

**LATVIJAS LAUKSAIMNIECĪBAS UNIVERSITĀTE  
TEHNISKĀ FAKULTĀTE**



**STUDENTU UN MAĢISTRANTU  
ZINĀTNISKĀS KONFERENCES RAKSTI**

**JELGAVA 2016**

TF studentu un maģistrantu zinātniskās konferences raksti  
2016. gada 6. maijs  
Jelgava

***Konferences komiteja:***

Dr.paed., docente Iveta Līce

Dr.paed., docente Nataļja Vronska

**Sastādīja: Nataļja Vronska**

## SATURS

### PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU GRIBAS ATTĪSTĪBA EMOCIONĀLĀS INTELIGENCES KONTEKSTĀ

*DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN WILL IN THE CONTEXT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE*

Nadežda Burča - Laure..... 5

### IKT IZMANTOŠANA MĀCĪBU PROCESĀ

*THE USE OF ICT IN LEARNINGS PROCESS*

Ilona Grīnberga .....11

### ARHITEKTŪRAS STILI JELGAVĀ

*ARCHITECTURAL STYLES IN JELGAVA*

Zane Gulbe .....16

### ANĢĻU VALODAS PRASMJU VEICINĀŠANA SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR INFORMĀCIJAS UN KOMUNIKĀCIJAS TEHNOLOĢIJĀM

*STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE SKILLS PROMOTION WITH INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT PRIMARY SCHOOL*

Karina Jablonska .....21

### BĒRNU AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM GATAVĪBAS SKOLAI ATTĪSTĪBAS VEICINĀŠANA PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS VIDĒ

*PROMOTION OF DEVELOPMENT OF CHILDREN READINESS TO SCHOOL IN THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT*

Aiga Jankevica .....25

### BĒRNU ADAPTĀCIJA PIRMSSKOLĀ

*CHILDREN'S ADAPTATION IN PRESCHOOL*

Lība Jasulaņeca .....31

### PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS DUĀLĀ SISTĒMA VĀCIJĀ

*THE DUAL SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN GERMANY*

Vasilijs Kasjaņenko.....37

### GRŪTNIEČU MOTIVĀCIJU VEICINOŠIE FAKTORI PIRMSDZEMDĪBU NODARBĪBAS APMEKLĒŠANĀ

*PREGNANT WOMEN MOTIVATION FACTORS CONTRIBUTING TO ATTENDANCE THE PRENATAL CLASSES*

Jeļena Lendele .....44

### PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES NOTEIKŠANA NOVĒRTĒJOT MĀCĪŠANĀS REZULTĀTUS NEFORMĀLĀ UN INFORMĀLĀ IZGLĪTĪBĀ

*ASSESSING PROFESSIONAL COMPETENCE FOR VALIDATION OF NON-FORMAL AND INFORMAL LEARNING OUTCOMES*

Guntars Loba.....47

PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS LOMA PIEAUGUŠO MŪŽIZGLĪTĪBĀ  
*ROLE OF VOCATIONAL EDUCATION IN ADULT'S LIFELONG LEARNING*

Mairita Šperliņa- Priedīte .....54

SKOLĒNU PROFESIONĀLĀS PAŠNOTEIKŠANĀS VEICINĀŠANA SKOLAS KARJERAS  
ATBALSTA VIDĒ  
*PROMOTION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS IN THE SCHOOL CAREER  
GUIDANCE ENVIRONMENT*

Laura Ūzele .....60

**PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU GRIBAS ATTĪSTĪBA EMOCIONĀLĀS  
INTELIĢENCES KONTEKSTĀ**  
**DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN WILL IN THE CONTEXT OF  
EMOTIONAL INTELLIGENCE**

**Nadežda Burča - Laure**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Baiba Briede**

Zinātniskā vadītāja, profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Topicality of the study deals with the importance of the development of will of pre-school children in the context of emotional intelligence. The components of emotional intelligence are outlined in the study. The component of self-regulation is analysed in details because it serves as an indicator of the development of emotional intelligence and particularly will. The aim of the study was to analyse theoretical and experimental cognitions of emotional intelligence, will and behavioural approach, and to find out the ability of keeping an impulse of pre-school children on condition that they will receive a gift. The study was done in a group consisting of 13 pre-school children. The behavioural approach of reinforcement and punishment, together with the individual's current motivational state and controlling stimuli was used. 12 pre-school children from 13 could control their impulse and received a gift. Therefore, one of the main conclusions of the study is that any emotions have a motivational function and they have an impact on will-power. The significance of the results is that it is very important to play with the purpose to develop emotional intelligence and knowledge of self-.

**Atslēgas vārdi:** emocionālā inteliģence, griba, gribasspēks, paškontrolē, impulss.

### **Ievads**

Griba ir viens no personības struktūras komponentiem. Tās attīstība lielā mērā nosaka mērķtiecību, spēju īstenot ieceres, sasniegt rezultātu un izturēt slodzes. Tāpēc pirmsskolā gribas attīstībai ir jāpievērš tikpat liela uzmanība kā intelektuālajai, fiziskajai un emocionālajai attīstībai.

