīvas vērtību sistēmas veidošanos (Jansone, Fernāte & Bula-Biteniece, 2016).

Sporta izglītības darba plānošana ievērojami atšķiras no plānošanas citos priekšmetos. Tāpat kā ārsts iedarbojas uz cilvēka organismu, sporta skolotājs, veidojot harmonisku personību, sekmē personības attīstības procesu. Šī darbība nedrīkst būt haotiska, tādēļ mācību process ir sistemātiski jāplāno (Jansone, Fernāte & Bula-Biteniece, 2016).

Nepieciešamību sagatavot skolas sporta stundu programmu nosaka fakts, ka Jelgavas 4.vidusskola kopš 2014. gada piedalās projektā “Sporto visa klase” (SVK). To no 2014. gada īsteno Latvijas Olimpiskā komiteja (LOK). Projekta organizēšana notiek saskaņā ar LOK misiju - nostiprināt Olimpiskās kustības ideālus un Latvijas sportistu augsto sasniegumu vērtību, sporta lomu sabiedrībā, pievēršot un motivējot skolēnus regulārām sporta nodarbībām un ieinteresējot skolēnus nodarboties ar fiziskām aktivitātēm, kā arī analizējot fizisko aktivitāšu ietekmi uz viņu veselību. Tāpat projekta “Sporto visa klase” mērķis ir pakāpeniski palielināt tajā iesaistīto izglītības iestāžu, klašu un audzēkņu skaitu. Pilnveidot projekta metodisko programmu. Uzlabot iesaistīto skolēnu vispārējo fizisko sagatavotību, stāju, vienlaikus dodot motivāciju nodarboties ar sportu. Dalībnieki: 2.,3.,4.,5. un 6. klašu skolēni (LOK, 2014).

No 2018./2019. mācību gada LOK izmainīja SVK projekta nolikumu, kurā teiks, ka projekts sāksies no 2. kases un turpināsies līdz 4. klasei. Jelgavas 4. vidusskolas visās sporta profesionāli orientētajās klasēs sporta stundas notiek katru dienu (5 reizes nedēļā), piedalās projektā SVK. Līdz ar to ir nepieciešama speciāla programma, jo valsts izstrādātā domāta 2 stundām nedēļā. Tāpat ir nepieciešama 5 stundu nedēļā programma līdz 9. klasei.

Pētījuma ietvaros autore izstrādāja Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientētās programmas sportā, sporta veidu sadalījumu pa klašu grupām, balstoties uz SVK projekta piedāvātajiem mācību materiāliem no 2 līdz 4. klasei. Savukārt izvēloties programmā iekļaujamos sporta veidus no 5. līdz 9. klasei, tika ņemts vērā nosacījums par daudzveidīgu sporta veidu un sporta spēļu apguvi, sadarbojoties ar sporta skolotājiem un profesionāliem treneriem no Jelgavas ledus skolas, Jelgavas peldēšanas skolas, Jelgavas rajona sporta skolas un regbija klubu “Mītava”.

1.tabula

Jelgavas 4. vidusskolas profesionāli orientētās programmas tēmu sadalījums pa klašu grupām un sporta veidiem pamatskolā mācību priekšmetā „Sports”

Klase	Sports stundas (2. stundas)	Vispārējā fiziskā sagatavotība (1. stunda)	Citi sporta veidi (1. stunda)	Sporta spēles (1. stunda)
1.klase SVK projekts	Sports	Vispārējā fiziskā sagatavotība	Slidošana	Basketbols
2.klase SVK projekts	Sports	Vispārējā fiziskā sagatavotība	Slidošana	Basketbols
3.klase SVK projekts	Sports	Vispārējā fiziskā sagatavotība	Peldēšana	Futbols
4.klase SVK projekts	Sports	Vispārējā fiziskā sagatavotība	Peldēšana	Futbols
5.klase	Sports	Vispārīgā fiziskā sagatavotība	Peldēšana	Regbijs
6.klase	Sports	Vispārējā fiziskā sagatavotība	Peldēšana	Regbijs

Klase	Sports stundas (2. stundas)	Vispārējā fiziskā sagatavotība (1. stunda)	Citi sporta veidi (1. stunda)	Sporta spēles (1. stunda)
7.klase	Sports	Vieglatlētika	Orientēšanās	Volejbols
8.klase	Sports	Vieglatlētika	Orientēšanās	Volejbols
9.klase	Sports	Vieglatlētika	Atlētiskā Vingrošana	Volejbols

Sporta pedagoģiskā procesa īstenošanā skolā piedalās skolēni, vecāki, vide, skolotāji, izglītības iestāžu administrācija (Jansone, Fernāte & Bula-Biteniece, 2016).

Sporta izglītošanās procesā sporta stundā savstarpēji sadarbojas skolotājs un skolēni, kopīgi risinot dažādus kustību apguves uzdevumus, attīstot biomotorās spējas, meklējot informāciju un iepazīstoties ar notikumiem valsts sporta dzīvē (Jansone, Fernāte & Bula-Biteniece, 2016).

Fizisko vingrinājumu izvēle, mācīšanās metodika un kopīgā mācību stundu sistēma nodrošina bērna izglītošanu, audzināšanu, fizisko un garīgo attīstību kā veselības pamatu. Bērnam jāsaprot, kāpēc nepieciešams kustēties, ko tas viņam dod šodien un ilgtermiņā. Saskarsme fiziskās nodarbībās palīdz apgūt vispārpieņemtās uzvedības normas, sniedz iespēju kontaktēties ar vienaudžiem.

Viena un tā paša rezultāta sasniegšanai bērniem nepieciešams dažāds laika patēriņš, tāpēc veidojot jebkuru programmas variantu, kopējās pedagoģijas kategorijas, principi, kritēriji, kvalifikācijas līmeņa, pedagoģisko prasmju apguves, iepriekšējās pieredzes un konkrētās vides, kurā darbojas skolotājs un skolēni, ir nepieciešamas dažādas pieejas mācību programmas izveidei.

2.tabula

Veselības un fiziskās aktivitātes mācību jomā programmas paraugs 8. klasei

Stundu skaits vielas satura apguvei	Sporta veidi	Prasmes un iemaņas	Fiziskās īpašības	Līdzekļi (vingrinājumi)	Kontrole
15 5	1. Vieglatlētika 1. Skriešana <ul style="list-style-type: none"> • Īsās distances, • Stafetes, • Šķēršļu joslas, • Skrējieni apvidū, • Sprinta vingrinājumi 	Prot uzsākt skrējieni no zemā starta, skrien atspoles skrējieni ar priekšmetu pārņemšanu, skrien šķēršļotā apvidū, spēj parādīt 5 sprinta vingrinājumus	Atsevišķas kustības ātrums, ātruma izturība, vispārējā izturība.	VAV, speciālie sagatavojošie un imitācijas vingrinājumi, stafetes, skrējiena uzsākšana no dažādiem sākuma stāvokļiem, skriešana uz vietas, īso distanču skriešanas.	Stafetes kociņa saņemšana, nodošana, šķēršļu skrējieni.

Secinājumi

- Mācību programmu veidotāju svarīgākais uzdevums ir noteikt izglītības prioritātes- izlemēt, kas ir pietiekami svarīgs, lai to būtu vērts mācīt. Izvērtēt izglītības iestādes materiālās iespējas un sporta bāzi. Veidojot profesionāli orientēto mācību programmu pamatskolā mācību priekšmetā „Sports”, svarīgi izvēlēties piemērotākos sporta veidus, lai skolēniem veidotos daudzpusīgas fizisko īpašību un izpildīto vingrinājumu pamatiemaņas, kas veicinātu skolēnu veselības nostiprināšanu, vispārējo fizisko sagatavotību, kā arī sociālo un garīgo attīstību un pilnveidi.
- Mācību programmu veidošanā jāievēro humānpedagoģisko pieeju- galvenais ir skolēna personības attīstības veicināšana.
- Izstrādājot mācību programmu, jāizvērtē sabiedrības vajadzības tuvākajā un tālākajā perspektīvā.

- Latvijā mācību programmas satura atlasī atvieglo tas, ka programmu obligātā satura apjoms ir jau noteikts izglītības standartos. Programmās to var padziļināt vai paplašināt atbilstoši vajadzībām, kas ietekmē skolēnu personības attīstības veicināšanu.
- Mācību programma būtībā ir mācību procesa un mācību satura plānojums. Izvirzot mācību programmas mērķi, tam jābūt balansā ar sabiedrības vērtībām, veidot skolēniem atbildīgu attieksmi pret apkārtējo pasauli, kultūras personības attīstību viņos, motivēt viņus mūžizglītībai utt.
- Pedagoģiskie principi, kas jāievēro mācību programmu izstrādē, nosaka mērķu un rezultātu atbilstību, mācīšanās un mācīšanās stratēģiju plānošanu, katra skolēna spēju attīstību, mācību priekšmeta iekšējo saskaņotību un līdzsvarotību ar citiem mācību priekšmetiem, nepārtrauktību un skolēnu pieredzes pilnveidi.

Bibliogrāfija

1. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: Raka.
2. Andersone, R. (2007). *Mācību programmu izveides pedagoģiskie principi*. Rīga: Latvijas Universitāte, 7.-13.lpp.
3. Fergusone, D., Gudjonsdotira, H., Droege, K., Meijere, G., Lestere, D., & Ralfa, D. (2002). 6. *Mācību programmas izveide individualizētai izglītošanai klasē*. Rīga: LR IZM Vispārējās izglītības departaments.
4. Goodlad, J. (1997). In Praise of Education. New York: Teachers College Press.
5. Grāvītis, U. (2005). Sporta ietekmju daudzveidība uz cilvēka attīstību. Rīga, 50.- 53.lpp.
6. ISEC (2008). Sports Pamatizglītības mācību priekšmeta programmas paraugs. Rīga: ISEC redakcija.
7. Izglītības likums (1999). Ielādēts no <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
8. Jansone, R., & Krauksts, V. (2005). *Sporta izglītības didaktika skolā*. Rīga: Raka.
9. Jansone, R., Fernāte, A., & Bula-Biteniece, I. (2016). *Sporta pedagoģija vakar, šodien, rīt*. Rīga: Raka.
- 10.LOK. (2014). LOK, SVK projekts. Ielādēts no <https://sportovisaklase.olimpiade.lv/lv/par-projektu>.
- 11.Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem. (2018). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/303768>
- 12.*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Rīga: Zvaigzne ABC .
- 13.*Vispārējās izglītības likums* (1999). Rīga. Ielādēts no <https://likumi.lv/doc.php?id=20243>

SKAISTUMKOPŠANAS SPECIĀLISTU PEDAGOĢISKĀ KOMPETENCE BEAUTY CARE SPECIALIST COMPETENCE IN PEDAGOGY

Inguta Grinberga

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Iveta Līce-Zikmane

docente, Dr.paed.

Abstract: Focus of the problem of the study and the choice of the subject are determined by the author's experience in cosmetology and statistical studies in health care on knowledge about the health and skin care. The aim of the thesis is to study, analyse and compile scientific literature on the concept of competence and pedagogical competence, develop criteria for pedagogical competence for beauty professionals. The theoretical basis of the article is based on an analysis of scientific literature, pedagogical competence in cosmetology. On the basis of author's theoretical knowledge and the professional experience, the criteria for pedagogical competence of the beauty professional were described in the theory analysis. Findings are that competence is the process of interaction between knowledge, skills and attitude that a person uses and develops throughout his life. Pedagogical competence is an integral part of professional competence composed of knowledge, skills and attitude. The pedagogical competence of beauty professionals consists of knowledge, skills, and attitude, therefore specialist must acquire critical thinking, thinking diverse in difficult situations, educating clients, and having high responsibility, the ability to be empathetic in the customer's situation. These all processes are interrelated and form the pedagogical competence for professional.

Atslēgas vārdi: pedagoģiskā kompetence, kosmetoloģija, skaistumkopšanas speciālisti.

Ievads

Attīstoties un pilnveidojoties sabiedrībai, attīstās arī veselības aprūpes nozare kosmetoloģijā. Mūsdienās skaistumkopšanas jomā ienāk inovatīvas aparātu tehnoloģijas, sarežģītākas procedūras ādas kopšanā un ādas problēmu risināšanā. Rodas ar vien lielāka nepieciešamība pēc augsti kvalificētiem speciālistiem kosmetoloģijas nozarē, kas spēs profesionāli veikt šīs procedūras un prasmīgi izglītēt klientus, jo viņa darbība tiešā veidā skar cilvēka veselību un drošību.

Kā liecina dati, pieaug klientu skaits ar hroniskām ādas saslimšanām, kas rodas lielāko daļu nepareizas ādas kopšanas rezultātā un nepietiekamas informācijas par ādas kopšanu pirms un pēc dažādām ādas problēmu risinošām procedūrām. Statistiski nozīmīgi augstā vietā Latvijā ir ādas vēža saslimstības gadījumi (Statistika, 2018). No tā var secināt, ka klientiem ir nepietiekamas zināšanas par savas ādas veselību un pareizu tās kopšanu un uzturēšanu.

Rūpējoties par veselību, cilvēkam ir svarīgi iegūt informāciju par veselību uzturošiem un veicinošiem pasākumiem. Tādēļ ir svarīga sadarbība ar veselības nozares speciālistiem.

Pētījuma temata izvēli pamato darba autore 23 gadus ilgā darba pieredze kosmetoloģijas nozarē. Darba autore piedalījās darba grupā, kas izstrādāja "Skaistumkopšanas speciālistu" jauno profesijas standartu. Savā privātajā praksē nodrošina arī prakses vietas topošajiem skaistumkopšanas speciālistiem. Autore ir novērojusi, ka topošiem speciālistiem ir pietiekamas profesionālās specifiskās zināšanas, bet trūkst zināšanas un prasmes klientu izglītošanā – trūkst pedagoģiskās kompetences. Tā ir jāskaidro veidot jau studiju procesā, lai students prastu nodot savas profesionālās zināšanas un prasmes klientiem, veicot veselības aprūpi.

Pētījuma mērķis – pētīt, analizēt un izvērtēt zinātnisko literatūru par kompetences jēdzienu un skaistumkopšanas speciālistu pedagoģisko kompetenci.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats ir veidots, balstoties uz zinātniskās un metodiskās literatūras analīzi par kompetences jēdziena būtību, pedagoģisko kompetenci kā profesionālās kompetences sastāvdaļu kosmetoloģijā. Raksturots skaistumkopšanas speciālista statuss kā ārstniecības persona, vadoties pēc ārstniecības likuma, norādot to atbildību veicot klienta izglītošanu un veselības aprūpi.

Pētījuma metode: zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana.

Pētījums veikts 2018.gada rudenī.

Balstoties uz gūtām teorētiskām atziņām un autorei profesionālo pieredzi, tika izstrādāti skaistumkopšanas speciālista pedagoģiskās kompetences kritēriji.

Rezultāti un diskusija

Kompetences jēdziens piedzīvojis sarežģītu un garu attīstības ceļu. Jēdziens ir lietots dažādās nozīmēs kā zinātnē, tā tautsaimniecības nozarēs un sadzīvē. Kompetence ir spēju, prasmju un zināšanu apjoms, spēja patstāvīgi domāt un analizēt informāciju. Tie ir procesi, kurus indivīds apgūst un pilnveido audzināšanas un pašizaugsmes procesā. Kompetenci apraksta kā zināšanu, prasmju un attieksmju mijiedarbības procesu, kuru indivīds lieto un attīsta visas dzīves laikā (Ievads pedagoģijā..., 2018).

Par jēdziena *kompetence* lietojumu Latvijā ir pieņemts Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas lēmums. Tas nosaka, ka vārdu „kompetence” var lietot: kā apzīmējumu nepieciešamajām zināšanām, profesionālajai pieredzei, izpratnei kādā noteiktā jomā, jautājumā (Purēns, 2017). Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā kompetenci raksturo kā nepieciešamās zināšanas, profesionālo pieredzi, izpratni kādā noteiktā jomā un prasmes zināšanas un pieredzi izmantot konkrētajā darbībā (Pedagoģijas terminu..., 2000).

Zinātniece M.Puķīte, analizējot kompetences jēdzienu savā disertācijas darbā, secina, ka, *kompetences* jēdziena lietošana kļūst arvien populārāka pagājušā gadsimta vidū, to plaši izmanto tādās nozarēs kā – psiholoģijā, socioloģijā, veselības aprūpē, izglītībā, lingvistikā un citās jomās. Katrā no tām kompetences jēdziens tiek skatīts specifiskā, ar nozari saistītā griezumā, kas nosaka, cik daudzveidīgs ir tās saturs. Tās nozīmes skaidrojums Latvijā sāk aprakstīt pēc valsts iestāšanās Eiropas Savienībā (Puķīte, 2012).

Speciālista profesionālās attīstības skatījums saistīts ar pedagoģiskās kompetences būtību un analīzi. Profesionālā kompetence tiek skatīta kā profesionālo īpatnību kopums, kā speciālista personības īpatnību un psiholoģisko stāvokļu sistēma, kas ļauj veikt kvalitatīvu profesionālo darbību, kā arī realizēt nepieciešamās profesionālās iemaņas, spējas prasmīgi darboties un ātri bez konfliktiem adaptēties konkrētajos darba apstākļos, kā apgūto zināšanu, iemaņu un prasmju pamats, kas palīdz veiksmīgi realizēt profesionālās lomas, kognitīvās un afektīvās darbības un palīdz starp-personu attiecību veidošanā (Strode, 2006). *Profesionālā kompetence* ir spēja realizēt aktivitātes profesijas ietvaros, izmantojot vērtību filtru zināšanu selektīvā izvēlē, spēja integrēt zināšanas un vērtības mērķu sasniegšanai profesionālajā darbībā (Akermane & Ārente, 2009). Profesionālajā literatūrā bieži tiek apskatīti un analizēti profesionālisma aspekti, piemēram, empātija, izpratne, kā arī speciālista spēja risināt ētiskas dilemmas un problēmas (Cupples & McGlade, 2011). Profesionālās kompetences parāda speciālista spējas orientēties savā profesijā, konsultēt un ekspertēt, kā arī ievērot profesionālās ētikas normas. Augstākais līmenis profesionālajā kompetencē ir profesionāļa spējas demonstrēt savas zināšanas un to pielietošana patstāvīgajā darbā, kā arī prasmes atrisināt un novērst nestandarta situācijas (Briede & Pēks, 2011).

Veselības aprūpes nozares speciālistu nozīmīga kompetence ir attieksme pret savām zināšanām, prasme iegūt zināšanas un prasme apstrādāt informāciju. Pedagoģiskās kompetences raksturojums veselības aprūpes nozares speciālistiem vispirms izriet no pedagogam nepieciešamajām īpašībām un iemaņām. Tās ir raksturojošs zinātnieks D. E. Hamačeks, kurš visas īpašības un iemaņas ir sadalījis četrās grupās:

- personības īpašības;
- uzvedība mācību telpā;
- sevis uztvere un novērtēšana;
- sociālā percepcija (Hamachek, 1985).

Veselības aprūpes nozares speciālistu profesionālā darbībā pedagoģiskās kompetences struktūru raksturo šādi komponenti:

- zināšanas pedagoģiskajās teorijās;
- prasmes tās pielietot, risinot problēmas;
- attieksme, kas izpaužas kā atbildība, spēja pieņemt lēmumus, vadīt, veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem (Commission of European..., 2005).

Speciālistam ir jāspēj uz klausīt un argumentēti, profesionāli apspriest ar klientu viņu interesējošos jautājumus par ādas veselības profilaksi un veselīgu dzīvesveidu. Jāmotivē, lai klients ir līdzatbildīgs kopējā sadarbības procesā. Klientam jāpaskaidro, kāda sejas ādas kopšana un piesardzība jāievēro mājās apstākļos pirms un pēc procedūras. Lai klients spētu uztvert informāciju, speciālistam jāprot savas zināšanas nodot labi saprotamā valodā, nepielietojot profesionālo terminoloģiju. Tātad, profesionālim ir jābūt labām komunikācijas un saskarsmes prasmēm, kā arī ir jābūt kritiski domājošam un empātiskam savā profesionālajā darbā.

Darba autore savā pedagoģiskajā un profesionālajā praksē ir pārliecinājusies par pedagoģiskās kompetences trūkumu skaistumkopšanas speciālistu vidū. Autore uzsver, ka klienta izglītošana ir būtiska skaistumkopšanas speciālista funkcija un tā ir daļa no skaistumkopšanas procesa. Skaistumkopšanas speciālista kosmetoloģijā profesijas standarts nosaka, ka skaistumkopšanas speciālists kosmetoloģijā ir ārstniecības persona, kura ir ieguvusi pirmā līmeņa profesionālo augstāko izglītību un ir tiesīga praktizēt skaistumkopšanas jomā. Ārstniecības persona, kas pēc ārstniecības likuma definīcijas ir “personas, kam ir medicīniskā izglītība un kas nodarbojas ar ārstniecību” un ārstniecība ir “profesionāla un individuāla slimību profilakse, diagnostika un ārstēšana, medicīniskā rehabilitācija un pacientu aprūpe” (Ārstniecības likums, 1997). Šis statuss uzliek lielu atbildību, veicot klienta veselības aprūpi un izglītošanu, tādēļ jābūt motivētam mācīties un pilnveidot savas profesionālās kompetences. Reizē ar profesionālām kompetencēm attīstās arī pedagoģiskā kompetence, kas ir būtiska klienta izglītošanā. Darba autore balstoties uz savu kosmētiķes pieredzi secina, ka tā ir pamatbāze labai klientu aprūpei un tādēļ, to nepieciešams uzsvērt skaistumkopšanas speciālistu apmācībā. Klienta apmācību var definēt kā procesu, kas palīdz mainīt klienta uztveri saistībā ar savu problēmu un attieksmi pret savu veselību. Skaistumkopšanas speciālista uzdevums ir nodrošināt klientu ar nepieciešamo informāciju, kas ir saistīta ar viņa veselības problēmu. Saskarsmes un komunikācijas prasmes ir viens no svarīgākajiem instrumentiem, kas nodrošina veiksmīgu sadarbību ar klientu un veicina apmācības procesu. Spēja skaidri paust savu viedokli, nodrošina labvēlīgu un veiksmīgu apmācības procesu, demonstrējot augstu saskarsmes kultūru speciālists spēj nodot nepieciešamo informāciju klientam.

Skaistumkopšanas speciālistu pedagoģiskās kompetences veidošanās mūsdienās skatāma mūžizglītības kontekstā. Zinātniece M.Puķīte (Puķīte, 2012) norāda, ka līdz ar skaistumkopšanu speciālisti attīsta savas saskarsmes un komunikācijas prasmes, kas šo speciālistu darbā ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem. Spēja skaidri paust savu viedokli, skaistumkopšanas speciālists veicina veiksmīgu apmācības procesu klientiem. Šajā jomā veidojot profesionālo karjeru, speciālistiem jāsaprot, ka turpmāk būs jāizglītojas un jāpilnveidojas visa mūža garumā, lai arvien uzlabotu savu profesionālo sniegumu.

Skaistumkopšanas speciālista pedagoģiskā kompetence ir profesionālās kompetences sastāvdaļa, kas iekļauj sevī **zināšanas**, **prasmes** un **attieksmi**. Skaistumkopšanas speciālistu pedagoģisko kompetenci raksturo šādi kritēriji:

Zināšanas, kas nepieciešamas profesionālās darbības pamatuzdevumu veikšanai un ar klientu izglītošanu saistītos procesos, kuras iegūst studiju procesā un turpina tās pilnveidot visu savu profesionālās darbības laiku. Zināšanām ir jābūt vispusīgām un specializētām, lai atbilstu profesionālajai jomai, kas ietver sevī faktu, teoriju, likumsakarību un tehnoloģiju zināšanas un izpratni (Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūra, 2012). Klientu izglītošanā skaistumkopšanas speciālistam ir jābūt pamatzināšanām pedagoģijā un saskarsmes psiholoģijā, kas palīdzētu veidot, spēt izprast un analizēt aktuālās pedagoģiskās problēmas, novērtēt mācību procesa organizēšanu, kā arī prast veidot veiksmīgu saskarsmi ar klientiem, respektējot viņu izvēli.

Prasmes ir skaistumkopšanas speciālistu iegūtās profesionālās, pedagoģiskās un saskarsmes psiholoģijas zināšanas, spēt pielietot tās praksē, kā arī pielietot risinot ar klientu radušās veselības problēmas. Lai pierādītu savas iegūtās prasmes, speciālistam jāspēj, balstoties uz analītisku pieeju,

izpildīt praktiskus uzdevumus profesijas ietvaros, spēt rast radošus risinājumus, pārrunāt, argumentēt un apspriest praktiskus jautājumus un risinājumus ar kolēģiem, klientiem un vadību (Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūra, 2012). Skaistumkopšanas speciālistam klienta izglītošanas procesā jāprot uzklaut un argumentēt, profesionāli apspriest ar klientu viņu interesējošos jautājumus par ādas veselības profilaksi un veselīgu dzīvesveidu. Jāprot nodrošināt klienta līdzatbildību/līdzdalību.

Attieksme, kas izpaužas kā atbildība, spēja pieņemt lēmumus, vadīt, veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem (Commission of European..., 2005). Cilvēka attieksmē izpaužas profesionālā, sociālā, individuālā gatavība spriest, pieņemt lēmumus, gatavība darboties. Attieksmju aspekti ir vērsti uz darīšanu, attīstību un esamību. Pētniece A.Špona (Špona, 2004) attieksmes definē kā integrētu personas īpašību, kas veidojas dzīves darbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles kopumā un pārtop vērtībās, sasniedzamos mērķos, ideālos un normās. Prasme mācīties, apzinātas iespējas, paškritiskā pieeja veidojas no indivīda personiskās attieksmes (Žogla, 2001).

Skaistumkopšanas speciālistu pedagoģisko kompetenci raksturo attieksme, kuru var iedalīt 4 kritērijos:

- motivācija;
- kritiskā domāšana;
- atbildība;
- empātija.

Skaistumkopšanas speciālistu motivācija ir viena no svarīgākām kategorijām attieksmē, veicot klientu izglītošanu. Pedagoģiskajā procesā galvenais mācīšanās motīvs ir vajadzība. Svarīgi pamanīt, kāds vajadzību līmenis pamudina mācīties (Šteinberga, 2013). Motīvi veidojas un stabilizējas visā cilvēka dzīves gaitā. Ar darbības saturu saistošie motīvi, veicina uzzināt jaunus faktus, apgūt un pilnveidot zināšanas un, pārvarot grūtības, risināt dažādus jautājumus, veicināt intelektuālo aktivitāti (Baltušīte, 2006).

Profesionāli motivēts skaistumkopšanas speciālists attīstās un pilnveidojās mācoties pats un māca, motivē, iedvesmo savus klientus nodrošinot klienta līdzatbildību/līdzdalību. Uz profesionālo attīstību motivēti speciālisti būs atvērti jaunākajām tendencēm un inovācijām kosmetoloģijā, kā arī spēs ar tiem iepazīstināt savus klientus.

Svarīga loma klienta izglītošanā ir speciālista kritiskai domāšanai, tā ir būtiska arī ar veselību aprūpi saistītos procesos. Kritiskās domāšanas definīcijas autoru pētījumos ir plaši aprakstītas. Vienā no definīcijām teikts, ka kritiskā domāšana ir mērķtiecīgi virzīta domāšana, kuras mērķis ir sniegt atbildi, kas balstās uz pierādījumiem, nevis uz pieņēmumiem. Mums katram ir savas vērtības, izpratne un ticība, kas veido pieņēmumus. Kritiskā domāšana ir prasme domāt daudzpusīgi. Ir būtiski atbildēt ne tikai uz katru jautājumu, bet jautāt par katru atbildi. Būt kritiskam nozīmē: nepieņemt lietas bez pierādījumiem, apgalvojumu analizēt nevis noraidīt, jābūt intelektuāli skeptiskam par idejām, apgalvojumiem un argumentiem (Šiliņa & Dupure, 2009).

Speciālistam patstāvīgi strādājot, kritiski domājot ir jāidentificē ārstēšanas nepieciešamību, lai klientu savlaicīgi nosūtītu pie ārsta/speciālista. Izglītojošā aspektā ir jāprot uzklaut un argumentēt, novērtēt un analizēt, profesionāli apspriest ar klientu viņu interesējošos jautājumus par ādas veselības profilaksi un veselīgu dzīvesveidu.

Atbildībai skaistumkopšanas speciālistiem kā ārstniecības personām, veicot veselības aprūpi un izglītojot klientu, ir būtiska loma profesionālajā darbībā, jo tā tiešā veidā skar klienta veselību.

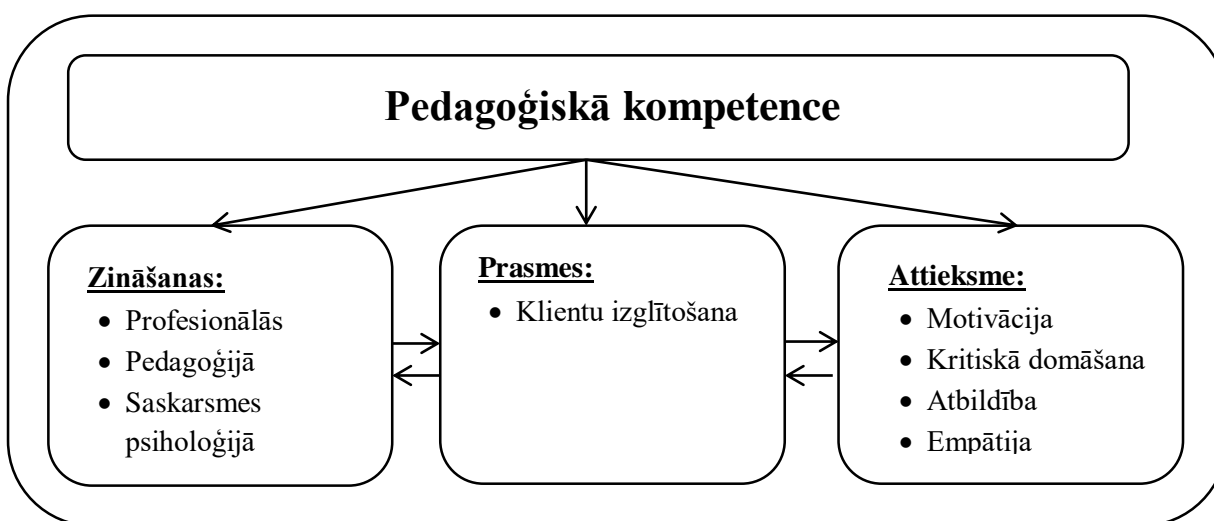
Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīcā (Pedagoģijas terminu...2000, 18) atbildību definē kā *“attieksmi, kurai raksturīga pienākuma apziņa; apzināta nepieciešamība atbildēt par savu rīcību un tās sekām, uzņemties un pildīt sabiedrības izvirzītos uzdevumus. Atbildības apziņa skolēnos izkopjama pedagoģiskajā procesā. Jo plašākas ir indivīda sabiedriskās pilnvaras un reālās iespējas, jo austāka ir viņa atbildības pakāpe”*.

Atbildība skaistumkopšanas speciālistam jau veidojas studiju procesā, kur topošais speciālists ar motivējošu mērķtiecību apgūst profesionālās zināšanas un prasmes, lai savā profesionālā darbā tās varētu pielietot, veicot ar atbildīgu attieksmi klienta veselības aprūpi un izglītošanu. Skaistumkopšanas

speciālistam atbildīgi jāpieņem atbilstošs lēmums, vadoties pēc sejas ādas un ķermeņa diagnostikas un problēmas apzināšanās, veicot nepieciešamās procedūras, lai novērstu dažādu risku rašanās iespēju veselības aprūpē. Kā atbildīgam speciālistam ir jāinformē klients, par iespējamiem riskiem veselībai un komplikācijām, kas saistītas ar konkrēto veicamo procedūru.

Empātija ir percepcijas mehānisms, kuru parasti izmanto kontaktējoties ar pazīstamiem cilvēkiem, taču var kļūt empātiski pret jebkuru cilvēku, tai skaitā, pret klientu. Empātija balstās uz prasmi, pēc vajadzības nostādīt sevi klienta vietā, izjust viņa stāvokli, sajūtas, paskafīties uz notiekošo ar klienta acīm. Empātija uzlabo savstarpējās attiecības, sekmē sadarbību, jo balstās uz dziļu klienta izpratni (Omārova, 2009). Šis jēdziens ir ļoti svarīgs skaistumkopšanas speciālistiem. Viņam ir jāspēj iedomāties sevi klienta vietā, lai labāk saprastu, spētu viņam palīdzēt un apspriest viņu interesējošos jautājumus - problēmas par ādas veselību, profilaksi un veselīgu dzīvesveidu.

Šie visi procesi ir savstarpēji saistīti un veido skaistumkopšanas speciālista pedagoģisko kompetenci (skatīt 1. att.).



1. att. Skaistumkopšanas speciālista pedagoģiskā kompetence

Secinājumi

- Kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju mijiedarbības process, kuru cilvēks lieto un attīsta visu mūžu.
- Pedagoģiskā kompetence ir profesionālās kompetences sastāvdaļa ko veido zināšanas, prasmes un attieksme.
- Skaistumkopšanas speciālistu pedagoģiskā kompetence sastāv no zināšanām (profesionālām, pedagoģijā un saskarsmes psiholoģijā), prasmēm klientu izglītošanā un attieksmes (motivācija, kritiskā domāšana, atbildība, empātija).
- Lai speciālistam veidotos pedagoģiskā kompetence, viņam ir jābūt motivētam zināšanu, prasmes apguvē, jāpieņem kritiskai domāšanai, pieņemot lēmumus sarežģītās situācijās, klientu izglītošanā, augstai atbildībai un spējai būt empātiskam iejūtoties klienta situācijā. Šie visi procesi ir savstarpēji saistīti un veido skaistumkopšanas speciālista pedagoģisko kompetenci.

Bibliogrāfija

1. Akermane, R., & Ārente, L. (2009). *Diabēta aprūpes māsas papildspecialitāte*. Rīga: Nacionālais apgāds.
2. Ārstniecības likums (1997). Ielādēts no <https://likumi.lv/doc.php?id=44108>
3. Baltušīte, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa.

4. Briede, B., & Pēks, L. (2011). *Ekoloģiskā pieeja izglītībā*. Jelgava: LLU, IMI.
5. Commission of European Communities (CEC)(2005). *Parliament and of the Council on key competencies for lifelong learning (COM92005) 548 final*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
6. Cupples, & McGlade (2011). Education for Primary Care. Sep2011, Vol. 22 Issue 5, 321-327.
7. Hamachek, D.E. (1985). *Psychology in Teaching, Learning and Growth*. - 3-rd ed. Bostona: Allyn and Bacon.
8. *Ievads pedagoģijā un ieskats kompetenču izglītībā*. Ielādēts no <http://pedagogs.lv/2018/02/12/ievads-pedagogija-un-ieskats-kompetencu-izglitiba/>
9. Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūra (2012). Ielādēts no www.nki-latvija.lv
10. Omārova, S. (2009). Cilvēks runā ar cilvēku. Birznieka SIA Kamene.
11. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca (2000). Sast. Autoru kolektīvs Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 18., 83.lpp.
12. Puķīte, M. (2012). *Medicīnas studentu pedagoģiskās kompetences veidošanās studiju procesā*. Promocijas darbs Pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Ielādēts no https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/4678/20716Margarita_Pukite_2012.pdf?sequence=1
13. Purēns, V. (2017). Kā attīstīt kompetenci. Rīga: RaKa.
14. Šiliņa, M., Dupure, I. (2009). *Pacientu izglītošana – māsas kompetence*. Rīga: Nacionālais apgāds.
15. Špona, A. (2004). Audzināšanas process teorijā un praksē. Rīga: RaKa.
16. Statistika (2018). Ielādēts no <https://www.spkc.gov.lv/lv/statistika-un-petijumi/statistika/veselibas-aprupes-statistika1>
17. Šteinberga, A. (2013). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
18. Strode, A. (2010) *Studentu patstāvīgā profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. Ielādēts no http://old2.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_sociali_zacijas_petijumu_instituts/monografijas/aina_strode.pdf
19. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

RADOŠĀ PAŠIZPAUSME VIZUĀLAJĀ MĀKSLĀ CREATIVE SELF-EXPRESSION IN VISUAL ARTS

Aijsa Kalniņa

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Natalja Vronska

docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: The benefits of an environment that is rich in creativity and where self-expression is encouraged are endless. It necessary to provide such an environment so that the creative process can be seen through the daily routines of children. The creative art is used as a form of communication allows children to express themselves. The creative process allows children to make their own decisions about their work, to take risks and to make mistakes. Creating a drawing, painting, or other visual representation of those feelings allows children to express themselves without always having to discuss their feelings with others. The aim is to study and analyze scientific literature on creative self-expression in visual arts.

Atslēgas vārdi: radošums, pašizpaušme, vizuālā māksla.

Ievads

Mūsdienās viena no cilvēka nepieciešamākajām spējām ir radošums. Daudz ir tādu cilvēku, kuri uzskata, ka spēja būt radošam ir talants, ar kuru piedzimst tikai retais, kamēr pārējiem atliek vien tos apskaut, tomēr tā nebūt nav. Radošums ir prasme, kuru iespējams apgūt un attīstīt (Bono, 2011).

Radošums tiek pieprasīts arī likumīgi, Latvijā Izglītības likuma 51. pants par vienu no pedagoga vispārīgajiem pienākumiem izglītošanas procesā nosaka: “radoši un atbildīgi piedalīties attiecīgo izglītības programmu īstenošanā” (Izglītības likums, 1999).

Pēdējā desmitgadē speciālisti vienbalsīgi atzīst, ka skolēna spēju- intelekta, motoro un sociālo, emocionālās pašregulācijas un arī radošuma attīstībai svarīgi pietiekami daudz laika veltīt brīvās, nestrukturētās spēlēs un šādu spēļu trūkums ir būtisks kavēklis attīstībai (Dūdiņa, 2012).

Autore atzīst, ka radošā pašizpaušme visbiežāk saistās ar mākslu, literatūru. Mūsdienās radošums ir ikdienas dzīve un skar visas dzīves jomas, tādejādi, radoši cilvēki vajadzīgi visās profesijās. Vizuālās mākslas nodarbībās ir sekmējama radošā pašizpaušme, ja bērnam piedāvā jaunus nestandarta tēmas un iespēju izvēlēties dažādus materiālus, eksperimentēt, jaunu tēlu radīšanā, tur vajadzīga iztēle, kas saistīta ar radošumu.

Pētījuma mērķis: zinātniski pedagoģiskās literatūras izpēte par radošo pašizpaušmi vizuālajā mākslā.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, pamatojoties uz autoru atziņām un secinājumiem par:

- radošumu (Bono, 2011; Černova, 2003; Dementjeva, 2018b; Fišers, 2005; Kneller, 1965; Kraģis, 2018; Krūmiņa, 2011; Orska, 2008; Roķe, 2011; Torrance, 1980; Veisbergs, 2005; Vigotskis, 1968; Vidnere, 2011);
- pašizpaušmi (Apsalone, 2016; Dementjeva, 2018a; Laķe, 2018; Namsone, 2016; Noteikumi par valsts pamatizglītības..., 2014; Sasniedzamie rezultāti kultūras..., 2019).

Pētījuma metode: zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana; pedagoģiskās pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Pētnieciskajā literatūrā “radošums” skaidrots dažādi. Radošums ir:

- cilvēka radošās spējas, kuras var izpausties domāšanā, jūtās, saskarsmē, atsevišķos darbības veidos, raksturot personību kopumā, tās atsevišķas puses, darbības produktus, to radīšanas procesu (Orska, 2008);

- indivīda spēja radīt produktus, kurus eksperti novērtē kā vērtīgus (Bebre, 2011);
- spēja adekvāti reaģēt uz nepieciešamību pēc jaunām idejām un jauniem produktiem (Vidnere, 2011);
- spēja būt atvērtam pasaulei (Kneller, 1965);
- īpašība, ko radoši cilvēki izmanto, lai iegūtu radošu rezultātu (Fišers, 2005);
- jaunu un derīgu (vērtīgu) produktu radīšana atbilstoši situācijas prasībām un ierobežojumiem (Bebre, 2011; Krūmiņa, 2011);
- pašaktualizācijas procesa izpausme, pašatklāsmē (Bebre, 2011; Kneller, 1965).