Rotaļa ir būtisks pirmsskolas vecuma bērnu gribas attīstības instruments. Attīstošās un saskarsmes rotaļas un lomu spēles ir vislabākie sociālo, psiholoģisko un attīstības iemaņu veicinātāji šī vecumposma bērniem. Šajā posmā bērni vēl tikai mācās komunicēt, risināt konfliktus un pielāgot savu ikdienu pieaugušo ikdienas modelim, turklāt valoda kļūst par bērna pirmo komunikācijas līdzekli tikai no 4 līdz 6 gadu vecuma. Noris īpaši svarīgi attīstības procesi, piemēram, valoda, fiziskā, kognitīvā, sociāli emocionālā attīstība, morālo vērtību apzināšanās, utt., kam īpaši ir nepieciešams rotaļāšanās process (Lieģeniece, 1999).

Mūsdienās bērni ir jauna paaudze, un pedagogam jāspēj mobilizēties un pielāgot pedagoģisko procesu viņiem un izprast, izvērtēt katra bērna individuālas spējas un īpatnības. Ir nepieciešams padarīt mācību procesu interesantu ar atbilstošām zināšanām un prasmēm un tās integrēt rotaļā, lai ieinteresētu un ievirzītu bērna ziņkāri. Pedagoģiskajā procesā ir jābūt tikai tādai videi, kas ir draudzīga bērnam gan psiholoģiski, gan fizioloģiski. Psihologi uzskata, ka īpaši svarīgi pirmsskolas posmā ir pareizi un pietiekami apgūt zināšanu un sociālas pamatprasmes, jo tas ir priekšnoteikums sekmīgām skolas gaitām.

Personības pašrealizāciju sabiedrībā ar patstāvīgas domāšanas un spriestspējas prasmes palīdzību iespējams sasniegt, pievēršot uzmanību arī gribas audzināšanai. Gribas attīstība norāda uz emocionālās inteliģences attīstību, palīdz mazināt impulsivitāti. Impulsivitāte ir īpašība, kas izpaužas strauja acumirkļīgas ierosmes un emociju ietekme veikta darbība, rīcība, īpaši nedomājot par rezultātu, sekām (Pedagoģijas terminu..., 2000, 67). Bērni ar izkoptu emocionālu inteliģenci labāk adaptējas jaunā vidē un spēj mobilizēties. Viņi gūst pozitīvas prasmes saskarsmē ar vienaudžiem un pieaugušiem, veiksmīgi tiek pāri neveiksmēm.

Autore izvēlējās gribas attīstības pētījumu, noturot impulsu, kas savukārt parāda arī emocionālās inteliģences veidošanos pirmsskolas vecuma bērniem. Pētījums tika veikts pirmsskolas izglītības iestādes vidē.

Pētījuma objekts: gribas attīstība emocionālās inteliģences kontekstā

Pētījuma priekšmets: gribas attīstība pirmsskolas vecuma bērniem.

**Raksta mērķis:** analizēt emocionālās inteliģences, gribas attīstības un biheiviorālās pieejas teorētiskās un eksperimentālās atziņas un noskaidrot, vai bērni pirmsskolas vecumā spēj noturēt impulsu ar nosacījumu, ka saņems apbalvojumu.

### Materiāli un metodes

Zinātniskā raksta metodoloģiju veido zinātniskās literatūras analīze, informatīvi materiāli, personīgas pieredzes refleksija. Teorētiskais pamats ir pedagogu un psihologu pētījumi par emocionālo inteliģenci, gribu, akcentējot paškontroli, kas ir gribas komponents un līdz ar to ietilpst arī emocionālajā inteliģencē. Empīriskajā pētījuma metode ir eksperiments, kas pamatota uz biheiviorālo pieeju.

Psiholoģijas un pedagogijas zinātnē emocionālās inteliģences jēdziens sistēmiski tiek pētīts kopš 20. gs. deviņdesmitajiem gadiem un iegūst aizvien lielāku aktualitāti sabiedrībā. Emocionālā inteliģence ir inteliģences paveids, ko raksturo spējas vienlaikus četrās jomās: 1. savu emociju izpratne un apzināšanās; 2. savu emociju pārvaldīšana, kas balstīta uz sevis apzināšanos; 3. pašmotivācijas veidošanās; 4. citu cilvēku emociju izpratne (Pedagoģijas terminu skaidrojošā..., 2000, 48). Pirmie pētījumi par emocionālo inteliģenci tika publicēti deviņdesmito gadu sākumā. 1990. gadā Dž. Maiers un P. Solovejs piedāvāja pirmo šī termina definīciju: emocionāla inteliģence ir spēja adekvāti sajūst, uztvert, saprast, izpaust un kontrolēt emocijas. R. Bar-Ona definēja emocionālo inteliģenci, ka tā ir nekognitīvu spēju, kompetenču un prasmju kopums, kas ietekmē cilvēka spējas gūt sekmes un spējas tikt galā ar apkārtējo apstākļu prasībām un spiedienu (Lapiņa, 2016). Savukārt, D. Goulmens uzskata, ka spējas, kas raksturo emocionālo inteliģenci, ietver sevī paškontroli, centību, neatlaidību un spēju motivēt sevi (Goulmens, 2001).

Emocionālās inteliģences paškontrolei pedagoģiskajā procesā viens no svarīgākajiem komponentiem ir griba. Paškontrole – sekošana savai darbībai, uzvedībai, izjūtām, to analīze, vērtēšana un regulēšana. Paškontrole ir priekšnoteikums pašregulācijai, tā īsteno atgriezenisko saiti un ir viens no cilvēka garīgas veselības rādītājiem (Pedagoģijas terminu skaidrojošā..., 2000, 123). Paškontrole ietur sevi komponentu “emociju savaldīšana” – prasme kontrolēt postošas emocijas un impulsus. Ka arī komponentu “griba uzvarēt” – vēlme uzlabot savu darbību pēc iekšējiem kvalitātes standartiem.

Personības veido arī darbīgā un labā, uz personīgām vērtībām virzītā, neatlaidīga griba. Bez gribas cilvēkam nav ne individuālas, ne sociālas vērtības. Griba ir psihisku norišu kopums, kas izpaužas gatavībā mērķtiecīgai apzinātai darbībai, pārvarot grūtības, cenšoties sasniegt izvēlēto mērķi, iegūt vēlamās vērtības; spēja, neraugoties uz iekšējiem un ārējiem šķēršļiem, realizēt savas vēlmes, regulēt savus psihiskos procesus un darbību (Pedagoģijas terminu skaidrojošā..., 2000, 57) Gribas audzināšana ir harmoniskas, līdzsvarotas, spēcīgas personības veidošanās, kurai piemīt gudrība, prāta skaidrība, kura nepārtraukti tiecas pēc tikumiskā un labā.

Apmierināts un priecīgs bērns ir pārliecināts par sevi, darbīgs, interesēts jaunajā, daudz labāk var paveikt izvirzītus uzdevumus, sasniegt savus mērķus (Vigule, 2013).

Šobrīd pirmsskolas izglītības programmas mērķis ir izvirzīts atbilstoši bērnu intelektuālajām, sociālajām un attīstības vajadzībām. Pirmsskolas iestādēs ir akcentēti tādi svarīgi faktori kā individuāla pieeja katram bērnam mācīšanas un mācīšanās procesā. Pirmsskolas vecumā bērni ir zinātkāri, spontāni, konkrēti domātāji, kas ar nepacietību vēlas iekļūt pieaugušo pasaulē. Viena no šīs pasaules atslēgām ir valoda un emocijas. Valoda ir cilvēku sazināšanās līdzeklis un tai ir milzīga nozīme bērnu psiholoģiskajā attīstībā, jo tā pilda komunikatīvo, vispārinošo un regulējošo funkciju. Par bērna darbības un mijiedarbības kodolu tiek uzskatītas emocijas. Ē. Eriksons, pilnība piekrītot Z. Freidam, pieņem, ka libido emocionālie aspekti izpaužas visās dzīves funkcijās. Emocionālas izpausmes cilvēku mijattiecībās veido būtisku cilvēka darbības daļu. Ē. Eriksons, tāpat ka Z. Freids, runā par emocionālām attiecībām starp cilvēkiem. Savukārt bērna attīstībā ārkārtīgi nozīmīga ir rotaļa. Ē. Eriksons to uzskata par vienu no nozīmīgākajām ego funkcijām. Rotaļā notiek sevis mācīšana un ārstēšana, kompensējot sakāves, ciešanas un frustrācijas reālajā dzīvē, tā ir domāšanas līdzeklis vienlaikus, saglabājot realitātes orientāciju. Rotaļa ir ego pieņemts līdzeklis, lai sevi izteiktu. Pozitīvs psiholoģiskais klimats bērnu vidē pirmsskolas iestādē veidosies tikai tad, ja pedagoģiskajā procesā tiks ievērotas bērnu vecumposmu

īpatnības un ņemtas vērā arī katra bērna individuālās attīstības īpatnības, kuras vērīgs pedagogs saskatīs bērna ikdienas darbībā un attieksmē pret ārējo pasauli. Tādēļ arī nodarbības ilgums ir atkarīgs no bērnu interesēm, attīstības līmeņa, vecuma un individuālajām vajadzībām. Vecumposma vadošas darbības, t.i., rotaļas attīstībā notiek pārmaiņas bērna psihisko procesu (izziņas, jūtu, gribas) attīstībā, sagatavojot viņu pārejai jaunā attīstības pakāpē. Tomēr galvenā nozīme bērnu sagatavošanā skolas programmas apguvei ir mācību darbību un izziņas darbību attīstības līmenim, bērna motīvu un vajadzību attīstībai kopumā. Tas nozīmē vēlmi un prasmi domāt – būt ar aktīvu attieksmi pret mācību darbu (Eriksons, 1963).