A. Veisbergs atzīst, ka *radošums* ir spēja uz jaunradi, radošu aktivitāti, ideju bagātību (Veisbergs, 2005).

Radošumu klasificē kā īpašību būt radošam; spēju radīt jaunas materiālās vai garīgās vērtības, vai sakārtot idejas un reālās īstenības parādības īpatnējās attiecībās, izteikt oriģinālas, interesantas domas, pieejas (Skujiņa, u.c., 2000).

Ļ. Vigotskis apgalvo, ka radošumu veicina mērķtiecīgi organizēta skolas garīgā atmosfēra, kas stimulē pievērsties radošai darbībai, tātad netieši – ar vides radīšanas starpniecību, respektīvi skolēnu radošumu var rosināt viņu skolotāji (Выготский, 1968).

Radošumu rada sistēma, kuru veido trīs elementi:

- kultūra, kurā pastāv zināmi simboliskie likumi;
- cilvēks, kurš sniedz kaut ko jaunu simboliskajā sfērā;
- speciālists, kas izprot, apstiprina un spēj novērtēt šo novitāti (Vidnere, 2011).

Lai radošumu varētu īstenot, izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai. Ir pierādīts, ka atbilstošas vides trūkums ievērojami kavē radošos procesus, neskatoties uz izglītojamo radošā potenciāla kapacitāti (Sternberg, Kaufman, & Pretz, 2002).

Autore atzīst, ka katram cilvēkam ir savs pasaules lietu redzējums. Skolēnu sasniegumus mācībās ietekmē vide gan skolā, gan mājās, kas ir ļoti dažādas. Neformālās izglītības iestāžu fiziskai videi, manuprāt, jābūt daudz vairāk rosinošākai un netradicionālākai par skolas vidi. Mācību vide pamatoti atzīstama par izglītības iestāžu darbības efektivitātes rādītāju, to apliecina skolu reitingu publikācijas. Vizuālās mākslas uzdevums ir radošas personības veidošana; tai jānorit mērķtiecīgi, atbildīgi, plānoti, un izglītības vide šajā procesā ir nozīmīga.

Radošuma veicināšana ir cieši saistāma ar mācību vidi (īpaši ar izglītības iestādes mikroklimatu jeb psiholoģisko vidi), kas radošumu ietekmē daudzdimensionāli – gan tiešā, gan pastarpinātā veidā. Izglītības iestādes videi jābūt atbalstošai un pozitīvi izaicinošai, šādas vides veicināšanai jābūt arī Latvijas izglītības vadības politikas veidošanas prioritātei, jo nepietiek vien ar prasību pēc radošuma (Kraģis, 2018).

P. Torrenss ir minējis apstākļus, kas kavē radošuma izpausmi un attīstību:

- orientācija uz panākumiem un izvairīšanās no riska;
- orientācija uz, galvenokārt, vienaudžu uzskatiem;
- koncentrēšanās uz dzimuma stereotipu lomu;
- apkārtējo pieaugušo uzskati par radošumu kā atkāpi no normas;
- jautājumu aizliegums un iniciatīvas ierobežošana;
- stingra skolēnu darba un rotaļu aktivitātes norobežošana (Torrance, 1980).

Apzinot un novēršot šos radošuma attīstības kavējošos apstākļus, ir iespēja aktīvāk veicināt skolēnu radošuma attīstību. Ja skolēniem tiek liegts atklājumu prieks, viņi pakāpeniski var zaudēt radošuma spējas (Černova, 2003).

Radošumu nevar iemācīt, to var izkopt un attīstīt ar iztēles un spontānitātes palīdzību dažādās jomās, ne tikai mākslās. Galvenais ir to „neaizvērt” un „nenokaut”. Radošais process ir daļa no rezultāta un ir jādiskutē arī par radošā procesa un tā iznākuma vērtēšanas kritērijiem (Dementjeva, 2018b).

Autore atzīst, ka vizuālajā mākslā neformālās izglītības vidē pedagoga uzdevums ir attīstīt, veicināt un izkopt dažādas spējas un attīstīt audzēkņu jaunradi, jo „dažkārt, bailes vai diskonforts skolas vidē var nomākt bērna radošo pašizpaušmi.

Skolotājs var pārzināt mācību saturu, metodes, bet tas nenozīmē, ka viņš ir radošs un vai spēš iemācīt citu būt radošam. Īpaši radošam būtu jābūt mākslas jomu pedagogiem.

Pašizpaušme ir sevis, savas būtības, personības izpaušme (Latviešu literārās valodas vārdnīca, 1986).

M. Apsaloneuzskata, ka *pašizpaušme* ir indivīda tieksme būt neatkarīgam, paralēli veidojot uzticību starp sabiedrības locekļiem un indivīdu (Apsalone, 2016).

Lielās idejas pašizpaušmes mākslā ir saturs, kuru ar sasniedzamo rezultātu palīdzību skolēns apgūst laika posmā no pirmskolas līdz vidusskolas beigām, un sasniedzamais rezultāts ir darbība, kas parāda, ka lielā ideja ir apgūta (Dementjeva, 2018a).

R. Dementjeva uzskata, ka pašizpaušme pieprasa ne tikai pacietību un vēlmi izmēģināt dažādas pieejas, bet arī drosmi un gatavību uzņemties riskus. R. Dementjeva uzsver, ka mākslas darbs veidojas no autora attiecīgā laikmeta un kultūras mijiedarbības, ar radošu darbu indivīds veic pašizpaušmi, kas savukārt palīdz novērtēt savus uzskatus salīdzinājumā ar citiem dzīves aspektiem, piemēram, tradīcijām, kultūras mantojumu (Dementjeva, 2018a).

Pašizpaušmes un radošais aspekts – radošās darbības pieredze. Patstāvīga iespēja meklēt un atrast risinājumu praktiskām problēmām, atklāt kopsakarības. Atjautības, iztēles kopšana. Iespēja nodarboties ar māksliniecisko jaunradi, sportu (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014).

Pašizpaušmes un radošais aspekts ir ideju un inovatīvu risinājumu radīšana (Namsone, 2016).

Pašizpaušme mākslā (vizuālā māksla, mūzika, literatūra un drāma) – skolēns praktiski darbojas, iztēlojas un gūst prieku radošajā procesā; atklāj un pilnveido savus radošos talantus, zināšanas, prasmes un tehnikas dažādos mākslas veidos; vērtē un interpretē daudzveidīgus radošās izpaušmes veidus; piedzīvo klātienē kultūras notikumus, gūstot emocionālo un estētisko pieredzi un attīstot personiskās kultūras vajadzības (Laķe, 2018).

Skola 2030 projekta ietvaros ir paredzēti sasniedzamie rezultāti kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā, kad skolēni radošajā procesā, iedvesmojoties no kultūras konteksta un sabiedrības vajadzībām, paplašinās kultūras pieredzi, rodas jaunas idejas un inovācijas:

- *vispārīgajā apguves līmenī* - gūst jaunas, mākslinieciskas realitātes konstruēšanas pieredzi un pozitīvas emocijas pašizpaušmē;
- *optimālajā apguves līmenī* - gūst radoša procesa pieredzi un jaunrades prieku, pozitīvas emocijas vizuālajā mākslā, mūzikā, literārā darbībā, skatuviskā priekšnesumā vai uzvedumā, improvizācijā un rezultatīvā komandas sadarbībā;
- *augstākajā apguves līmenī* - gūst pieredzi un pozitīvas emocijas projekta īstenošanas gaitā un gandarījumu prezentējot, producējot vai publicējot radošās darbības veikumu. Reflektē par procesu un rezultātu (Sasniedzamie rezultāti kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā vispārējās vidējās izglītības pakāpē, 2019).

Autore atzīst, ka vizuālā māksla, it īpaši zīmēšana, jebkura vecuma bērnam ir vispieejamākais paņēmiens, kā paust savas jūtas un attieksmes, kā norāda L. Vigotskis, jo īpaši zīmējumos bērns realizē to savas dzīves daļu, kas reāli rodas nervu sistēmas uzbudinājumu veidā, taču paliek neīstenota realitātē. Radošā pašizpaušme ir saistīta arī ar bērnu vecumposma īpatnībām.

Secinājumi

- Radošums ir mūsu dzīves sastāvdaļa, tā ir prasme, kuru iespējams apgūt un attīstīt. Pašizpaušme ir sevis, savas būtības izteiksme kādā no radošām darbībām, visbiežāk, mākslas jomās.

- Radošo spēju attīstībā liela nozīme ir mākslinieciskajai darbībai, kas rosina atklāt un attēlot emocijas, pasauli, lietu daudzveidīgumu, tā attīsta bērna psihiskos procesus.

Bibliogrāfija

1. Apsalone, M. (2016). *Sociāli kulturālie faktori un to ietekme uz starptautisko konkurētspēju*. Rīga.
2. Bebre, R. (2011). *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
3. Bono, E. (2011). *Kā gūt radošas idejas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Černova, L. (2003). Radošo spēju attīstība pusaudžu vecumā. Radošas individualitātes diagnosticēšanas iespējas skolā. *Zinātnisko rakstu krājums. Radoša personība II*. Rīga: Raka, 85.-89.lpp.
5. Dementjeva, R. (2018a). Kultūras izpratne un pašizpaušme mākslā. Ielādēts no <https://www.youtube.com/watch?v=1V6uTz4Rylc>
6. Dementjeva, R. (2018b). ATSKATS uz diskusiju forumu «Kura no mākslām ir vissvarīgākā skolā?». Ielādēts no <https://bit.ly/2OH8yuO>
7. Dūdiņa, K. (2012). Radošums un bailes. Ielādēts no <http://www.berniemdraudzigs.lv/2012/03/radosums-un-bailes/>
8. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
9. Izglītības likums. (1999). Ielādēts no <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
10. Kneller, G. F. (1965). *The art and science of creativity*. New York, Chicago, San Francisco: Holt, Reinhart and Wilson.
11. Kraģis, I. (2018). Radošums un mācību vide: definējošie un saistošie faktori. *Latvijas Universitātes raksti*, 817, 63.-71. lpp.
12. Krūmiņa, I. (2011). Kreativitātes kognitīvie aspekti. *Kreativitātes psiholoģija*, 146.–177. lpp.
13. Laķe, A. (2018). Kultūras studijas: plānotais mācību saturs un tā ieviešana vidusskolā. Ielādēts no https://www.tip.edu.lv/media/files/Kult_ras%20studijas_pl_notais%20m_c_bu%20saturs%20un%20t_%20ievie_ana%20vsk_.pdf
14. Latviešu literārās valodas vārdnīca. (1986). Rīga: Zinātne.
15. Namsone, D. (2016). Kompetenču pieeja mācību satura apguvei: ko tas nozīmē skolotājam? Ielādēts no https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Publikācijas/Materiali_VPP/10_Kompetencu_pieeja_macibu_satura_apguvei.Ko_tas_nozime_skolotajam.pdf
16. Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. (2014). Ielādēts no <https://likumi.lv/doc.php?id=268342>
17. Orska, R. (2008). Sociālās vides ietekme uz skolēna uzvedību. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 7.–17. lpp.
18. Sasniedzamie rezultāti kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā vispārējās vidējās izglītības pakāpē. (2019). Ielādēts no http://www.kulturaspedagogi.lv/wp-content/uploads/2019/03/SR_VSK_KulturasMJ_18022019.pdf
19. Skujiņa, V., Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., & Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
20. Sternberg, R., Kaufman, J., & Pretz, J. (2002). *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*. New York, London & Brighton: Psychology Press.

21. Torrance, E. (1980). Creativity and Futurism in Education. *Retooling. Education*, 100, 298.-311.
22. Veisbergs, A. (2005). *Jaunā latviešu-angļu vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
23. Vidnere, M. (2011). Kreativitātes jēdziens un tā attīstība. *Kreativitātes diagnostika un attīstība*, 8.–17. lpp. Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
24. Выготский, Л. (1968). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва.

DZĪVES PRASMES JAUNIEŠU PĒC ĀRPUSĢIMENES APRŪPES PATSTĀVĪGAS DZĪVES UZSĀKŠANAI

LIFE SKILLS FOR STARTING OF INDEPENDENT LIFE OF YOUTH AFTER OUT-OF-FAMILY CARE

Daina Kanaška

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Larisa Brokāne

asoc. profesore, Dr.psych.

Abstract: Youth after out-of-family, when they start independent living, care face problems, which cannot solve by themselves. The study explores the specific situations and challenges young people face after out-of-family care and their relevance to life skill categories. The aim of the study is to identify the aspects of life skills and the problems to be addressed by young people, after residential care, when they starting independent life. The method used in the study is the analysis of scientific literature on problems of young people after out-of-family care, in starting independent life, as well as the essence of the concept of life skills. The novelty of the study is the research of problems, on time of starting of independent life, of youth, after out-of-family care, into category of life skill definition.

Atslēgas vārdi: dzīves prasmes, jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes, patstāvīgā dzīve.

Ievads

Bērni pēc ārpusģimenes aprūpes ir īpaši neaizsargāti patstāvīgas dzīves uzsākšanā SOS bērnu ciematu asociācijas pētījumā “Patstāvīgās dzīves uzsākšana pēc ārpusģimenes aprūpes” noskaidrots, ka jaunieši, kuri vēl tikai gatavojas uzsākt patstāvīgu dzīvi, domājot par ārpusģimenes aprūpes pamešanu izjūt bailes, neziņu un satraukumu. Ceturtā daļa (25%) aptaujāto jauniešu pēc ārpusģimenes aprūpes nestrādāja un nemācījās, 14% pastāvīgi dzīvojošu jauniešu nebija nekādu ienākumu, gandrīz puse (46%) patstāvīgi dzīvojošo jauniešu ieguvuši tikai pamatizglītību. Šo iemeslu dēļ jaunieši ir pakļauti nabadzības un sociālās atstumtības riskam (Vadlīnijas jauniešu sagatavošanai..., 2018). Problēmas sagādā arī budžeta plānošana – daudziem patstāvīgu dzīvi uzsākušajiem jauniešiem ir parādi, pilnībā tos apmaksāt spēj tikai puse aptaujāto jauniešu. Divas trešdaļas patstāvīgu dzīvi uzsākušie jaunieši ir sastapušies ar dažādām problēmām, kas saistītas ar mājokli un ierobežotām finansēm – nespēja apmaksāt rēķinus, pārāk liela īres maksa par dzīvokli, finanšu nepietiekamība mājāsaimniecības preču iegādei u.c. Šo jauniešu nākotne ir neskaidra, jo jau patstāvīgas dzīves uzsākšanas sākumā viņi sastopas ar problēmām, kurus visbiežāk patstāvīgi nevar atrisināt. Statistikas dati rāda, ka neskatoties uz to, ka bērnu skaits, kuri atrodas aprūpē no 2012 līdz 2016 ir samazinājies, 2016. gadā tādu ir bijis vairāk, kā 1200 (Statistikas dati..., 2017) un juridiskais vecums, atstājot aprūpi, ir no 18 līdz 24 gadiem. Raksta autore iedziļinoties konkrētajās situācijās un problēmās, ar kurām sastopas jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes, secināja, ka viņiem trūkst dzīves prasmju, uzsākot patstāvīgu dzīvi.

Pētījuma mērķis: Noteikt dzīves prasmes aspektus un iespējamās problēmas jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes iestādēm uzsākot patstāvīgu dzīvi.

Materiāli un metodes

Pētījumā tiek izmantota metode – zinātniskās literatūras analīze par dzīves prasmēm patstāvīgās dzīves uzsākšanai jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes un iespējamo problēmu apzināšana, kā arī konkrētu dzīves prasmju nepietiekamību patstāvīgā dzīvē. Autore analizēja iepriekš veiktus pētījumus un metodiskos materiālus par jauniešu, no ārpusģimenes aprūpes, problēmām uzsākot patstāvīgo dzīvi, kā arī jēdziena “dzīves prasmes” būtību. Literatūras analīze kā pētījumu metode tiek izmantota, lai pētījumā par dzīves prasmēm jauniešu patstāvīgās dzīves uzsākšanai būtu iespējams apzināt tās problēmas, kuras ir identificētas patstāvīgo dzīvi uzsākot, kā arī šo problēmu saistību ar konkrētu dzīves prasmju nepietiekamību.

Rezultāti un diskusija

Prasmes ir zināšanu attiecināšana, piemērošana, izvēle un lietošana (zināt kā – know-how), lai veiktu praktiskus un teorētiskus uzdevumus jo prasmēm jābalstās uz attieksmēm un vērtībām, lai tās kopā ar zināšanām veidotu kompetences un pozitīvu darbību (Izglītības satura plānošanas principi..., 2019). Prasmes ir apgūtās spējas, kas palīdz veikt uzdevumus efektīvi, tās veidojās daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi. Prasmes skaidro arī kā māku veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam; darbības izpildes priekšnosacījums. Tāda zināšanu, darbības paņēmieni apguves pakāpe ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. (Beļickis & Blūma, 2000) prasmes var uzlabot, ja mēs spējam tās identificēt, analizēt un praktizēt tās. Atkarībā no jomas prasmes iedalās dažādās grupās, tā Akadēmisko terminu skaidrojošā vārdnīcā minētas 44 dažādas specifisku jomu prasmes, bet termins „dzīves prasmes” starp tām nav minētas.

UNICEF definē „dzīves prasmes” kā uzvedības maiņu vai uzvedības attīstības pieejas, lai sasniegtu līdzsvaru starp trim jomām: zināšanām, attieksmi un prasmēm (Definition of Terms..., 2019). Dzīves prasmes, būtībā ir tās spējas, kas palīdz veicināt fizisko, garīgo un emocionālo labklājību un dod nepieciešamo kompetenci, lai risinātu reālus dzīves uzdevumus.

„Dzīves prasmes” Pasaules Veselības organizācijas (PVO) skaidro kā spējas pielāgoties un pozitīvu uzvedību, kas ļauj indivīdiem efektīvi risināt ikdienas dzīves vajadzības un izaicinājumus. Pielāgošanās nozīmē, ka personai jābūt elastīgai lai pielāgoties situācijai. Lai sasniegtu pozitīvu uzvedību personai, jābūt pozitīvai domāšanai un jāmeklē iespējas tikt galā ar problēmām. Saskaņā ar PVO vadlīnijām izdalītas desmit dzīves pamatprasmes: pašapziņa, efektīva komunikācija, kritiskā domāšana, spēja pieņemt lēmumus, tikt galā ar emocijām, empātija, prasme veidot savstarpējās attiecības, kreatīvā domāšana, problēmu risināšanas prasme, spēja tikt galā ar stresu un emocijām. Dzīves prasmes tiek iedalītas kategorijās: sociālās un sarunu vešanas prasmes, kognitīvās prasmes un problēmrisināšanas prasmes (Partners in Life Skills Education..., 1999).

Pašapziņa ir spēja saskatīt, analizēt un pieņemt savas domas un jūtas; atpazīt un atzīt savas vajadzības un vēlmes. Spēja apzināties sevi pašu: mūsu raksturs, vēlmes, patīk, nepatīk un mūsu stiprās un vājās puses. Viljams Džims ievieša šo jēdzienu psiholoģijā, kā apmierinātību vai neapmierinātību ar sevi, cilvēka pašsajūtu, ko nosaka personas panākumi un neveiksmes Pašapziņas celšana var palīdzēt mums atpazīt, kad mēs esam stresā vai jūtamies nospiesti. Tā bieži ir arī priekšnoteikums efektīvai komunikācijai un labām attiecībām, kā arī attīsta empātiju pret citiem.

Empātija ir spēja iejusties citas personas situācija, spēja iedomāties, kāda tai ir dzīve pat tādā situācijā, kādā mēs neesam bijuši, spēja izjust viņu emocijas, saprast viņu bažas, bailes un vajadzības. Empātija ir spēja pieņemt un izprast citus, kas atšķiras no jums. Empātija veicina pozitīvu uzvedību

cilvēkiem, kuriem nepieciešama aprūpe un palīdzība, tas palīdz jums rast risinājumus konfliktos un uzlabot dzīves kvalitāti.

Efektīva komunikācija nozīmē, ka mēs varam izteikt sevi gan verbāli, gan neverbāli atbilstoši kultūrvidei, klausīties un just piederību.

Starppersonu attiecību prasmes palīdz pozitīvā veidā saistīties ar cilvēkiem, ar kuriem mēs sadarbojamies, uzsākt un uzturēt pozitīvas attiecības un pārtraukt nekonstruktīvas attiecības.

Kritiskā domāšana ir spēja analizēt informāciju, pieredzi, situācijas objektīvi un racionāli, atpazīt un novērtēt faktorus, kuri ietekmē mūsu attieksmi un uzvedību. Objektīvu lēmumu pieņemšana izvērtējot iespējas un riskus. Kritiskā domāšana var veicināt veselību palīdzot mums atpazīt, novērtēt un ierobežot faktorus, kuri ietekmē mūsu attieksmes un uzvedību, piemēram, spiediens no plašsaziņas līdzekļiem.

Radošā domāšana ir prasme savādāk domāt, izejot no rāmjiem, pārskatīt savu iepriekšējo pieredzi, elastīgi reaģēt ikdienas situācijās. Radošā domāšana palīdz atrast risinājumu bezizejas situācijās, kritiskā domāšana veicina radošumu. Tikai vienkārši jaunu ideju radīšana nedarbojas, tām jābūt noderīgām un izmantojamām. Radošā domāšana veicina gan lēmumu pieņemšanu, gan problēmu risināšanu. palīdz mums skatīties tālāk par mūsu tiešo pieredzi un pat tad, ja nav konstatēta problēma, tā var palīdzēt mums pielāgoties un būt elastīgiem ikdienas dzīvē (Reņģe, 2002).

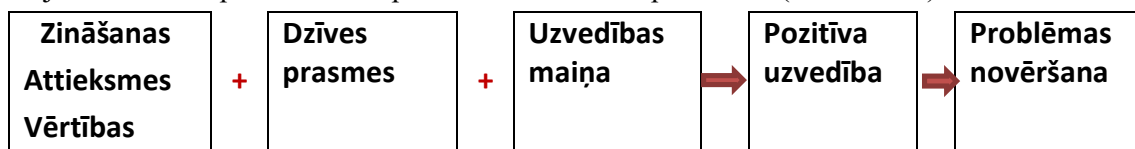
Problēmu risināšanas prasmes ļauj mums konstruktīvi risināt problēmas mūsu dzīvē, būtiskas problēmas, kuras paliek neatrisinātas, var izraisīt psihisku stresu un radīt fizisku spriedzi.

Lēmumu pieņemšanas prasme ir spēja izvēlēties labāko starp vairākām alternatīvām vai iespējām daudzās dzīves situācijās, izvērtēt alternatīvu plusus un mīnus, uzņemties atbildību par pieņemto lēmumu sekām. Šī prasme palīdz mums konstruktīvi tikt galā ar lēmumiem par mūsu dzīvē, tas var radīt sekas veselībai, tad, kad ir jauni cilvēki pieņem lēmumus attiecībā uz savām darbībām saistībā ar veselību, novērtējot dažādas iespējas, un izvērtējot, kāda to ietekme uz veselību var būt.

Prasme tikt galā ar emocijām un stresu nozīmē atpazīt savas un apkārtējo emocijas, apzināties, kā emocijas ietekmē uzvedību, spēja atbilstoši reaģēt uz emocijām, ja mēs pienācīgi nereaģējam uz intensīvām emocijām, piemēram, dusmām vai bēdām, tas var negatīvi ietekmēt mūsu veselību.

Stresa pārvarēšana nozīmē tā avotu atpazīšana mūsu dzīvē, saprast, kā tas mūs ietekmē un rīkojoties tādā veidā, lai būtu spējīgi saglabāt kontroli par stresa līmeni mainot vidi vai dzīves stilu, mācīties atpūsties tā, lai stresa neizbēgami radītā spriedze nerada veselības problēmas.

Dzīves prasmes ļauj indivīdiem pārvērst zināšanas (ko viņi zina), attieksmes un vērtības (kam tie tic un ko izjūt) konkrētās darbībās (ko darīt un kā to darīt) (Life skills education ..., 1997). Dzīves prasmju veicināšana palīdz novērst personības uzvedības problēmas (skatīt 1. att.)



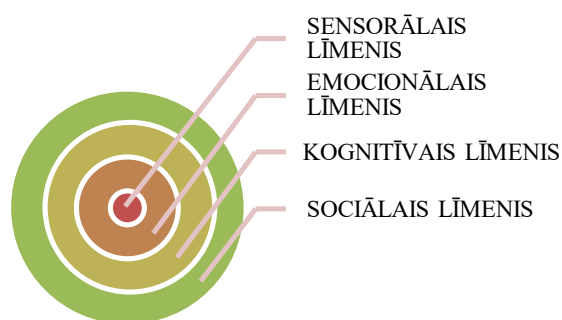
1. att. **Dzīves prasmes un ar to saistītu problēmu novēršana** (autora veidota shēma pēc avota: Life skills education ...,1997)

Eiropas valstīs un Latvijā pieņemts, ka jauniešu vecums, kad viņi aiziet no mājām un uzsāk patstāvīgu dzīvi svārstās no 16 līdz 25 gadiem un saistās ar izglītības iestāžu pabeigšanu un darba gaitu uzsākšanu. Parasti jaunieši, kuri dzīvo ģimenē veic šo soli pakāpeniski, bieži uzsāk strādāt turpinot dzīvot zem vecāku jumta. Šajā dzīves posmā jaunieši sāk uzņemties pilnu atbildību par savu dzīvi, un jebkuram šis periods ir pietiekami sarežģīts un stresu izraisošs.

Jauniešu dzīves posms pēc E.Ēriksona iedalās agrā jaunībā 11 līdz 21 un jaunībā līdz 21 līdz 25 gadiem (Eriksons,1998), bet pētījumā tiek izskatīta grupa no 18 līdz 24, saistībā ar juridiskā vecuma robežām, kad jaunieši atstāj aprūpes iestādi patstāvīgās dzīves uzsākšanai

Viens no svarīgākajiem aprūpes iestāžu uzdevumiem ir bērnu sagatavošana pieauguša cilvēka dzīvei gan profesionālajā, gan attiecību veidošanas jomā, kas ir visgrūtāk realizējams, jo bērnu dzīve aprūpes iestādes atšķiras no dzīves ģimenē. Bērnam bērniem salīdzinājumā ar dzīvi ģimenē augošajiem bērniem personības attīstības temps ir palēnināts, jo viņiem trūkst uzmanības un emocionālas saiknes. Dzīvojot aprūpes iestādē, bērniem veidojās grupveida stereotips par kopīgo dzīvošanu un pārliecība, ka pasaule ārpus aprūpes iestādes sienām ir draudīga. Tādējādi aizejot no aprūpes iestādes vairums jauniešu turpina dzīvot desocializētās grupās un veidot jaunus sociālos bāriņus, jo neizprot ģimenes attiecības un nespēj tās realizēt (Gruze & Ķiece, 2009).

Apzinot bērnam audzēkņu psiholoģiskās grūtības, kas viņiem rodas dzīvojot kādā no aprūpes iestādēm, J. Langmeijers un Z. Mateičiks izdala četrus līmeņus (skatīt 2. att.), kuros bērniem rodas psiholoģiska rakstura traucējumi: sensorais līmenis, kognitīvais līmenis, emocionālais līmenis, sociālais līmenis (Лангмейер & Матейчек, 1984).



2.att. **Psiholoģiskā rakstura traucējumu bērniem pēc ārpusģimenes aprūpes** (autora veidota diagramma pēc avotiem: Gruze, 2009; Лангмейер, 1984)

Neskatoties uz aprūpes iestāžu centieniem šos traucējumus kompensēt un attīstīt bērnos jaunas, pozitīvas spējas, lai mazinātu iespējamās grūtības un riskus, kas viņus sagaida pieauguša cilvēka dzīvē. Diemžēl jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot, patstāvīgu dzīvi sastopas ar grūtībām, un paši tās nespēj pārvarēt. Jaunieši, kuri sasnieguši pilngadību un uzsāk patstāvīgu dzīvi pēc dzīvošanas aprūpes iestādē, saskaras ar daudzām grūtībām, kas liedz pilnvērtīgi un mērķtiecīgi veidot savu turpmāko dzīvi: nopelnīt naudu, uzturēt sevi, savu mājokli.

Lai bērnuma audzēkņus sagatavotu patstāvīgai dzīvei ir nepieciešams kompensēt šādas nepilnības:

Zema motivācija mācīties un strādāt: bērnuma un internātskolu bērniem iegūtās pieredzes rezultātā izveidojas pieradums pielāgoties apstākļiem, taču tā rezultātā nerodas vajadzība mainīt esošos apstākļus, bet pielāgojas tiem. Viņi neizjust vēlmi mācīties vai strādāt, tā ir patērētāja pozīcija un priekšstats, ka viss tiek dots un pienākas tāpat, jo viņi ir bāreni. Jaunieši sagaida, ka par viņiem kāds parūpēsies, jo neprot paļauties uz saviem iekšējiem resursiem. Psiholoģijā šādu stāvokli sauc par „iemācīto bezpalīdzību”. Ja cilvēkam piemīt „iemācītā bezpalīdzība”, tad viņam ir sajūta, ka viņš ar savu rīcību nav spējīgs neko mainīt, jo bija atkarīgs no citiem. "Iemācītā bezpalīdzība" parasti saistās ar pašpaļāvības trūkumu, vājām problēmu risināšanas spējām un bezcerības izjūtu. Aprūpes iestādes pieredze var izveidot spējas ilglaicīgi uzturēties nemainīgos, vienvēidīgos apstākļos, kad jauniešiem zūd interese un motivācija kaut ko mainīt un tas kļūst par normu.

Orientācija uz tagadni, sašaurināta nākotnes perspektīva: aprūpes iestāžu jauniešiem neeksistē bailes par nākotni, par to ka varētu beigties nauda, nebūs ēdiens. Viņi neizprot naudas vērtību – vēlme nopirkt to, ko ļoti gribas, var būt stiprāka nekā sapratne par to, kā iztikt līdz nākamajai algai. Jaunieši var pirkt dārgas mantas, drēbes un pēc tam tās apmainīt pret kaut ko nevērtīgu. Bieži vien orientēti uz doto bīdi, viņiem ir grūtības izvīzīt tuvākos un tālākos mērķus, nedomā par nākotni. Tas ir, tāpēc ka jaunieši aprūpes iestādē ir pieraduši, ka citi par viņiem rūpējas un plāno, viņi nespēj paši par sevi uzņemties atbildību.

Grūtības plānot savu laiku, pieņemt lēmumus: jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi raksturīgas grūtības plānot laiku, trūkst paškontroles. Pieraduši pie kontroles no ārpusē (pildīt to, ko saka bērnuma audzinātāji) un ievērot noteiktu dienas režīmu. Aprūpes iestādē ir noteikts režīms, neskatoties uz katra bērna individuālajām vēlmēm, kā arī, trūkst individuālās telpas. Jaunieši uzsākot patstāvīgu dzīvi bieži vien apjūk un neizprot kā lietderīgi izmantot savu laiku un ko iesākt ar savu dzīvi. Jaunieši paliekot vienatnē izjūt bailes un apjukumu, kas var radīt dažāda veida destruktīvu uzvedību gan pret sevi, gan pret apkārtējiem.

Neadekvāts pašvērtējums un paštēls: Jauniešiem bieži vien ir negatīvs priekšstats par sevi un nav pārliecības par saviem spēkiem. Viņiem ir neskaidra savas identitātes apziņa, pašvērtējumā viņi vairāk orientēti uz citu cilvēku viedokļiem. Viņi neprot ieklausīties sevī, saprast savas iekšējās vēlmes un vajadzības. Pat tad ja dažiem jauniešiem tādas spējas piemīt, viņi izvēlās veikt nekvalificētāku darbu, jo nav pārliecināti par sevi. Negatīva sevis apzināšana atspoguļojas kā emocionālie traucējumi – vīniem ir augsts trauksmes, depresijas un baiļu līmenis. Vēlme paaugstināt pašvērtību izpaužas, kā destruktīva uzvedība pret apkārtējiem.

Grūtības veidot veiksmīgas attiecības: attieksme pret vecākiem nereti jauniešos izraisa dusmas, aizvainojumu, naidu, kas savukārt traucē veidot attiecības arī ar citiem cilvēkiem. Negatīvā pieredze rada grūtības uzticēties apkārtējiem. Turpretī tās attiecībās, kuras viņi tomēr izveido, kļūst atkarīgi un viegli ietekmējami, kas var novest pie noziedzībās. Bieži šiem jauniešiem ir grūti veidot emocionāli tuvas attiecības. Viņiem ir grūtības saprast pašiem sevi un līdzjūtības pret citiem cilvēkiem. Tādiem jauniešiem raksturīga nespēja nodibināt ģimeni vai veidot partnerattiecības, jo trūkst pieredzes, kas savukārt rada vientulību.

Komunikācijas problēmas ar apkārtējiem: jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes ir noslēgtāki un nekomunikabli, viņiem ir tendence vainot sevi dzīves situācijās, un tas var radīt pašnāvnieciskas tieksmes. Jauniešiem, kas prot atklāti paust savas jūtas, tendēti vainot citus cilvēkus par saviem negatīviem pārdzīvojumiem. Uzsakot darba attiecības tās var būt sarežģītas, jo viņiem ir grūtības veidot attiecībās ar kolēģiem, darba vadītāju, tā rezultātā viņi var uzvesties agresīvi, impulsīvi un nepamatoti kritiski.

Grūtības atrast un saglabāt dzīvesvietu: grūtības atrast darbu, uzņemties iniciatīvu un atbildību par sevi, saviem ienākumiem un izdevumiem, rada problēmas patstāvīgas dzīvesvietas saglabāšanu. Pieraduši pie aprūpes iestādes rūpēm, jaunieši apjūk un visbiežāk nonāk sociālā riska grupā. Viņiem ir izveidojusies bezatbildības izjūta, viņi neprasmē rūpēties pašiem par sevi, nespēja uzņemties iniciatīvu, trūkst atbildības. Jaunieši neprot dzīvot patstāvīgi, kā arī iekļauties kolektīvā. Lielākā daļā jauniešu pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi zaudēt ar Latvijas valsts likumu nodrošinātus iekrājumus un dzīvokļus, nonāk uz ielas bez iztikas uz mājokļa.

Grūtības atrast darbu: jauniešiem trūkst motivācijas strādāt. Zems izglītības līmenis neļauj veikt intelektuālu darbu. Arodizglītības iegūšana dod iespēju strādāt iegūtā profesijā, kas motivē jauniešus strādāt kvalitatīvi. Līdz ar to šie nemotivētie jaunieši visbiežāk ir asociāli.

Sliktāks veselības stāvoklis: nelabvēlīgi dzīves apstākļi, medicīniskās palīdzības trūkums, alkohola un narkotiku lietošana, agrīna seksuālā dzīvē (agrīna grūtniecība, abortu risks, dažādu seksuāli transmisīvo saslimšanu risks) var būt iemesli jauniešu sliktai veselībai.

Stereotipi, diskriminācija, kas vērsti pret viņiem: sabiedrībā ir izveidojies priekšstats jeb stereotips par jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes. Piemēram, jau no skolas laikiem, šie bērni izjūt negatīvu attieksmi gan no vienaudžu, gan pieaugušo puses (klasesbiedru vecāki, skolotāji).

Rezultātā jaunieši nespēj risināt iepriekšminētās problēmas, dzīvojot patstāvīgi, jo viņiem nav iemācītas “dzīves prasmes”, kas savukārt noved pie bezdarba, klaiņošanas, prostitūcijas, iesaistīšanās kriminālās darbībās, zagšanas, atkarībām: alkohols, nikotīns, apreibinošas vielas, spēļu automāti.

Lai izpētītu likumsakarības starp dzīves prasmēm un problemām, ar kurām saskaras jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes iestādēm uzsākot patstāvīgu dzīvi, autore izveidoja tabulu (skatīt 1. tabulu), kurā identificētās gan dzīves prasmju kategorijā, gan jauniešu problēmas, uzsākot patstāvīgu dzīvi.

1.tabula

Dzīves prasmēs un problēmas jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi
(autora veidots pēc Gruze, 2007; Partners in Life Skills Education..., 1999)

Dzīves prasmes kategorija	Dzīves prasme	Problēmas
Sociālās un saskarsmes prasmes	Empātija	Komunikācijas problēmas ar apkārtējiem; grūtības veidot attiecības; stereotipi
	Komunikācija	
	Mijattiecību veidošana	
Kognitīvās prasmes	Kritiskā domāšana	Zema motivācija mācīties un strādāt; neadekvāts pašvērtējums, orientācija uz tagadni; grūtības plānot laiku
	Kreatīvā domāšana	
	Lēmumu pieņemšana	
	Pašapziņa	
Problēmrisināšanas prasmes	Stresa izturība	Grūtības atrast uz saglabāt dzīvesvietu, grūtības atrast darbu; sliktā veselība
	Emocionāla stabilitāte	
	Prasme risināt problēmas	

Autore apkopojā pētījuma rezultātus 1.tabulā, kur tika identificēti jauniešu pēc ārpusģimenes aprūpes dzīves prasmju kategorijas, kā arī problēmas, kuras radušās uzsākot patstāvīgu dzīvi. Pētījuma gaitā tika konstatēts, ka dzīves prasmes satur trīs pamatkategorijas:

1. **Sociālās un saskarsmes prasmes**, kur iekļauti tādi elementi kā empātija, komunikācija, mijattiecību veidošana. Sociālo un saskarsmes prasmju nepietiekamība noved pie komunikācijas un mijattiecību veidošanas problēmām, kā arī sabiedrības negatīva stereotipiska attieksme pret šo jauniešu grupu.
2. **Kognitīvās prasmes**, kur iekļauta kritiskā domāšana, kreatīvā domāšana, lēmumu pieņemšana, pašapziņa. Kognitīvo prasmju nepietiekamība saistīta ar grūtībām laika plānošanā, orientācijai uz tagadni, zemu motivāciju un neadekvātu pašvērtējumu.
3. **Problēmrisināšanas prasmes**, kur saturā ir stresa izturība, emocionālā nestabilitāte, prasme risināt problēmas. Nepietiekamās problēmrisināšanas prasmes jauniešos rada grūtības atrast darbu, nodrošināt sevi ar mājokli un saglabāt to, kā arī izraisa veselības stāvokļa pasliktināšanos.

Autores veiktā pētījuma rezultātā tika konstatēts, ka jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi nav pietiekamā līmenī apgūtas dzīves prasmes, kas savukārt var izraisīt depresiju, atkarības, kā arī destruktīvu uzvedību sabiedrībā.

Secinājumi

- Pētījuma rezultātā tika noskaidrots, ka jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi ir neietiekamas sociālās, saskarsmes, kognitīvās un problēmrisināšanas dzīves prasmes
- Jaunieši pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi saskaras ar šādām problēmām: zemu motivāciju mācīties un strādāt, neadekvātu pašvērtējumu, orientāciju uz tagadni, grūtības laiku plānot, grūtībām darba un dzīvesvietas atrašanās un saglabāšanā, grūtības atrast, kā arī sliktu veselības stāvokli
- Veiktais pētījums ir sākums turpmākajai jauniešu pēc ārpusģimenes aprūpes pētāmo problēmu izpētei, kas nosaka mērķgrupas vajadzības.
- Pētījuma novitāte saistīta ar dzīves prasmju izpēti, jo tā kas nav vēl pētīta sakarībā ar jauniešu pēc ārpusģimenes aprūpes uzsākot patstāvīgu dzīvi.

Bibliogrāfija

1. Beļickis I. & Blūma D. (2000). Pedagoģijas terminu skaidrojošo vārdnīca. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
2. Eriksons, E. (1998). Identitāte: jaunība un krīze. Rīga: Jumava, 271 lpp.
3. Definition of terms. (2019). Retrieved from https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html
4. Gruze A., & Ķiece K. 16-18 gadus vecu jauniešu, kuri dzīvo ārpus ģimenes aprūpes iestādēs, sagatavošana patstāvīgas dzīves uzsākšanai. Metodiskais materiāls. (2009). Ielādēts no file:///F:/My%20Documents/Downloads/metodiskie_materiali%20(1).pdf
5. Izglītības satura plānošanas principi vispārējā vidējā izglītībā. Skola 2030. (2019). Ielādēts no <https://www.skola2030.lv>
6. Life skills education for children in schools, programme on mental health. (1997). Retrieved from http://www.searo.who.int/entity/mental_health/documents/who-mnh-psf-93.7arev2.pdf
7. Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting. (1999). Retrieved from https://www.who.int/mental_health/media/en/30.pdf
8. Reņģe V. (2002). Sociālā psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 180 lpp.
9. Statistikas dati par audžuģimenēm un aizbildņiem. (2017). Ielādēts no

<https://www.sosbernuciemati.lv/storage/a00007318f4d395806165b4ff99ea8aebb691669.pdf>

10. Vadlīnijas jauniešu sagatavošanai patstāvīgai dzīvei. (2018). Ielādēts no <https://www.sosbernuciemati.lv/admin/filemanager/files/4/Nacion%C4%811%C4%81s%20rekomend%C4%81cijas.pdf>
11. Лангмейер И., & Матейчек З. (1984). Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авеценнум, Медицинское издательство, 334 стр.

SKOLAS VIDES AUDZINOŠĀ FUNKCIJA VARDARBĪGAS UZVEDĪBAS KONTEKSTĀ SCHOOL ENVIRONMENTAL LEARNING FUNCTION IN THE CONTEXT OF VOCATIONAL EDUCATION

Ilona Lediņa

LLU TF IMI 2.kursa maģistrante

Iveta Līce-Zikmane

docente, Dr.paed.

Abstract: Adolescent violence at school is a pressing problem in today's society, which not only limits the pupil's right to a safe and non-violent environment, but also has a lasting negative impact on the individual and society at large. Adolescents are one of the most sensitive and vulnerable groups in society, because during this development period they face not only physiological changes in the body, but also the quest for self-realization and identity. Undeniably, the school is an environment in which adolescents accumulate in society, patterns of family relationships, peer ratings for themselves.

Atslēgas vārdi: pusaudži, vardarbība, skola

Ievads

Pusaudžu vardarbība skolā ir aktuāla problēma mūsdienu sabiedrībā, kas, ne tikai ierobežo skolēna tiesības uz drošu un no vardarbības brīvu vidi, bet arī atstāj paliekošas nelabvēlīgas sekas uz indivīdu un sabiedrību kopumā.

Pusaudži ir viena no visjūtīgākajām un neaizsargātākajām sabiedrības grupām, jo šajā attīstības periodā viņi saskaras ne tikai ar fizioloģiskām izmaiņām organismā, bet arī ar pašrealizācijas un identitātes meklējumiem. Nenoliedzami, skola ir vide, kurā pusaudži akumulē sabiedrībā, ģimenē pieņemtos attiecību modeļus, vienaudžu vērtējumu par sevi.

Psihologs H.M.Knoffs (Knoff, 2003), uzskata, ka galvenie pusaudžu vecumposma psihiskie jaunveidojumi ir pieauguša cilvēka izjūta un "Es" koncepcija. Pusaudži cenšas iekļauties pieaugušo dzīvē, bet vēl ne fiziski, ne psiholoģiski to nespēj. Viņi cenšas pretendēt uz vienādām tiesībām ar pieaugušajiem. Šī tieksme vairumā gadījumu izpaužas ārējā izskatā un uzvedības manierēs. Bieži vien pusaudži, lai būtu līdzīgi pieaugušajiem, atdarina negatīvus pieaugušo dzīves apsektus: smēķēšanu, alkohola lietošanu, agrīnas seksuālās attiecības.

Pusaudža periodā indivīds pārdzīvo ne tikai būtiskas fizioloģiskas, bet arī psiholoģiskas pārmaiņas, un viena no vecumposma īpatnībām, ar kuru jāsasaskaras, ir pusaudžu agresija. Tā var būt vērsta gan pret apkārtējiem (skolotājiem, vecākiem, vienaudžiem, dzīvniekiem), gan pret sevi.

Psihologs V.Reņģe agresiju skaidro, kā sociālās psiholoģijas parādību, kā uzvedību, ar nolūku citam nodarīt kaitējumu, ciešanas. Lai gan biežāk agresija ir vērsta pret dzīvām būtnēm, tā var tikt virzīta arī pret lietām, piemēram, vandalisms. Ja cilvēkam ir nosliece uz šādu uzvedību, tad saka, ka viņam piemīt agresivitāte kā psiholoģiska īpašība (Reņģe, 2000).

S.Omārova (Omārova, 2002) uzskata, ka skolas laikā cilvēks sāk pa īstam dzīvot plašā sociālā kontekstā, apgūstot jaunu saskarsmes areālu, balstot savu uzvedību ne vairs tikai uz ģimenes, bet arī citu personu (skolotāju, vienaudžu) autoritāti un norādījumiem. Skolas gados aktīvi veidojas bērns un pusaudža pašapziņa, cilvēks apgūst ar vecumposmu un dzimumu saistītās sociālās lomas, sāk veidot pasaules uzskatu.

I.Poudžiunas uzskata (Poudžiunas, 2011), ka agresijas, kā uzvedības modeļa, veidošanās pamatā ir gan vides stimuli, gan stress, gan iedzimta impulsivitāte vai negatīva pieredze (pieredzēta vai pārceista vardarbība, atbalsta trūkums, ģimenes konflikti, neveiksmes savu vēlmju piepildīšanā). M. Balsons (Balsons, 1998) izsaka apgalvojumu, ka lielā mērā negatīvās, nedisciplinētās uzvedības pamatā ir negatīvās identitātes izpausmes, kurā pusaudzis meklē sava "Es" konstrukciju. Tās pamatā ir agresija un visu vērtību noliegšana, ar ko pedagogiem jāspēj tikt galā, un, kas vēl būtiskāk, vērst situāciju par labu. Vēsturiski skola ir veidojusies, balstoties uz autoritāras sabiedrības tradīcijām.

Skolotāji pēc šīs tradīcijas pieņēma lēmumus par skolēnu uzvedību – kā jāģērbjas, kā jāizturas, kā jārunā, kādas manieres jāizkopj, kādai jābūt sociālajai stājai un savstarpējām attiecībām.

Pusaudži, kas regulāri izmanto fizisku vardarbību, lai ietekmētu savus vienaudžus, ir sastopami ikkatrā izglītības iestādē. Autore, balstoties uz Latvijas Skolu psihologu asociācijas 2012.gadā izstrādātajiem metodiskajiem ieteikumiem “ Ieteikumi efektīvam darbam agresijas un vardarbības mazināšanai dažādu profilu bērniem”, piedāvā aplūkot vairākus vardarbīgu pusaudžu profilus:

- *fiziskas vardarbības varmāka*,
- *klases mobinga vadītājs – agresors*
- *pret ģimenes locekļiem vērstas varmāka* – šis ir specifisks varmāku veids, diemžēl, arī maz pētīts. Autores pieredze liecina, ka ir pusaudži, kas savu stresu iegūst izglītības iestādē, taču to realizē ģimenes vidē. Tie ir pusaudži, kas vērsas pret saviem vecākiem, brāļiem, māsām. Šī vērsšanās var būt kā emocionālā, verbālā vai arī fiziskā veidā.
- *impulsīvs un neprognozējams varmāka* – pusaudži, kuru vardarbīgai reakcijai nav redzama cēloņa, vai precīzāk sakot, tas nav izprotams. Šis varmākas tips ir neprognozējams tieši šīs loģiskās attīstības trūkuma dēļ, jo viņu agresiju var izraisīt parādības, kas ikdienā ir absolūti ikdienišķas.

Pētījuma mērķis: pētīt un analizēt pusaudžu vardarbīgas uzvedības izpausmes, noskaidrot, vai metodiskā materiāla pusaudžu vardarbības mazināšanai skolas vidē izmantošana, mazina pusaudžu agresīvu uzvedību

Materiāli un metodes

Pētījuma metodes:

- teorētisko pētījumu metodes: zinātniski pedagoģiskās, psiholoģiskās, metodiskās literatūras par pusaudžu vardarbīgu uzvedību analīze un izvērtēšana;
- empīrisko pētījumu metodes: pedagoģiskais eksperiments, datu matemātiskā apstrāde aprakstošās statistikas un secinošās statistikas ieguvei.

Pētījums veikts vienā no Jūrmalas pilsētas vidusskolām. Pētījumā piedalījās 34 skolēni – 16 zēni, 18 meitenes, vecumā no 13-15gadiem.

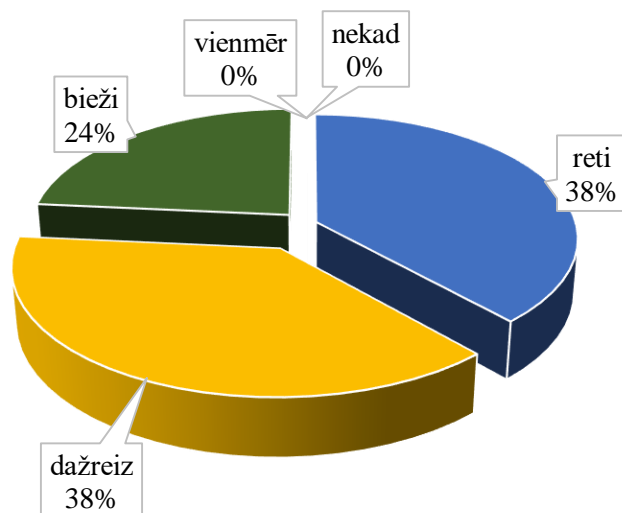
Rezultāti un diskusija

Pusaudžu vardarbīga uzvedība skolas vidē, lielākoties, izpaužas kā emocionālais mobings (aprunāšana, pazemošana, kibervardarbība), taču pietiekami bieži ir novērojama arī fiziskā vardarbība. Vardarbību visvairāk stiprina apkārtējo vienaldzība. Ja klasesbiedri, pedagogi, vecāki uz pāridarītāja darbībām noskatās ar vienaldzību un nereaģē, tas tikai stiprina varmākas pārliecību par savu neaizskaramību.

R.Andersone (Andersone, 2002, 97) uzskata, ka „sociālo prasmju apguve notiek ģimenē, uz ielas, vienaudžu lokā, dažādās ārpuskolas nodarbībās, tāpat – sabiedrības informācijas līdzekļu ietekmē. Šodien skolai vairāk kā jebkad ir jāvērs uzmanība ne tikai zināšanu, bet arī dažādu dzīvesprasmju apguvei, starp kurām liela loma ir sociālajām prasmēm.”

Ē.Kalvāns (Kalvāns, 2018), atsaucoties uz zinātnieku H.M.Knofu, uzskata, ka jauniešu sociālā kompetence un sociālā statusa novērtējums lielā mērā veidojas, uzkrājoties pozitīvai savstarpējo attiecību ar vienaudžiem un mācību darbība spieredzi. Galvenā jauniešu saskarsmes iezīme ir tās augstā intensitāte. Ja saskarsmes process un jaunieša iekļaušanās viņa sociālajā apkārtņē notiek sekmīgi, tad jauniešs viegli pieņem jaunās sociālās lomas, ir apmierināts ar sevi, notiek sevis paša un dažādu grupu normu selektīva pieņemšana. Jauniešs iemācās savstarpējo sadarbību un atbildību, veidojas sadarbības spējas. Šādā gadījumā jauniešs dominē drošības un pašvērtības izjūtas.

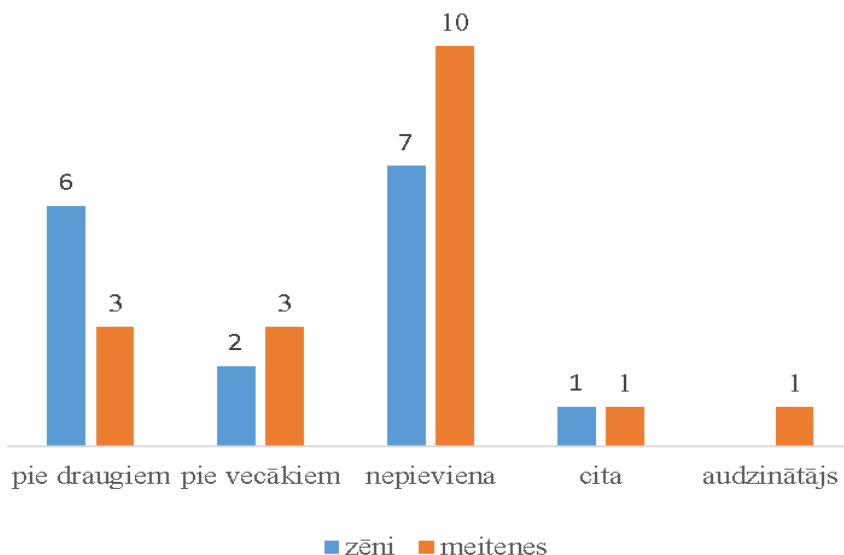
Autore, veicot pētījumu par skolēnu pašsajūtu klasē, apkopojusi respondent sniegtās atbildes uz jautājumu, *vai Tu mēdz izjust bailes no klasesbiedriem?* Respondentu sniegtās atbildes apkopotas 1. attēlā.



1.att. Skolēna bailes no klasesbiedriem

Aplūkojot 1.attēlu, secināms, ka 8 no 34 respondentiem jeb 24% skolā **bieži** mēdz izjust bailes no klasesbiedriem, 13 respondenti jeb 38% **dažreiz** mēdz izjust bailes no klasesbiedriem, 13 respondenti jeb 38% **reti** mēdz izjust bailes no klasesbiedriem.

Uz pētījuma jautājumu, **pie kā vērsas pusaudži, ja viņiem tiek darīts pāri?**, aplūkojot 2.attēlā apkopotās 16 zēnu un 18 meiteņu sniegtās atbildes, secināms, ka 17 skolēni, no tiem 7 zēni un 10 meitenes jeb 50% vardarbības gadījumā nevērsas nepieviena, līdz ar to, autores skatījumā, pusaudži samierinās ar pāridarījumu vai cenšas risināt šo problēmu paši. Pietiekami liels skaits – 9 pusaudži, no tiem 6 zēni un 3 meitenes, vardarbības gadījumā vērsas pēc palīdzības pie draugiem. Tikai 1 no 34 respondentiem norādījis, ka vardarbības gadījumā palīdzību meklē, vērsoties pie klases audzinātājas.



2. att. Pusaudžu vērsšanās pēc palīdzības vardarbības gadījumā

Z.Rudņicka (Rudņicka, 2000), atsaucoties uz J.Šilinga darbu “Sociālās pedagoģijas didaktika un metodika”, kurā uzskatāmi parādīts, ka tikai mācīšanās rezultātā mainās izturēšanās, tiek iegūta personīgā kompetence, uzņemot informāciju, mainās rīcība, uzskata, ka mācīšanās procesam vajadzīgs laiks un patstāvīga vingrināšanās, lai panāktu vēlamās pārmaiņas skolēna uzvedībā.

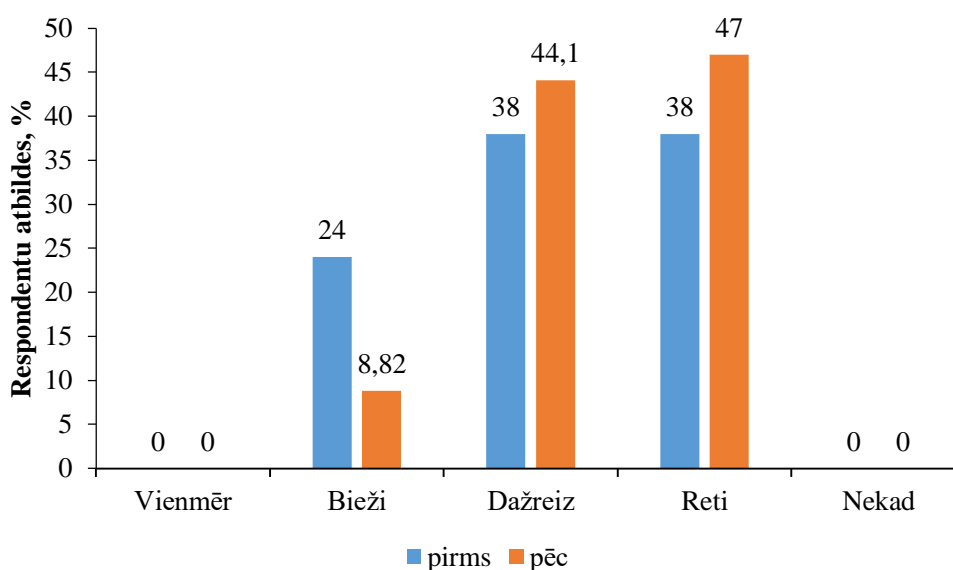
Autores izstrādātā metodiskā materiāla mērķis ir veidot iecietīgu, pozitīvu uzvedību izglītības iestādē. Izmantojot metodiskajā materiālā piedāvātos uzdevumus, rosināt pusaudžus analizēt un neuzskatīt vardarbību kā pieņemamu, analizēt tās cēloņus un sekas. Stimulēt pusaudžu izpartni par katra individuālo līdzatbildību.

Lai nosakidrotu, vai metodiskais materiāls veicina pusaudžu vardarbīgas uzvedības mazināšanos skolas vidē, tika veikts pedagoģiskais eksperiments.

Pēc pedagoģiskā eksperimenta tika veikta respondentu atkārtota aptauja.

Izmantojot χ^2 kvadrāta kritērijs testu tika noskaidrots, ka p -vērtība = 0,001 < par 0,05, tad ar varbūtību 95% var secināt, ka respondentu bailes no klasesbiedriem ir būtiski mazinājušās, izmantojot autores piedāvāto metodisko materiālu.

Skolēnu sniegtās atbildes uz jautājumu, *vai Tu mēdz izjust bailes no klasesbiedriem?* pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas aplūkojamas 3.attēlā.



0.att. Skolēna bailes no klasesbiedriem pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas

Salīdzinot respondentu sniegtās atbildes pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas, secināms, ka, sniedzot atbildes uz jautājumu *vai Tu mēdz izjust bailes no klasesbiedriem?* par 6,1% paaugstinājies to respondentu skaits, kuri *dažreiz* mēdz izjust bailes no klasesbiedriem. Par 9% ir paaugstinājies to respondent skaits, kuri *reti* mēdz izjust bailes no klasesbiedriem, jūtas droši skolā un klasē. Par 8,4% ir samazinājies to respondent skaits, kuri *dažreiz* jūtas droši skolā un klasē. Skolēnu, kuri *vienmēr* un *nekad* nemēdz izjust bailes no klasesbiedriem, īpatsvars ir nemainīgs.

Secinājumi

- Galvenā pusaudžu personības attīstības iezīme ir tās nestabilitāte. Personībā vienlaicīgi ir iekšējā cīņa un spriedze starp tieksmēm, nostādnēm, kas rada pretrunīgumu, kā arī pusaudžu vecumposma iezīmējas kā identitātes meklētāji un individuālā “Es” noteicēji. “Es” koncepcijas attīstībā pusaudžiem ir svarīga savas identitātes apzināšanās, kā arī pusaudžu destruktīva, agresīva uzvedība ir līdzeklis, lai mazinātu spriedzi, ko rada iekšējie konflikti.
- Agresija ir individuāla vai kolektīva uzvedība, kura virzīta uz fizisko vai emocionālo kaitējuma nodarīšanu. Agresivitāte – noturīga personības iezīme, kas izpaužas

agresijas gatavībā. Pēc savas noturības un atrašanās personības struktūrā, agresivitāte nosaka kopējo uzvedības tendenci.

- Aplūkojot un apkopojot iegūtos aptaujas rezultātus, autore secina, ka skolēni mēdz izjust bailes no saviem klasesbiedriem saistībā ar iespējamo vardarbību no klasesbiedru puses, skolotāju iesaiste skolēnu konfliktu risināšanā un skolēnu problēmu risināšanā nav pietiekama, kā arī skolas atbalsta personāla iesaiste skolēnu konfliktsituāciju risināšanā nav pietiekama. Darba autores ieskatā, satraucošs fakts, ka no aptaujātajiem 34 skolēniem, 17 skolēni jeb 50% pēc palīdzības nevēršas ne pie viena.
- Pētījuma analīzes dati rāda (p -vērtība = 0,001 < par 0,05), ka izmantojot autores piedāvāto metodisko materiālu, skolēnu bailes no klases biedriem ir būtiski mazinājušās.

Bibliogrāfija

1. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa.
2. Balsons, M. (1998). *Kā izprast klases uzvedību*. Lielvārde: Lielvārds.
3. Kalvāns, Ē. (2018). *Attīstības psiholoģija*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
4. Knoff, H.M. (2003). *The assessment of child and adolescent personality*. London: Guilford Press.
5. Omārova, S. (2002). *Cilvēks runā ar cilvēku*. Rīga: Kamene.
6. Poudžiunas, I. (2011). *Dusmas un agresija vardarbību pārcietušiem jauniešiem un dusmu pārvaldīšanas programmas efektivitāte. Promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
7. Reņģe, V. (2000). *Personības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Rudņicka, Z. (2001). *Sociālais pedagogs skolā*. Rīga: RaKa.

KULTŪRIZGLĪTĪBA LATVIJĀ CULTURAL EDUCATION IN LATVIA

Lelde Liepa - Liepiņa

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Natalja Vronska

docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: One of the riches of our country's development is human knowledge and creative potential. And the word "learning" has become our daily life, which calls for the public to engage and actively participate in cultural processes and to develop themselves. Non-formal education as informal cultural education in Latvia is still developing, so it is important to understand what this concept is. The aim of the scientific article is to study literature in areas such as culture, education, non-formal education and cultural education. The study is based on scientific and other literature studies. The results show that cultural development plays an important role in society, cultural education promotes historical consciousness and the creation of cultural centers has a positive impact on regional development.

Atslēgas vārdi: izglītība, neformālā izglītība, kultūrizglītība.

Ievads

Viena no mūsu valsts attīstības bagātībām ir cilvēka zināšanas un radošais potenciāls. Izglītības jomā arvien lielāka uzmanība tiek pievērsta personas radošuma attīstībai. Un vārds "mācīšanās" kļuvis par mūsu ikdienu, kas aicina sabiedrību iesaistīties un aktīvi līdzdarboties kultūras procesos un sevi pilnveidot visa mūža garumā. Dažāda veida aktivitātes organizē izglītības iestādes, kultūras institūcijas, tādas kā, muzeji, teātri, operas un citas kultūras organizācijas, piedāvājot dažādus neformālus izglītojošus pasākumus un programmas visām paaudzēm – bērniem, jauniešiem, pieaugušajiem. Šobrīd aktīvi tiek runāts par to, ka nepieciešama pāreja uz izglītību, kas stimulē iztēli, emocijas, radošas idejas, attīsta kritisko domāšanu. Neformālā izglītība kā neformālā kultūrizglītība Latvijā vēl tikai veidojas, tāpēc būtiski ir radīt visiem saprotamu un pareizu izpratni, kas ir neformālā kultūrizglītība, kāda tai ir nozīme katra cilvēka dzīvē un valstī kopumā, kā arī runāt par tās sociālo lomu (Liepa-Balode, 2015).

Pētījuma mērķis: analizēt un izvērtēt zinātnisko literatūru par kultūrizglītību.

Materiāli un metodes

Mūsdienu sabiedrībā kultūras jautājumiem tiek pievērsta aizvien lielāka nozīme. Tā ir kļuvusi par mūsu dzīves neatņemamu sastāvdaļu un tiek iekļauta valsts un pārvaldes attīstības plānos. Kultūra izglītības attīstībā pastāv sen, bet tās aktualitēte pieaugusi pēdējo gadu laikā, kad lielāka uzmanība tiek pievērsta radošai domāšanai un kompetenču attīstībai izglītības procesos.

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana. Pieredzes refleksija.

Rezultāti un diskusija

Izglītības likumā tiek definēts, ka izglītība ir sistematizētu zināšanu un prasmju apguves un attieksmju veidošanas process un tā rezultāts. Izglītības process ietver mācību un audzināšanas darbību. Izglītības rezultāts ir personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums (Izglītības likums, 1998).

Autore atzīst, ka definīcija ir visaptveroša un skaidrojoša, bet piebilst, ka izglītība ir mērķtiecīga personības apmācīšana un zināšanu formēšana. Izglītības procesa rezultātā notiek kultūras "translācija" starp paaudzēm. Izglītība ietekmē visas sabiedriskās dzīves jomas un tai ir liela nozīme individuālajā un sabiedrības attīstībā.

Izglītība ir cilvēka pamattiesības un ilgtspējīgas attīstības pamats: tā veicina visas trīs ilgtspējīgas attīstības - sociālās, ekonomiskās un vides - dimensijas, kā arī atbalsta indivīda pārvaldību un drošību. Savstarpēji saistītās jomas, kas izriet no ieguldījumiem kvalitatīvā izglītībā, ir nenovērtējamas - radot

lielāku ekonomisko atdevi un izaugsmi indivīdiem un sabiedrībai kopumā, radot ilgstošu ietekmi uz sabiedrības veselību, pienācīgu darbu un dzimumu līdztiesību, kā arī nodrošinot drošāku un elastīgāku un stabilāku sabiedrību. Kvalitatīva izglītība ir viens no galvenajiem faktoriem sabiedrības attīstības daudzveidībā un ir galvenais ilgtspējīgas attīstības virzītājspēks. Tam ir izšķiroša nozīme, veidojot personiskās un kolektīvās identitātes, veicinot vienotību, veidojot atbildīgu pilsoņu, kas balstīta uz dzīves, cilvēka cieņas un kultūras daudzveidības ievērošanas principiem. Vairākas valstis ir novērtējušas kultūras iekļaujošo un daudzdimensionālo lomu nacionālajos attīstības procesos, izmantojot UNESCO kultūras attīstības rādītājus, kā rezultātā tiek iegūti jauni fakti un skaitļi, kas atspoguļo kultūras iekļaujošo lomu attīstībā. Kultūrpolitikas plānošana un realizācija sniedz vispārēju pārskatu par valstu izaicinājumiem un iespējām saglabāt un uzlabot kultūras vērtības, resursus un attīstības procesus (Hoffman, 2014).

Neformālā izglītība

Latvijas Republikas Izglītības likumā ir ierakstīts šāds formālās un neformālās izglītības definējums:

- formālā izglītība — sistēma, kas ietver pamatizglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvi apliecina valsts atzīts izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokuments, kā arī izglītības un profesionālās kvalifikācijas dokuments;
- neformālā izglītība — ārpus formālās izglītības organizēta interesēm un pieprasījumam atbilstoša izglītojoša darbība (Likumi, 1999)
- Saskaņā ar mūžizglītības koncepciju, centrālā statistikas pārvalde ir sniegusi sekojošas jēdzienu definīcijas:
- formālā izglītība – sistēma, kas ietver pamatizglītības, vidējās izglītības un augstākās izglītības pakāpes, kuru programmu apguvi apliecina valsts atzīts izglītības vai profesionālās kvalifikācijas dokuments, kā arī izglītības un profesionālās kvalifikācijas dokuments;
- neformālā izglītība – visas organizētās apmācību nodarbības ārpus formālās izglītības sistēmas, kas ir organizētas kā kursi, konferences, lekcijas, semināri vai darba grupas. Neformālās izglītības mērķis ir apgūt vai uzlabot prasmes, zināšanas un kompetences, gan saistībā ar darbu, gan sabiedriskiem un personīgiem mērķiem;
- ikdienas (informālā) mācīšanās – mācīšanās, kad respondents ar nolūku kaut ko mācās, bet mazāk organizētā veidā, t.i. bez skolotāja vai pasniedzēja, ar mērķi pilnveidot savas prasmes, iegūt jaunas zināšanas (Centrālā statistikas pārvalde, 2018).

Neformālajai izglītībai ir arī vairākas funkcijas:

- audzinošā funkcija;
- informējošā un izglītojošā funkcija;
- attīstību, izziņu un aktīvo mācīšanos veicinošā funkcija;
- atbalstošā funkcija;
- socializācijas un kulturizācijas funkcija;
- preventīvā funkcija;
- profesionālo pašnoteikšanos un profesionālo attīstību veicinošā funkcija;
- kompensējošā funkcija;
- rekreatīvā funkcija (atpūtas un relaksācijas iespējas) (Katans, Katane, Jurgena, & Svareniece, 2015).

Kulturizglītība

Kultūra: plašākā jēdziena izpratnē ir cilvēku un cilvēces visu sasniegumu kopums, forma un veids, kas caurstrāvo jebkuru cilvēcisku darbību un esamību. Kultūra ietver sabiedrībā atzītas vērtības, toleranci, indivīdu un sabiedrības ārējo un iekšējo orientāciju, ticību, radošu garu un intereses. Kultūras saglabāšanas un attīstības pamats ir valoda, folklorā, paražas, rituāli, tradīcijas, zināšanas un izglītības process, daudzveidība un interese par citām kultūrām, kā arī laikam atbilstošs radoša darba

produkts. Šaurākā jēdziena izpratnē kultūra ir mākslas, arhitektūras, mūzikas, literatūras un citas radošas izpausmes (Kultūrpolitikas pamatnostādnes, 2014).

Mācīšanās, izmantojot kultūras iesaistīšanos, ir neizpētīts process ar milzīgu potenciālu. Izglītības un kultūras savienojumam ir liela ietekme uz dažādām sabiedrības mērķa grupām, kas ietekmē katru cilvēku personiski, sociāli un ekonomiski. Kultūras iesaiste izglītības saturā:

- attīsta visu vecumu cilvēku mākslinieciskās prasmes, radošumu un prasmes;
- veicina socializācijas procesus, piesaistot cilvēkus ar dažādiem sociālekonomiskajiem apstākļiem, vecumiem un uzkrātās pieredzes;
- padara cilvēkus vienotus un veicina vajadzību pēc vienotas rīcības problēmu risināšanā;
- padara visu vecumu cilvēkus vairāk ieinteresētus mākslā;
- uzlabo personīgo zinātkāri, motivē cilvēkus uzzināt vairāk;
- uzlabo indivīdu spējas mācīties (Varbanova, 2011).

Mācīšanās ar kultūras iesaistīšanos dažādām mērķa grupām ir nepieciešamība, lai risinātu sabiedrības sociālos un ekonomiskos jautājumus. Iesaistītajām personām, kultūras organizācijām, izglītības iestādēm, pilsoņiem un politikas veidotājiem jāturpina meklēt efektīvus veidus, kā turpināt attīstīt “savienību” kultūra – izglītība – mūžizglītība. Kultūras nozares potenciālam izglītības un mūžizglītības programmās jāpievērš īpaša uzmanība, jo pozitīvā ietekme ir neapstrīdama (Varbanova, 2011).

Kultūras izglītība veicina:

- zināšanu nodošanu;
- personīgo attīstību;
- līdzdalību sabiedrībā (Szöcs, 2011).

Kultūras izglītība ļauj bērniem un jauniešiem attīstīt savus talantus, iepazīstina viņus ar mākslu un kultūru, izteikt savas jūtas un piešķirt tām jēgu. Kultūras izglītība palīdz bērniem un jauniešiem atklāt mācīšanās veidus un komunikācijas prasmes, tādējādi papildinot citas zināšanu jomas un veicinot disciplīnu. Kultūras izglītība veicina vēsturisko apziņu, veicina indivīda identitātes veidošanos un veicina radošu, zinātkāru attieksmi, kas labvēlīgi ietekmē bērnus un jauniešus viņu dzīves laikā. Kultūras izglītība dod prieku un veicina vispārējo labsajūtu (LKCA, 2017).

Kultūras izglītībai jānodrošina:

- līdzvērtīgas kultūras attīstības iespējas visiem bērniem un jauniešiem;
- aktivitātes, kas vērstas uz talantu attīstību;
- aktīvu mācīšanos (LKCA, 2017).

Autore secina, ka termini “kultūra” un “izglītība” ir cieši saistīti jēdzieni un viens otru papildina. Kopējā tendence ir audzināšanas darbs, kas ir svarīgs gan izglītības procesā, gan kultūras procesā. Apvienojot šos terminus, veidojas jauns jēdziens – “kultūrizglītība”.

Kultūrpolitikas pamatnostādnēs 2014.–2020. gadam “kultūrizglītība” tiek definēta kā Latvijas izglītības sistēmas sastāvdaļa, kas aptver visu līmeņu izglītību kultūras un radošo industriju nozarēs un tālākizglītību, kā arī vispārēju izglītošanos kultūras jomās, indivīda radošo spēju un talantu izkopšanu mūžizglītības perspektīvā. Latvijas profesionālās kultūrizglītības sistēmu veido valsts un pašvaldību, kā arī privātpersonu dibinātas izglītības iestādes. Kultūrizglītība ietver profesionālās vidējās, profesionālās ievirzes un augstākās izglītības programmas mūzikā, dejā, mākslā, dizainā un nozares pedagoģijā, kā arī citās kultūras un radošo industriju nozarēs (Melbārde, 2018).

Kultūrizglītība Latvijā

Latvijā saskaņotu kultūras un izglītības politiku veido valsts, jo garīgās pilveidošanās nepieciešamība netiek cilvēkam dota no dabas, to veido tādi faktori, kā izglītība, zinātne, māksla, filozofija. Bet tieši izglītības faktoram ir fundamentāla nozīme, jo tā aptver visus sabiedrības locekļus, veido cilvēku nozīmīgos dzīves posmos un tās mērķis ir apzināta pieredzes nodošana no vecākās paaudzes jaunākajai (Kultūras ministrija, 1996).

Autore atzīst, ka tieši šī paaudžu satikšanās dažādos kolektīvos ir liela nemateriāla vērtība, jo, lai kā arī jaunākā paaudze pretotos, gados vecākajos cilvēkos ir vērts ieklausīties fundamentālos jautājumos, jo saruna vai viedokļu apmaiņa ar gados vecāku cilvēku var aizvietot gudru un pamācošu grāmatu lasīšanu.

Latvijas valsts kultūrpolitikas pamatnostādņēs kultūrizglītība tiek definēta kā profesionālās izglītības joma, kuras galvenais uzdevums ir sagatavot profesionālus mākslniekus, speciālistus, pedagogus, kritiķus un pētniekus. Kultūrizglītības struktūru veido akadēmijas, mākslas, mūzikas vidusskolas un koledžas, bērnu mūzikas un mākslas skolas. Nozares politiku veido Kultūras ministrija, savukārt politikas īstenošanu koordinē un vada Latvijas Nacionālais kultūras centrs (Kultūras ministrija, 1996).

D. Melbarde 2018. gada 27. novembrī ir apstiprinājusi dokumentu “Kultūrizglītības nozares stratēģija 2014.–2020. gadam”. Un tajā ir aprakstīti nozares stratēģijas mērķi, prioritātes, esošā situācija kultūrizglītībā, nozares SVID analīze, rīcības virzieni mērķu sasniegšanai utt. Autore vērs uzmanību uz veikto SVID analīzi, kur pie nozares stiprajām pusēm tiek minēts, ka kultūrizglītība tiek nodrošināta interešu centros (Melbārde, 2018).

Autore atzīst, ka interešu izglītības iestādes un centri ir atvērti radošai pašizpaušmei, kas arī ir nepieciešama, darbojoties kultūrizglītības jomā. Bērni un jaunieši nav pakļauti standarta prasībām, kā tas ir formālajā izglītībā.

Latvijā aktīvi darbojas kultūrizglītības padome, kas ir Kultūras ministrijas (KM) konsultatīva institūcija, kuras darbības mērķis ir izvērtēt un sagatavot priekšlikumus par kultūrizglītības attīstību un tās tendencēm Latvijā, kā arī sekmēt valsts institūciju un nozares profesionālu sadarbību stratēģiskos jautājumos, kas saistīti ar kultūrizglītības jomu (LNKC, 2015). Padomi ievēl uz trīs gadiem un tās darbu nosaka “Kultūrizglītības padomes nolikums”. Nolikumā teiks, ka padome ir Kultūras ministrijas konsultatīva institūcija, kuras mērķis ir izvērtēt un sagatavot priekšlikumus par kultūrizglītības attīstību un tās tendencēm Latvijā. Un padome darbu izbeidz ar kultūras ministra rīkojumu (LNKC, 2015).

Pamatnostādņēs, kultūras nozares stratēģijas dokumentos un Kultūras ministrijas mājaslapā tiek runāts par profesionālo kultūrizglītību Latvijā. Bet autore uzsver, ka kultūras izglītība tiek realizēta ne tikai tās profesionālajā formā, bet gan kā neformālā izglītība – interešu izglītības centros, kultūras centros, skolās un pirmsskolas izglītības iestādēs, kā ārpus klases nodarbības. Piemēram, nozīmīgākie Latviešu svētki ir Dziesmu un deju svētki, kas ir iekļauti Cilvēces mutvārdu un nemateriālā kultūras mantojuma meistardarbu sarakstā. Kas veido svētku dalībnieku sarakstu? Tie ir bērni un jaunieši, kā arī pieaugušie un senjori, kas savā brīvajā laikā apmeklē interešu izglītības kolektīvus, lai attīstītu savu talantu, labi pavadītu laiku un satiktos ar draugiem.

Kultūras nozarei ir tik liela nozīme valsts attīstībā, ka kultūras jautājumi ir iekļauti visos nozīmīgākajos valsts attīstības plānošanas dokumentos. Līdz ar to, arī valsts atbalsts tās attīstībai ir audzis gadu no gada. Palielinoties atbalstam, sāk attīstīties kultūras centri, kas nodrošina kultūrpolitikas īstenošanas procesus. Kultūras centri veido sadarbības saites ar dažādu kultūru sektoriem, sabiedrības darbības jomām, tādējādi aptverot pēc iespējas lielāku sabiedrības daļu (Jurka, 2008).

Autore piekrīt D. Melbārdes teiktajam, ka kultūras centriem vajadzētu uzņemt vadošo lomu nemateriālā mantojuma reģistra veidošanā. Kultūras centriem ir jāmeklē jauni attīstības ceļi, kā arī jādomā par jaunas mērķauditorijas piesaisti, lai notiktu šī paaudžu maiņa. Centru izšķiroša nozīme ir reģionālajā attīstībā, savukārt centru darbību var nodrošināt pareizi plānota un attīstīta kultūrpolitika (Jurka, 2008).

Centru izveide pozitīvi ietekmē sabiedrību kopumā – palielinās cilvēku nodarbinātība, kas ietekmē, savukārt apdzīvotību konkrētā teritorijā, pavadot laiku ārpus ierastās darba vai mājas vides, cilvēki fiziski un garīgi atslabinās un gūst prieku par dzīvi, veicina radošumu un izzināšanas procesus, kā arī veido saskarsmi ar līdzcilvēkiem (Jurka, 2008).

Autores uzskata, ka kultūras centru priekšrocības un potenciāls var dot milzīgu artavu valsts attīstībā un kultūrpolitikas mērķu sasniegšanā.

Secinājumi

- Kvalitatīva izglītība ir viens no galvenajiem faktoriem sabiedrības attīstības daudzveidībā un ir galvenais ilgtspējīgas attīstības virzītājspēks.
- Kultūras izglītība veicina vēsturisko apziņu, veicina indivīda identitātes veidošanos un veicina radošu, zinātkāru attieksmi, kas labvēlīgi ietekmē bērnus un jauniešus.
- Kultūras centru izveidošana reģionos var dot milzīgu artavu valsts attīstībā un kultūrpolitikas mērķu sasniegšanā. Tas pozitīvi ietekmē sabiedrību kopumā, veicina reģionālo attīstību un padara laimīgu sabiedrību kopumā.