Audzināšanas praksē atbalstāma pirmsskolnieka dabiska prieka izjūta, kas rodas līdz ar savu spēju apzināšanos sev nozīmīgā darbībā. Kā arī ir sekmējama interese, kas sekmē bērna darbīgumu, gan rosina gribu un virza personības tālāko attīstību.

Pedagogam mācību process jāpadara interesantu un produktīvu, un jāpieiet radoši. Praktiskajā daļā jābūt sagatavotiem diviem uzdevumiem, lai bērnam ir izvēles iespēja.

Pirmsskolas vecuma posms ir aizraujošs, jo bērni vēlas radoši strādāt, pētīt un darīt paši un līdz galam paveikt iecerēto. Mācību vielai un uzskatāmiem materiāliem, kā arī praktiskā darba idejai jāizraisa bērna interese. Autore savā praksē izmanto arī biheiviorālo pieeju mācībās. Biheiviorisms ir psiholoģijas virziens, kas radās ASV 20. gs. 20. gados un uzskatīja, ka prātu nav iespējams pētīt, jo objektīvai novērošanai pakļaujas tikai cilvēka uzvedība. Biheivioristi lielā mērā balstījās uz krievu zinātnieka Ivana Pavlova pētījumiem. I. Pavlovs pētīja dzīvnieku, pamatā – suņu, beznosacījuma un nosacījuma refleksus. I. Pavlova pētījumus tālāk turpināja ASV psihologi. Dž. Votsons, Edvards Torndaiks, Beress F. Skiners u.c. Klasiskā biheiviorismā pamatatmiņas balstās uz stimulus – reakcija (atbilde) ķēdi. Biheivioristu skatījumā persona ir organisms, kuram piemīt iedzimta spēja reaģēt uz vides notikumu iedarbību un iemācīties atbilstošas uzvedības scenārijus. Biheivioriski atzīst, ka personība ir uzvedību summa. Vide ir tā, kas veido cilvēku, iedzimtībai nav nozīmes. Uzvedību mēs iemācāmies, vērojot citus, vai arī tā ir atkarīga no tā, kādas sekas ir uzvedībai. Biheiviorisms akcentē, ka vidē var radīt pozitīvu stimulāciju bērniem. Uzvedība tiek atalgota. Vide rada vērtības, estētiskus ideālus. Arī humānā psiholoģija atzīst, ka mijiedarbībā ar vidi indivīds veido vērtības un pašrealizējas (Kopeloviča, Žukovs, 2000).

Atbilstoši biheiviorisma audzināšanas principiem, kur stimulu izmantošana ir viena no centrālajām darbībām, piemēram, bērns dienas gaitā par labi padarītiem darbiem, drošības un grupas iekšējās kārtības noteikumu ievērošanu vai aktīvu piedalīšanos diskusijās var nopelnīt uzlīmi un, sakrājot piecas uzlīmes, iegūst pedagoga paštaisītu balvu. Par pirmsskolas izglītības iestādes iekšējās kārtības un drošības noteikumu neievērošanu grupā bērnam noņem uzlīmi, kas motivē viņu paškontrolēt un pašmotivēt sevi labākām rezultātam. Savukārt D. Goulmens atzīst, ka pašmotivācija ir cilvēka spējas koncentrēties, motivēt (iedvesmot) sevi darbībai un radošam darbam, kā arī emociju mērķtiecīga izmantošana kādas ieceres sasniegšanai. Tādējādi ar stimulu un atbilstošu rotaļu palīdzību var attīstīt bērna gribu (Goulmens, 2001).

Pirmsskolas vecuma bērnu komunikācija notiek caur emocijām, emocijas izpaužas bērna attieksme pret apkārtējo vidi un pašam pret sevi. Autore vēlas bērniem palīdzēt noturēt impulsu un veicināt attīstīt gribu.

Autore izvēlējās psihologa Voltera Mišela pētījumu „Zefīrs”. Profesors Volters Mišels veica eksperimentu četrus gadus veciem bērniem Stenforda Universitātē. Eksperimenta rezultāti sniedza atbildi, vai bērns spēj noturēt impulsu kārdinājuma priekšā ar nosacījumu, kā arī sniedza dziļu ieskatu par gribasspēku un pašdisciplīnu. Eksperimentā tika pārbaudīta pirmsskolas bērnu spēja izvairīties no kārdinājuma (Zimbardo, Boyd, 2008).

Gribasspēks ir personas apzināta īpašība mērķtiecīgi veikt kādu darbību, sasniegt mērķi, pārvarot grūtības un šķēršļus. Spēcīga, noturīga vēlēšanās, kas mobilizē darbībām, savu lēmumu, ideju, plānu piepildīšanai. Noteikta, pietiekama gribas attīstības pakāpe, kas nodrošina mērķu sasniegšanu vai arī atteikšanos no tiem (Pedagoģijas terminu..., 2000, 57). Pašdisciplīna ir sevis, savas darbības, rīcības, izturēšanās regulēšana pēc paša gribas (Pedagoģijas terminu..., 2000, 122).