Bibliogrāfija

1. Centrālā statistikas pārvalde (2018). *Apsekojuma „Pieaugušo izglītība” rezultāti*. Rīga, Latvija. Ielādēts no <http://ejuz.lv/o6w>
2. Hoffman, E. (2014). *Division for Sustainable Development Goals*. Ielādēts no <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/18290406tstisuesedcult.pdf>
3. Jurka, D. (2008). *Ceļvedis kultūras centra vadībā*. LR Kultūras ministrija un Valsts Kultūrkapitāla fonds.
4. Katans, E., Katane, I., Jurgena, I., & Svareniece, B. (2015). *Neformālās izglītības programmas "Programmēšana" izstrāde un izvērtēšana tālmācības vidusskolas vidē*. (436.-449. lpp). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
5. Liepa-Balode, I. (2015). *Akadēmiskas repozitorijs*. Ielādēts no <https://academia.lndb.lv/188-2/>
6. Likumi. (1999). Izglītības likums. Rīga. Ielādēts no <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
7. LKCA. (2017). *National Centre of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts*. Ielādēts no https://www.lkca.nl/~media/downloads/lkca/english/basis_for_cultural_education.pdf
8. LNKC. (2015). *Latvijas Nacionālais kultūras centrs*. Ielādēts no <http://www.lnkc.gov.lv/jaunumi/darbu-sak-kulturizglitibas-padome/>
9. Melbārde, D. (2018). *Kultūrpolitikas pamatnostādnes 2014. - 2020. Gadam*. Ielādēts no https://www.km.gov.lv/uploads/ckeditor/files/kultura_timekli/Politikas%20dokumenti%202018/271118_AKTUALIZĒTA_Kulturizglitibas_nozares%20strategija_2014-2020.pdf
10. Kultūras ministrija, (1996). *Latvijas valsts kultūrpolitikas pamatnostādnes*. Rīga: Elpa
11. Varbanova, L. (2011). *Cultural participation in education and lifelong learning: a catalyst for personal advancement, community development, social change and economic growth*. Ielādēts no The european house for culture: <http://www.houseforculture.eu/upload/Docs%20ACP/AccessstoculturepolicysummaryAugust312012updatedFormatted1.pdf>
12. Izglītības likums (1998). *Likumi.lv*. Ielādēts no <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
13. Szöcs G. (2011) ES paziņojums presei. Ielādēts no file:///C:/Users/Lelde/Downloads/PRES-11-141_LV.pdf

SOCIĀLO TĪKLU MEDIJU IETEKME UZ PAMATSKOLAS SKOLĒNIEM IMPACT OF SOCIAL MEDIA ON PRIMARY SCHOOL PUPILS

Dita Mauraga

TLLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Natalja Vronska

docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: Today's new generation has grown in an era of technology, and the use of digital technologies for everyday entertainment or learning has become an integral part of life. Living in a growing era of information and communications technologies makes it almost impossible to avoid its impact on someone's daily habits. The pupils are careless about the information they publish, as well as blindly trusting those written on the Internet. Increasingly, knowledge is added to the library by researching and analyzing what is written in books and encyclopaedia, but the easiest way is to use the search capability - Google, and find what you need in a Wikipedia where the author can be anyone. Lack critical thinking skills. As a result of the influence of the media, the willingness of primary school pupils to cooperate and participate is overshadowed. Social profiles, creating and representing their image can gradually become more important to pupils than real people and real social activities. Access to technology also poses problems: for example, it is virtually impossible to focus on a huge range of information, to distinguish the reality of the media from real reality is becoming increasingly difficult, and the boundaries between facts and fictions are becoming more uncertain, as the media includes not only the technical, economic, communicative aspects, but also social and institutional ones that expand the working field of the teaching of the media.

Atslēgas vārdi: mediji, medijpratība, internets, sociālie tīkli.

Ievads

Mūsdienu jaunā paaudze ir izaugusi tehnoloģiju laikmetā, un digitālo tehnoloģiju izmantošana ikdienā izklaidei vai mācību procesam ir kļuvusi par neatņemamu dzīves sastāvdaļu. Dzīvojot arvien pieaugošā informācijas un komunikāciju tehnoloģiju laikmetā, ir gandrīz neiespējami izvairīties no tā ietekmes uz cilvēka ikdienas paradumiem (Purēns, 2017).

Informācijas un komunikāciju tehnoloģijas ir viens no fenomeniem, kas pēdējās desmitgadēs būtiski izmainījušas visu paaudžu cilvēku – īpaši skolēnu – ikdienu (Bleckmann, 2012).

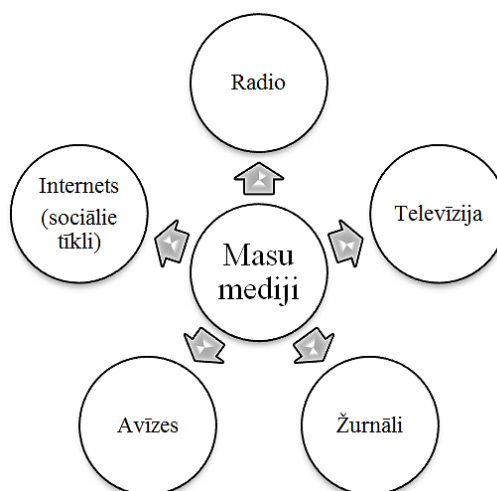
Ikvienam iedzīvotājam ir būtiski spēt analizēt iegūto informāciju, identificēt sabiedrības viedokļa manipulācijas metodes, atšķirt īstu ziņu no izdomātas, vai racionāli izvērtēt dažādo interneta resursu ticamību. Tāpat svarīga ir prasme argumentēti paust savu viedokli par kādu jautājumu, analizējot pieejamo informāciju tiešsaistē vai drukātajos medijos. Attīstot skolēnos medijpratību, tiek veicināti labvēlīgi apstākļi tieši intelektuālajai un radošajai attīstībai (Purēns, 2017).

Raksta autore novērojusi, ka ļoti bieži skolēni vieglprātīgi izturas pret informāciju, kuru publicē, kā arī aklī uzticas internetā rakstītajam. Arvien retāk zināšanas tiek papildinātas bibliotēkā, pētot un analizējot grāmatās un enciklopēdijās rakstīto, bet tiek izmantots vieglākais ceļš – izmantot meklēšanas iespēju - *Google* un atrast nepieciešamo *Wikipēdijā*, kurā autors var būt jebkurš. Trūkst kritiskās domāšanas prasmes.

Tad, kad cilvēki pirmo reizi fiksējuši kādu informāciju, radās mediji. Mūsdienu izpratnē *medijs* ir jebkurš vairāk vai mazāk fiksēts (nodrukāts, ierakstīts, publicēts internetā) dažāda veida (rakstīts, audiāls, vizuāls, datu formāta) publiski pieejams informācijas kopums (Purēns, 2017).

Mediju izmantošanas prasmi aktuālu padara gan tas, ka skolēni arvien vairāk mācās patstāvīgi iegūstot informāciju, gan tas, ka mūsdienās jebkurai cilvēkam ir iespējas plaši publiskot paša veidotu informāciju un arī tā būtiski ietekmēt sabiedrisko domu.

Šādā gadījumā tipiskākie piemēri ir grāmatas, radio, televīzija, žurnāli, avīzes, internets, filmas, mūzikas ieraksti. Vēl īpaša loma ir sociālajiem medijiem, piemēram, sociālo tīklu medijiem: *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* u.c. (skatīt 1. att.)



1. att. Masu mediju piemēri

Sociālie mediji – tiešsaistē balstīti komunikācijas rīki, kas lietotājiem nodrošina iespēju dalīties ar informāciju un savstarpēji mijiedarboties ar viņu pašu radītā satura (tekstu, fotogrāfiju, videomateriālu) starpniecību. Sociālo mediju piemēri ir sociālo tīklu portāli (vietnes), blogi, forumi, kolektīvās satura veidošanas un rediģēšanas vietnes.

Sociālie tīkli – sociālo tīklu portālu/vietņu apzīmējums sarunvalodā, taču pats portāls/vietne nav tīkls. Tīkls ir savienojumu struktūra starp dzīvām būtnēm, piemēram, cilvēka draugu, radu, paziņu loks (Par Latvijas mediju ..., 2016).

Mediju ietekmes rezultātā apstāst pamatskolas skolēnu vēlme sadarboties un līdzdarboties. Profils sociālajos tīklos, sava tēla veidošana un reprezentēšana tajā, pamatskolas skolēniem pamazām var kļūt svarīgāka par reāliem cilvēkiem un reālām sociālām darbībām (Rubene, 2016).

Mūsdienās sociālie tīkli piedāvā iespēju jebkuram skolēnam nekontrolēti un anonīmi izplatīt informāciju gan par sevi, gan par citiem. Šo informāciju var iepazīt un izmantot jebkurš cilvēks jebkurā pasaules daļā. Līdz ar to aktuāls kļūst jautājums, kā šāda informācijas izplatīšana ietekmē katra skolēna drošību (Purēns, 2017).

Saskaņā ar Latvijas mediju politikas pamatnostādņēs definēto, *mediju pratība* – arī mediju lietotprasme, mediju lietotpratība ir zināšanu un prasmju kopums, kas nepieciešams darbam ar informācijas avotiem – informācijas atrašanai un analīzei, informācijas satura kritiskam izvērtējumam, objektīvas informācijas atšķiršanai no tendenciozas, dažādos avotos pieejamo ziņu salīdzinājumam, lai veidotu savu pamatotu viedokli. Mediju pratība ietver arī prasmi praktiski lietot medijus (Par Latvijas mediju ..., 2016).

Medijpratība ir spēja uztvert, analizēt, strukturēt un vērtēt medijus. Pieeja informācijai, prasme un spēja to efektīvi izmantot ir mūsdienu cilvēka rīcības pamats. Latvijas izglītībā notiek transformācijas process uz kompetenču pieejā balstītu izglītības saturu, medijpratību minot, kā vienu no būtiskākajām caurviju kompetencēm. Tāpēc ļoti būtiski ir apzināties: kāds ir mediju izglītības galvenais mērķis un saturs, kā arī – kā mediju izglītību integrēt didaktikā un mācību procesā (Izglītība mūsdienīgai lietpratībai ..., 2017).

Piekļuve tehnoloģijām rada arī problēmas – piemēram, orientēties milzu informācijas klāstā kļūst praktiski neiespējami, atšķirt mediju realitāti no īstās realitātes kļūst arvien grūtāk, robežas starp faktiem un izdomājumiem kļūst arvien neskaidrākas, jo mediji ietver ne tikai tehnisko, ekonomisko, komunikatīvo aspektu, bet arī sociālo un institucionālo, kas paplašina mediju pedagoģijas darbalauku (Barsch & Erlinger, 2002).

Aktuāli medijpratības mācību temati ir viltus ziņu, propagandas, faktu atšķiršana no viedokļiem, mediju satura komercializācija un reklāmu analīze. Tā kā cilvēki nevar kritiski domāt par to, ko tie neuztver, pirmais solis medijpratības izglītībā ir izpratnes paplašināšana par mediju lomu ikdienā (National Association for Media Literacy Education).

Vienu un to pašu ziņu, dažādi mediji var atspoguļot un interpretēt sev izdevīgākā pozīcijā.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot sociālo tīklu mediju ietekmi uz pamatskolas skolēniem.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, balstoties uz vairāku autoru atziņām un uzskatiem par:

- medijiem (Purēns, 2017; Rubene, 2016; Vecgrāve, 2006; Rifkins, 2004; Barsch & Erlinger, 2002);
- medijpratību (Izglītība mūsdienīgai lietpratībai..., 2017; Pētījums par 9 līdz 16 gadus..., 2017; Par Latvijas mediju politikas pamatnostādņēm..., 2016; National Association for Media Literacy Education).

Pētījuma metodes:

- zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana;
- pieredzes refleksija;
- aptauju analīze (skolēniem bija jāatbild uz dažādiem slēgtiem un atvērtiem jautājumiem. Līdzīgi jautājumi tika uzdoti arī skolēnu vecākiem. Kopumā aptaujā piedalījās 98 pamatskolas skolēni un 60 vecāki);
- datu matemātiskā analīze (χ^2 kritērijs, Manna – Vitneja tests) (Arhipova & Bāliņa, 2006), (Paura & Arhipova, 2002).

Rezultāti un diskusija

Digitālo mediju izmantošanas robežas mūsdienu skolēnu vidū arvien vairāk paplašinās, un visu mācīšanās kultūra, kas kļuvusi par vienu no aktuālajiem jautājumiem sociālajās zinātnēs pēdējos gados, tiek uzskatīta par vienu no nozīmīgākajiem izaicinājumiem pārējai sabiedrības daļai, īpaši, ja runa ir par audzināšanu ģimenē un mācībām skolā. Skolēniem tiešsaistes resursu izmantošana ir kļuvusi par galveno jeb “pirmo izvēli”, viņu kultūras apguve ir pārvietojusies no papīra uz digitālo tehnoloģiju jomu (Rifkins, 2004), kas pieprasa ne tikai virtuālās mācīšanās telpas paplašināšanu izglītības iestādēs, bet arī liek skolotājiem domāt par efektīvu digitālo mediju integrēšanu mācību procesā.

DELFI redaktors F. Raskovskis domā, ka viltus ziņas, propaganda un slēptā reklāma mūsdienās ir bieža parādība. *Facebook* komanda gudro visādus variantus, kā ar dažādu algoritmu palīdzību to varētu ierobežot, bet tas ir tikai tehnisks risinājums. Risinājumi, ko šobrīd varētu darīt, ir šādi:

- investēt izglītībā, domājot tieši par medijpratību un kritisko domāšanu, kas palēnām arī notiek;
- izmaiņas likumdošanā, kas, iespējams, ir nepieciešamas, lai tālāk strādātu ar sociālo tīklu satura regulējumu, jo pašlaik tāda nav (DELFI, 2018).

Kultūras ministrijas 2017. gada pētījums rāda, internets visbiežāk tiek izmantots viedtālrunī un to katru dienu lieto 88% skolēnu vecumā no 13 līdz 16 gadiem un 66% skolēnu vecumā no 9 – 12 gadiem (Pētījums par 9 līdz 16 gadus ..., 2017).

Raksta autore izzināja pamatskolas skolēnu internetā pavadīto laiku (*Vai vecāki nosaka laiku, cik drīkst pavadīt pie datora vai viedtālrunī?*). Aptaujas rezultāti parādīja, ka 28 skolēni, kas ir 30% no aptaujātajiem, pavada 4 stundas vai vairāk diennaktī. 25 skolēni jeb 27% pie datora vai viedtālrunī pavada 2 – 3 stundas diennaktī. 18 skolēni jeb 20% aptaujāto skolēnu diennaktī pie datora vai viedtālrunī pavada 1 – 2 stundas. 13 skolēni jeb 14% atbildējuši, ka diennaktī pie datora vai viedtālrunī pavada 3 – 4 stundas. Nav tādu skolēnu aptaujāto vidū, kas vispār savā ikdienā nepavadītu nemaz laiku pie datora vai viedtālrunī.

Analizējot skolēnu aptaujas anketas, atklājas, ka gandrīz pusei, 48 skolēniem jeb 49% aptaujāto skolēnu tikai dažreiz vecāki nosaka laiku, ko tie drīkst pavadīt pie datora vai viedtālrunī. 28 skolēniem jeb 29% aptaujāto skolēnu vecāki vispār neierobežo un nenosaka pie datora vai viedtālrunī pavadāmo laiku un tikai 21 skolēnam jeb 22%, vecāki to dara ikdienā regulāri.

Tieši tāds pats jautājums tika uzdots arī aptaujā iesaistītajiem skolēnu vecākiem (*Vai Jūs nosakāt laiku, cik ilgi bērns drīkst pavadīt pie datora vai viedtālruņa?*). Vecāku domas atšķiras. No 60 aptaujā iesaistītajiem vecākiem, 30 jeb 52% uzskata, ka savu skolēnu pie datora vai viedtālruņa pavadāmo laiku nosaka un ierobežo, 22 vecāki jeb 38% to dara dažreiz, bet 6 vecāki jeb 10% aptaujāto skolēnu laiku neierobežo.

Datu analīzei tika izvirzītas šādas hipotēzes:

H₀: Skolēnu un vecāku viedoklis par pavadāmo laiku pie datora vai viedtālruņa būtiski neatšķiras.

H₁: Skolēnu un vecāku viedoklis par pavadāmo laiku pie datora vai viedtālruņa būtiski atšķiras.

Datu analīzi par respondentu atbildēm var redzēt 1. tabulā.

1. tabula

Manna – Vitneja testa rezultāti par pavadāmo laiku pie datora vai viedtālruņa

	Skaits
Manna-Vitneja faktiskā vērtība	3.000
Vilkoksona kritērijs	9.000
Z	-0.655
p-vērtība abpusējai hipotēzei	0.513
p-vērtība vienpusējai hipotēzei	0.700

Tā kā p-vērtība = 0.513 > 0.05, tad ar varbūtību 95% nevar noraidīt H₀, tas nozīme, ka skolēnu un vecāku viedoklis par pavadāmo laiku pie datora vai viedtālruņa būtiski neatšķiras.

Skolēni paši veido ierakstus blogos, sociālo tīklu profilos, spēlē spēles, izmanto mediju iespējas bez pieaugušo klātbūtnes un palīdzības (Kehily, 2013).

Nenoliedzami – ļoti lielā mērā tas, kādi ir skolēni un kā viņi uztver dzīvi, ir sociālo tīklu un interneta mediju nopelnis. Skolēni redz izskaistinātu dzīvi sociālajos tīklos un arī ilgojas pēc tādas. Bet vai tiešām internetā redzētais atspoguļo realitāti? Tāpēc svarīgi vecākiem runāt ar skolēniem par to, kādu ietekmi sociālie tīkli atstāj uz skolēniem un skaidrot, lai skolēni nepakļaujas virtuālās pasaules ietekmei, bet dzīvo savu dzīvi, pieņem savus lēmumus un nekopē to, ko redz internetā. Mūsdienās sociālo tīklu zvaigznēm – populāriem blogeriem, Youtuberiem, Instagram kontu īpašniekiem, vietējā un pasaules mēroga slavenībām ir būtiska loma skolēnu uzskatu veidošanā (Drossinternets.lv, 2017).

Viens no iespējamajiem kontroles mehānismiem ir sekošana savu bērnu sociālo tīklu profiliem. Tāpēc skolēniem un vecākiem tika uzdots jautājums "*Vai vecāki seko Taviem sociālo tīklu profiliem?*" un "*Vai Jūs sekojat savu bērnu sociālo tīklu profiliem?*". 23 skolēni jeb 24% atbildējuši "jā", 29 skolēni jeb 30% atbildējuši "nē" un 44 skolēni, kas sastāda 46% aptaujāto atbildējuši "dažreiz". Uzdodot šādu pat jautājumu skolēnu vecākiem "*Vai Jūs kontrolējat, ko skolēns dara internetā?*" 28 vecāki jeb 47% atbildējuši "Jā", 6 vecāki jeb 10% atbildējuši "Nē" un 26 vecāki jeb 43% atbildējuši "Dažreiz".

Datu analīzei tika izvirzītas šādas hipotēzes:

H₀: Skolēnu un vecāku viedoklis par vecāku ieinteresētību un sekošanu skolēnu sociālo tīklu profiliem būtiski neatšķiras.

H₁: Skolēnu un vecāku viedoklis par vecāku ieinteresētību un sekošanu skolēnu sociālo tīklu profiliem būtiski atšķiras.

Datu analīzi par respondentu atbildēm var aplūkot 2. tabulā.

2. tabula

Manna – Vitneja testa rezultāti par vecāku sekošanu skolēnu sociālo tīklu profiliem

	Skaits
Manna-Vitneja faktiskā vērtība	3.000
Vilkoksona kritērijs	9.000
Z	-0.655
p-vērtība abpusējai hipotēzei	0.513
p-vērtība vienpusējai hipotēzei	0.700

Tā kā p -vērtība = 0.513 > 0,05, tad ar varbūtību 95% nevar noraidīt H_0 , tas nozīmē, ka skolēnu un vecāku viedoklis par vecāku ieinteresētību un sekošanu skolēnu sociālo tīklu profiliem būtiski neatšķiras.

Nereti vecāki lepojas, ka bērni ir piedzimuši ar zināšanām, kādu pašiem nebija. Viņi ātri apgūst jaunās tehnoloģijas, diemžēl vecāki bieži pārvērtē savu bērnu zināšanas un kritiskās domāšanas spēju. Eiropas Komisija vērs uzmanību, ka digitālā revolūcija arī turpmāk būtiski mainīs to, kā eiropieši dzīvo, strādā un mācas. Eiropas jaunieši ir aktīvi interneta, lietojumprogrammu un spēļu lietotāji, taču viņiem ir jāapgūst medijpratība, kiberhigiēna, lai varētu izvērtēt viltus ziņas, kiberiebiedēšanu, radikalizāciju, kiberdrošības apdraudējumus un krāpniecību. Vairāk nekā 80 procentu jauniešu Eiropā izmanto internetu sociālajām aktivitātēm (Gabre, 2018).

Situācijā, kad bērnu piekļuve internetam sabiedrībā tiek uzverta kā norma, Latvijā pieaugušajiem trūkst pedagoģiskās kompetences, lai šo procesu mērķtiecīgi virzītu. Svarīgi saprast, vai tehnoloģijas savā ikdienā tiek izmantotas bērnu attīstības veicināšanai vai – gluži otrādi – tās kļūst par draudu (Rubene, 2016).

Informācijas un komunikāciju tehnoloģiju ienākšana skolēnu ikdienā rada situāciju, ko uzskata par unikālu, skolēnu kultūra pieaugušajiem bieži vien ir nesaprotama – vecākiem ir svešas bērnu nodarbes internetā, viņu spēja piekļūt tehnoloģijām nereti ir ierobežotāka nekā bērniem, viņi neatpazīst simbolus un nozīmes, ko bērni izmanto savā ikdienas valoda (Bleckmann, 2012).

L. Vecgrāve atzīst, ka skolēnu radītie kultūras simboli pieaugušajiem bieži vien ir nesaprotami un līdz ar to arī nepieejami. Mediju produkcijas ražotāji atšķirībā no bērnu vecākiem un pedagogiem ir pieņēmuši ideju par bērnu kā rīcībspējīgu būtni, kas spēj izvēlēties, pieņemt lēmumus un patstāvīgi darboties sociālajā telpā (Vecgrāve, 2006).

Kopš 2018. gada 25. maija Eiropas Savienībā tika ieviesta prasība noteikt vecuma ierobežojumus bērnu piekļuvei sociālajiem tīkliem. Līdz šim vecuma sliekšnis drīzāk bija formalitāte. Bērniem līdz 13 gadu vecumam Latvijā, lai reģistrētos sociālajos tīklos, ir jālūdz vecāku atļauja. Latvijas skolēnu vidū populārāko sociālo tīklu *Instagram*, *Snapchat*, *YouTube*, *Facebook* spēkā esošie lietošanas noteikumi paredz, ka tajos var reģistrēties personas sākot no 13 gadu vecuma (Fizisko personu datu apstrādes likums, 2018).

Raksta autore analizēja pamatskolas skolēnu medijpratības diagnostikas darba jautājumu (Drošinternets, 2018). Tā kā pētījumā iekļautie skolēni ir vecumā no 10 līdz 16 gadiem un no 98 skolēniem 90 skolēni jeb 92% atzina, ka viņiem ir kāds sociālo tīklu profils, autorei būtiski bija noskaidrot, vai skolēni zina vecuma ierobežojumus reģistrācijai.

Datu analīzei tika izvirzītas šādas hipotēzes:

H_0 : respondentu atbilžu skaits būtiski neatšķiras;

H_1 : respondentu atbilžu skaits būtiski atšķiras.

Datu analīzi par respondentu atbildēm var redzēt **Error! Reference source not found.**3. un 4. t abulās.

3. tabula

χ^2 kritērija analīzes frekvences par respondentu zināšanām par vecuma ierobežojumiem sociālo tīklu profilu veidošanā

	Dotās frekvences	Teorētiskās frekvences	Starpība starp frekvencēm
10 gadi	9	32.7	-23.7
13 gadi	42	32.7	9.3
16 gadi	47	32.7	14.3
Kopā:	98		

Pēc 3. tabulas rezultātiem, kur atspoguļota starpība starp frekvencēm, redzams, ka respondentu atbilde "16 gadi" ir dominējošā atbilde (14.3).

4. tabula

**χ^2 testa analīzes rezultāti par respondentu zināšanām
par vecuma ierobežojumiem sociālo tīklu profilu veidošanā**

	Atbildes
χ^2 faktiskā vērtība	26.424
brīvības pakāpju skaits	2
p-vērtība	0.000

Tā kā p -vērtība = 0.000 < 0,005, tad ar varbūtību 95% var noraidīt H_0 un pieņemt H_1 , ka respondentu atbilžu skaits būtiski atšķiras. Tātad skolēnu visbiežāk sniegtā atbilde “16 gadi”, ir nepareiza atbilde. Pieminētajām sociālajām platformām (*Instagram, Facebook, Snapchat, Youtube*) atļautais reģistrēšanās vecums ir 13 gadi, tas nozīmē, ka daži skolēni apzināti pārkāpj un neievēro noteiktos drošības ierobežojumus, jo 40 skolēni no aptaujātajiem ir 11 gadus un 12 gadus veci.

Šobrīd skolēniem ir svarīgi apgūt tās informācijas izplatīšanas prasmes, kas agrāk bija raksturīgas tikai profesionāliem mediju veidotājiem. Tikai tā skolēni varēs garantēt gan savu, gan citu drošību. Skolēni sevi var pasargāt tikai neizplatot informāciju, kas var radīt problēmsituācijas. Nebūtu vēlams izplatīt:

- informāciju, kas jebkuram citam ļauj sazināties ar skolēnu – mājas adresi, tālruņa numuru, elektroniskā pasta adresi;
- dokumentus un tiem izmantojamu informāciju – personas kodu, pases datus, bankas konta numuru;
- ziņas par savas ģimenes sastāvu un tās pārstāvjiem;
- ziņas par ģimenes materiālo stāvokli un iepirkumiem;
- ziņas par paša vai ģimenes pārstāvju veselības stāvokli;
- pārāk personīgus fotoattēlus vai attēlus, kuros redzama apkaunojoša rīcība;
- nepārbaudītu informāciju;
- jebkurus citu autoru darbus bez atsaucēm;
- aizskarošus komentārus (Purēns, 2017).

Mūsdienās mediju izmantošana kļuvuši par skolēna ikdienas dzīves sastāvdaļu. Skolēna pašrealizēšanās sabiedrībā kopumā nav iedomājama bez mediju un informācijas tehnoloģiju izmantošanas. Raksta autore to secina novērojot, cik svarīgi skolēniem ir būt aktīviem sociālo tīklu un dažādu saziņas platformu lietotājiem.

Secinājumi

- Medijpratībai ir jābūt cieši saistītai ar skolēna spēju kritiski domāt un izdarīt savus secinājumus. Pēc autores domām, mērķis ir izglītoti, un labi informēti iedzīvotāji, kuri atpazīst viltus informāciju, spēj to novērst un no tās atteikties. Ziņas visa veida medijos jāuztver dažādi, un cilvēkiem jāspēj pārbaudīt, kas un kādēļ kaut ko saka, pievērsot uzmanību mediju ziņu kontekstam visās tā izpausmēs. Īpaši svarīgi šo prasmi attīstīt jauniešos, kuru psihe vēl ir nenobriedusi un kuri ir visiespaidojamākie.
- Sociālie mediji būtiski ietekmē skolēnu domāšanu, viņu ikdienas interneta lietošanas paradumus. Skolēni redz skaistu dzīvi sociālajos tīklos, vēlas tādu piedzīvot. Tāpēc medijpratības mērķis ir nodrošināt pamatskolas skolēniem prasmes kritiski uztvert un analizēt mediju sniegtās ziņas, apzināties riskus, kādi pastāv, publicējot internetā jebkādu privātu informāciju.
- 90 (92%) skolēni atzina, ka viņiem ir kāds sociālo tīklu profils. Analizējot skolēnu un vecāku viedokļus par pavadāmo laiku pie datora vai viedtālruņa un par vecāku ieinteresētību un sekošanu skolēnu sociālo tīklu profiliem, tika secināts, ka skolēnu un vecāku viedokļi būtiski neatšķiras (p -vērtība = 0.513). Pārbaudot, vai skolēni zina, kāds ir sociālo platformu vecuma

ierobežojums, tika noskaidrots, ka nezina, jo tika izvēlēta nepareiza atbilde, un tā bija būtiski atšķirīga (p-vērtība = 0.000) no pārējām atbildēm.

Bibliogrāfija

1. Arhipova, I., & Bāliņa, S. (2006). *Statistika ekonomikā un biznesā. Risinājumi ar SPSS un Microsoft Excel*. Rīga: Datorzinību centrs.
2. Barsch, A., & Erlinger, H. (2002). *Medienpädagogik*. Stuttgart: Klett - Kotta.
3. Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig*. Stuttgart: Klett - Cotta.
4. DELFI. (2018). Ar DELFI līdzdalību noslēdzas skolu medijpratības konkurss "Pilna doma". Ielādēts no https://www.delfi.lv/news/delfi-par-mums/ar-delfi-lidzidalibu-nosledzas-skolu-medijpratibas-konkurss-pilna-doma.d?id=49953089&fbclid=IwAR21e_RH_sp-dXySR9iiSkJXIpTiPnGYojgRFQa6NI7bdcpEangGfAr8aR4
5. Drošinternets. (2018). Ielādēts no <https://www.diagnostika.drossinternets.lv/>
6. Drossinternets.lv. (2017). Kā sociālie tīkli ietekmē bērnu? Ielādēts no <https://drossinternets.lv/lv/posts/view/ka-socialie-tikli-ietekme-bernuquestion>
7. Fizisko personu datu apstrādes likums. (2018). Ielādēts no <https://likumi.lv/ta/id/300099>
8. Gabre, A. (2018). Digitālā plaisa starp paaudzēm – Latvijā bērnus auklē tehnoloģijas. Ielādēts no <https://nra.lv/latvija/259328-digitala-plaisa-starp-paaudzem-latvija-bernus-aukle-tehnologijas.htm>
9. Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts. (2017). Ielādēts no <http://www.izm.gov.lv/images/aktualitates/2017/Skola2030Dokuments.pdf>
10. Kehily, M. (2013). *Childhood in Crisis? An Introduction to contemporary Western Childhood*. Glasgow: The Policy Press.
11. National Association for Media Literacy Education. (n.d.). Core Principles of media literacy education in the United States. Retrieved from <https://namle.net/publications/core-principles/>
12. Par Latvijas mediju politikas pamatnostādņēm 2016.–2020. gadam. (2016). Ielādēts no <https://vestnesis.lv/op/2016/221.3>
13. Paura, L., & Arhipova, I. (2002). *Neparametriskas metodes. SPSS datorprogramma*. Jelgava: LKC.
14. Pētījums par 9 līdz 16 gadus vecu bērnu un pusaudžu medijpratību Latvijā. (2017). Kultūras ministrija. Ielādēts no <http://ejuz.lv/o3p>
15. Purēns, V. (2017). *Kā attīstīt kompetenci*. Rīga: RaKa.
16. Rifkins, D. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
17. Rubene, Z. (2016). Digitālā bērnība. *Tagad*, 1(10), 9.-19. lpp. Ielādēts no http://www.telerehabilitation.lv/sites/default/files/Tagad_10_16.pdf
18. Vecgrāve, L. (2006). *Bērns kā patērētājs masu komunikācijā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

MĀSU MOTIVĀCIJA PROFESIONĀLAI PILNVEIDEI NURSING MOTIVATION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Inga Minkeviča

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

Iveta Kokle – Narbuta

viesdocente, Dr.paed.

Abstract: In today's ongoing economic development, the nurse must be able to develop professionally and adapt to the changing environment to promote her professional development and thus provide highly qualified, professional and patient-safe healthcare. Nurses are the largest group of people employed in the healthcare sector, not only in Latvia but also in other countries of the world. The key element of health care professionals is the right to education in order to ensure the necessary quality of healthcare for patients. Nurses' motivation to participate in further education is influenced by several factors - the professional qualities of nurses, attitudes, values, beliefs, expectations, motivation to continue education, as well as professional factors and institutional policies. Thus, lifelong professional development is not a luxury but a necessity.

Atslēgas vārdi: profesionālā pilnveide, māsu motivācija, tālākizglītība

Ievads

Veselības aprūpes nozare strauji mainās un tas ir saistīts ar nepārtrauktām tehnoloģiskām, sociālām un ekonomiskām pārmaiņām gan valstī, gan starptautiskā mērogā. Mainoties uzņēmuma struktūrai un raksturam dinamiskajā vidē, sniegto pakalpojumu kvalitāte lielā mērā ir atkarīga no darbinieku profesionālās pieredzes un zināšanām, kā arī spējas pastāvīgi pilnveidoties savā profesijā. Māsas ir lielākā veselības aprūpes nozarē nodarbināto cilvēku grupā ne tikai Latvijā, bet arī citās pasaules valstīs. Galvenais elements veselības aprūpes speciālistiem ir tiesības uz izglītību, lai nodrošinātu kvalitatīvu nepieciešamo veselības aprūpi pacientiem.

Daudzās valstīs māsu iesaistīšanās tālākizglītībā ir obligāta, balstoties uz pieņēmumiem, ka māsām trūkst motivācijas brīvprātīgi atjaunināt un papildināt savas zināšanas un prasmes. Daudzās pasaules valstīs veiktie pētījumi liecina, ka biežāk tālākizglītības pasākumus apmeklē māsas, kas ir motivētas gūt jaunas iemaņas un profesionāli pilnveidoties.

Māsu motivāciju daļēnai tālākizglītībā ietekmē vairāki faktori – māsu profesionālās īpašības, attieksme, vērtības, uzskati, cerības, motivācija turpināt izglītību, kā arī profesionālie faktori un institucionālā politika. Līdz ar to, šo faktoru iepazīšana ir ļoti svarīga, lai pienācīgi plānotu un veicinātu mācību programmas saturu daļēbnieku vajadzībām (LD, 1995).

Pētījuma mērķis: analizēt un izvērtēt zinātnisko literatūru un dokumentus par māsu motivāciju profesionālai pilnveidei.

Materiāli un metodes

Ņemot vērā uz praksi balstītus pierādījumus, māsām pastāvīgi jāatjaunina savas zināšanas un profesionālās spējas. Tādēļ profesionālā pilnveide aizvien vairāk ir svarīga, lai garantētu augstu, kvalitatīvu un drošu pacientu aprūpi veselības aprūpes iestādēs gan Latvijā, gan visā pasaulē.

Autore analizē dažādus teorētiskos pētījumus, kuru pamatā ir māsu motivācija iesaistīties tālākizglītībā un profesionāli pilnveidoties veselības aprūpes jomā.

Pētījuma metodes:

- zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana izvēlēta temata ietvaros;
- personīgās pieredzes refleksija.

Raksta teorētiskā bāze veidota, balstoties uz vairāku autoru atziņām un uzskatiem (Bolan, R., Gibb, S., Marchington, M., & Wilkinson, A., Спивак, И., & Бирюкова, Е.,).

Rezultāti un diskusija

Profesionālā pilnveide ir process, ar kura palīdzību māsa iesaistās mūžizglītībā, lai uzlabotu savas zināšanas un prasmes, ne tikai personīgai izaugsmei, bet arī, kas ir lietderīgas darbavietā un sniedz iespēju uztvert savu darbavietu, kā neatņemamu profesionālās pilnveides sastāvdaļu. Profesionāla pilnveide ļauj uzturēt un pilnveidot profesionālās zināšanas un kompetenci, kā arī veicināt māsu karjeras izaugsmi, tās apguvei ir jābūt sistemātiskai, lai gūtu panākumus.

Profesionālās pilnveides mērķis:

- papildināt profesionālās zināšanas;
- uzlabot profesionālās prasmes;
- noskaidrot profesionālo vērtību (Bolam, 1993).

Pastāv trīs būtiskākās profesionālās pilnveides sastāvdaļas:

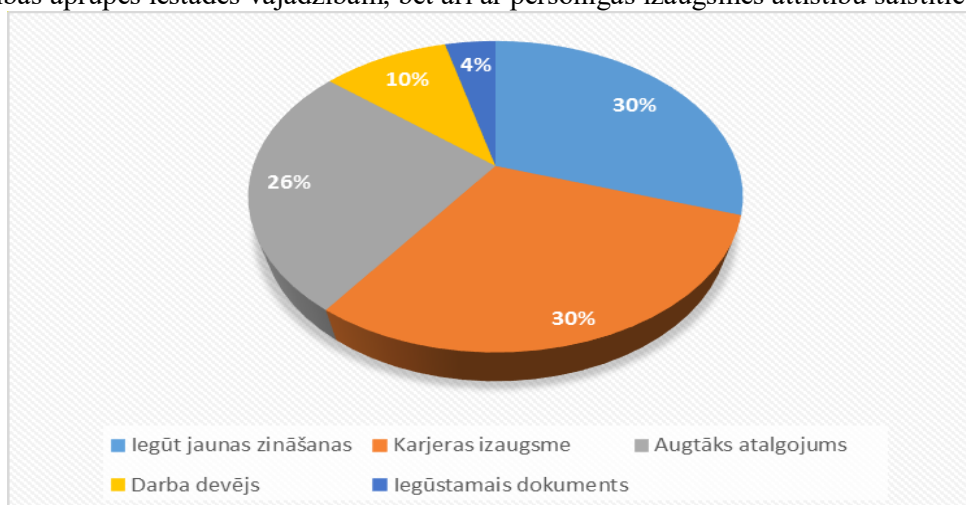
- profesionālas apmācības, kas tiek veidotas kā konferences un semināri, koncentrējoties uz praksi un zināšanām;
- profesionāls atbalsts, ietverot tās struktūras, kas nodrošina lielāku mijiedarbību un saskarsmi starp vairākām profesiju pārstāvjiem, līdz ar to ietverot plašākus kursus, kas vairāk vērsti uz teoriju un pētniecību;
- balstītas zināšanas (Bolam, 1993).

Profesionālā pilnveide ir būtiska tālākizglītības sastāvdaļa, tā sastāv no vairākiem īstermiņa un ilgtermiņa kursiem, kas vērsti uz zināšanām par dažādām jomām, vai dažos gadījumos padziļinātas zināšanas par kādu konkrētu jomu vai specialitāti ar mērķi tās dalībniekiem gūt zināšanas un informāciju atbilstoši savai darba videi. Profesionālā pilnveide tiek realizēta lekciju, vadītu lasījumu, debašu un darbavietas mācību veidā ar uzsvāru uz vietējo attīstību starptaustiskā kontekstā, kā rezultātā tiek piešķirts apliecinājums par iegūtu kvalifikāciju (Gibb, 2002).

Mūsdienu nepārtrauktajā ekonomiskajā attīstībā māsām ir jāspēj profesionāli pilnveidoties un pielāgoties mainīgajai videi, lai veicinātu savu profesionālo izaugsmi un līdz ar to sniegtu augsti kvalificētu, profesionālu un pacientiem drošu veselības aprūpi. Līdz ar to mūžīgā profesionāla pilnveide nav greznība, bet gan nepieciešamība.

Aprūpes kontekstā, nepārtraukta profesionāla pilnveide tiek raksturota kā “mūža garums” profesionālās pilnveides procesā, kas notiek pēc tam, kad māsa iegūst savu kvalifikāciju (Altranais, 2003).

Vairākās pasaules valstīs veiktie pētījumi par māsu dalību profesionālā pilnveidē apliecina, ka māsu motivācijai ir vairāki aspekti, kas ir saistīti ne tikai ar nepieciešamību profesionāli pilnveidoties veselības aprūpes iestādes vajadzībām, bet arī ar personīgās izaugsmes attīstību saistītie faktori.



1. att. Māsu motivējošie faktori tālākizglītībai

Māsu praksē profesionālai pilnveidei ir liela loma, tā veicina māsu konkurētspēju darba tirgū Latvijā un citviet pasaulē. Veselības aprūpes mainīgā vide ir viens no iemesliem māsu motivācijai profesionālai pilnveidei, paaugstinot savu kvalifikāciju, zināšanas un prasmes, kā arī celt savu profesionālo vērtību darbavietā. Mācīšanās motivācija ir viena no galvenajām profesionālās pilnveides sastāvdaļām, tā ir kā virzītājspēks, neatkarīgi no vietas kur notiek mācības. Māsu gadījumā, motivācija ir vēlme apgūt jaunas zināšanas, meklēt, pētīt un iegūt jaunu pieredzi attiecībā uz savu profesiju. Motivācija ir pašpilnveides pamats, tās realizēšana veicina personības vispārējo attīstību (Абульхамова, Васина, Лаптева, & Слостенина, 1998).

Māsu motivējošie faktori profesionālai pilnveidei:

- zināšanu un prasmju atjaunināšana;
- gandarījums profesionāli pilnveidojoties;
- lielāka un plašāka izpratne par personiskajām un profesionālajām vērtībām;
- lielāka skaidrība un izpratne par savu lomu darbavietā;
- paaugstinās pašapziņas līmenis;
- cieņa no kolēģu puses;
- iespējas ietekmēt veselības aprūpes sniegšanas izmaiņas (Murphy , Cross , & McGuire , 2001)
- Faktori, kas kavē māsu iesaistīšanos profesionālajā pilnveidē:
- Grūti saskaņot darbu un personīgo dzīvi ar mācību procesu;
- laika trūkums profesionālas pilnveides pasākumu apmeklēšanai;
- nepietiekamas darba devēja nodrošinātās apmaksātās mācību atvaļinājuma dienas;
- darba devēja atbalsta trūkums;
- atgriešanās izglītība ir grūtaka par gaidīto;
- trūkst iespējas veikt mācības darba laikā;
- nepietiekama personīgā motivācija (Murphy , Cross , & McGuire , 2001).

Māsu profesionālā pilnveide dod labumu ne tikai mātai kā profesijas pārstāvei, bet arī darba devējam kā veselības aprūpes sniedzējam. Darba devēja finansiālais atbalsts un iesaistīšanās māsu profesionālajā pilnveidē, veicina māsu motivāciju palikt savā profesijā un turpināt pilnveidoties (Marchington, & Wilkinson, , 2006).

Pastāv divu veidu māsu motivācijas profesionālai pilnveidei:

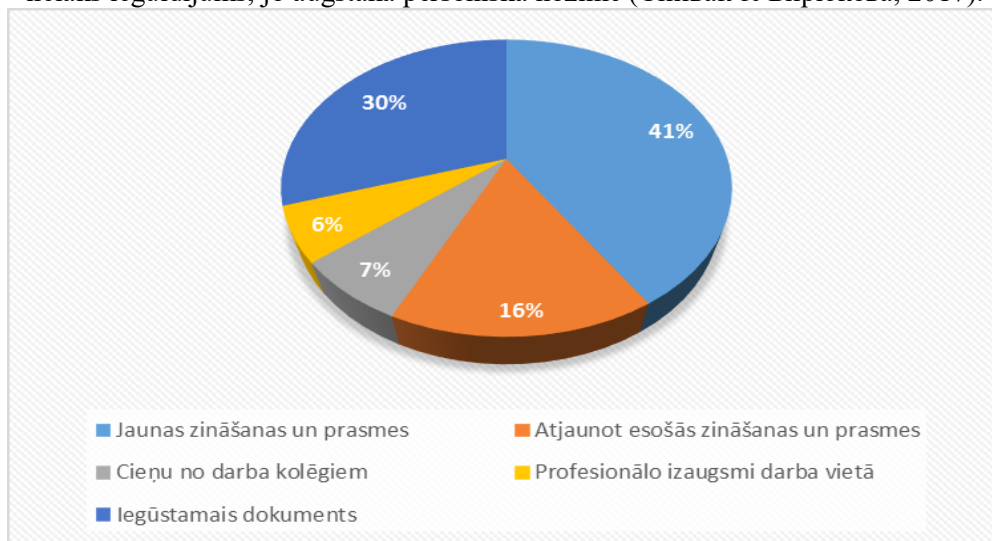
- Ārējā motivācija – materiālā motivācija (naudas balva, prēmija, algas paaugstināšana) un nemateriālā motivācija (atzinība par paveikto darbu – pateicības, goda raksts, karjeras izaugsme);
- Iekšējā motivācija – balstās uz personīgiem mērķiem un interesēm.

Runājot par nemateriālo motivāciju, tiek atzīmēts, ka vislabāk mātai pasniegt atzinības rakstu vai goda rakstu par nozīmīgu ieguldījumu māsu prakses attīstībā vai par labi paveiktu darbu, citu kolēģu klātbūtnē, kas var veicināt citu māsu motivāciju turpināt attīstīties un iesaistīties tālākizglītībā līdz ar to profesionāli pilnveidoties.

Savukārt iekšējā motivācija balstās uz mātas personīgiem mērķiem un vēlmes profesionāli attīstīties un veicināt kvalitatīvi augstu pacientu aprūpi. Mērķis tiek definēts kā vēlamais rezultāts. Māsa, pareizi formulējot personisko mērķi, pielieto piecus kritērijus:

- Realitāte – mērķis ir reāls, ja māsa spēj personiski un profesionāli pilnveidoties;
- Konkrētība – mērķim jābūt konkrētam. Māsa :“Es nevēlos pieļaut kļūdas”, “Es vēlos būt profesionāla konkrētā jomā”;
- Līdzsvars – mērķim jābūt formulētam ne tikai “citiem”, bet arī priekš “sevis”, mērķu līdzsvarošana ir svarīga, jo mērķis “sevis” kalpo kā mērķis “citiem” resurss un potenciāls;
- Neatkarība – to raksturo mātas personīgais raksturs, jo mērķis ir “savs”, vai arī to nosaka veselības aprūpes organizācijas vadība un māsa to akceptē kā “savu”. Zināms, ka lai sasniegtu citu cilvēku nostādītos mērķus, motivācija ir zemāka, vai pilnīgi nepastāv;

- Patstāvība – tas norāda uz to, cik svarīgi māšai sasniegt mērķi patstāvīgi vai sadarbība ar citām māšām. Mērķa nozīmi, māšai, nosaka ieguldījums sava mērķa īstenošanai. Jo lielāks ieguldījums, jo augstāka personiskā nozīme (Спивак & Бирюкова, 2017).



2. att. Rezultāti, ko māsa sagaida pēc iesaistes tālākizglītībā

Māsu motivācija profesionāli pilnveidoties ir saistīta arī ar karjeras izaugsmes iespējām. Mūsdienās inovatīva kļūst pieeja māsu horizontālai profesionālai izaugsmei, kas veicina māsu kompetences paplašinājumu un spēju pāriet darbībā uz citu veselības aprūpes nozari, līdz ar to veicinot māsu profesionālo un personīgo attīstību un spēju iekļauties jaunā vidē.

Māsu motivāciju profesionāli pilnveidoties ietekmē arī vēlme savas zināšanas un prasmes nodot jaunam māšām, līdz ar to motivētas māšas iesaistās tālākizglītībā ar mērķi nākotnē kļūt par mācītspēku, kas aktīvi iesaistās pētniecībā un profesionālās pilnveides mācību programmu izveidē.

Vairākās pasaules valstīs veiktie pētījumi pierāda, ka māsu aktīvā iesaiste tālākizglītībā, veicina māsu profesionālo un personisko īpašību attīstību:

- Veido zinātnisku domāšanas stilu;
- Uzlabo publiskās runas un emociju regulēšanas prasmes;
- Mazina trauksmi;
- Palielina garīgo aktivitāti, stresa izturību un veicina pašpārliecinātību (Спивак & Бирюкова, 2015).

Secinājumi

- Māšas izprot tālākizglītības lomu un nozīmi kā profesionālās pilnveides sastāvdaļu;
- Karjeras izaugsme un darba vietas saglabāšana ir motivējošais faktors māsu dalībai tālākizglītībā;
- Motivētas māšas iesaistās profesionālā pilnveidē ar mērķi kļūt par mācītspēku jaunām māšām;
- Darba apjoms un laika trūkums ir viens no demotivējošiem faktoriem māsu profesionālā pilnveidē;
- Veselības aprūpes organizācijām jāiesaistās māsu motivācijā profesionāli pilnveidoties, lai veicinātu augstu aprūpes kvalitāti un izvairīšanos no nevēlamajiem gadījumiem.

Bibliogrāfija

1. Altranais, A. B. (2003). Annual Report. Dublin: An Bord Altranais.(2003). Annual Report. Dublin: An Bord Altranais.
2. Bolam, R. (1993). Recent Developments and Emerging Issues in the Continuing. London: General Teaching Council for England.

3. Garavan, T.N., Hogan, C., & Cahir – O'Donnell, A. (2003). *Making Training and Development Work: A Best Practice Guide*. Dublin: Oak Tree Press.
4. Gibb, S. (2002). *Learning and Development: Processes, Practices and Perspectives at work*. New York: Palgrave Macmillan.
5. Houle, C. (n.d.). *The inquiring mind: A study of the adult continues to learn*. Madison: University of Wisconsin Press.
6. Marchington M., & Wilkinson, A. (2006). *Core Personnel and Development*. London: IPD.
7. Murphy, C., Cross, C., & McGuire, D. (2001). Investigating motivational aspects of continuing professional development amongst nursing staff in the Irish health service. Retrieved from semanticscholar.org:
<https://pdfs.semanticscholar.org/ec2e/c5b20fb17dc6243d605d5b2575838a632ca7.pdf>
8. Stathoulis, J.D., & Kamariannaki, D. (1995, September - October). Assessing registred nurses' reasons for participating in continuing education. *Contin Educ Nurs*, p. 25.
9. Абульхамова, К., Васина, Н., Лаптева, Л., & Слостенина, В. (1998). *Психология и педагогика*. Москва: Совершенство.
10. Спивак, И., & Бирюкова, Е. (2015). Роль научно-исследовательской деятельности в развитии личности медицинской сестры. Москва: Вестник Ассоциации медицинских сестер России.
11. Спивак, И., & Бирюкова, Е. (2017). Современные подходы к мотивированию сестринского персонала. *Главная медицинская сестра*. Москва: Вестник Ассоциации медицинских сестер России.

SVEŠVALODAS MĀCĪBU PILNVEIDE PAMATSTUDIJĀS AUGSTSKOLĀ DEVELOPMENT OF TEACHING / LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN UNDERGRADUATE STUDIES AT HIGHER SCHOOL

Baiba Pušinska

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Baiba Briede

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: High schools have to prepare students for their professional carries and global everyday life which is unpredictable. Every student should be ready to acquire the foreign language and new knowledge to become an excellent professional who knows how to behave in different professional and social situations. The aim of the study is to describe and evaluate a new set of language teaching / learning skills and competencies in the context of the Professional English at the high school. The author of the article has elaborated a model "Foreign languages teaching / learning at high school" to improve and develop students' competence of the Professional English Language. The New Learning Paradigm, postulating that students need to be taught the 21st century skills and competencies. The development of the 21st century professional, social and learning competencies are important; as well as language teaching skills - Communication, Collaboration, Critical Thinking when learning Professional English. Indicators have been identified for the skills and competences which are included in the model then they were investigated in the research. The result of the research proved that the model is a serious background for the development of the students' competence of the Professional English or any foreign language.

Atslēgas vārdi: 21.gadsimta kompetences, prasmes, svešvalodu mācības augstskolā

Ievads

Mūsdienīgas augstskolas uzdevums ir sekmēt studenta sagatavošanu profesionālai karjerai, darbībai sabiedrībā, iesaistītei mūžizglītībā. Augstākajā izglītībā notiek virzīšanās no mācību apgūšanas uz kritisku izvērtēšanu, analīzi, diskusiju un jaunu zināšanu veidošanu. Par svarīgu izziņas formu, jaunu zināšanu rašanās iespēju kļūst savstarpēja sadarbība un komunikācija (Namsone, 2017). Savukārt mūsdienīgas augstskolas būtību raksturo augstskolas darbības pamatprincipi: starptautiska sadarbība, multikulturālisms, atvērtība kultūru atšķirībām, vairāku svešvalodu apguve, spēja pielāgoties pārmaiņām, mācības – ietver mācīšanās un mācīšanās brīvību (Barnett, 2011). Svarīgas ir arī svešvalodu mācības augstskolā, kurās ir jāattīsta valodu pamatprasmes (lasīšana, rakstīšana, klausīšanās un runāšana), taču vēl ir nepieciešamas jaunas prasmes, kompetences un spējas mācīties, kuras nepieciešamas dzīvei mainīgajā globālajā vidē. Mūsdienīgu svešvalodu mācību pilnveide augstskolā ir jāveic, izstrādājot svešvalodu mācību modeli, kurā tiek ņemta vērā nepieciešamība pēc 21.gadsimta prasmju un kompetenču pilnveides, lai attīstītu un pilnveidotu studenta profesionālās svešvalodas kompetenci.

Zināšanas, prasmes un attieksmes veido kompetences, tās attīstās tādās mācībās, kurās students ir aktīvs mācīšanās dalībnieks (Jorgensen, 2004). Kompetence ir studenta spēja kompleksi lietot zināšanas, prasmes, pausts uzskatus, attieksmes, risinot problēmas mainīgās reālās dzīves situācijās. Kompetences iegūšana ir mācību augstākais sasniegums. Profesionālo kompetenci var uzskatīt par praktisko prasmi. Šo kompetenci uzskata par cilvēka spēju atbilst noteiktu nozaru prasībām. Kompetences ietvaros studentam ir jābūt spējīgam prasmīgi iegūt profesionālās zināšanas, atlasīt un apstrādāt sev nepieciešamo profesionālo informāciju, veidot savu attieksmi pret norisēm savas profesionālās darbības ietvaros (Briede & Bīmane, 2010). Sociālā kompetence ir spēja tikt galā ar dažādām sociālajām un ikdienas situācijām, tā ir spēja pārvaldīt sociālo kontekstu, izprast dažādus notikumus un pārredzēt darbības lauku. Tā ir spēja uzvesties, rīkoties un darboties sociālā vidē saskaņā ar esošo situāciju. Sociālā kompetence ietver spēju formulēt viedokli un izteikt viedokli, risināt problēmas sociālā vidē, sadarboties, iesaistīties sadarbībā, prasmi komunicēt, risināt problēmas (Jorgensen, 2004).

Starptautiskā organizācijas "Partnership for the 21st Century Skills" definēja 21.gadsimtam nepieciešamās prasmes dzīvei un profesionālajai darbībai - kritisko domāšanu, komunikāciju,

sadarbību un radošuma prasmes (Kivunja, 2015). Sadarbojoties uzņēmējdarbības vides un izglītības vides pārstāvjiem, notika šodienas svarīgo prasmju definēšana. Vēlāk Oksfordas Universitāte tās definēja kā 21.gadsimta mācīšanās prasmes. Šīs prasmes domājošam studentam sniedz spēju skatīt globālo vidi tās kopsakarībās, kas ir arī spēja orientēties digitālajā laikmetā, analizējot, reflektējot un komunicējot ar citiem, konstruējot jaunas zināšanas, sadarbojoties ar citiem (The official global..., 2013). Autore norāda, ka šīs ir svarīgas prasmes, kuras ir jāattīsta arī svešvalodu mācībās augstskolā, pievēršot tām īpašu uzmanību. Šīs prasmes ir arī 21.gadsimta kompetenču komponenti.

Šī zinātniskā raksta mērķis ir izvērtēt mūsdienīgas svešvalodu mācības pamatstudijās augstskolā, kur mācību pilnveidi autore piedāvā balstīt uz autores maģistra darba ietvaros izstrādātā “*Svešvalodu mācības augstskolā*” modeļa, lai pilnveidotu studenta profesionālās svešvalodas kompetenci. Autore norāda, ka studenta profesionālās svešvalodas kompetences pilnveide var notikt apgūstot zināšanas, attīstot kritiskās domāšanas, komunikācijas, starpkultūru saskarsmes, sadarbības prasmes un iekļaujot 21.gadsimta profesionālās, sociālās un mācīšanās kompetences svešvalodu mācībās augstskolā. Lai sasniegtu mērķi, tika izvirzīti sekojoši uzdevumi:

- analizēt un izvērtēt 21.gadsimta kompetences un prasmes, kuras nepieciešamas profesionālās svešvalodas pilnveidei augstskolā;
- identificēt un izstrādāt 21.gadsimta kompetenču un prasmju indikatorus;
- aprobēt praksē svešvalodu mācību modeli “*Svešvalodu mācības augstskolā*”, kurā ir iekļautas 21.gadsimta kompetences un prasmes;
- analizēt un apkopot aptaujas rezultātus pirms un pēc modeļa aprobācijas;
- formulēt secinājumus.

Materiāli un metodes

Uz iepriekšējās teorētiskās pētījuma bāzes un uzkrātās pedagoģiskās pieredzes zinātniskā raksta autore ir izstrādājusi svešvalodu mācību modeli augstskolā, kas raksturo studenta profesionālo svešvalodu mācību pilnveidi un pilnveido studenta profesionālās svešvalodas kompetenci pamatstudijās augstskolā. Svešvalodu mācību modeļa “*Svešvalodu mācības augstskolā*” (skatīt 1. att.) izmantošana var attīstīt studenta 21.gadsimta prasmes – kritisko domāšanu, komunikāciju, starpkultūru saskarsmi, sadarbību; pilnveidot - sociālo, profesionālo un mācīšanās kompetenci, radot pamatu studenta profesionālās kompetences pilnveidei un tālākai attīstībai. Saskaņā ar modeli, profesionālās svešvalodu mācības augstskolā tiek apskatītas kā studenta aktīva piedalīšanās zināšanu un prasmju apgūvē un attīstībā, un kompetenču pilnveidē.

Modeļa aprobācija ir veikta svešvalodu mācībās pamatstudijās augstskolā. Mācību modeļa darbība tika pētīta, izvērtēta profesionālās svešvalodu mācības augstskolā, saskaņā ar autores izstrādātajiem 21.gadsimta kompetenču un prasmju identificētajiem indikatoriem, kuri raksturo mūsdienīgas svešvalodu mācības.

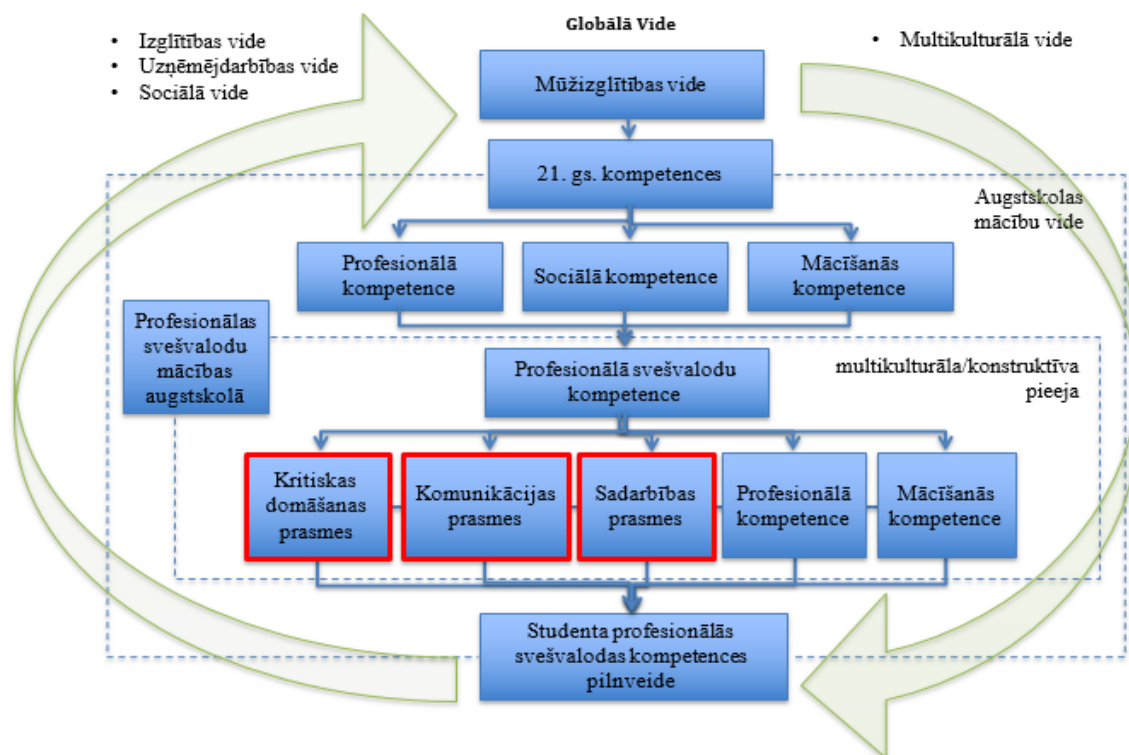
Kritiskās domāšanas prasme ietver sekojošas prasmes - atziņu analizēšanas un izvērtēšanas prasme, problēmu risināšanas prasme, saprātīgu lēmumu pieņemšanas prasme, prasme novērtēt savu devumu un ieguvumu mācībās un profesionālajā attīstībā, prasme respektēt atšķirīgu viedokli – **kritiskās domāšanas prasmes** indikatoru.

Komunikācijas prasmes ietver studenta prasmi rosināt un attīstīt atvērtību, prasmi formulēt un izteikt domu, prasmi veidot diskusijas kultūru, prasmi attīstīt uzstāšanos auditorijas priekšā, prasmi uzklaut ar interesi citu viedokļus / domas, prasmi paust un pamatot savus uzskatus, arī cienīt viedokli, kuram nepiekrīt - **komunikācijas prasmes** indikatoru.

Starpkultūru saskarsmes prasmes ietver studenta prasmi izprast citu valstu cilvēku kopīgās vērtības un uzskatus, prasmi sekmēt sadarbību starp cilvēkiem no citām valstīm, prasmi veicināt starptautisku mobilitāti, prasmi veicināt toleranci pret atšķirīgo - **starpkultūru saskarsmes prasmes** indikatoru.

Sadarbības prasmes ietver studenta prasmi veidot sadarbību pāru un grupu darbā, prasmi uzklaut sadarbības partneri, prasmi uzturēt sarunu, prasmi sadarboties ar grupas dalībniekiem, mācoties respektēt citu viedokli ja tam arī nepiekrīt - **sadarbības prasmes** indikatoru.

Profesionālās svešvalodu mācības ietver - profesionālās leksikas apgūšanu, profesionālu notikumu un darbību apgūšanu, profesionālas uzvedības apgūšanu konkrētās sociālās situācijās, sarežģītas ar profesionālo jomu saistītas informācijas detalizētu apgūšanu - **profesionālās kompetences** indikatori. Svešvalodas **mācīšanās kompetences** attīstība liecina par studenta spēju uzņemties atbildību par savām mācībām, īstenot aktīvu mācīšanos, noteikt mācību mērķus un uzdevumus, plānot personīgo mācīšanās laiku, pārveidot iepriekšējās zināšanas jaunās zināšanās, kuras bagātina studenta pieredzi - **mācīšanās** indikatori.



1. att. Svešvalodu mācības augstskolā (autores izstrādāts)

Lai veiktu profesionālo svešvalodu mācību novērtējumu augstskolā, tika izstrādāta aptaujas anketa, kurā tika iekļauti autores identificētie 21. gadsimta prasmju un kompetenču indikatori. Pētījumā tiek izmantota aptaujas anketa ar slēgta tipa jautājumiem, kur tika piedāvātas atbildes un netika piedāvāta iespēja paskaidrot atbildi. Katrs no 8 iekļautajiem jautājumiem sastāv no apakšpunktiem, kuri ietver attiecīgā jautājuma indikatorus, tie visi tiek novērtēti saskaņā ar Likerta skalu. Respondentiem bija jānovērtē, cik lielā mērā viņi piekrīt vai nepiekrīt apgalvojumam, atzīmējot atbildi piedāvātajā skalā no 1 līdz 5, kur 1 - “pilnīgi nepiekrītu” līdz 5 “pilnīgi piekrītu”. Pētījums tika veikts Latvijas Lauksaimniecības universitātes Valodu centrā, kas nodrošina svešvalodu apguvi studentiem augstskolā. Pētījumā piedalījās 42 respondenti, kuri apgūst svešvalodu Latvijas Lauksaimniecības universitātes pamatstudijās - Pārtikas tehnoloģijas fakultātē studiju programmās “Pārtikas kvalitāte un inovācijas” – 11 studenti; “Ēdināšanas un viesnīcu uzņēmējdarbība”- 2 grupas, kur grupā Nr.1 mācās 18 studenti, grupā Nr.2 mācās 13 studenti. Aptauja sastāv no trim pētījuma posmiem:

- 1.posms - mūsdienīga svešvalodu mācību modeļa “Svešvalodu mācības augstskolā” izstrāde, prasmju un kompetenču indikatoru identificēšana. Aptaujas anketas izstrāde;
- 2.posms - anketēšanas veikšana pirms modeļa aprobācijas;
- 3.posms - atkārtota anketēšanas veikšana pēc modeļa aprobācijas. aptauja tika veikta 2019. gada februārī, kur respondenti atbildēja uz identiskiem anketas jautājumiem.

Rezultāti un diskusija

Lai veidotos vienota kopaina par modeļa “Svešvalodu mācības augstskolā” īstenošanas lietderību pamatstudijās, autore ir salīdzinājusi pozitīvo atbilžu skaitu pirms modeļa ieviešanas un pēc modeļa

aprobācijas. Respondenti atkārtoti ir novērtējuši sociālās kompetences kritērijus – kritiskās domāšanas prasmes, komunikācijas prasmes, starpkultūru saskarsmes prasmes, sadarbības prasmes, kā arī ir novērtēta svešvalodu mācīšanās kompetence. Sākuma aptaujā, kura notika 2018.gada septembrī piedalījās 42 respondenti un atkārtoti aptaujā arī ir piedalījušies 42 respondenti no tām pašām studiju programmām. Darba autore izmanto Vilkoksona testu datu apstrādei, lai salīdzinātu divu savstarpēji atkarīgu izlašu datus. Datu interpretācijai ir izmantoti zinātnieka W. Gutjahr “Būtiskuma un ticamības līmeņa p -vērtības raksturojums”.

Tika veikts **kritiskās domāšanas prasmju** novērtējumu salīdzinājums (skatīt 1. tabulā), ir apkopotas indikatoru pozitīvo atbilžu kopsummas pirms modeļa ieviešanas un pozitīvo atbilžu kopsummas pēc modeļa ieviešanas un aprobācijas svešvalodu mācībās pamatstudijās.

1.tabula

Kritiskās domāšanas prasmju novērtējuma salīdzinājums (respondenti n=42)

Nr.	Indikatori	Pozitīvo atbilžu kopsumma pirms modeļa aprobācijas	Pozitīvo atbilžu kopsumma pēc modeļa aprobācijas
1.	atziņu analizēšana un izvērtēšana	27	42
2.	problēmu risināšanas prasme	27	41
3.	saprātīgu lēmumu pieņemšana	25	40
4.	prasme novērtēt savu devumu / ieguvumu mācībās un profesionālajā attīstībā	25	42
5.	atšķirīga viedokļa respektēšana, pieņemšana	23	41

Izmantojot modeli svešvalodu mācībās augstskolā, respondentu **kritiskās domāšanas prasmes** ir uzlabojušās, $p - vērtība = 0.042$ ir noteiktas būtiskas atšķirības uzlabojumā.

Tika veikts **komunikācijas prasmju** novērtējumu salīdzinājums (skatīt 2. tabulā), ir apkopotas indikatoru pozitīvo atbilžu kopsummas pirms modeļa ieviešanas un pozitīvo atbilžu kopsummas pēc modeļa ieviešanas un aprobācijas svešvalodu mācībās pamatstudijās.

2. tabula

Komunikācijas prasmju novērtējuma salīdzinājums (respondenti n=42)

Nr.	Indikatori	Pozitīvo atbilžu kopsumma pirms modeļa aprobācijas	Pozitīvo atbilžu kopsumma pēc modeļa aprobācijas
1.	rosināt atvērtību	34	42
2.	attīstīt domu formulēšanu un izteikšanos	34	42
3.	veidot diskusijas kultūru	35	42
4.	attīstīt uzstāšanās auditorijas priekšā	30	41
5.	uzklaustīt ar interesi citu viedokļus / domas	23	42
6.	paust un pamatot savus uzskatus	24	42
7.	cienīt viedokli, kuram nepiekrītu	17	39

Izmantojot modeli svešvalodu mācībās augstskolā, respondentu **komunikācijas prasmes** ir uzlabojušās, $p - vērtība = 0.018$ ir noteiktas būtiskas atšķirības uzlabojumā.

Tika veikts **starpkultūru saskarsmes prasmju** novērtējumu salīdzinājums (skatīt 3. tabulā), ir apkopotas indikatoru pozitīvo atbilžu kopsummas pirms modeļa ieviešanas un pozitīvo atbilžu kopsummas pēc modeļa ieviešanas un aprobācijas svešvalodu mācībās pamatstudijās.

3.tabula

Starpkultūru saskarsmes prasmju novērtējuma salīdzinājums (respondenti n=42)

Nr.	Indikatori	Pozitīvo atbilžu kopsumma pirms modeļa aprobācijas	Pozitīvo atbilžu kopsumma pēc modeļa aprobācijas
1.	izprast citu valstu cilvēku kopīgās vērtības un uzskatus	37	42
2.	sekmēt sadarbību ar cilvēkiem no citām valstīm	35	42
3.	veicināt starptautisku mobilitāti	35	41
4.	veicināt toleranci pret atšķirīgo	28	42

Izmantojot modeli svešvalodu mācībās augstskolā, respondentu **starpkultūru saskarsmes prasmes** ir uzlabojušās, $p - \text{vērtība} = 0.068$ būtisks uzlabojums nav saskatāms, taču iezīmējas atšķirības uzlabojumā.

Tika veikts **sadarbības prasmju** novērtējumu salīdzinājums (skatīt 4. tabulā), ir apkoptas indikatoru pozitīvo atbilžu kopsummas pirms modeļa ieviešanas un pozitīvo atbilžu kopsummas pēc modeļa ieviešanas un aprobācijas svešvalodu mācībās pamatstudijās.

4.tabula

Sadarbības prasmju novērtējuma salīdzinājums (respondenti n=42)

Nr.	Indikatori	Pozitīvo atbilžu kopsumma pirms modeļa aprobācijas	Pozitīvo atbilžu kopsumma pēc modeļa aprobācijas
1.	strādāt pāru un grupu darbā	34	41
2.	uzklausīt sarunas partneri	31	42
3.	uzturēt sarunu	37	42
4.	sadarboties ar grupas dalībniekiem arī tad, ja ir jāpakļaujas vairākuma viedoklim, kuram tā īsti nepiekrītu	20	42

Izmantojot modeli svešvalodu mācībās augstskolā, respondentu **sadarbības prasmes** ir uzlabojušās, $p - \text{vērtība} = 0.068$ būtisks uzlabojums nav saskatāms, taču iezīmējas atšķirības uzlabojumā.

Tika veikts **svešvalodu mācīšanās kompetences** novērtējumu salīdzinājums (skatīt 5. tabulā), ir apkoptas indikatoru pozitīvo atbilžu kopsummas pirms modeļa ieviešanas un pozitīvo atbilžu kopsummas pēc modeļa ieviešanas un aprobācijas svešvalodu mācībās pamatstudijās.

5.tabula

Svešvalodu mācīšanās kompetences novērtējuma salīdzinājums (respondenti n= 42)

Nr.	Indikatori	Pozitīvo atbilžu kopsumma pirms modeļa aprobācijas	Pozitīvo atbilžu kopsumma pēc modeļa aprobācijas
1.	uzņemties atbildību par savām mācībām	26	42
2.	īstenot pašam aktīvu mācīšanos	34	41
3.	noteikt mācību mērķus un uzdevumus	23	42
4.	plānot savu mācīšanās laiku	23	41
5.	pārveidot iepriekšējās zināšanas jaunās zināšanās, prasmēs, kuras bagātina personīgo pieredzi	37	42

Izmantojot modeli svešvalodu mācībās augstskolā, respondentu **svešvalodu mācīšanās kompetence** ir uzlabojusies, $p - \text{vērtība} = 0.043$ ir noteiktas būtiskas atšķirības uzlabojumā.

Secinājumi

- Pētījumā iegūtie rezultāti pierāda, ka svešvalodu mācību pilnveide pamatstudijās augstskolā ir iespējama ar autores izstrādātā modeļa “Svešvalodu mācības augstskolā” palīdzību. Pētījums tika veikts, balstoties uz angļu valodas apguvi, bet šo modeli var attiecināt uz jebkuru svešvalodu mācību apguvi un pilnveidi augstskolā.
- Izstrādāto svešvalodu mācību modeli “Svešvalodu mācības augstskolā” var izmantot, apgūstot jebkuru svešvalodu (franču, vācu, spāņu u.c.) pamatstudijās augstskolā. Saskaņā ar modeli, profesionālās svešvalodu mācības tiek aplūkotas kā studenta individuālās mācīšanās progress, tās ietver vairākus aspektus, 1.aspekts svešvalodu mācības ir sociāli pārveidojošas, kur students top par sociālā, multikulturālā, profesionālā un uzņēmējdarbības vidē darboties spējīgu; 2.aspekts svešvalodu mācības ir kā mācību situāciju secība vērstas uz profesionālo darbību un karjeru; 3.aspekts svešvalodu mācības ir mācīšanās kompetences veidošanās. Mācībās notiek studenta profesionālās svešvalodu kompetences pilnveide un tālākā attīstība, studentam kļūstot par mūžizglītības dalībnieku. Profesionālās svešvalodas kompetence ietver arī studenta spēju praktiski rīkoties neparedzētās situācijās mainīgajā pasaulē, kā arī tā ir iespēja nepārtraukti pilnveidoties, iesaistoties mūžizglītībā.
- Izmantojot autores izstrādāto modeli “Svešvalodu mācības augstskolā” pamatstudijās augstskolā, respondentu **kritiskās domāšanas prasmes un komunikācijas prasmes ir būtiski uzlabojušās**, ir saskatāmas būtiskas atšķirības pētījuma rezultātos pirms modeļa ieviešanas un pēc modeļa aprobācijas.
- **Starpkultūru saskarsmes prasmju un sadarbības prasmju būtisks uzlabojums nav saskatāms**, tas ir neliels, taču iezīmējas pozitīvas atšķirības pētījuma rezultātos pirms modeļa ieviešanas un pēc modeļa aprobācijas.
- **Svešvalodu mācīšanās kompetence ir būtiski uzlabojusies**, ir saskatāmas būtiskas atšķirības pētījuma rezultātos pirms modeļa ieviešanas un pēc modeļa aprobācijas.

Bibliogrāfija

1. Barnett, R. (2011). *Being a University*. Publisher: Routledge, Abingdon and New York.
2. Briede, B., & Bīmane, I. (2010). Profesionālās kompetences veidošanās LLU un RTU studentiem ģeodēzijas studiju kursā. *Ģeomātika*, Nr.7, 46.-50.lpp.
3. Jorgensen, P.S. (2004). *Children's Participation in a Democratic Learning Environment*. Routledge: Falmer
4. Kivunja, C. (2015). *Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of 4 Cs "Super Skills" for the 21st Century the New Learning Paradigm*. Retrieved from <https://researchgate.net/profile/Charles Kivunja/publication/2723565>
5. Namsone, D. (2017). *Zināšanas nostiprināt līdz lietošanas līmenim*. Ielādēts no <http://skola2030.lv/single-post/2017/07/05/CEĻĀ-UZ-UNIKĀLU-SATURU-SKOLĒNAM>
6. The official global blog for Oxford University Press English Language Teaching. (2013). *5 Ways to Prepare Your Students for the 21st Century*. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2013/-ways-to-prepare-your-students-for-the-21st-century>

LAUKU SKOLA KĀ LATVIEŠU PEDAGOĢISKĀS KULTŪRAS RAŠANĀS VIDE VĒSTURISKĀ SKATĪJUMĀ

RURAL SCHOOL AS ENVIRONMENT FOR CREATION OF LATVIAN PEDAGOGICAL CULTURE IN THE HISTORICAL PERSPECTIVE

Agnese Rode-Danšina

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Irēna Katane

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr. paed.

Abstract: Modern rural schools in Latvia, in spite of all political decisions, economic difficulties, continue the work of enlightenment initiated by Latvian folk schools in the countryside, as well as the traditions of pedagogical culture of Latvian educators, providing lifelong learning, community education opportunities for all rural inhabitants - local community, because the rural school is this an integral part of society. The aim of the research: The theoretical background of the rural school as the origin of Latvian pedagogical culture in historical perspective. Rural schools emerged as a result of the renaissance of humanistic ideas among well-educated German nobles and clergy, whereas Latvian rural sons who were educated in rural schools became the first teachers in Latvia, often referred to as educators. Latvian folk teachers were the first to support the ideas of the New Latvians. The principle of cultural correspondence became the basic principle of rural schools, but the content of cultural education became a pedagogical tool for promoting national identity, raising national self-awareness, as well as protecting, nurturing and further developing Latvian culture. Therefore, rural schools can be considered as the environment for the emergence of Latvian pedagogical culture.

Atslēgas vārdi: kultūratbilstības princips, kultūrpedagoģija, latviešu pedagoģiskā kultūra, lauku skola.

Ievads

Notiekošās pasaules mēroga pārmaiņas visās cilvēkdarbības jomās, t.sk. izglītība, globalizācijas procesi nojauc robežas starp valstīm un kultūrām. Taču cienīt svešu kultūru, to pieņemt un respektēt spēj tikai tas cilvēks, kas dziļi sakņojas savas valsts un savas tautas kultūrā.

Mūsu sabiedrības ilgtspējīga attīstība nav domājama bez izglītības un kultūras ilgtspējīgas attīstības. Savukārt izglītības ilgtspēju nodrošina līdzsvars starp izglītību pilsētā un laukos, Rīgā un reģionos.

Lauku skolu pastāvēšana daudzu gadsimtu garumā ir bijusi problemātiska. Ekonomisko krīžu laikā daudzas no tām tika slēgtas, ekonomiskā uzplaukuma gados, tās atkal "atdzima no pelniem" un turpināja savu darbību tur, kur vēsturiski tās izsenis ir pastāvējušas. Tāpēc, nezinot savas pedagoģiskās kultūras un izglītības vēsturi, nav iespējams saskatīt un izprast likumsakarības, kas darbojas arī mūsdienās.

Mūsdienu lauku skolas Latvijā, neskatoties uz visiem politiskajiem lēmumiem, ekonomiskajām grūtībām, arvien turpina latviešu tautskolu uzsākto apgaismības darbu laukos, kā arī latviešu tautskolotāju pedagoģiskās kultūras tradīcijas, nodrošinot mūžizglītības, kopienas izglītības iespējas visiem lauku iedzīvotājiem - lokāla mēroga sabiedrībai, jo lauku skola ir šīs sabiedrības nedalāma sastāvdaļa.

Pētījuma mērķis: lauku skolas kā latviešu pedagoģiskās kultūras rašanās vides teorētiskais pamatojums vēsturiskā skatījumā.

Materiāli un metodes

Publikācija ietver maģistra darba ietvaros veikto teorētisko pētījumu rezultātus. Pētījumi balstās uz ekoloģisko pieeju lauku skolas kā izglītības vides, t.sk. lauku kopienas izglītības vides, kā kultūrvides un arī kā latviešu pedagoģiskās kultūras rašanās vides pētījumos.

Pētījuma metode: zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana.

Pētījums veikts 2018. gada rudenī.