Bērni, kuri spēja noturēties pretī kārdinājumam, mazāk aptaukojas, nekļuva atkarīgi no narkotikām vai neiedzīvojas uzvedības problēmas pusaudžu gados, kā arī dzīve bija daudz veiksmīgāka (Zimbardo, Boyd, 2008).

**Eksperimenta norise.** Eksperiments notika pirmsskolas izglītības iestādē. Tika izraudzīta telpa – metodiskais kabinets. Tā vidū stāvēja liels galds un apkārt krēsli, pie sienām grāmatu plaukti ar grāmatām. Metodiskā kabinetā tika organizētas angļu valodas nodarbības, tā kā bērniem vide bija ierasta. Kabinetā nebija rotaļmantas, kuras varēja novērst bērnu uzmanību.

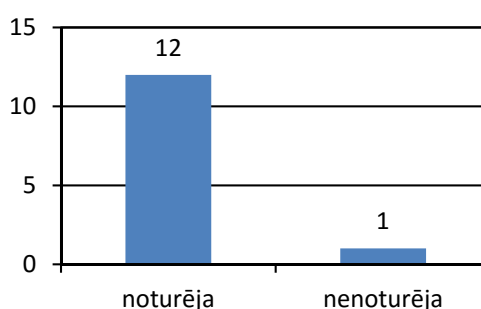
Eksperimentā piedalījās 13 pirmsskolas vecuma bērni no viena grupas. Bērni bija no 4-5 gadu vecumā. Visi dzīvoja laukos. Katru bērnu ievada kabinetā. Tika piedāvāts apsēties galda galā un piedāvāta konfekte, kura bija nolikta uz šķīvja. Eksperimenta vadītāja teica – konfekti var apēst uzreiz vai uzgaidīt, kad paies 15 minūtes un nopelnīt otru konfekti. Bet, ja tu konfekti apēdīsi, kamēr manis nebūs, tu otru konfekti nenopelnīsi. Eksperimenta vadītāja izgāja no telpas un atstāja bērnu vienu pašu telpā uz 15 minūtēm.

Gandrīz visi bērni spēja gaidīt 15 minūtes, lai nopelnītu divas konfektes. Bērni izmantoja izvairīšanās paņēmienus, piemēram, stāstīja, ka domāja, ka eksperimenta vadītāja neatgriezīsies. Daži dziedāja dziesmas un vēroja, kas atrodas kabinetā. Viņi taustīja un ostīja konfekti, daži ieklausījās skaņas, kas atrodas ārpus kabineta un gaidīja, vai sadzirdēs soļus, kas virzījās uz kabineta pusi. Viens no bērniem nespēja turēties pretī kārdinājumam un ielika mutē konfekti, bet griba uzvarēt neļāva viņam apēst konfekti. Kad pētnieks ienāca telpa bērns attaisīja muti un rādīja, ka konfekti neapēda. Bērns uzskatīja, ka mutē konfekte būs drošībā.

Datu statistiskā apstrāde ir veikta, izmantojot programmu Excel.

## Rezultāti un diskusija

Autores novērojumi pedagoģiskajā procesā apstiprināja eksperimenta rezultātus, ka pirmsskolēna darbības pavada emocionāls noskaņojums un jebkuras emocijas pilda motivējošu funkciju, un tās var uzskatīt par gribasspēka pirmavotu. Jo prāts, izvēloties mērķi (eksperimenta – noturēt impulsu un neapēst konfekti, lai nopelnītu vēl vienu konfekti), meklē līdzekļus tā sasniegšanai un piedalās mērķa realizācijā, tomēr galvenā loma lēmumu pieņemšanā, darbību izvēlē, mērķa realizācijā ir emocijām, nevis prāta spriedumiem. Eksperimenta rezultātā 12 bērni impulsu noturēja un viens nevarēja impulsu kārdinājuma priekša. (skat. 1. att.). Lielu lomu bērna dzīve spēle pašdisciplīna. Pēc bērna rezultātiem eksperimentā var secināt, ka bērniem labi attīstīts gribasspēks, paškontrolē un pašdisciplīna, kā arī patīk biheiviorālās pieejas mācības, kuras sniedz labus rezultātus.



1.att. **Impulsu noturēšana**

Pozitīvās emocijas aktivizē bērna dabu, piemēram, prieks par divām konfektēm, nevis par vienu un impulsivitātes paškontrolē rosina darboties, apgūt jaunas prasmes, izzināt, veikt atklājumus. Radoša darbošanās rada pārliecību par sevi, sniedz apmierinājumu, veicina bērna fizisko un psihisko labklājību un labsajūtu. Prieka un intereses mijiedarbība ir pamats jebkurai apzinīgai darbībai (Изард, 1999,135). A.Students secina, ka pozitīvās emocijas ir labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas attīstībai, jo, ja „mūsu dzīve norit saskaņā ar mūsu gribu, tad mūsos ir dzīves prieks” (Students, 1998, 198), bet negatīvās kavē bērna gribas īpašību veidošanos un attīstību.