Rezultāti un diskusija

Pētot Latvijas lauku skolu vēsturi, tika secināts, ka izglītības ienākšana Latvijas laukos nebija viegls un ātrs process. Pirmās skolas latviešu tautai tika atvērtas Latvijas laukos tikai 17.gadsimtā, neskatoties uz to, ka pirmās skolas Rīgā turīgu cittautiešu bērniem tika atvērtas jau 13.gadsimta sākumā, un mācības tajā notika vācu valodā. Lauku skolu atvēršana un darbība Latvijas teritorijā līdz pat Latvijas Republikas kā suverēnas valsts dibināšanai saistījās ar latviešu tautas izglītošanu, jo tīri vēsturiski latvieši pamatā nodarbojās ar zemkopību un zvejniecību. Laikā, kad pilsētās valdīja multikulturāla vide, dominējot valdošo aprindu (piemēram, vācu, zviedru, krievu, poļu) kultūrai, t.sk. valodai, lauki bija tā vide, kurā samērā nošķirti saglabājās un attīstījās latviešu tautas kultūra, jo līdz pat II Pasaules karam lielākais latviešu tautas īpatsvars dzīvoja laukos. Pateicoties tam, ka konservatīvie vācu muižniecības un garīdzniecības pārstāvji nevēlējās nodarboties ar latviešu zemnieku bērnu izglītošanu un skolu atvēršanu un vācu valodas prasmes bija uzskatāmas kā privileģētā tautas slāņa stratifikācijas līdzeklis, tika kavēta latviešu tautas asimilācija. Tas ļāva saglabāt latviešu tautas kultūras pirmatnīgumu un autentiskumu līdz pat pirmās nacionālās atmodas laikam, kad sākās aktīva latvisko kultūrvērtību apzināšana, vākšana un izpēte, latviešu kultūras kopšana un tālākā attīstība, tādējādi aktualizējot latviskās identitātes un pašapziņas celšanās nozīmi latviešu tautā (Katane, 2005; Katane, 2006).

Piemēram, ievērojamais sabiedriskais darbinieks, filozofs, valodnieks un pedagogs K.Biezbārdis akcentēja domu, ka latviešu zemnieku bērniem ir tādas pašas gara dāvanas kā citiem un ka tas viņiem jāattīsta, mācoties skolā. Viņš asi vērsās pret mācītāju uzskatiem, ka latvieši nav tauta, bet tikai zemnieku kārta, kurai nav vajadzīga izglītība. Viņš pilnveidoja latviešu rakstu valodu, atmeta dubultniekus, vecās vācu ortogrāfijas vietā ieviesa latīņu burtus, bagātināja latviešu valodu ar jauniem vārdiem (Anspaks, 1991; Dinvalde, 2003).

Neskatoties uz augstāk teikto, tomēr vairāki Vidzemes muižnieki, kas bija piētisma ideju ietekmē, savās muižās atvēra skolas zemnieku bērniem. Viena no pirmajām bija ģenerāļa atraitnes M. E. Halartes nodibinātā skola Valmiermuižā. Šī skola sāka darboties 1725. gadā un drīz vien kļuva par lielāko latviešu zemnieku skolu XVIII gs. M. E. Halartes skolu vadīja mācītājs M. Pauls, kas pēc tautības bija latvietis un sev par palīgiem pieņēma dažus lasītpratējus no dzimtcilvēku vidus. Bērniem mācīja katķismu, bībelstāstus, lūgšanas, lasīšanu, dziedāšanu. Vienreiz nedēļā muižas īpašniece atvēlēja izsniegt bērniem siltu ēdienu un maizi, bet pārējās dienās viņiem vajadzēja iztikt ar savu uzturu. Skolēni bez maksas saņēma arī grāmatas. Līdzīgas muižas skolas radās arī citur (Ruberts, 1978).

Jēdzienu *lauku skola* un *tautskola* ienākšana Latvijas pedagoģiskajā kultūrā ir saistāma ar renesanses periodu gan Rietumeiropā, gan Latvijas teritorijā. Neraugoties uz daļēju izolētību, Baltija kopš 16.-17.gs nodibināja zināmus sakarus ar tā laika Eiropas kultūras centriem. Termins *lauku skola* laika posmā no 16.gs. līdz 19.gs. 60. gadiem bija cieši saistīts ar terminiem (Katane, 2006; Katane, & Laizāne, 2012):

- *tautas skola* (reformācijas kustība Latvijā),
- *zemnieku skola, draudzes skola, muižas skola, strāpes skola, kaktu skola*, kas 18.-19.gs. sastopami Baltijas vācu mācītāju (Vidzemē un Kurzemē), piemēram, E.Glika, G.F.Stendera, ziņojumos dažādām skolu uzraudzības institūcijām, kā arī dažādos dokumentos, uz kuriem atsaucas Latvijas zinātnieki, skolu vēstures pētnieki. Augstāk minētie termini 18.gs.-19.gs. tika lietoti arī Polijas pakļautībā esošajā Latgales teritorijā (Iflantijā);
- *tautskola* (19.gs.b.).

19.gadsimtā Latvijas izglītības terminoloģijā līdz ar 1864.gadā izdoto dokumentu „*Nolikumu par tautskolām*” oficiāli tika akceptēts un pedagoģijas leksikā ienāca termins *tautskola* (Kriškāns, 1971; Ruberts, 1973; Salmiņš, 1974).

Ņemot vērā to, ka līdz 19.gadsimtam Latvijas teritorijas dažādos reģionos nepastāvēja vienota izglītības sistēma, cariskās Krievijas laikā bija centieni centralizēt skolu uzraudzību. Tā kā nebija vienotas izglītības politikas attiecībā uz lauku un pilsētu skolām (iedzīvotāju elementārās izglītības ieguvī tajās), termins *tautskola* pedagoģijas vēsturē ienāca kā daudzšķautnains jēdziens. Ar to

apzīmēja toreizējās mācību iestādes lauku apvidos: *pagastskolas, draudzes skolas, pareizticīgo baznīcu skolas*, kā arī jaunizveidotā tipa – *Izglītības ministrijas skolas* (Ruberts, 1973, 7).

Tādējādi var *secināt*, ka jēdzieni *lauku skola* un *tautskola* šajā laika posmā tika lietoti kā sinonīmi.

20.gs. sākumā līdz ar valstiskās neatkarības iegūšanu Latvijā arvien pieauga nacionālā pašapziņa, paplašinājās termina *tautskola* jēdzieniskā nozīme. Ar terminu *tautskola* sāka apzīmēt visas skolas visā Latvijā. Jēdziens *pilna tautskola* sevī iekļāva pirmsskolu, pamatskolu, kā arī papildskolu kā obligātās tautskolas noslēguma posmu. Tādējādi *lauku skola* kļuva par apakšskategoriju kategorijai *tautskola*. Apstiprinājumu šai atziņai varam atrast 1934.gada *Likumā par tautas izglītību* (no Katane, 2006).

Ilgu laiku latviešu tautskolotāji bija gaismas nesēji ne vien skolā, bet arī visā apkārtējā sabiedrībā, un šīs tautskolotāju tradīcijas arvien turpina mūsdienu Latvijas lauku skolu skolotāji. Skolotājs bija latviskās kultūras sargātājs un kopējs tuvākajā apkaimē. Tāpēc arī daudzi skolotāji pazīstami kā aktīvi sabiedriskie darbinieki, t.sk. izglītības, kultūras darbinieki, kuru vidū bija arī pazīstami rakstnieki un mūziķi. Taču ceļš līdz tam, ka latviešu tautai parādījās pašiem savi labi izglītoti skolotāji, kas strādātu lauku skolās, nebija viegls, tas bija diezgan ilgs process. Te nozīmīga loma bija progresīvi domājošiem vācu mācītājiem, kas pēc savas dabas bija dziļi humanisti, tāpēc lojāli izturējās pret latviešu tautu.

Piemēram, 1673.gadā no Vācijas Vidzemē ieradies mācītājs E.Gliks apguva latviešu valodu, lai varētu sazināties ar latviešu zemniekiem, un drīz vien jau Alūksnē, Zeltiņos un Apukalnā atvēra skolas. E. Gliks labi izprata gan skolu lomu. gan arī to, ka skolas nevarēs darboties, ja nebūs cilvēku, kuri spēs tajās mācīt. E. Gliks, pretēji vācu muižnieku domai, uzskatīja, ka par skolotājiem jāstrādā latviešiem, jo vienīgi viņi varēs gūt zemnieku uzticību. Ievērojot to, savā skolā Alūksnē viņš uzsāka latviešu jaunekļu sagatavošanu par skolotājiem. Šajā sakarībā E. Gliks izteicās: “*Katrai lielkungu muižai jāpiekrīt tikai tam, ka no visiem viņa zemniekiem 2 bērni, kas puslīdz pieauguši un apdāvināti, jātur še Alūksnes skolā. Ar visu rūpību pūlēsies tik daudz viņiem iemācīt, ka paši taptu spējīgi mācīt citus.*” E. Glikas skolā uzņemtos pusaudžus mācīja vienu gadu, pēc tam viņiem vajadzēja sākt skolotāja darbu, proti, pašiem mācīt bērnus skolās, kuru izveidi paredzēja landtāga 1687. gada lēmums. Laikabiedri liecina, ka E. Gliks labi zināja izcilā pedagoga J.A. Komenska atziņas un viņa principus, ko sekmīgi īstenoja mācību darbā (Bruņeniece, 2002; Ruberts, 1978, 18-19).

Vēlāk arī M.E. Halarte Vidzemē atvēra un uzturēja semināru, kurā sagatavoja skolotājus. Viņa nopirka zemi Valmiermuižas tuvumā un uzcēla ēku semināra vajadzībām. 1738.gadā šī izglītības iestāde sāka darbu, uzņemot tajā 8 audzēkņus. drīz vien semināristu skaits pieauga, pēc dažiem gadiem sasniedzot veselu simtu. Audzēkņu vecums bija stipri atšķirīgs: zemnieki no 7 līdz 30 gadu vecumam. Semināru vadīja M. Buntebarts, kas Jēnā bija studējis teoloģiju un, ieradies Vidzemē, cītīgi mācījās latviešu valodu. Valmieras seminārā darbs ritēja augu gadu.

Neskatoties uz to, ka E.Gliks bija pirmais, kurš sāka gatavot zemnieku dēlus skolotāja amatam, tomēr M.E. Halartes atvērtā izglītības iestāde latviešu skolu vēsturē tiek uzskatīta par *pirmo skolotāju semināru* Vidzemē. Tam bija liela nozīme latviešu tautas kultūras attīstībā, jo seminārā sagatavoja labus lasītpratējus no zemnieku vidus, kuri ieguva arī rakstītprasmes iemaņas. Pateicoties Valmieras semināra darbībai un labāk iekārtotajām muižu skolām, Valmieras un Cēsu novadi pēc lasītpratēju skaita izvirzījās pirmajās vietās Vidzemē un arī visā Latvijā. Tās ir gaišākās lappuses tautas izglītības attīstībā 18.gadsimtā.

Brāļu draudžu darbības aizliegums likvidēja Valmieras semināru un deva smagu triecienu muižu skolām. Tāpēc plaši izplatīta parādība bija tā, ka bērnus sāka mācīt dažādi amatnieki, kuri eksistences nodrošināšanai parasti saglabāja savu amatu, būdami skolotāji. 19.gs. 30. gadu beigās, kad radās reāli draudi, ka cara valdība varētu Baltijas guberņu laukskolas pārņemt savā pārziņā, Vidzemes un Kurzemes bruņniecība beidzot nolēma veikt konkrētus pasākumus, lai uzsāktu skolotāju organizētu sagatavošanu zemnieku skolām (Kriškāns, 1971; Ruberts, 1978). Tā 1839. gadā Valmierā sāka darboties draudzesskolas augstākā klase, ko vēlāk nosauca par ķesterskolu un pārcēla uz Valku. Lai gan šī izglītības iestāde veica skolotāju semināra uzdevumus, par semināru to oficiāli saukt nevarēja, lai nepieļautu valdības iejaukšanos tās darbā. J Cimzes skolotāju seminārs raksturots J. Kalniņa grāmatā “*Auseklis*” (Kalniņš, 1981, lpp. 29, 33): “*Agrāk šis seminārs saucies par ķesterskolu, jo kungiem šķitis, ka skolotājam svarīgāki par bērnu mācīšanu ir ķestera pienākumi baznīcā pa dievkalpojumu laiku. Arī tagad ik seminārists tiek sagatavots kā skolotāja, tā ķestera amatam. (..)*

Seminārijs ir vācu kungu un mācītāju uzturēts un pārraudzīts. Pat ja gribētu, seminārija direktors neko nevarētu pret saviem maizes devējiem iespēt.”

J.Cimze, kas audzis baltvācu ģimenē un Vācijā ieguvis izcilu augstāko izglītību, uzskatāms par latviešu tautskolotāju skolotāju, jo ilgus gadus bija skolotāju semināra vadītājs. Savā pedagoģiskajā darbībā viņš balstījās uz J.Pestalocija un A. Distervēga pedagoģiskajām atziņām un G. Hegela filozofiju. J.Cimze bija pārliecināts, ka no tautas attieksmes pret izglītību ir atkarīgs sekmīgs latviešu skolas darbs. Viņš bija par tādu skolotāju izglītību, kāda ir vajadzīga latvju tautas audzinātājam. Tautskolotājam jābūt latvietim ar pedagoģiskajām dotībām un skolotāja darbam nepieciešamajām zināšanām (Žukovs & Kopelovica, 1997, 75).

Tā ar laiku lauku skolas kļuva par izglītības vidi mūsu latviešu inteliģencei, kas pēc skolu beigšanas devās uz tādiem kultūras centriem kā Tērbata un Sankt-Pēterburga, lai iegūtu augstāko izglītību. Tieši šī izglītota inteliģence bija pirmās nacionālās atmodas rosinātāji un latviešu tautas pašapziņas cēlāji, īpašu vietu ierādot latviešu tautas kultūrai.

Latviešu filozofu, izglītības un kultūras darbinieku, zinātnieku un pedagogu praktiķu darbos augstu tika vērtēts *kultūratbilstības princips*, ko gadsimtu garumā respektēja latviešu tautskolotāji, mūsdienās daudzu lauku skolotāji. Latviešu kultūras saglabāšana un tālākattīstība, kā arī kultūrizglītības satura kā latviskās identitātes audzināšanas pedagoģiskā līdzekļa un kā izglītības satura nedalāmu sastāvdaļas iekļaušana latviešu skolu darbībā (kas tajā laikā pamatā darbojās laukos - autoru komentārs), bija Ausekļa, J.Alunāna, Kr.Barona, K.Biezbārža, J.Cimzes, A.Dauges, F.Kempa, A.Kronvalda, E.Pētersona, N.Rancāna, F.Trasuna, brāļu A. un K.Skrindu, A.Spāga, K.Valdemāra u.c. 19.gs. beigu un 20.gs sākuma laika perioda izglītības un kultūrdarbinieku rūpe un darbības mērķis (Anspaks, 1991; Anspaks, 1998; Anspaks, 2003; Auseklis, 1955; Barons, 1922/1989; Buceniece, 1995; Dravnieks, 1937; Kalniņš, 1981; Karule & Studente, 1978; Liepiņš, 1920-1930; Ūsiņš, 2000). Ievērojamo pirmās latviešu nacionālās atmodas pārstāvju nopelni *latviskuma un latviskas izglītības ideju nešanā tautā un realizēšanā jaunās paaudzes audzināšanas jomā, kultūrvēsturisko vērtību saglabāšanas nozīmīguma un jaunu kultūras vērtību radīšanas ideju popularizēšanā* pedagoģijā, *skolu bibliotēku tīkla attīstībā* u.c. joprojām ir augstu vērtējami un aktuāli.

Balstoties uz kultūratbilstības principu, sāka attīstīties vesels virziens pedagoģijā – *kultūrpedagoģija*. Kultūrpedagoģi personības attīstību saista gan ar sociālo dzīvi, gan ar kultūras daudzveidīgajām norisēm, īpaši objektīvajām vērtībām. Kultūras objektīvās vērtības glabā zinātne, māksla, reliģija. Šo vērtību virzienā jāveido arī personība. Izcili latviešu gara darbinieki T.Celms, A.Dauge, P.Dāle, K.Dēķens, J.Greste, P.Jurēvičs, Z.Mauriņa, J.Rainis, K.Rauduvieta, V.Seile, J.A.Students, F.Trasuns u.c. nemitīgi iestājās par „*līdzsvarotu kultūru*” un tās attīstību, par iespēju nodrošināšanu, lai ar kultūras līdzekļiem „uzturētu dzīvas visas svarīgākās cilvēka spējas”, veidojot brīvu un atbildīgu kultūras cilvēku (Anspaks, 2003, 186-188). Kultūrpedagoģijas teoriju attīstības ietekmē Latvijā pastiprinājās interese par *cilvēka garīgās pasaules*, kā arī par sabiedrības *garīgo vērtību*, kas lielā mērā nosaka garīgo vidi, izpēti. Radās nepieciešamība:

- tuvināt personības pētniecību dzīvei un izprast ikdienišķos cilvēka pārdzīvojumus un rīcību;
- apjaust „visu vareno dzīves īstenību”, lai gūtu izpratni par cilvēka gara sarežģītajām izpausmēm, kā arī sabiedrības garīgās vides vērtībām;
- uztvert mācību un audzināšanas būtību un nozīmi nevis tikai ar bērna dabas potenci atklāsmi, bet arī personības sarežģīto, iekšējo gara pasauli skatīt attiecībās ar vēsturiski izveidojušos sabiedrisko jeb sociālo vidi – ideoloģijas, kultūras, ētikas un estētikas dziļo ietekmi uz subjekta attīstību.

Ievēribu izpelnās E.Šprangera (no Liepiņa, 1929) centieni nošķirt izglītību no zināšanām, piešķirot izglītībai procesa un attīstošā līdzekļa nozīmi, bet zināšanas, vērtības un uz tām balstītās attieksmes kā šī procesa vēlamā rezultātu. E.Šprangers indivīda un sabiedrības attiecības redzēja mijiedarbībā ar kultūras pasauli jeb kultūrvidi. Ar kultūras vērtību starpniecību personība tuvojas sabiedrībai un tas radītajai kultūrai, un sabiedrība ar savām kultūrvērtībām tiek pietuvināta personībai. Tādējādi kultūrvīdē valdošās vērtības kulturizācijas procesā kļūst par personības pieņemtām, apzinātām un izvērtētām vērtībām, kas jau ir personības ieguvumi, kas ieņem nozīmīgu vietu personības virzībā un kam ir liela nozīme personības dzīvē.

Kultūratbilstības princips 20.gs. sākumā bija aktuāls daudzu valstu pedagoģijā, ne tikai Latvijā. Piemēram, 20.gadsimta 20.-30. gados L.Vigotskis sadarbībā ar saviem skolēniem A.Ļeontjevu un A.Luriju izstrādāja cilvēka psihiskās attīstības koncepciju, kas kļuva par filozofiski metodoloģisko bāzi kultūrvēsturiskajai teorijai. Šajā teorijā galvenais akcents tiek likts uz cilvēka domāšanas, valodas un citu psihisko procesu attīstības specifiku atkarībā no mijiedarbības ar apkārtējo vidi, kur īpaša nozīme ierādīta vides kultūrvēsturiskajam aspektam, vides specifikai (Выготский, 2005). Šo teoriju savā monogrāfijā augstu novērtēja D. Lieģeniece (Lieģeniece, 1999), uzskatot, ka tās pamatnostādnes attiecināmas arī uz latviešu kultūrpedagoģiju.

Tieši kultūrpedagoģijā ir nostiprinājusies atziņa, ka izglītības, t.sk. audzināšanas, procesā ar kultūras vērtību starpniecību cilvēks nonāk visciešākajā saistībā ar sabiedrisko un kultūras dzīvi. Pateicoties saiknei ar galvenajām kultūras vērtībām un kultūras dzīves kopšanas formām, rodas vislabvēlīgākie apstākļi personības dabisko dotumu attīstībai par spējām, kā arī aktīva sabiedrības locekļa audzināšanai un pašizveidei.

Kultūrpedagoģijas pamatatziņas stiprina humanitāro izglītību un estētiski māksliniecisko kultūrizglītību Latvijas lauku skolās un lauku sabiedrībā arī mūsdienās, orientē skolotājus un vecākus pedagoģisko procesu vadīt vērtību virzienā, rūpējoties par skolas garīgo un kultūrvēsturisko vidi, kā arī par katra tās skolēna un viņa ģimenes locekļu, kas iekļaujas dažādās skolas aktivitātēs, personības radošuma, pašpietiekamības, garīguma un gara brīvības izjūtas attīstības veicināšanu.

Secinājumi

- Mūsdienu lauku skolas Latvijā, neskatoties uz visiem politiskajiem lēmumiem, ekonomiskajām grūtībām, arvien turpina latviešu tautskolu uzsāktu apgaismības darbu laukos, kā arī latviešu tautskolotāju pedagoģiskās kultūras tradīcijas.
- Lauku skolu pirmsākumi atšķirībā no pilsētu skolām meklējami tikai 17.gadsimtā, jo jēdzieni *lauku skola*, *latviešu zemnieku skola*, *tautskola* ilgu laiku bija sinonīmi. Tas izskaidrojams ar to, ka līdz pat II Pasaules karam latviešu tautas lielākā daļa dzīvoja laukos un nodarbojās pamatā ar lauksaimniecību un zvejniecību, savukārt pilsētu vide vēsturiski bija multikulturāla.
- Lauku skolas radās, pateicoties renesanses humānistisko ideju izplatībai labi izglīto vācu muižnieku un garīdznieku vidū, kas vēsturiski dzīvoja Latvijas teritorijā, apguva latviešu valodu un lojāli izturējās pret latviešu tautu. Pateicoties viņiem, tika ne tikai atvērtas lauku skolas latviešu bērniem, bet arī bija uzsākta skolotāju izglītība. Pirmie latviešu skolotāji bija zemnieku dēli, kurus skološanai izvēlējās Alūksnes vācu izcelsmes garīdznieks E.Gliks. Arī turpmākajos gadsimtos J.Cimzes vadītājā skolotāju seminārā par topošiem skolotājiem mācījās latviešu tautas pārstāvji, no kuriem lielākā daļa bija beiguši lauku skolas un arī atgriezās strādāt lauku skolās. Tādējādi lauku skolas var uzskatīt par latviešu pedagoģiskās kultūras rašanās šūpuli.
- Latviešu tautskolotāji bija tie, kas vieni no pirmajiem atbalstīja jaunlatviešu idejas, jo paši jaunlatvieši bija latviešu zemnieku dēli, kas pēc lauku skolu pabeigšanas devās tālāk studēt uz tā laika izglītības un kultūras centriem (Tērbata, Sankt-Pēterburga), tāpēc viņiem nebija sveša latviešu tautas dzīve svešu kungu apspiestībā, viņi zināja latviešu tautas pastāvēšanas problēmas. Pateicoties jaunlatviešiem, radās pedagoģijas virziens, ko mēdz saukt par kultūrpedagoģiju. Kultūratbilstības princips kļuva par lauku skolu darbības pamatprincipu, bet kultūrizglītības saturs kļuva par pedagoģisko līdzekli nacionālās identitātes veidošanās veicināšanā, nacionālās pašapziņas celšanā, kā arī latviskās kultūras sargāšanā, kopšanā un tālākattīstībā.
- Kultūrpedagoģijas pamatatziņas stiprina humanitāro izglītību un estētiski māksliniecisko kultūrizglītību Latvijas lauku skolās un lauku sabiedrībā arī mūsdienās, orientē skolotājus un vecākus pedagoģisko procesu vadīt vērtību virzienā, rūpējoties par skolas garīgo un kultūrvēsturisko vidi, kā arī par katra tās skolēna un viņa ģimenes locekļu, kas iekļaujas dažādās skolas aktivitātēs, personības radošuma, pašpietiekamības, garīguma un gara brīvības izjūtas attīstības veicināšanu.

Bibliogrāfija

1. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa.
2. Anspaks, J. (1991). Ievads. J.Anspaks (red.). *Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890.gadam. Antoloģija*. Rīga: Zvaigzne.
3. Anspaks, J. (red.). (1998). *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890.g līdz 1940.g. Antoloģija*. Rīga: Zvaigzne.
4. Auseklis. (1955). *Izlase*. Rīga: LVI.
5. Barons, K. (1922/1989). Bērnu audzināšana, kopšana un mācība. *Latvju dainas*, 1.sējums [atkārtots izdevums]. Rīga: Zinātne.
6. Bruņeniece, I. (2002). Lauku skola vēsturiskā skatījumā. Bruņeniece, I, Ermansone, I., Mīlīga, L. *Vispārīzglītojošā skola –izglītības un kultūras centrs lauku vidē*. Maģistra darbs. Darba vad. I.Katane. Jelgava: LLU.
7. Buceniece, E. (1995). Ideju vēsture Latvijā: no pirmsākumiem līdz 19.gs. 90.g. Antoloģija. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Dinvalde, L. (2003). *Lauku skolu attīstība Latvijā*. Maģistra darbs. Darba vad. I.Katane. Jelgava: LLU.
9. Dravnieks, A. (1937). *Kronvaldu Atis*. Rīga: A.Gulbis.
10. Kalniņš, J. (1981). *Auseklis*. Rīga: Liesma.
11. Karule, A., Studente, A. (1978). *Jaunlatviešu devums pedagoģijā. Apcerējumi par tautas izglītības un pedagoģijas domas attīstību Latvijā*. Rīga: Latvijas PSR Izglītības Ministrijas pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūts.
12. Katane, I. (2005). *Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis*. Promocijas darbs. Zin. vad. L.Pēks. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
13. Katane, I. (2006). *Skola kultūrā un kultūra skola*. Jelgava: LLU IMI.
14. Katane, I., Laizāne, A. (2012). *Divdesmit pirmā gadsimta lauku skolas izglītības vide Latvijā un ārzemēs*. Sērija „Izglītības ekoloģija”. Jelgava: LLU TF IMI.
15. Kriškāns, J. (1972). Latvijas skolas. 1. sēj. J.Kronlins (red.). *Tautskolu vēsture: No 13. gadsimta līdz 1905. gadam*. Rīga: Latvju Grāmata.
16. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā*. Rīga: RaKA.
17. Liepiņa, M. (1929). *Edvarda Šprangera jaunatnes psiholoģija*. Rīga: M.Liepiņas izdevniecība.
18. Liepiņš, J. (red.). (1920-1930). *Ausekļa rakstu izlase*. Rīga: P/S "Zemnieka domas".
19. Ruberts, J. (1973). *Vidzemes un Kurzemes tautskolas XIX gs. 80.-90. gados*. Rīga: Zvaigzne.
20. Ruberts, J. (1978). *Tautas izglītības rītausma. Zemnieku skolu sakumi Latvija (XVII gs. – XIX gs. pirma puse)*. Rīga: Zvaigzne.
21. Salmiņš, A. (1974). *Latvijas skolu vēstures nozīmīgākie avoti (XIII gs. – XIX gs. 70. gadi)*. A.Ruberts (red.). Latvijas skolu vēstures avoti (lpp. 32 – 69). Rīga: Zvaigzne.
22. Ūsiņš, V. (2000). Pedagoģiskā doma neatkarīgajā Latvijā. A.Staris, & V.Ūsiņš. *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā* (lpp. 154 – 301). Rīga: Zinātne.
23. Žukovs, L., Kopeloviča, A. (1997). *Pedagoģiskā doma Latvijā. Skolotāju izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā*. 1.daļa. Rīga: RaKa.
24. Выготский Л.С. (2005). Проблема культурного развития ребенка. Выготский Л.С. *Психология развития человека* (с. 664-1018). Москва.: Изд-во Смысл; Эксмо.

PIEAUGUŠO NEFORMĀLĀ VESELĪBAS IZGLĪTĪBA ĀDAS SASLIMŠANU PROFILAKSEI ADULT NON-FORMAL HEALTH EDUCATION FOR PREVENTION OF SKIN DISEASES

Dace Stankeviča

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Irēna Katane

asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: Non-formal education is an inalienable part of lifetime knowledge, which usually can be alternative or supplementary for formal education. Non-formal health education is specifically topical among adults, for the sake of sufficient health control, which by the time can worsen. Non-formal skin care education does not only provide for prophylaxis purpose but as well in the cases when unknown skin formations are observed on the skin, it can be used for preventive actions. Education content, including non-formal skin care health education content, can consist of non-formal education programs, books, and other educational instruments. Within this Master's thesis, on the grounds of theoretical research results and empirical professional work experience within medical and beauty care field, author together with supervisor developed methodical material "Skincare hand-book", which is meant for beauty care clients. Research aim: development of educational methodical material "Skincare hand-book" and experimental approbation. Results gathered from the experiment allowed to conclude that educational material created by the author and supervisor within experimental approbation resulted with a significant change for beauty care clients (experiment participants), their knowledge and self-assessment within skin care field. Participants of the experiment have positively approved educational materials, which furthermore can be used as non-formal skin care educational material for prophylaxis and the prevention of skin diseases.

Atslēgas vārdi: aprobācija, mācību metodiskais materiāls, neformālā ādas veselības izglītība, pedagoģiskais eksperiments, pieaugušo izglītība.

Ievads

Mūsdienu sabiedrībā visaugstāk vērtēta tiek veselība un izglītība, kas veicina tālāku nācīgas attīstību uz zinātniskiem sasniegumiem. Ņemot vērā sabiedrības veselību kopumā, ir svarīgi nodrošināt katram indivīdam zināšanu iegūšanu par veselības uzlabošanu un saglabāšanu mūža garumā. Tādēļ ir ļoti būtiski attīstīt vairākas kompetences, kas nepieciešamas izglītībā, profesionālajā darbībā, brīvā laika plānošanā u.c. Viena no būtiskām kompetencēm ir paškompetence veselības uzturēšanas, t.sk. ādas saslimšanu profilakses, jomā, kas iegūstama ar neformālās veselības izglītības palīdzību. Neformālā izglītība ir neatņemama mūžizglītības sastāvdaļa, kas bieži vien ir gan alternatīva, gan papildinājums formālajai izglītībai.

Neformālā veselības izglītība ir īpaši aktuāla pieaugušajiem, lai varētu kontrolēt un pašizvērtēt savu veselības stāvokli, kas ar gadiem var pasliktināties. Neformālā ādas veselības izglītība nodrošina gan profilaksi, gan savlaicīgu ārstēšanās uzsākšanu, ja tiek pamanīti nezināmas izcelsmes ādas veidojumi.

Izglītības saturs, t.sk. neformālās ādas veselības izglītības saturs, var izpausties neformālo izglītības programmu saturā, grāmatu saturā, dažādu mācību metodisko līdzekļu saturā u.c.

Maģistra darba ietvaros, balstoties uz teorētisko pētījumu rezultātiem, kā arī personīgo profesionālās darbības pieredzi medicīnas un skaistumkopšanas jomā, maģistrante sadarbībā ar darba vadītāju izstrādāja un eksperimentāli aprobēja mācību metodisko materiālu *Ādas kopšanas rokasgrāmata*, kas ir domāts skaistumkopšanas klientiem.

Pētījuma mērķis: izstrādātā mācību metodiskā materiāla "*Ādas kopšanas rokasgrāmata*" eksperimentālā aprobācija.

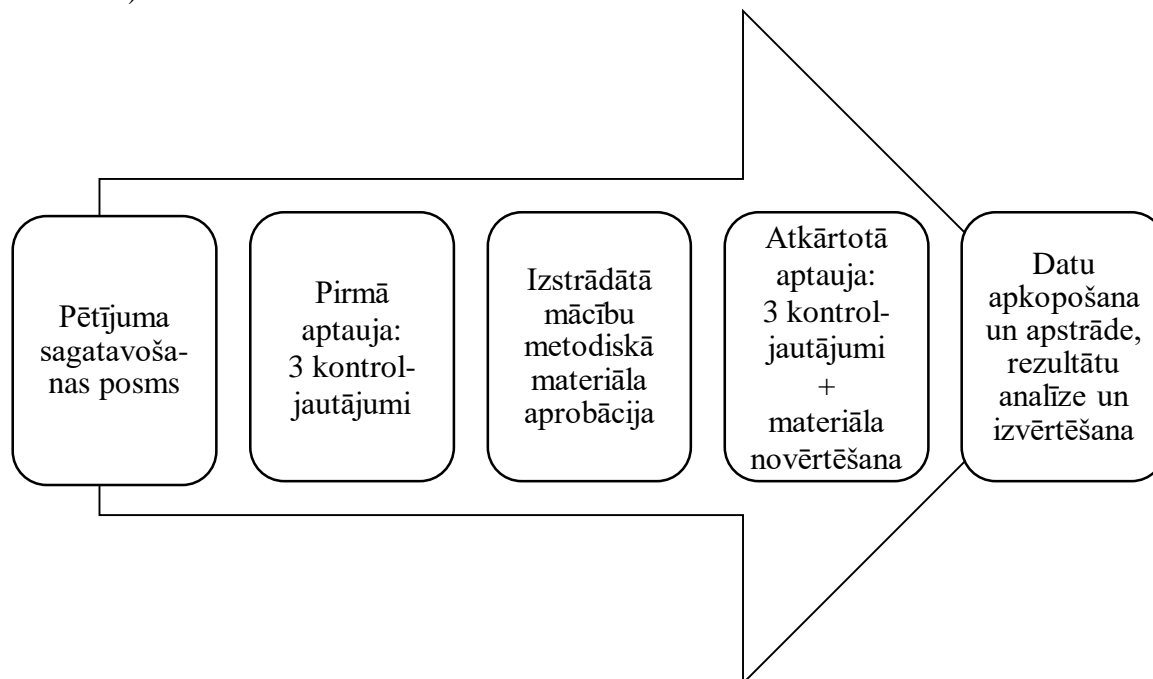
Materiāli un metodes

Pedagoģiskā eksperimenta laikā, aprobējot izstrādāto mācību metodisko materiālu, tika meklētas atbildes uz trim **pētījuma jautājumiem:** 1) kādas ir pedagoģiskā eksperimenta dalībnieku (skaistumkopšanas klientu) zināšanas par savu ādas veselību pēc metodiskā materiāla studēšanas; 2) vai pedagoģiskā eksperimenta laikā ir mainījušās pētījuma dalībnieku zināšanu par ādas kopšanu un

ādas veidojumiem, kā arī izjūtu par savas ādas veselību pašnovērtējums; 3) kāds ir pētījuma dalībnieku metodiskā materiāla vērtējums?

Pētījuma metodes: 1) datu ieguves metodes: aptauja (anketēšana) un projektīvā līniskā; 2) datu matemātiskās apstrādes metodes: Binomiālais tests un Vilkoksona tests SPSS 21.0 lietojumprogrammā.

Pētījums notika skaistumkopšanas privātpraksē *DS skaistums* un sastāvēja no vairākiem posmiem (skat. 1. att.)



1. att. Veiktā pētījuma posmi (autoru veidots)

Sagatavošanas posmā notika darbs pie mācību metodiskā materiāla "*Ādas kopšanas rokasgrāmata*" izstrādes. Šajā posmā tika izstrādātas arī pirmās un otrās aptaujas anketas, kā arī izveidota pētījuma iztvēruma kopa (skat.1.att.).

Pedagoģiskā eksperimenta sākumā tika uzdoti tikai 3 kontroljautājumi, kas kalpoja par savu zināšanu un izjūtu saistībā ar ādas veselību pašnovērtējuma kritērijiem. Atkārtotajā aptaujā papildus šiem trim kontroljautājumiem, kas tika uzdoti atkārtoti, aptaujas anketā vēl bija arī citi jautājumi, kas attiecās uz mācību metodiskā materiāla "*Ādas kopšanas rokasgrāmata*" nozīmīguma izvērtēšanu (skat.1.att.).

Pētījumā piedalījās 20 pastāvīgie privātprakses klienti, kuri brīvprātīgi deva savu piekrišanu, atsaucoties uz izteikto piedāvājumu piedalīties eksperimentā. Visi šie pētījuma dalībnieki diezgan regulāri apmeklē privātpraksi, lai veiktu kādu no piedāvātajām sejas procedūrām, kā arī *krio* destrukciju, kas tiek pielietota dažādu labdabīgu ādas veidojumu likvidēšanai.

Aptaujas anketas gan pirms, gan pēc mācību metodiskā materiāla eksperimentālās aprobācijas tika pildītas individuāli. Arī mācību metodisko materiālu katrs pētījuma dalībnieks studēja sev pieņemamā laikā un tempā.

Pētījums ilga 2,5 mēnešus (janvāra otrā puse-marts).

Rezultāti un diskusija

Rezultāti. Pirms un pēc pedagoģiskā eksperimenta, kura laikā tika eksperimentāli aprobēts darba autores izstrādātais metodiskais materiāls, tika uzdoti 3 kontroljautājumi par respondentu:

- respondentu zināšanu līmeni ādas kopšanā;
- respondentu zināšanu līmeni ādas saslimšanas veidos un to profilaksē;

- respondentu izjūtas saistībā ar ādas veselības stāvokli.

Vērtējumi atbilstoši iepriekš formulētajiem 3 vērtēšanas kritērijiem tika iegūti, izmantojot projektīvolīniskālu, no kuras varēja nolasīt (iegūt) rezultātus 10 ballu skalā (skatīt 1.tab.)

1.tabula

Pedagoģiskā eksperimenta pirmās un atkārtotās aptaujas rezultāti (pirms un pēc eksperimenta): Aprakstošā statistika (N=20)

N.p.k.	Rādītāji	1.jaut.		2.jaut.		3.jaut.	
		Pirms	Pēc	Pirms	Pēc	Pirms	Pēc
1.	Min.	2	8	2	5	5	6
2.	Max.	9	10	7	9	9	10
3.	A	7	2	5	4	4	4
4.	Me	5	8,5	4	5	7	8
5.	Mo	4	8	4	5	7	8
6.	Σ	107	171	89	119	133	152

Visos trijos vērtēšanas kritērijos (3 jautājumos) atbilžu minimālās vērtības pēc mācību metodiskā materiāla aprobācijas ir palielinājušās, to pašu var teikt arī par maksimālajām vērtībām, savukārt amplitūdas vērtība pēc eksperimenta ir mazinājusies. Par to, ka eksperimenta laikā ir paaugstinājies pētījuma dalībnieku zināšanu un izjūtu pašnovērtējums ādas veselības jomā, liecina arī mediānas un modas, kā arī iegūto vērtējumu summas vērtības, kas pēc eksperimenta arī ir lielākas, nekā pirms eksperimenta.

Nākamajā datu apstrādes posmā, izmantojot *Vilkoksona testu* SPSS 21.0 lietojumprogrammā, (skatīt 2.tab.) tika salīdzināti pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās iegūtie dati, lai noteiktu differences, proti, vai ir notikušas izmaiņas respondentu vērtējumos un izjūtās attiecībā uz savas ādas veselību.

Tika izvirzītas darba hipotēzes, kas attiecināmas uz visiem trim kontroljautājumiem.

H₀: pastāv sakritība starp respondentu zināšanu un izjūtu pašnovērtējumiem saistībā ar ādas veselību pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas.

H₁: nepastāv sakritība starp respondentu zināšanu un izjūtu pašnovērtējumiem saistībā ar ādas veselību pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas, pašnovērtējumi atšķiras.

2.tabula

Izstrādātā mācību metodiskā materiāla eksperimentālās aprobācijas rezultāti: secinošā statistika (n=20)

N	Salīdzināmās pazīmju paraugkopas	Diferences	Secinošā statistika	Secinājumi
1.	Respondentu zināšanu pašnovērtējums ādas kopšanā <i>pēc</i> - respondentu zināšanu pašnovērtējums ādas kopšanā <i>pirms</i>	"+" = 18 "- " = 0 Bez izmaiņām = 2	p = 0,000 < α = 0,01	Izcili būtiskas atšķirības
2.	Respondentu zināšanu pašnovērtējums ādas saslimšanas veidos un to profilaksē <i>pēc</i> - respondentu zināšanu pašnovērtējums ādas kopšanā <i>pirms</i>	"+" = 17 "- " = 0 Bez izmaiņām = 3	p = 0,000 < α = 0,01	Izcili būtiskas atšķirības
3.	Respondentu izjūtas saistībā ar ādas veselības stāvokli <i>pēc</i> - respondentu	"+" = 15 "- " = 0 Bez	p = 0,000 < α = 0,01	Izcili būtiskas atšķirības

N	Salīdzināmās pazīmju paraugkopas	Diferences	Secinošā statistika	Secinājumi
	izjūtas saistībā ar ādas veselības stāvokli <i>pirms</i>	izmaiņām = 5		

Tā kā visu 3 pazīmju saistīto paraugkopu salīdzināšanas rezultātā ir iegūta p-vērtība (0,000), kas ir mazāka par $\alpha=0,01$ (skat.2.tab.), tad jānoraida nulles hipotēze (H_0) un jāpieņem H_1 hipotēze. Tādējādi var **secināt**, ka atbilstoši visiem trim kontroljautājumiem (vērtēšanas kritērijiem) starp pētījuma dalībnieku pašnovērtējumiem pirms un pēc mācību metodiskā materiāla eksperimentālās aprobācijas ādas kopšanā **pastāv būtiskas atšķirības**.

Otrās aptaujas otrās puses rezultāti, kas tika iegūti, saņemot atbildes uz 6 jautājumiem un apstrādāti, izmantojot *Binomiālo testu* SPSS 21,0 lietojumprogrammā, ir apkopoti 3.tabulā.

3.tabula

**Pētījuma dalībnieku sniegtie vērtējumi izstrādātajam mācību metodiskajam materiālam:
Binomiālā testa rezultāti (n=20)**

N	Jautājums	Atbilžu skaits				p (pozitīvo vērtējumu īpatsvara koeficients)	q (negatīvo vērtējumu īpatsvara koeficients)
		Jā	Vairāk jā, nekā nē	Vairāk nē, nekā jā	Nē		
1.	Vai uzzinājāt ko jaunu un sev noderīgu no mācību metodiskā materiāla (rokasgrāmatas) "Ādas kopšana"?	20	0	0	0	1.00	0.00
2.	Vai mācību metodiskais materiāls viegli lasās, tajā ievietotā informācija ir viegli uztverama un saprotama?	14	6	0	0	1.00	0.00
3.	Vai mācību metodiskajā materiālā ievietotie attēli Jums palīdzēja labāk uztvert tekstu un saprast uzrakstīto?	20	0	0	0	1.00	0.00
4.	Vai ieteiksiet arī saviem paziņām iepazīties ar šo mācību metodisko materiālu?	14	6	0	0	1.00	0.00
5.	Vai šādiem mācību metodiskajiem materiāliem ir nozīme kosmetoloģijas klientu izglītošanā ādas veselības jomā?	20	0	0	0	1.00	0.00

Respondentiem, atbildot uz 3.tabulā redzamajiem jautājumiem, bija piedāvāts izvēlēties vienu no četrām iespējamām atbildēm: jā; vairāk jā, nekā nē; vairāk nē, nekā jā; nē. Apkopojot datus atbildes tika pārvērstas dihotomajā skalā: visas pozitīvās atbildes kodētas ar "1", bet visas negatīvās atbildes kodētas ar "0". Iegūtie pozitīvo atbilžu īpatsvara koeficienti liecina, ka pilnīgi uz visiem 5 jautājumiem visi 20 respondenti ir devuši tikai pozitīvus vērtējumus, kas liecina, ka izstrādātais mācību metodiskais

materiāls "Ādas kopšanas rokasgrāmata" ir informatīvs, viegli lasāms un vizuāli pārskatāms, pateicoties attēliem, un nozīmīgs skaistumkopšanas klientiem.

4. tabula

**Mācību metodiskā materiāla "Ādas kopšanas rokasgrāmata" vērtēšanas rezultāti:
aprakstošā statistika (n=20)**

N	Rādītāji	Iegūtās vērtības
1.	Min	8
2.	Max	10
3.	A	2
4.	Me	8
5.	Mo	8
6.	Σ	171

Noslēgumā tika uzdots pēdējais jautājums, lai noskaidrotu, kādu kopīgo vērtējumu pētījuma dalībnieki dotu mācību metodiskajam materiālam *Ādas kopšanas rokasgrāmata*. Vērtējumi tika likti, atzīmējot uz līniskā atbilstošu vērtējumu ballēs (10 ballu skalā). Pētījuma rezultāti ir apkopoti 4. tabulā. Apkopojot aptaujas jautājuma rezultātus (skat. 4.tab.), var secināt, ka mācību metodiskais materiāls ir novērtēts atzinīgi, jo iegūtie vērtējumi ir amplitūdā no 8 līdz 10. Mediānas un modas vērtība ir 8. Aprakstošās statistikas rezultāti liecina, ka skaistumkopšanas salona klienti diezgan augstu ir novērtējuši darba autore izstrādāto metodisko materiālu *Ādas kopšanas rokasgrāmata*.

Diskusija. Kā atzīst R.Renemanis savā promocijas darbā *Latvijas onkoloģijas sistēmas sociāli ekonomiskais izvērtējums Eiropas reģionos*, ka svarīgi ir mudināt iedzīvotājus saglabāt un nostiprināt fizisko, psihisko un garīgo veselību. Tā tas veselības aprūpē ir jāpāriet uz koncepcijas "nepārtrauktā medicīniskās palīdzības uzlabošana", kas sevi nav attaisnojusi, uz koncepciju "iedzīvotāju veselības atražošana (saglabāšana un nostiprināšana) un valsts cilvēkkapitāla attīstība" (Renemanis, 2015).

Ādas veselību ietekmē vairāki faktori, kas iedalāmi 4 grupās: 1) ģenētiskie faktori (gēni); 2) dzīvesveids (kaitīgie ieradumi, dzīves apstākļu kvalitāte, uzturs, iespēja veselīgi atpūsties); 3) pieejamā veselības aprūpe; 4) apkārtējās vides, t.sk. darba vides, faktori (Vanadzīņš, 2018). Svarīgi, lai iedzīvotāji, t.sk. skaistumkopšanas salonu klienti, zinātu par šiem visiem ietekmes faktoriem, jo šīm zināšanām ir preventīvs raksturs.

Lai veicinātu ādas profilaktiskos pasākumus, kā arī informētu sabiedrību par ādas aizsargāšanu no kaitīgiem faktoriem, par pieejamiem ādas kopšanas līdzekļiem, visplašāk, protams, informācija ir pieejama internetā, taču nevar noliegt, ka dažādas veselības organizācijas atbalsta izglītības programmas, izmantojot masu medijus, jo to mērķis ir informēt iespējami vairāk cilvēku (Dupure & Šiliņa, 2004). Mūsdienās mediji kļuvuši par cilvēka ikdienas dzīves sastāvdaļu. Cilvēka pašrealizēšanās mūsdienu darba tirgū un sabiedrībā kopumā nav iedomājama bez revolucionāras mediju un informācijas tehnoloģiju izmantošanas (Rubene, Krūmiņa, & Vanaga, 2008). Mediji ir ļoti dažādi: prese, televīzija, radio, video, internets, digitalizētie mediji, piemēram, fotoattēli, informācija, kas glabājas dažāda veida datortehnikā, mobilajās ierīcēs un ir pieejama to lietotājiem ikdienā, t.sk. e-grāmatas, e-mācību līdzekļi u.c.

Informācija, kas tiek iegūta no medijiem, ir attiecināma uz informālo izglītību, tāpēc ne vienmēr šīs jaunās zināšanas veselības izglītības jomā ir apzinātas, apjēgtas, un ne vienmēr tiek izvērtēts šo zināšanu nozīmīgums. Svarīgi ir piedāvāt neformālo veselības izglītību, kas būtu mērķtiecīgi plānota, līdzīgi formālajai izglītībai izvirzot mērķus un uzdevumus iedzīvotāju paškompetences attīstības veicināšanai (Stankeviča & Katane, 2018). Tāpēc pieaugušo neformālās veselības izglītības un dziednieciskās pedagogijas kontekstā ir svarīgi aktualizēt pieaugušo pašvirzītās mācības (Lietpure, 2019)

Svarīgi pieaugušo neformālās veselības izglītības ietvaros piedāvāt mācību materiālus, kas rosinātu pieaugušos jēgpilni un mērķtiecīgi apgūt jaunas, nozīmīgas zināšanas un kuru saturs ir ādas

veselība un ādas veidojumu profilakse, savlaicīga diagnostika un ārstēšanās uzsākšana. Lūk, šim mērķim tika veidots mācību metodiskais materiāls "*Ādas kopšanas rokasgrāmata*".

Secinājumi

- Visos trijos vērtēšanas kritērijos (3 kontroljautājumos) atbilžu minimālās vērtības pēc mācību metodiskā materiāla aprobācijas ir palielinājušās, to pašu var teikt arī par maksimālajām vērtībām, savukārt amplitūdas vērtība pēc eksperimenta ir mazinājusies. Par to, ka eksperimenta laikā ir paaugstinājies pētījuma dalībnieku zināšanu un izjūtu pašnovērtējums ādas veselības jomā, liecina arī mediānas un modas, kā arī iegūto vērtējumu summas vērtības, kas pēc eksperimenta arī ir lielākas, nekā pirms eksperimenta.
- Mācību metodiskā materiāla *Ādas kopšanas rokasgrāmata* eksperimentālās aprobācijas laikā ir notikušas būtiskas izmaiņas pētījuma dalībnieku pašnovērtējumos, kas attiecas uz: 1) zināšanām ādas kopšanā; 2) zināšanām par ādas saslimšanas veidiem un to profilaksi; 3) izjūtām saistībā ar ādas veselības stāvokli, par ko liecina Vilkoksona testa secināšanās statistikas rezultāti ($p = 0,000 < \alpha = 0,01$).
- Visos piecos mācību metodiskā materiāla izvērtēšanas kritērijos iegūto pozitīvo vērtējumu ģrpsvara koeficients ir 1.00, jo visi 20 pētījuma dalībnieki (100%) devuši pozitīvus vērtējumus.
- Arī izstrādātā un eksperimentāli aprobētā mācību metodiskā materiāla kopvērtējums bija augsts: amplitūdā 8 - 10 (10 ballu skalā).

Bibliogrāfija

1. Dupure, I., & Šiliņa, M. (2004). *Pacientu izglītošana - māsas kompetence*. Rīga: Nacionālais apgāds.
2. Lietapure, S. (2019). *Aukļu profesionālās pilnveides izglītība dziednieciskajā pedagoģijā*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte,
3. Renemanis, R. (2015). *Latvijas onkoloģijas sistēmas sociāli ekonomiskais izvērtējums Eiropas reģionos.Promocijas darbs*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
4. Rubene, Z., Krūmiņa, A., & Vanaga, I. (2008). *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: Izdevniecība Raka.
5. Stankeviča, D., & Katane, I (2018). Pieaugušo neformālā izglītība. *Studentu un maģistrantu zinātniskās konferences raksti*. Jelgava: LLU TF, 39.- 43. lpp. Ielādēts no http://llufb.llu.lv/conference/student/TF/llu_tf_stud_magistr_zinatniskas_konf_raksti_2018.pdf#page=39
6. Vanadziņš, I. (2018). Vides ietekme uz veselību un ādas stāvokli. Latvijas Ārstu biedrības Starpdisciplinārā konferences materiāli *Vides un uztura ietekme uz veselību un ādas stāvokli*. Rīga: Latvijas Ārstu biedrība. Ielādēts no http://stradavesels.lv/Uploads/2018/02/09/Vides_ietekme_uz_vesel_bu_un_das_st_vokli_4112017.pdf

PIRMSSKOLAS PEDAGOGA EKOĻĪSKĀ KOMPETENCE ECOLOGICAL COMPETENCE OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Zaiga Vīndedze

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Natalja Vronska

Zinātniskā vadītāja, docente, Dr. paed.

Abstract: This paper is based on Master's degree promotion work; article discusses ecological competence of pre-school teachers. The aim of the work is to characterize the structure of ecological competence and to clarify the knowledge of ecological competence of pre-school teachers. In the labor market, the demand for educated and knowledgeable (strong professionals) is constantly increasing, as it is the same in education and all kinds of educational institutions. There is a growing demand for teachers who are trendy and geared towards growth, focusing on the continuous improvement of their level of knowledge and ability to develop attitudes. Research methods: studying, analyzing and evaluating scientific and methodological literature, and other related documentation; experience reflection, survey analysis and Friedman test. It can be concluded that ecological competence is considered one of the most important criteria of professional competence. Ecological competence describes the teacher's ecological behavior (activity) and thinking. The ecological competence of a pre-school teacher is equivalent to the importance of ecological upbringing in relation to learners. Also, the mechanism of reflection is important for any competence.

Atslēgas vārdi: kompetence, ekoloģiskā kompetence, refleksija.

Ievads

Darba tirgū nemitīgi pieaug pieprasījums pēc izglītotiem un savā jomā zinošiem un spēcīgiem profesionāļiem, tāpat tas ir izglītības jomā un visa veida izglītības iestādēs. Pieaug pieprasījums pēc cilvēkiem, kas ir tendēti un virzīti uz izaugsmi, orientēties uz sava izglītības līmeņa nepārtrauktu paaugstināšanu, būs pietiekami fleksibili (uzņēmīgi) un gatavi pielikt pūles, lai atrastu savu vietu mainīgajā pasaulē. Attiecīgi, lai jebkurš indivīds sekmīgi varētu veikt savus pienākumus ir vajadzīgas dažādas kompetences, proti, lai pedagogs savus pienākumus veiktu pozitīvā un nepieciešamajā virzienā, arī pedagoģiskajā, ir vajadzība pārzināt dažādas kompetences, tajā skaitā, arī ekoloģisko kompetenci.

Mūsdienās ļoti svarīgi ir veikt pētījumus tieši par ekoloģisko kompetenci, jo izglītības vidē tai ir visai spēcīga nozīme.

Kompetence balstās uz pieredzi, un tā veidojas darbībā, kompetences attīstība ir rekursīvs process: individuālo kognitīvo, afektīvo un uzvedības resursu aktualizēšana darbības akta īstenošanas laikā tos izmantojot, darbībā jaunā situācijā ne tikai ļauj sasniegt noteiktu darbības kvalitāti, bet arī pilnveido kompetenci. Kompetences attīstība tiek īstenota dažādās jomās vai dažādās vidēs (Frank, Snell, et al., 2010).

Pētījuma mērķis: raksturot ekoloģiskās kompetences struktūru un noskaidrot pirmsskolas pedagoģu zināšanas par ekoloģisko kompetenci.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, atsaucoties uz dažādu autoru atziņām:

- kompetences un ekoloģiskās kompetences jēdziens (Dreyfus, 2004; Frank, Snell, et al., 2010; Glazachev, 2010; Lice – Kruze, 2010; Perfilova & Alizade, 2011; Макарова, 2011; Жданова, 2009);
- refleksija (Korthagen, Verkuyl, 2007; Oliņa, 2018; Rutka, 2012).

Pētījuma metodes: zinātniskās, metodiskās literatūras un atbilstošās dokumentācijas studēšana, analīze un izvērtēšana; pieredzes refleksija, aptauju analīze, Frīdmana tests (Paura & Arhipova, 2002).

Balstoties uz teorētiskajiem pētījumiem un pieredzes refleksiju darbīvē, tika veikts empīriskais pētījums par pirmsskolas pedagoģu zināšanām par (pedagoģa) ekoloģisko kompetenci, vai viņi būtu

ieinteresēti tās veicināšanā caur pedagogu profesionālās pilnveides programmu. Ar aptaujas anketu palīdzību tika saņemts pozitīvs apstiprinājums tam, ka pedagogi ir ieinteresēti programmas „Pedagoga ekoloģiskā kompetence pirmsskolas izglītības vidē” izveidē. Kā rezultātā, tapa programma, kuru pozitīvi novērtēji arī 4 eksperti.

Rezultāti un disku Rezultāti sija

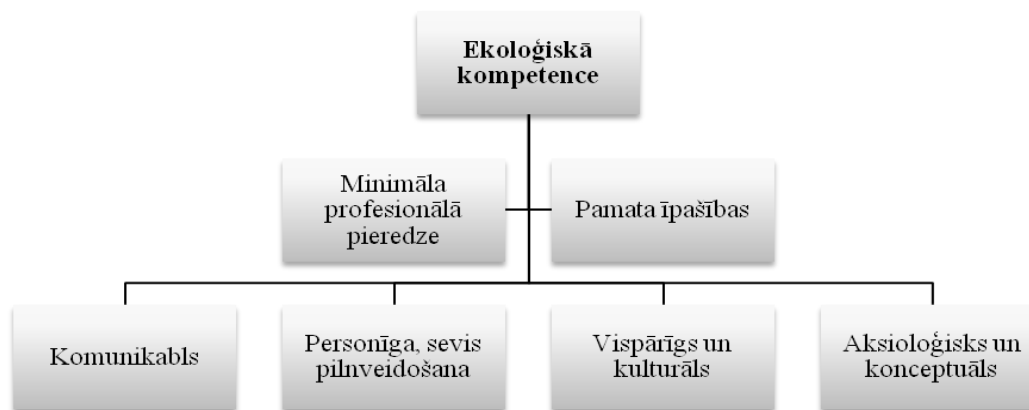
Vispasaules līmenī ekoloģiskā kompetence tiek veidota kā izpratne; vispārējās izglītības līmenī - kā obligātā izglītības sastāvdaļa; un kā jebkura aktivitāte - profesionālā līmenī. Tātad ekoloģiskā kompetence ir ieguvusi izteikti nozīmīgu lomu izglītības vidē un kļūst par visu speciālistu profesionālās kompetences kritērijiem (Glazachev, 2010).

S.A. Ždanova uzskata, ka pedagoga ekoloģiskā kompetence ir profesionālās kompetences sastāvdaļa, kas ir saistīta ar apkārtējās vides uztveršanas veidošanu, pedagoģiskās darbības veicināšanu (audzināšanu un izglītošanu) un metodoloģiju izmantošanu vides izglītībā – organizēšanā, novērtēšanā un koriģēšanā (Жданова, 2009).

Savukārt J.A. Makārova (E. A. Макарова) ekoloģisko kompetenci apzīmē kā personības kvalitāti, kas balstās uz teorētiskām zināšanām, praktiskām iemaņām ekoloģijas jomā un topošā pedagoga gatavība ekoloģiski piemērotai un profesionāli lietderīgai uzvedībai, situācijās, kas prasa morālu izvēli (Макарова, 2011).

Autore atzīst, ka analizējot zinātnieku viedokļus par ekoloģiskās kompetences jēdzienu, ir atrodamas vairākas sakarības, piemēram, ka **ekoloģiskā kompetence ir saistīta ar indivīda pašattīstības būtību un cilvēka gatavību veikt adekvātas darbības, lai pārveidotu esošo sociālo un dabisko realitāti.**

Piemēram, arī no psiholoģijas puses, psihologs I. Plotnieks izvirzīja domu par personības pašaudzināšanu, kas sasaistās ar ekoloģiskās kompetences būtību. Personības pašaudzināšanas pamatā ir pašattīstības būtība, runa par sevi iepazīšanu, vēlmi sevi pilnveidot kā personību – darīt, veidot sevi. Visbeidzot ekoloģiskā kompetence kļūst par visu speciālistu profesionālās kompetences kritērijiem (Perfilova & Alizade, 2011), ko uzskatāmi arī attēlo S. N. Glazačevas un O. Perfilovas izveidotā struktūra (skatīt 1. att.).



1. att. Ekoloģiskās kompetences struktūra (Glazachev, Perfilova, 2010)

Pēc S. N. Glazačevas un O. Perfilovas (2010) strukturētā attēla (skatīt 1.att.) var secināt, ka ekoloģisko kompetenci veido profesionālā pieredze un personas pamata īpašības, kur, kā viena no galvenajām īpašībām, ir uzskaitīta personīga, sevis pilnveidošana.

Arī raksta autore uzskata, ka jebkura kompetence ir pamatota pieredzē un veidojas, tā pilnveidojas darbībā. Rezultātā, lai pedagogs veicot jebkādu pedagoģisku darbību kļūtu ekoloģiski kompetents ir nepieciešama darbība, prakse. Tieši tāpat arī darbojoties, konkrēti, izglītības vidē – prasmīgam pedagogam būtu vērtīgi secināt, ka viņa kompetences top tikai patstāvīgā mācību darbībā un veidojas tad, ja personība ir motivēta to veidot. Attiecīgi profesionālās pilnveides pamatā, pirmkārt, ir katra

paša pedagoga darbs ar sevi, ar savām personības īpašībām un tikai pēc tam darbs ar apkārtējiem, proti, izglītojamajiem.

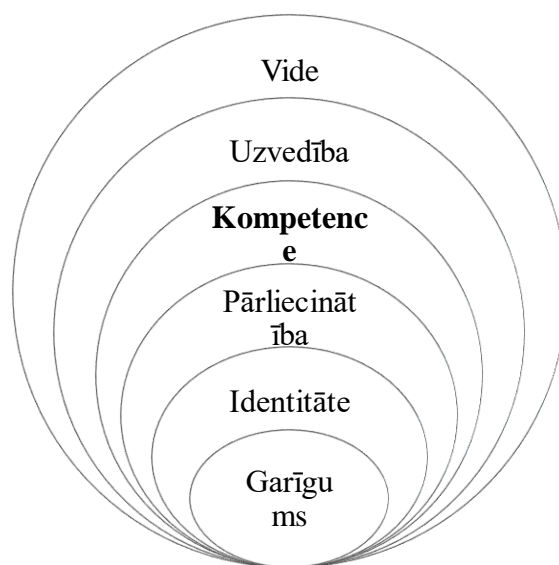
Veicot darbu izglītības iestādē, pedagogs ne tikai saņem izglītojamos, kurus izglītot (kopt, audzināt un mācīt), bet viņam paveras iespējas pie sevis paša pilnveidošanas – caur to kā viņš palīdz izglītojamajiem. Pedagogiem būtisks ir fakts, ka strādājot par pedagogu izglītības iestādē, klāt nāk likumā noteiktā atbildība par profesionālo darbību, par bērna tiesību ievērošanu un aizsardzību, kas paredz to, kad pedagogam veidojot savu profesionālo darbību, ir jāņem vērā daudzi nosacījumi un apstākļi attiecībā pret izglītojamajiem (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998).

V. Golubina atzīst, ka pedagoga personīgajai augstākajai idejai ir jābalstās uz viņa pedagoģisko filozofiju un psiholoģiju, tā savukārt projicējas uz mācību darba organizēšanu un, protams, arī uz pedagoģiskā darba rezultātiem (Golubina, 2007).

„Skola2030” mācību ieviešanas satura vadītāja Z. Oliņa uzskata, ka mācību procesa kvalitātes visdziļākā jēga slēpjas tieši pedagogu profesionālajā patstāvībā – apzinātos un skaidros lēmumos par savu ik dienas praksi, redzējumos un refleksijā, iespējā plānot mācības ciešā sadarbībā ar saviem kolēģiem, kuriem ir līdzīgi vai tādi paši mērķi attiecībā uz izglītojamajiem, saņemot spēcīgu atbalstu un jēgpilnu atgriezenisko saiti par savu darbu, nevis skolas kā institūcijas patstāvībā (Oliņa, 2018).

L. Rutka uzskata, ka jebkura veida kompetence ir saistīta arī ar *refleksiju* un, ka tā ir svarīgs pedagogu profesionālās attīstības mehānisms, kas palīdz dziļāk izprast kā savu, tā citu apkārtējo savstarpējās attiecības, uzvedību, attieksmes, vērtības, u.c. īpatnības. Refleksija ir domāšanas process, kuram raksturīga impulsivitāte (Rutka, 2012).

F. Kortagens un H. Verkils kompetenci aplūko kā vienus no refleksijas slāņiem tā dēvētajā “sīpola modelī” (Korthagen, Verkuyl). Autori šajā modelī refleksijas slāņu būtību formulē jautājuma veidā, kur atbildes uz tiem varētu sniegt ar katra slāņa būtības izpratni (skatīt 2. att.).



2. att. Refleksijas slāņi sīpola modelī (Korthagen, Verkuyl, 2007)

Šajā modelī vide (Kā es izturos pret to? Kas es esmu sadarbojoties ar to?) ir sīpola ārējais slānis, kur domāšanas process ir saistīts ar savu vietu sabiedrībā un attieksmi pret to. Piemēram, pedagoga darba vide – tā var būt kā iestāde vai detalizētāk telpa (grupa, klase), kurā pedagogs pavada savu darba dienu. Kompetences (Kāda veida kompetences man piemīt?) Šajā slānī pedagogs apzinās savu konkrēto situāciju un izvērtē savas kompetences, un secina, vai tās ir jāattīsta vai jāapgūst no jauna.

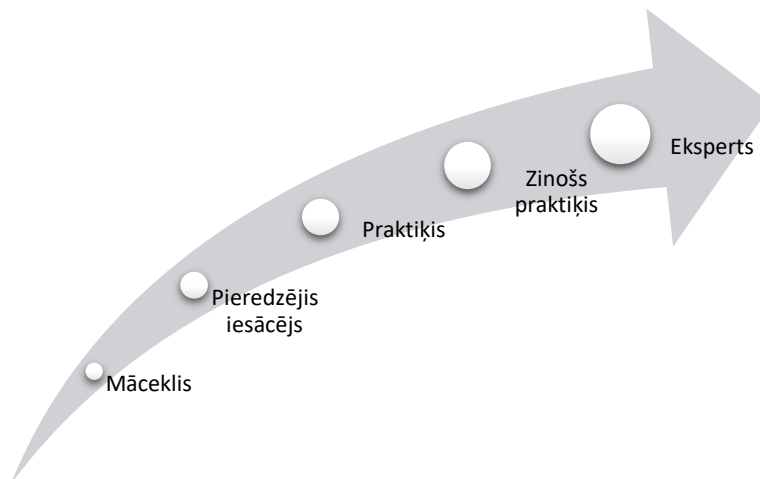
Autore tieši refleksiju uzskata par vienu no būtiskākajām darbībām, kas skar pedagoga profesionālo pastāvību. Pedagogs pār izglītojamajiem stāv kā ‘piemērs’, attiecīgi pedagogam ir jāspēj reflektēt, pirmkārt savu profesionālo darbību, un otrkārt izglītojamo individuālās darbības. Jātic, ka labam piemēram ir liels, izglītojošs potenciāls. Attiecīgi arī runājot par ekoloģiski kompetentu

pedagogu, refleksija ņem lielu lomu viņa pedagoģiskajā darbībā un nav šaubu, ka ekoloģiski kompetentam pirmsskolas pedagogam šai spējai – reflektēt, ir jābūt un tā ir jāattīsta.

Autore atzīst, ka pedagogam, tāpat kā jebkuras jomas speciālistam ir jābūt nepārtrauktā pašpilnveides procesā, tas ir, jāstrādā pie savas profesionālās pilnveides, jāstrādā pie savas individuālās attīstības.

K. R. Rodžers uzskata, ka izglītots cilvēks ir tas, kurš ir iemācījies adaptēt un mainīt; tas ir cilvēks, kas ir sapratis, ka nekādas zināšanas nav drošas; ka tikai zināšanu meklēšanas (iegūšanas) process dod drošības bāzi (Rogers, 1969).

Tas arī sasauca ar S.E. Dreyfus veidoto kompetenču attīstības modeli, kuru raksta autore ir adaptējusi un pilnveidojusi (skatīt 3.att.).



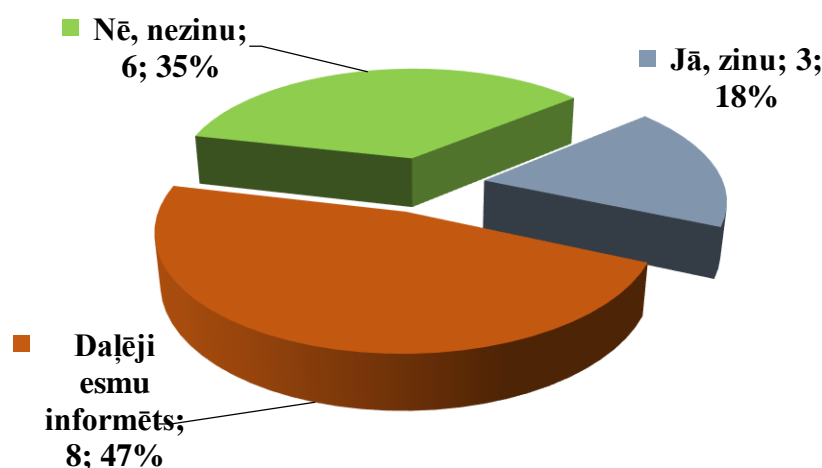
3. att. Kompetenču attīstības modelis (adaptēts un modificēts, pēc Dreyfus, 2004)

Šī modeļa motīvs detalizētāk raksturo katru attīstības posmu, attiecīgi katrs no šī modeļa posmiem spēj atbildēt uz jautājumu „Kā to labāk varu darīt tieši es?“, „Kas es esmu?“. Šajā modelī uzsvars ir likts uz vienu no galvenajām kompetences pazīmēm, kas ir tāda, ka tā personīgi raksturo indivīdu, ņemot vērā viņa spējas un prasmes.

Ne velti psihologs E. Ēriksons (Erikson, 1998) savos darbos daudz ir pētījis identitātes jēdzienu, proti: „Cilvēces eksistences sociālajos džungļos bez identitātes apziņas patiešām nav iespējams justies dzīvam.” Respektīvi, šī identitātes meklēšana šajā gadījumā sasauca ar kompetences attīstības modeli – spēju saprast „Kas es esmu?”.

Darbinieka kompetences ir konkrētā darbinieka (šajā gadījumā – pedagoga) spējas pielietot un izmantot zināšanas un prasmes noteiktu uzdevumu veikšanai (Lice – Kruze, 2010).

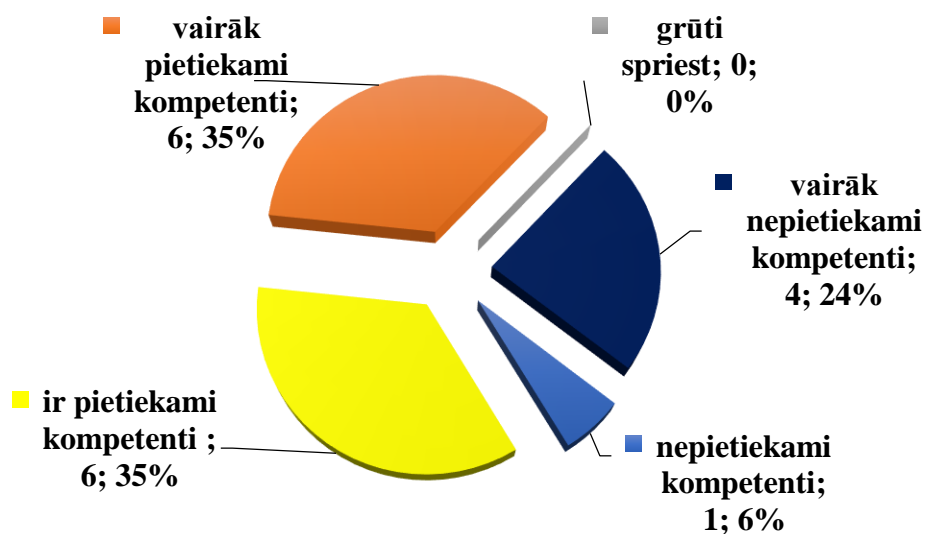
Saistībā ar *ekoloģiskās kompetences* jēdziena izprašanu, pirmsskolas pedagogu vidū tika veikta anketēšana, ar mērķi noskaidrot, cik daudz viņi zina par ekoloģisko kompetenci un kā vērtē savas zināšanas un prasmes (Vai Jūs zināt kas ir *ekoloģiskā kompetence?*) (skatīt 4. att.).



4. att. Respondentu izpratne par jēdzienu *ekoloģiskā kompetence*

Var secināt, ka tikai 18% (3 no 17 respondentiem) uzskata, ka zina, kas ir *ekoloģiskā kompetence*. Respondentiem, kuri atbildēja apstiprinoši uz šo jautājumu bija iespēja sniegt detalizētāku skaidrojumu par savām zināšanām, un viņi atbildēja, ka ekoloģiskā kompetence ir zināšanas par ekoloģiju.

Taču analizējot otro jautājumu: „Vai, Jūsprāt, pirmsskolas pedagogi ir pietiekami kompetenti savā jomā?” atbildes bija pārliecinoši pozitīvas un 12/17 respondentiem uzskata, ka pedagogi ir pietiekami kompetenti vai vairāk pietiekami kompetenti savā jomā, taču, nav mazsvarīgi, ka tomēr 4 no 17 respondentiem uzskata, ka ir vairāk nepietiekami kompetenti vai nepietiekami kompetenti strādājot savā jomā (skatīt 5 att.).



5. att. Pedagogu refleksija par kompetenci savā jomā

Var secināt, ka vismaz 1/3 daļa respondentu uzskata, ka pedagogiem ir nepieciešamība pilnveidot savu profesionālo kompetenci.

Tāpēc, balstoties uz teorētiskajiem pētījumiem un personīgās pieredzes refleksiju darbietā – pirmsskolas izglītības iestādē, tika realizēta pedagogu profesionālās pilnveides programma „Pedagoga ekoloģiskā kompetence pirmsskolas izglītības vidē”. Šīs programmas piedāvātais saturs ir sadalīts 2 lielākās tematu grupās:

- vides izglītība kā pirmsskolas izglītības sastāvdaļa bērnu ekoloģiskās audzināšanas nodrošināšanai;
- pedagogu ekoloģiskā kompetence kā profesionālās kompetences sastāvdaļa un vides izglītības īstenošanas pirmsskolā svarīgs priekšnoteikums.

Lai novērtētu pedagogu profesionālās pilnveides programmu „Pedagoga ekoloģiskā kompetence pirmsskolas izglītības vidē”, raksta autore veica ekspertvērtējumu, kura rezultātā noskaidrojās, ka eksperti uzskata, ka izstrādāta pedagogu profesionālās pilnveides programma veicinās pirmsskolas pedagogu ekoloģisko kompetenci (Frīdmana testa p-vērtība = 0.116 > 0.05).

Secinājumi

- Pedagoģa profesionālā kompetence ir pedagoģa profesionālā darbība, kas saistīta ar pieaugušo izglītību un kur liela nozīme ir spējai reflektēt savu pieredzi. Pedagoģa profesionālo kompetenci raksturo katra pedagoģa darbs pie sava paštēla augšanas un pilnveides, jaunu zināšanu un prasmju meklēšanas un iegūšanas.
- Ekoloģiskā kompetence tiek uzskatīta par vienu no profesionālās kompetences svarīgākajiem kritērijiem. Ekoloģiskā kompetence raksturo pedagoģa ekoloģisko uzvedību (darbību) un domāšanu. Pirmsskolas pedagoģa ekoloģiskā kompetence līdzvērtīga ekoloģiskās audzināšanas nozīmei attiecībā pret izglītojamajiem. Kā arī, jebkurai kompetencei svarīgs ir refleksijas mehānisms.

Bibliogrāfija

1. Bērnu tiesību aizsardzības likums. (1998). Ielādēts no: <https://likumi.lv/doc.php?id=49096>
2. Dreyfus, S., E. (2004). The Five-Stage Modul of Adult Skill Acquisition. Bulletin of Science Technology & Society: 24:177. Ielādēts no: <https://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2012/03/Dreyfus-skill-level.pdf>
3. Frank, J., R., Snell, L., Ten, Cate, O., Holmboe, E., S., Carraccio, C., Swing, S., R., Harris, P., Glasgow, N., J., Campbell, C., Dath, D., Harden, R., M., Iobst, W., Long, D., M., Mungroo, R., Richardson, D., L., Sherbino, J., Silver, I., Taber, S., Talbot, M., & Harris, K., A. (2010) *Competency-based medical education: theory to practice*. Medical Teacher, Vol. 32, pp. 638-645.
4. Glazachev, S., N., (2010). *The Ecological Mission of Education in the Context of Globalization*. Ecological Potential of the Education at School and University: Herald of the International Academy of Sciences (Russian Section), special issue, 6-11, ISSN 1819 5733.
5. Golubina, V. (2007). *Pirmsskolas pedagoģa rokasgrāmata*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 308 lpp.
6. Korthagen, F. & Verkuyl, H., S. *Enacting a Pedagogy of Teacher Education. Values, relationships and practices, Do you encounter your students or yourself?* London and New York: Routledge Taylor & Francis Goup, p. 106-123.
7. Lice–Kruze, S. (2010). *Pieaugušo profesionālās kompetences apguve darba vietā*, Scientific Journal of Riga Technical University, Volume 17,
8. Oliņa, Z. (2018) *Padarīt mācīšanos redzamu šeit un tagad*. Skola2030. Ielādēts no: <https://www.skola2030.lv/single-post/2018/11/08/Padar%C4%ABtm%C4%81c%C4%AB%C5%A1anos-redzamu-%C5%A1eit-un-tagad>
9. Paura, L., & Arhipova, I. (2002). *Neparametriskas metodes. SPSS datorprogramma*. Mācību līdzeklis studentiem/LLU. Jelgava: LKC
10. Perfilova, O., & Alizade Y. (2011). *The role of ecological competence in manager's professional education*. Procedia Social and Behavioral Sciences 15, pp.2293–2298
11. Purēns, V. (2012) *Kā attīstīt kompetenci*. Rokasgrāmata skolotājiem: teorija, teoriju vēsture un metodiskie ieteikumi, jaunios mācību standartus ieviešot. RaKa: 2017, 278 lpp.
12. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
13. Rutka, L. (2012). *Pedagoģa psiholoģiskā kompetence*. RaKa: 178 lpp.

14. Жданова, С., А. (2009). *Формирование экологической компетентности специалиста дошкольного образовательного учреждения в процессе повышения квалификации. теория и методика обучения и воспитания (экология)*. Ielādēts no: dlib.rsl.ru/viewer/01003477212#?page=12
15. Макарова, Е., А. (2011). *Методика формирования экологической компетентности будущих учителей: технологии сотрудничества: автореферат дисс.на соиск. учен.степени канд.пед.наук специальность; теория и методика обучения и воспитания (экология)*. Ielādēts no: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-formirovaniya-ekologicheskoykompetentnosti-buduschih-uchiteley-tehnologii-sotrudnichestva>

MOTIVĀCIJA PAŠVIRZĪTAI IZGLĪTĪBAI OPERĀCIJU MĀSAS SPECIALITĀTĒ PERIOPERATIVE NURSES' MOTIVATION FOR SELF-DIRECTED EDUCATION

Kristīna Zolmane

LLU TF IMI 2. kursa studente maģistrante

Baiba Briede

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: For a nurse in order to keep the certificate, which indicates nurse's level of competence in her field, not only experience of work is necessary, but also education's credit points. These points are obtained by taking part in the further education events. If a nurse fails to complete some of the certification criteria, she is not allowed to work independently. The poor offer of further education activities and low attendance indicate to the lack of motivation amongst operative nurses. Goal of the study: find out operating nurses motivation's affecting factors on self-directed education. Research paper's theoretical part is based on pedagogy's and psychology's conclusions. Factors related to operative nurse factors were analyzed. In the study 60 operative nurses of Latvia were surveyed anonymously via social media. Obtained data revealed that most of the nurses are 41 years old or more. The most motivating external factors are certification criteria, collegiality and obtaining further education's credit points. The most delaying factors is lack of free time, lack of financial resources and high workload. All analyzed internal factors confidently had positive affect on the motivation.

Atslēgas vārdi: pašvirzīta izglītība, operāciju māsa, motivācijas faktori.