Izzinot pirmsskolēnu emocionālo noskaņojumu un stabilitāti, jo motivēta darbība rodas, satiekoties prieka un intereses emocijām, bērniem tika iedota konfekte un pateikts “Tu vari apēst konfekti uzreiz vai sagaidīt pētnieku un nopelnīt vēl vienu konfekti”. Bērnu izvēle lielākoties bija sagaidīt pētnieku un nopelnīt divas konfektes. Bērni apzināti nosprauda mērķi un mērķtiecīgi gaidīja, lai sasniegtu rezultātu.

Pirmsskolas vecuma bērna gribas attīstība ir svarīga, jo no gribas ir atkarīga bērna izaugsme, vai sasniegs nospraustus mērķus, pabeigs darbu līdz galam, vai vispār būs interese kaut ko darīt. Pedagoģiskajā procesa svarīgi neapslāpēt bērna interesējošo darbošanās procesu un sevis apzināšanās prieku. Pirmsskolas vecuma bērniem īpaši nav vajadzīga motivācija darbam. Viņi ir gatavi eksperimentēt, vērot, radoši darboties un diskutēt. Ir gadījumi, ka bērnam kādu praktisko darbu negribas darīt, nav noskaņojums vai ir grūtības noturēt uzmanību, ir vienaldzības izjūta. Tad jābūt izvēles iespējai darīt to, kas bērnam gribas vai patīk! Pedagoģam mācību procesa jāparedz šādas situācijas un jāspēj bērnu ieinteresēt ar ko citu, kur pamatā ir noteiktas tēmas izziņāšana. Autore uzsver, ka nedrīkst bērnu piespiest darīt darbu un kritizēt paveikto darbu. Iedrošinājums un uzslavas palīdzes bērnam paveikt darbu līdz galam un izvirzītus uzdevumus sasniegt ar gandarījumu un pozitīvu pašvērtējumu. Diemžēl vēlmi mazinās vai pat izskaudīs norādīšana uz kļūdām, prasības pēc perfekta izpildes un pārāk augstas prasības, kas bērnam nav pa spēkam. Tieši pirmsskolas vecumā bērni ir ļoti jūtīgi pret citu cilvēku emocijām. Bērni skatās uz cilvēka seju, nevis uz pozu vai žestiem. Viņi ļoti brīvi pauž savas emocijas, atklāti dalās ar tām, tāpēc arī bērna runa šajā vecumā ir emocionāla. Tieši sevis brīvā izpausmē bērns var attīstīties emocionāli. Bērns ir arī jārādina pie sistēmas, disciplīnas, noteikumiem, tradīcijām, rituāliem, ierobežojumiem. Bērnam jāpalīdz attīstīt prasmi kontrolēt savas emocijas, izpaust tās tā, lai nedarītu citam pāri, jo no tā, cik labi bērns prot izpaust un kontrolēt savas emocijas un atpazīt citos bērnos emocijas ir atkarīga viņa prasme sadarboties un sarunāties ar citiem, un tas liecina par emocionālās inteliģences attīstību.

Autore uzskata, ka, pateicoties gribai, bērns var veikt darbības un savaldīt savu emociju arējās izpausmes un kontrolēt tās. Dz. Meikšāne uzsver, ka, analizējot gribu kā psihisku procesu, var izdalīt vairākus posmus. Vienkāršākajos gribas aktos tie ir tikai divi – mērķa izvirzīšana un īstenošana – reizēm to uzskata tikai par mērķtiecīgu un apzinātu darbību (Meikšāne, 1998). Ja process ir sarežģītāks, tad ir vairāki posmi: mērķa izvirzīšana, darbības plānošana, tās īstenošanas ceļu un līdzekļu izvēle un realizēšana. Bērnam tas ir jābūvē un jāpalīdz izprast. D. Markus par komunikāciju raksta, ka tā nav tikai apgūtas informācijas nodošana, tā ir psihes un lietu pasaules saskare, kurā rodas jauna kvalitāte un kurā noteikti attīstās jaunrade (Markus, 2003). Sociāli attīstoties, bērnam ir jāaudzina tikumiskas vispārcilvēciskas vērtības, uzvedības normas, disciplīnu, cieņu pret cilvēkiem, mīlestību pret ģimeni un Dzimteni, jāiepazīstina bērns ar nacionālajām tradīcijām. Sociālā vide, kurā aug bērns, ļoti ietekmē viņa prasmi sarunāties ar cilvēkiem, kuri atrodas līdzās.