Ievads

Māsu profesija ir īpaša, prasa daudz zināšanu un profesionālo iemaņu. It sevišķi operāciju masas pamatspecialitātē praktizējošas māsas, kuras veic perioperatīvo medicīnisko aprūpi veicot vienu no atbildīgākajiem darbiem pasaulē (AORN, 2019). Operāciju māsas galvenie pamatuzdevumi ir operācijas laikā asistēt instrumentējot ķirurgiem un vienmēr uzturēt darba gatavībā operāciju zāli ievērojot visus sterilitātes un aseptikas pamatnoteikumus. Operāciju māsām ir nepieciešama fenomenāla uzmanība sīkām detaļām, spēcīgām zināšanām par darba procedūrām un pacientu drošību. Līdzjutība un jutīgums ir profesijas priekšnoteikums, kritiskā domāšana, prasme ātri rīkojties ārkārtas situācijās. Lai māsa iegūtu un noturētu sertifikātu, kas norāda uz māsas kompetences (Kompetences operāciju māsas pamatspecialitātē, 2017) līmeni konkrētā jomā, ir nepieciešams ne tikai noteikts darba stāžs, bet arī kredītpunktu apjoms apgūstams tālākizglītības pasākumu ietvaros, gan konferencēs, kongresos unursos, kas jāapgūst ik piecus gadus. Piedāvājums ir šaurs, apgrūtinotais faktors ir tas, ka lielākais daudzums kredītpunktu ir jāsakrāj tieši savā specialitātē. Māsu vidū ir gan gados jaunas māsas, kuras ir mērķtiecīgas un iegūst arī augstāko izglītību, gan māsas vidēja brieduma gados, kuras ir savulaik profesiju apguvušas tautā saucamajā medicīnas skolā, kā vidējo profesionālo izglītību un interesi iegūt augstāko izglītību izrāda negribīgi. Ja māasai nav izpildīts kāds no sertifikācijas noteikumiem, tad viņa bez sertifikāta drīkst strādāt tikai sertificētas māsas uzraudzībā (Ārstniecības personas sertifikācijas un resertifikācijas nolikums, 2016). Tāpat atšķiras arī sertificētas un nesertificētas māsas pienākumu un tiesību apjoms amata aprakstā. Tiek pētīts, kas motivētu un kāds tālākizglītības veids māsām liekas pieejamāks un vairāk atbilstošs ņemot vērā noslodzi un brīvā laika trūkums. Pētījuma laika tiek noskaidrots, kas motivētu zinošas, pieredzes bagātas operāciju māsas iesaistīties citu māsu profesionālajā apmācībā gan teorētiskajā, gan praktiskajā jomā. Kas kavē dalīties ar savām zināšanām? Motivācijas trūkums vai metodisku zināšanu trūkums. Kā pareizi un progresīvi vadīt apmācības procesu.

Pētījuma mērķis: noskaidrot operāciju māsu motivāciju pašvirzītai izglītībai ietekmējošos faktoros.

Materiāli un metodes

Raksta teorētiskā bāze veidota, balstoties uz autoru atziņām un secinājumiem: Bandura A., Coady T., Cook, D. A., Artino, A. R., Knowles, M., Holton, E., Swanson, R., Lieģiniece, D., Lonstrup, B., Manning, G., Schunk, D. H.

Apskatīti un analizēti atbilstošie dokumenti: AORN (Pasaules operāciju māsu apvienības) profesijas apraksts, Ārstniecības personu sertifikācijas un resertifikācijas procesa nolikums, Eiropas Komisijas Mūžizglītības memorands, Latvijas Māsu asociācijas Kompetences operāciju māsu pamatspecialitātē.

Veikts empīriskais pētījums, kurā piedalījās 60 Latvijas Republikas operāciju māsu. Pētījums tika veikts ar digitālas www.google.com aptaujas dokumenta palīdzību. Pētījuma vieta: Latvijas Māsu asociācijas mājaslapa un sociālās vides www.facebook.com slēgta tipa pieejas vietnē "Operāciju māsu". Iegūtie dati apkopoti, analizēti un grafiski attēloti.

Rezultāti un diskusija

Pašvirzīta izglītošanās ir izglītības process, kura ļauj izglītojamam pasniedzēja vadībā veidot un strukturizēt individuālu mācīšanās procesu. Pieauguši cilvēki, kuri izvēlas paaugstināt savu kvalifikāciju, papildus studējot, ir nobrieduši un atbildīgi indivīdi, kuri vēlas paši uzņemties iniciatīvu un vadību pār savu studiju procesu. Tā ir dabīga psiholoģiska un kognitīva attīstība. Tāpēc pašvirzīta izglītība ir stūrakmens pieaugušo apmācībā (Manning, 2007). Atšķirību starp pedagoga vadītu un pašvirzītu izglītību uzskatāmi parādījis M. Noulss (skatīt 1. tabulu).

1. tabula

Pedagoga virzītu (pedagoģisku) un pašvirzītu (andragoģisku) mācīšanās procesa salīdzinājums (Noulss, 1975)

Aspekts	Pedagoga virzīta mācīšanās	Pašvirzīta mācīšanās
Priekšstats par pieaugušo	Atkarīga personība	Pakāpeniski pašvirzīts organisms
Pieaugušā pieredzes loma	Mācīt vairāk jaunas zināšanas nekā izmantot jau esošās	Plaši tiek izmantota mācību procesā
Gatavība mācīties	Atšķirīga atkarībā no pieaugušā brieduma pakāpes	Attīstās pateicoties dzīves uzdevumiem un problēmām
Mācību mērķis	Apgūt mācību priekšmetu	Risināt uzdevumus un problēmas
Motivācija	Ārēji apbalvojumi un sodi	Iekšēji stimuli un zinātkāre

Mūžizglītība ir izglītības process dzīves garumā, kas balstās uz mainīgām vajadzībām iegūt zināšanas, prasmes un pieredzi, lai paaugstinātu vai mainītu savu kvalifikāciju atbilstoši interesēm un darba tirgus prasībām (Mūžizglītības memorands, 2000). Mūžizglītība operāciju māsu specialitātē tiek realizēta kā tālākizglītības pasākumu apmeklēšana visas profesionālās karjeras laikā, jo ir nepieciešams ar tālākizglītības punktu apjoma atjaunošanu ik pēc 5 gadiem uzturēt aktīvu pamatspecialitātes sertifikātu. No medicīnas māsu tālākizglītības mērķiem tiek uzsvērti (Coady, 2017):

- individuālās prakses un kompetences apgūšana;
- izglītojamo iesaistīšana jaunu zināšanu un prasmju apgūvē;
- praktizētāju identificēto veikspējas nepilnību samazināšana / slēgšana;
- pacientu aprūpes rezultātu uzlabošana;
- zināšanu, darbības, kompetences un spriedumu integrēšana;
- profesionālās apmierinātības un identitātes radīšana, lai novērstu izdegšanu.

Tomēr tālākizglītības pasākumu šaurais piedāvājums un zemais apmeklējums norāda uz motivācijas trūkumu operāciju māsu, lai redzētu sevi mūžizglītības kontekstā. Operāciju māsu specialitātē liela nozīme uzskatam, ka galvenais ir iegūtās zināšanas saistīt ar praksi (Lonstrupa, 1995).

Maklelands savā līderības teorijā izdala trīs vajadzības, kas ietekmē motivāciju (Svence, 2003):

- vajadzība pēc sasniegumiem. Tiekme gūt panākumus, apsteidzot citus, patstāvīgi izvirzot aizvien jaunus mērķus, uzņemties atbildību par to sasniegšanu;
- vajadzība pēc varas. Vienā gadījumā tā ir sniegšanās pēc varas pašas varas dēļ, vēlēšanas kontrolēt situāciju un citus cilvēkus, pat justies pārākam par viņiem. Citā gadījumā tiecas pēc varas, lai sasniegtu grupas vai organizācijas mērķus, svarīga ir lēmumu pieņemšana, cilvēku organizēšana un motivēšana;

- vajadzība pēc attiecībām. Nozīmīga ir piederības izjūta grupai, citu cilvēku atzinība, vēlēšanās sadarboties, uzturēt harmoniskas attiecības un izvairīties no konfliktiem.

Tā kā medmāsu aprūpe ir viena no daudzajām profesijām, kas strauji mainās sarežģītības un iesaistītās tehnoloģijas ziņā, šajā ziņojumā ir uzsvērts, ka tāpēc ir svarīgi, lai “medicīnas māsām būtu mūžizglītības cerības un kultūra (Coady, 2017). Pieaugušajiem raksturīga pašnoteikšanās, pieaugušie vairāk uzņemas atbildību par savām mācībām, viņi daudz vairāk gatavojas patstāvīgi, jo izjūt iekšēju nepieciešamību pēc zināšanām. Pieaugušie mācību procesā izmanto dzīves pieredzi. Pieaugušajiem ir svarīgi spēt apgūtās zināšanas un prasmes pielietot reālajā dzīvē, līdz ar to, mācīšanās tiek balstīta ne tik daudz uz priekšmeta apguvi, bet gan vairāk uz spēju sasaistīt savas esošās zināšanas ar praksi un spēju atrisināt problēmu (Noulss, Holtons, Svansons, 2005). Arī mācīšanās stils ietekmē cilvēka mācīšanos, darbošanos grupā, attiecības ar citiem, problēmu risināšanas veidu, u. c. (Lieģeniece, 2002). Knowles izteica piecus pieņēmumus, kas ir nepieciešami pieaugušajiem, lai veiksmīgi mācītos (Knowles, 1984):

- pašapziņa;
- pieaugušo izglītojamo pieredze;
- gatavība mācīties;
- orientēšanās uz mācīšanos;
- motivācija mācīties.

Motivācijai pieaugušo izglītība var tikt iedalīta tādās kategorijās kā profesionāla vai ekonomiska, personīgā un sociāla (Cook, Artino, 2016).

K. Levins savukārt uzsver psihiskā sasprindzinājuma izlādēšanās vajadzību, kas ir cilvēka motivācijas avots. Levins ir devis jēdzienu-pretenziju jeb tiekšanās līmenis, kas raksturo tos maksimālos mērķus, kurus cilvēks uzskata par reāli sasniedzamiem. Tā ir mērķa, pēc kuras var novērtēt savs darbības rezultātus. Tā ir saistīta ar tieksmi gūt panākumus, kā arī izvairīties no neveiksmēm (Svence, 2003).

Iekšējā motivācijas jēdziens paredz, ka indivīdam ir jādod konkrētajā aktivitātē tikai mācīšanās prieks. Orientējoši savu uzmanību pievēršot prasmju vai aktivitāšu meistarībai vai ieguvumam. Ārēji motivēti cilvēki ir motivēti atlīdzību vai slavēšanu. Iekšējā motivācija ir kontekstuāls process un laika gaitā var mainīties (Schunk, 2014).

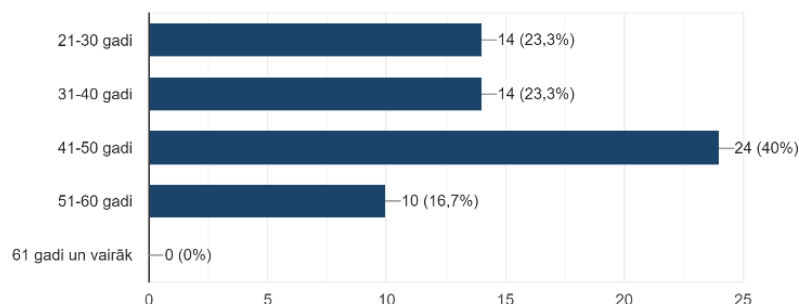
Lielākajā daļā teoriju gan ārējās motivācijas, gan pašmotivācijas (skatīt 2. tabulu) dzinulis ir tieksme pēc personisku vai taustāmu sasniegumu iegūšanu, lai pašapmierinātu savas psihoemocionālās vai sociālās vēlmes (Svence, 2006).

1. tabula

Faktori, kas ietekmē motivāciju (Svence pēc F. Hercbergs, 2006)

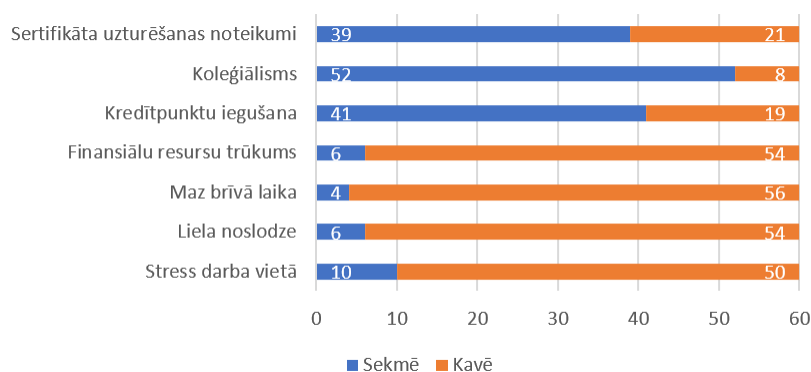
Ārējie faktori	Iekšējie faktori
darba alga	panākumi darbā
darba vietas saglabāšanas garantija	atzinība
darba apstākļi	atbildība
sociālais statuss organizācijā	izaugsmes iespējas
tiešā priekšnieka attieksme	profesionālās karjeras iespējas
attiecības ar kolēģiem	

Viens no motivētas izglītības ieguvumiem ir pašefektivitāte, jeb savstarpēja saistība starp savu pūli un vēlamo rezultātu. Domai, ka noteiktai darbībai sekos vēlamais iznākums, ir jēga tikai tad, ja indivīds ir pārliecināts, ka spēj šādu darbību veikt (Bandura, 1977).

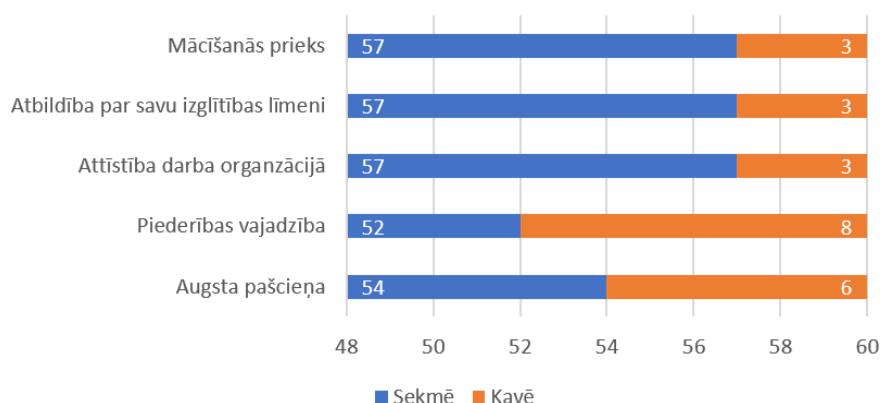


1.att. Operāciju māsu vecums

Ņemot vērā, ka lielu lomu motivācijai gan izglītoties, gan izglītot citus kolēģus ieņem operāciju māsu vecums, jo valstiskā mērogā ir aktualizēts, ka profesijas lielākā problēma ir tās novecošana. Kā redzam 1.attēlā, vecuma īpatsvars (56,7%) ir virs 41 gada vecuma, jauno kolēģu ir visai niecīgs daudzums (23%).



2. att. Ārējie motivācijas faktori



3. att. Iekšējie motivācijas faktori

Pētot un salīdzinot iegūtos datus par dažādu faktoru ietekmi uz motivāciju. 2.attēlā redzam, ka no ārējiem faktoriem visvairāk motivē sertifikāta uzturēšanas noteikumi, koleģiālisms un tālākizglītības kredītpunktu iegūšana. Savukārt kavē motivāciju izglītoties brīva laika trūkums, finanšu trūkums un liela darba noslodze.

Iekšējie faktori motivācijai, kā redzam 3.attēlā ar lielu īpatsvaru pārliecinoši norāda uz motivāciju sekmējošu nozīmi. Pozitīvs secinājums, ka tāds faktors, kā mācīšanās prieks ir guvis lielāko īpatsvaru šajā kategorijā.

Secinājumi

- Pētījumā iegūtie dati apliecina, ka operāciju māsu profesijā raksturīgs jauno māsu trūkums un profesijas novecošana.
- Salīdzinot iekšējo un ārējo faktoru sekmējošo un kavējošo ietekmi uz motivāciju pašvirzītai izglītībai redzams, ka lielākā daļa operāciju māsu tālākizglītībai pievēršas sertifikāta uzturēšanas tālākizglītības kredītpunktu iegūšanas nolūkos, kā kavējošākos faktoru minot brīvā laika, finanšu trūkumu un lielo darba noslodzi.
- Pašvirzītas izglītības nozīme operāciju māsu tālākizglītībā ir galvenais stūrakmens pedagoģiskajā un profesionālajā izaugsmē, tai jāpievērš lielāka uzmanība, lai tālākizglītības piedāvājumu padarītu pieejamāku.
- Ņemot vērā ārējos motivācijas faktoros, kas atkarīgi no kontrolējamu resursu pieejamības, iespējams mazināt to kavējošo ietekmi

Bibliogrāfija

1. AORN (2019). *Consider a Career in the OR*. Ielādēts no: <https://www.aorn.org/career-center/career-resources/career-advice/consider-a-career>
2. Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Eglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
3. Biedrība "Latvijas Māsu asociācija" (2016). *Ārstniecības personu sertifikācijas un resertifikācijas procesa nolikums*. Ielādēts no: <http://www.masuasociacija.lv/wp-content/uploads/2018/03/SK-nolikums.pdf>
4. Coady T. (2017). *The Increasing Importance of Lifelong Learning in Healthcare, and Especially Nursing*, EBSCO Industries. Ielādēts no: <https://health.ebsco.com/blog/article/the-increasing-importance-of-lifelong-learning-in-healthcare-and-especially>
5. Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Med Educ* Nr. 50(10), pp.997-1014.
6. Eiropas Komisija (2000). *Mūžizglītības memorands*. Ielādēts no: http://www.tip.edu.lv/media/files/Muzizglitibas_memorands.pfd
7. Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*. New York: Association Press.
8. Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2005). *The Adult Learners*. UK: Elsevier Butterworth Heinemann.
9. Latvijas Māsu asociācija (2017). *Kompetences operāciju māsu pamatspecialitātē*. Ielādēts no: http://www.masuasociacija.lv/wp-content/uploads/2016/10/OMA_komptences_2017_.pdf
10. Lieģiniece, D. (2002). *Ievads androgēnijā jeb mācīšanās "būt" pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa
11. Lonstrupa, B. (2001). *Mācīt pieaugušos ar atklātību*. Rīga: RaKa
12. Manning, G. (2007). *Self-Directed Learning: A Key Component of Adult Learning Theory*, Journal of the Washington Institute of China Studies
13. Schunk, D. H. (2014). *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa

**GARĪGĀS VESELĪBAS APRŪPES MĀSU TĀLĀKIZGLĪTĪBAS KURSU PROGRAMMU
ĪSTENOŠANA**
**IMPLEMENTATION OF THE MENTAL HEALTH CARE NURSE FURTHER EDUCATION
TRAINING PROGRAMMS**

Sandra Žvagule

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

Baiba Briede

profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

Abstract: Mental health care is an integral part of the health care system, which includes health promotion and disease prevention measures, care of physically and mentally ill people of all ages, care of the disabled in each health care institution, outpatient center and in the environment modern society. The readiness of health workers to be flexible and adapt to changing economic and labor market demands depends to a large extent on the further education of health workers. Quality further education provides mental health nurses with increased competence and skills development. The aim of the article is to characterize the needs, problems and solutions of further education for mental care nurses in the process of preparing and implementing a continuing education program, thus comparing and analyzing the results of written surveys of mental health nurses in this field. Analyzing the results of the survey on the further education process, supplementing the knowledge in its specialty and accordingly working qualitatively, nurses are more knowledgeable, safer in their decisions, able to improve their self-confidence and to take full care of the patients, therefore qualitative further education is required.

Atslēgas vārdi: garīgās veselības aprūpes māsa, tālākizglītība, tālākizglītības programma.

Ievads

Garīgās veselības aprūpes māsas kompetencē sadarbībā ar psihiatru ir dažāda vecuma pacientu grupu aprūpe psihisko traucējumu un slimību gadījumos, nozīmēto medikamentu saņemšanas nodrošināšana; nozīmēto diagnostisko un ārstniecisko procedūru veikšana; psihiatriskās rehabilitācijas nodrošināšana; profilaktisko pasākumu plānošana un īstenošana pacientiem ar psihiskiem traucējumiem un slimībām; pacientu un viņu ģimenes locekļu izglītošana par psihiatrisko traucējumu aprūpes principiem (Šetlere, Grīnfelde, Zārđina, Ļaščuka, Čerņikova, & Kiršfelde. 2009).

Tālākizglītība - iepriekš iegūtās izglītības turpināšana un profesionālās meistarības pilnveidošana atbilstoši konkrētās profesijas prasībām (Izglītības likums, 1998./2013.,1.p.).

Profesionālās tālākizglītības programmas ir profesionālās izglītības īpašs veids, kas pieaugušajiem ar iepriekšēju izglītību un profesionālo pieredzi dod iespēju iegūt noteikta līmeņa profesionālo kvalifikāciju (Šenberga, 2015).

No 2017. gada autore veic pētījumu „Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītība”.

Pētījuma ietvaros tika izstrādātas 3 tālākizglītības programmas:

- „Darba riska faktori garīgās veselības aprūpes jomā strādājošām māsām un māsu palīgiem” (8 tālākizglītības punkti);
- „Garīgi un psihiski slimu pacientu aprūpes pamatprincipi” (4 tālākizglītības punkti);
- „Pacientu izglītošana psihiatrijā - māsas kompetence. Ētiskie aspekti garīgās veselības aprūpes māsas un māsas palīga darbā” (4 tālākizglītības punkti).

Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītībai jābūt organizētai atbilstoši izglītojamo interesēm un pieprasījumam. Neformālai tālākizglītībai nav svarīgs iepriekš iegūtās izglītības līmenis, izglītojamā vecums vai vēl citi izglītības nosacījumi. Pēc neformālās izglītības programmas apguves māsas iegūst dokumentu, kurš neaplicina iegūtās zināšanas, bet toties aplicina paša izglītojamā apmierinātību ar iegūtajām prasmēm un zināšanām, kuras var tālāk pielietot profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanā.

Raksta mērķis ir raksturot garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības vajadzības, problēmas un risinājumus tālākizglītības programmas sagatavošanas un īstenošanas procesā, tādēļ tiek salīdzināti un analizēti garīgās veselības aprūpes māsu rakstisko aptauju rezultāti šajā jomā.

Lai sasniegtu raksta mērķi, tika izvirzīti sekojoši uzdevumi:

- apzināt un izvērtēt informāciju par garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītību, tās problēmām;
- analizēt un apkopot garīgās veselības aprūpes māsu aptaujas rezultātus pirms un pēc tālākizglītības kursiem;
- formulēt secinājumus.

Materiali un metodes

Kvalitatīva tālākizglītība nodrošina garīgās veselības aprūpes māsām kompetences paaugstināšanu un prasmju pilnveidošanu, kā arī kompetenču atjaunošanu mūsdienīgas veselības aprūpes procesa nodrošināšanai. Garīgās veselības aprūpes māsu jāapgūst dziļas zināšanas un labas praktiskās iemaņas. Labai māsu jāspēj sekot klienta fiziskajām vajadzībām, jāsaprot indivīda sociālās un psiholoģiskās funkcijas, kā normālās, tā arī patoloģiskās, un viņai jāspēj savas iemaņas atbilstoši izmantot (Deksters & Vošs, 2006).

Lai veiktu garīgās veselības aprūpes māsu rakstisku aptauju, tika izstrādāta aptaujas anketa, pamatojoties uz veiktajām pārrunām VSIA „Slimnīcā „Ģintermuiža”” ar garīgās veselības aprūpes māsām par tālākizglītības programmas nepieciešamību. Anketā ietverti jautājumi par tālākizglītības problēmām; māsu teorētiskajām un praktiskajām zināšanām; tālākizglītības kvalitāti, aktuālākajām tēmām, kā arī jautājumi par māsu zināšanām pirms un pēc kursiem; programmas kvalitāti.

Aptauja sastāv no trim posmiem:

- posms - garīgās veselības aprūpes māsu anketēšanas rezultāti, lai noskaidrotu tālākizglītības situāciju – problēmas, vajadzības;
- posms - garīgās veselības aprūpes māsu anketēšanas rezultāti pirms tālākizglītības kursiem;
- posms - garīgās veselības aprūpes māsu anketēšanas rezultāti pēc tālākizglītības kursiem.

Rezultāti un diskusijas

Garīgās veselības aprūpes māsām tālākizglītība nepieciešama, jo darba devējs izvirza nosacījumus paaugstināt savas profesionālās zināšanas atbilstoši 21. gadsimta prasībām un pieaugošajām pacientu prasībām. Veselības un sociālās aprūpes nozares uzņēmumos ikdienā nodarbināts ievērojams skaits cilvēku - vairāk nekā 50 000 nodarbināto. Šo nozaru uzņēmumos nodarbinātie, atšķirībā no dažādiem rūpniecības un pakalpojumu sfēras uzņēmumiem, neko neražo, tomēr ikdienā veic ārkārtīgi svarīgu un nepieciešamu darbu, ļoti bieži vārda tiešā nozīmē glābdami citu cilvēku dzīvības.

Darbs garīgās veselības aprūpes iestādēs ir ļoti specifisks, atšķiras no darba parastās nodaļās un netiek balstīts uz speciālām tehnoloģijām. Garīgās veselības aprūpes māsu ir to 18 700 māsu kopskaitā, kuru vidējais vecums kā liecina Veselības ministrijas dati, ir vecumā no 45 līdz 54 gadiem. Gados jaunu māsu skaits, kuras beidz medicīnas mācību iestādes, ar katru gadu strauji un kritiski samazinās. Māsu gadu vecuma struktūra Latvijā ir izteikti novecojoša.

Pēc aptaujas anketas rezultātiem, kurā piedalījās 40 māsu, par garīgās veselības aprūpes māsu vecumu var secināt, ka būtiski trūkst gados jaunas garīgās veselības aprūpes māsu līdzīgi kā citās medicīnas aprūpes nozarēs. Slimnīcas darbs nav iedomājams bez māsām, īpaši gados jaunām, bet ar gadiem māsu profesijas prestižs krītas. Šo procesu kritiski pasliktina gan zemais atalgojums, gan darba apstākļu neuzlabošanās. Gados jaunas darbaspējīgas māsu ar cerībām par labāku nākotni, ir aizbraukušas no Latvijas strādāt modernās ārvalstu klīnikās, tur atradušas mazāk saspringtu vai labāk atalgotu darbu. Garīgās veselības aprūpe var lepoties ar māsām, kuras ilgstoši strādā šajā jomā. Māsu ar lielu darba stāžu ir kompetentas pacientu aprūpē kā aprūpētājas, konsultantes, izglītotājas. Garīgās veselības aprūpes māsu profesija, kur zināšanas un prasmes summējas ar vēlmi kalpot pacientam ar garīgiem un psihiskiem traucējumiem, sniegt praktisku, emocionālu palīdzību un atbalstu, ļoti nozīmīgas ir gan teorētiskās zināšanas, gan praktiskās iemaņas.

Pēc garīgās veselības aprūpes māsu atbildēm uz aptaujas anketas jautājumu par profesionālajām teorētiskajām un praktiskajām zināšanām var secināt, ka profesionālās teorētiskās un praktiskās zināšanas māsām ir labas.

Garīgās veselības aprūpes māsu praktiskais darbs pacientu aprūpē pamatojas uz esošajām un apgūtām jaunām teorētiskajām zināšanām. Teorija ir zināšanas, kuras tiek pielietotas praksē, bet aprūpe ir metode, kuru izmanto praksē (Torre, 1986).

Tālākizglītības kursu programmu izstrāde ir darbietilpīgs un atbildīgs darbs, lai piesaistītu un ieinteresētu izglītoties garīgās veselības aprūpes māsas ne tikai iegūt kredītpunktus, bet arī vienkāršas profesionālas intereses dēļ. Nozīmīgs ir arī cilvēcisks faktors – prieks apmeklēt kursus un interesantas aizraujošas tēmas. Par kvalitatīva tālākizglītības procesa nosacījumiem māsas uzsvēra, ka būtiska ir „programmas atbilstība resertifikācijas prasībām”, svarīga ir „kursu programmas kvalitāte” un aktuāla ir „lektora profesionālā pieredze” (skat. 1. attēlu).

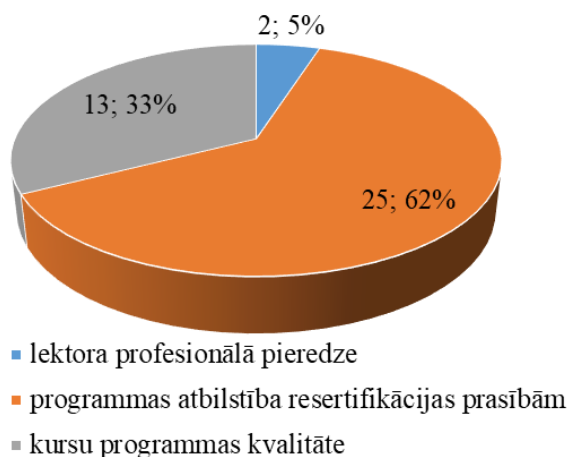
Analizējot garīgās veselības aprūpes māsu atbildes uz jautājumu par viņu interesējošām tēmām, visvairāk māsas, uzsvēra nepieciešamību papildināt zināšanas par pacientu vardarbīgu uzvedību. Garīgās veselības aprūpes māsas vēlētos uzlabot zināšanas par saskarsmi ar pacientu, kā arī dzirdēt par depresīvu, šizofrēnijas un Alcheimera slimības pacientu aprūpes īpatnībām, pacientu un medicīnas darbinieku tiesībām. Labprāt māsas vēlētos uzlabot zināšanas par darba drošību garīgās veselības aprūpē, par garīgajā veselības aprūpē lietoto medikamentu blaknēm (skat. 2.attēlu).

Apkopojot rezultātus uz aptaujas anketas jautājumu par māsas interesējošām tēmām, var secināt, ka būtiska problēma garīgās veselības aprūpē ir vardarbība no pacientu puses un ļoti bieži šajās situācijās cieš ārstniecības personas, gūstot gan fiziskas traumas, gan psihoemocionālas traumas. Garīgo pacientu aprūpē liela nozīme ir saskarsmei ar pacientu konkrētas saslimšanas gadījumā, jo daudzkārt pacienta ārstēšana un veselības stāvokļa uzlabošanās atkarīga no māsas attieksmes un saskarsmes prasmēm attiecīgajā situācijā. Nozīmīgs ir māsas darbs ar pacienta ģimeni, kad māsa savas kompetences ietvaros darbojas kā konsultante un izglītotāja.

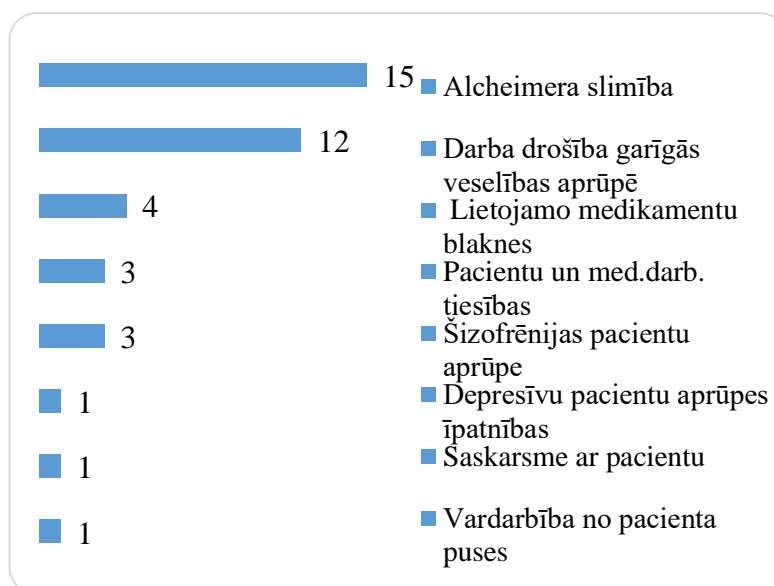
Garīgās veselības aprūpes māsas tālākizglītības programmu īstenošanas procesa ietvaros tika aptaujātas pirms tālākizglītības kursiem, kā rezultātā 18 māsas jeb 45% māsu savas zināšanas novērtēja ar vērtējumu „labas”, savukārt 12 māsas jeb 30% māsu savas zināšanas atzina kā „viduvējas”, bet 10 māsas jeb 25% māsu savas zināšanas novērtēja ar vērtējumu „ļoti labas” (skat. 3. att.).

Pēc īstenotām tālākizglītības programmām ar atbilstošu tēmu garīgās veselības aprūpes jomā, tika veikta atkārtota māsu aptauja par iegūtajām zināšanām. Garīgās veselības aprūpes māsas uzskata, ka zināšanas uzlabojušās. No 40 aptaujātajām māsām - 18 māsas jeb 45% māsu savas zināšanas pēc tālākizglītības kursiem novērtēja kā „ļoti labas”; 2 māsas jeb 30% māsu savas zināšanas novērtējušas kā „labas”, bet 10 māsas jeb 25% māsu zināšanas ir „teicamas” (skat. 4. att.).

Tātad, ja no 40 māsām - 3 māsām teorētisko zināšanu vērtējums nemainās, bet 37 māsām paaugstinās, tas norāda uz īstenoto tālākizglītības programmu pozitīvu ietekmi uz māsu zināšanām ar to uzlabošanos.



1. att. **Kvalitatīva tālākizglītības procesa nosacījumi**

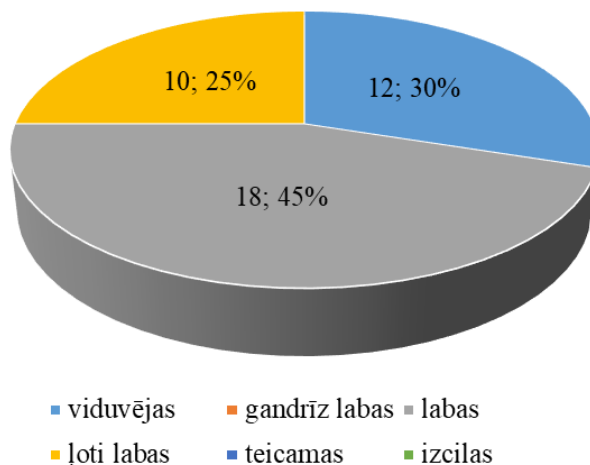


2. att. Tēmas, kuras svarīgas garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītībā

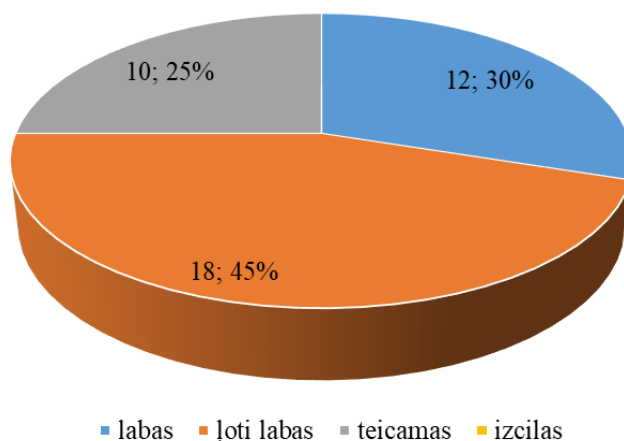
Garīgās veselības aprūpes māsu zināšanu papildināšana profesionālā tālākizglītības procesā uzliek atbildību veidojot tālākizglītības programmas atbilstoši garīgās veselības aprūpes jomai. Papildinot zināšanas savā specialitātē un attiecīgi kvalitatīvi strādājot, māsas ir zinošākas, drošākas savos lēmumos, ir spējīgas uzlabot savu pašapziņu un pilnvērtīgi veikt pacientu aprūpi, īstenot savu sūtību.

Būtiska garīgās veselības aprūpes tālākizglītības programmu izstrādes procesā ir kursu izglītojošās programmas kvalitāte, kas uzlabo māsu zināšanas un profesionālās kompetences.

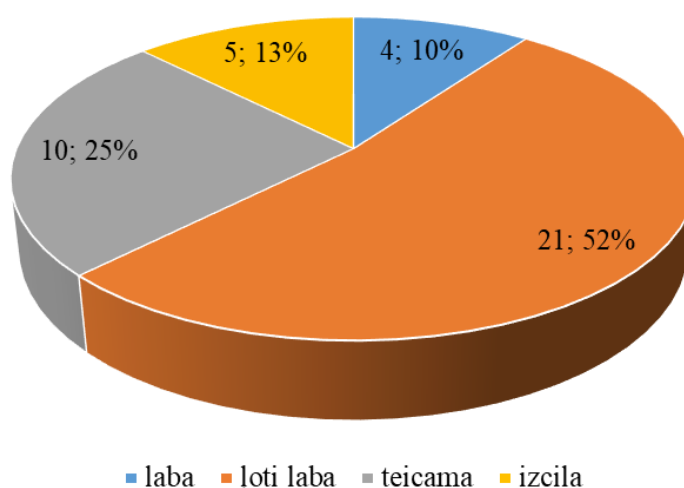
Pēc tālākizglītības kursu programmu īstenošanas 21 māsa jeb 52% māsu novērtēja programmas kā „ļoti labas”, attiecīgi 10 māsas jeb 25% māsu atzīmēja programmas kvalitāti ar vērtējumu „teicamas”, 5 māsas jeb 13% māsu uzskata, ka programmu kvalitāte ir „izcila”, savukārt 4 māsas jeb 10% māsu tālākizglītības programmu kvalitāti novērtēja ar vērtējumu „labas” (skat. 5. att.).



3. att. Māsu teorētiskās zināšanas pirms tālākizglītības kursiem



4. att. Māsu teorētiskās zināšanas pēc tālākizglītības kursiem



5. att. Kursu programmu kvalitāte

Pētījuma ietvaros izstrādātās un tālākizglītības kursu laikā aprobētās garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības programmas veidotas tā, lai ievērojami palīdzētu māsām uzlabot darbā nepieciešamās zināšanas, lai iegūtu sertifikācijai vai resertifikācijai un ārstniecības personu reģistram nepieciešamos kredītpunktus.

Secinājumi

- Garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītības pamatā ir iegūtas jaunas un uzlabotas esošās zināšanas savā specialitātē, tādēļ tālākizglītības procesa kvalitāte ir ļoti svarīga.
- Garīgās veselības aprūpes tālākizglītībā ir būtiskas problēmas, kas noskaidrotas ar māsu rakstisku aptauju – reti notiek kursi, neinteresantas tēmas, pārāk augstas izmaksas.
- Iegūtie rezultāti par garīgās veselības aprūpes māsu teorētiskajām zināšanām pēc tālākizglītības kursiem ir būtiski nozīmīgi, jo teorētiskās zināšanas uzlabojušās 37 māsām no 40 aptaujātajām māsām. Tālākizglītības programmu uzlabošanas nepieciešamība ir ļoti nozīmīga kā norāda šie rezultāti.
- Mērķtiecīgi un kvalitatīvi organizēta garīgās veselības aprūpes māsu tālākizglītība nodrošina garīgās veselības aprūpes māsām nepieciešamās teorētiskās zināšanas un praktiskās iemaņas. Šīs zināšanas un prasmes garīgās veselības aprūpes māsas var iegūt mūžizglītības procesā, piedaloties tālākizglītības pasākumos.

- Analizējot aptaujas rezultātus par tālākizglītības procesu, papildinot zināšanas savā specialitātē un attiecīgi kvalitatīvi strādājot, māsas ir zinošākas, drošākas savos lēmumos, ir spējīgas uzlabot savu pašapziņu un pilnvērtīgi veikt pacientu aprūpi.
- Garīgās veselības aprūpes jomā tāpat kā citā medicīnas nozarē strādājošām māsām nepieciešamas kvalitatīvas tālākizglītības programmas ar interesējošām tēmām un nepieciešams iesaistīt šajā procesā profesionālus, pieredzējušus lektoros.

Bibliogrāfija

1. Deksters, G., & Vošs, M. (2006). *Rokasgrāmata psihiatrijas māsām (Psychiatric nursing skills)*. Apgāds Jumava.
2. *Izglītības likums*, 1998. / 2013., 1.p.
3. Torres, G. (1986). *Theoretikal foundations of Nursing*. Appieton-Century Crfts.
4. Šenberga, A. (2015), *Izglītības kvalitātes valsts dienests*, pieejams <http://www.ikvd.gov.lv>
5. Šetlere, M., Grīnfelde, I., Zārđiņa, I., Ļaščuka, G., Čerņikova, I., & Kiršfelde., A. (2009). *Garīgās veselības aprūpes māsas pamatspecialitāte*. Rīga: Nacionālais Apgāds.