### Secinājumi

1. Apmierināts un priecīgs bērns ir pārliecināts par sevi, darbīgs, ieinteresēts jaunajā, daudz labāk var paveikt izvirzītos uzdevumus, sasniegt savus mērķus.
2. Lai bērns apzinātos sevi nozīmīgā darbībā, sekmējama interese, kas raksturo gan bērna darbīgumu, gan rosina gribu un virza personības tālāku attīstību. No viena eksperimenta tomēr nevar spriest par bērnu impulsu noturēšanas paškontroli, jo to var ietekmēt dažādi faktori un bērnu izpratne par eksperimenta procesu. Lai secinātu objektīvāk par bērnu impulsa noturēšanas paškontroli, ir jāveic vairākus eksperimentus un jāizmanto rotaļas gribas attīstīšanai.
3. Teorētiku atziņas un autores novērojumi pedagoģiskajā procesa apstiprināja eksperimenta rezultātus, ka pirmsskolēna darbības pavada emocionāls noskaņojums, jebkuras emocijas pilda motivējošu funkciju, un tās var uzskatīt par gribasspēku ietekmējošu faktoru.
4. Pētījuma gaitā secināts, ka svarīga ir gan teorētiska problēmas izpratne, gan teorētisko atziņu īstenošana pedagoģiskā darbā pirmsskolā.
5. Prieks un interese ir labākais motivācijas veids, labvēlīgs priekšnosacījums bērna gribas attīstībai.
6. Pedagoģiskajā procesa svarīgi neapslāpēt bērna interesējošo darbošanās procesu un sevis apzināšanās prieku.

7. Sociāli attīstoties, bērņā ir jāaudzina tikumiskas vispārcilvēciskas vērtības, uzvedības normas, disciplinē, cieņu pret cilvēkiem, mīlestība pret ģimeni un Dzimteni, jāiepazīstina bērņs ar nacionālām tradīcijām.

### Izmantotie informācijas avoti

1. Erikson E.H. *Childhood and Society*, 2 ed. New York: W.W. Norton, 1963, pp. 1 – 70.
2. Goulmens D. Tava emocionālā inteliģence. Rīga: Jumava, 2001, 461 lpp.
3. Kopeloviča A., Žukovs L. Didaktika. Ievērojamie pedagogi par mācību teoriju. Rīga: Raka, 2000, 344 lpp.
4. Lapiņa I. Par emocionālo inteliģenci. Psiholoģijas centrs VITALITY, 2016, [tiešsaite] [skatīts 20.03.2016.]. Pieejams: [http://www.vitality.lv/lv/biblioteka\\_\\_raksti/19/par\\_emocionalo\\_inteligenci/85](http://www.vitality.lv/lv/biblioteka__raksti/19/par_emocionalo_inteligenci/85)
5. Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja audzināšanā. Rīga: RaKa, 1999, 262 lpp.
6. Markus D. Bērņa valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai. Rīga: Rasa ABC, 2003.
7. Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem. Rīga: RaKa, 1998.
8. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. Galv. red. V.Skujiņa. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 248 lpp.
9. Students J.A. Vispārīgā psiholoģija. II daļa. Rīga: RaKa, 1998.
10. Vigule D. Emotional Component in the Development of a Pre-schooler's. Proceedings of the International Scientific Conference *Society, Integration, Education*, Vol.1, 2013, pp. 401-408. [tiešsaite] [skatīts 20.03.2016.]. Pieejams: <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/564>
11. Zimbardo P.G., Boyd J.N. *The Time Paradox: The New Psychology of Time that Will Change Your Life*. New York: Free Press, 2008.
12. Изард Э. К. *Психология эмоций*. СПб: Питер, 1999, 460 с.

## IKT IZMANTOŠANA MĀCĪBU PROCESĀ THE USE OF ICT IN LEARNINGS PROCESS

**Iloņa Grīnberga**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Natalja Vronska**

Zinātniskā vadītāja, docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Research work compiles the results of teachers in secondary school about their awareness in ICT field. The aim of research is to find out and estimate in what way and how much ICT are used in learning process. The theoretical foundation is made based on opinions, observations and conclusions of different authors about ICT significance at schools and studying. Survey was made of 33 teachers of Iecava Secondary school. This research work proves that most of teachers are qualified in ICT field and using technologies while learning process is beneficial for teachers and students. Modernized and diverse teaching process is essential in combination of various teaching methods

**Atslēgas vārdi:** informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, mācību process.

### Ievads

21.gadsimts ir pārmaiņu laiks. Pārmaiņu procesus, kas aizsākušies jau 20.gadsimta otrā pusē, raksturo dažādi faktori. A.Šmite, balstoties uz J.Jakobsena (1995) atziņām, nosauc mūsdienu galvenās izmaiņas sabiedrībā: tās ir globalizācija, decentralizācija, izmaiņas kultūrā, vērtību sistēmā, demogrāfijas situācijā, dzīve multikulturālā sabiedrībā, dzīves stila izmaiņas, samilzušās ekonomikas problēmas un jauno tehnoloģiju “bums” (Šmite, 2004).

Līdz ar to arvien nozīmīgāka ir informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) izmantošanas prasme dažādās dzīves sfērās, kas rada nepieciešamību ikvienam cilvēkam apgūt datorprātību.

IKT izmantošana veicina arī izmaiņas izglītības sistēmā. Tādējādi pedagogiem nepieciešams apzināties IKT plašās izmantošanas iespējas izglītības procesā gan informācijas analīzei, gan kompetenču attīstībai, gan katra skolēna individuālo spēju pilnveidošanai un izglītības pieejamības nodrošināšanai. Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju jēgpilnai izmantošanai izglītības procesā ir nepieciešams inovatīvs process, kurā jaunas zinātniskās, tehniskās, sociālās, kultūras vai citas jomas idejas un tehnoloģijas tiek īstenotas tirgū pieprasītā un konkurētspējīgā produktā vai pakalpojumā. Šo procesu visefektīvāk var realizēt skolotāji, kas pārzina izglītības saturu. Skolotāji ir tie, kas izvēlas, kādas mācību metodes un mācību līdzekļi tiek izmantoti mācību procesā (Kalniņa, 2010; Lūsēna-Ezera, Bārdule, 2014).

**Pētījuma mērķis** ir noskaidrot, kādas informācijas un komunikācijas tehnoloģijas un kādā apjomā tās skolotāji izmanto mācību procesa organizēšanā.

### Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats veidots, balstoties uz dažādu autoru atziņām un secinājumiem par IKT nozīmi un izmantošanu mācību procesā. Veikta skolotāju aptauja laika posmā no 2016.gada martam līdz 2016.gada aprīlim. Dati iegūti Iecavas vidusskolā, aptaujājot 33 dažādu mācību priekšmetu skolotājus, kas strādā ar dažādu vecumposmu skolēniem (sākumskola, pamatskola un vidusskola). Veikts iegūto datu matemātiskais aprēķins.

### Rezultāti un diskusija

Lai organizētu kvalitatīvu mācību procesu, skolotājam ir nepieciešamas atbilstošas profesionālās zināšanas, prasmes un kompetence. Par skolotājam nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm, tai skaitā par IKT zināšanām un prasmēm tiek runāts gan Eiropas Savienības normatīvos, gan dažādu zinātnieku pētījumos.

Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.-2020.gadam noteikts paaugstināt skolotāju motivāciju un profesionālo kapacitāti, pilnveidojot skolotāju IKT prasmes un veidojot IKT kā daļu no ikdienas dzīves mācību telpā (Izglītības attīstības..., 2014).

R. Andersone, analizējot skolotāju profesionālās kompetences sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai, akcentē M. Džonsones (2004) jaunās skolotāja lomas:

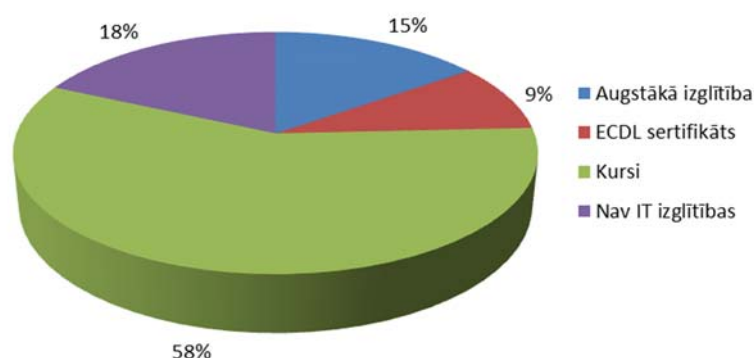
- Skolotājs pats ir tas, kurš mācās.
- Skolotājs atrodas mūžizglītības procesā, viņš nemitīgi papildina zināšanas un prasmes, kas saistītas skolēnu spēju attīstīšanu, mācību vadīšanu, problēmu izvērtēšanu un risināšanu.
- Skolotājs ir zināšanu veidotājs.
- Skolotājs palīdz skolēniem apgūt zināšanas, izmantojot gan mācību literatūru, gan informācijas tehnoloģijas.
- Skolotājs ir uzņēmējs.

Skolotājs iekārto ar mūsdienu informācijas un komunikācijas tehnoloģijām klases telpu. IKT izmantošana mācību procesā ļauj dažādot mācību procesu (Andersone, 2010).

Skolotājam ir nepieciešamas gan pedagoģiskās prasmes, gan datorprasmes. Skolotājam jāspēj izmantot plašās IKT iespējas, tāpēc ir nepieciešamība nepārtraukti izglīties un pilnveidoties IKT jomā (Dauvarde, 2015; Gorbāns, 2008).

Autores pētījumā tika noskaidrots, cik pedagogiem ir izglītība IKT jomā (skat.1.att). Pētījuma rezultāti ir šādi:

- 15% respondentiem ir augstākā izglītība IKT jomā. Tie ir informātikas skolotāji, direktores vietnieks informātikas jomā, mūzikas un angļu valodas skolotāji, kuriem IKT ir otra specialitāte;
- 9% respondentu ir ieguvuši ECDL sertifikātu;
- 58% respondentu ir apguvuši IKT prasmes tālākizglītībasursos pēdējo piecu gadu laikā. Populārākie ir portāla *Uzdevumi.lv* apmācības, Valsts izglītības satura centra skolotāju profesionālās kompetences pilnveides kursi *IKT izmantošana mācību procesā*, Microsoft Latvia kursi *Inovātīva IKT rīku izmantošana*, kompetences centra Lielvārds kursi *Pedagogu digitālā pratība mūsdienīgai pedagoģijai, mācību metodikai un didaktikai*;
- 18% respondentu IKT ir apguvuši pašmācības ceļā vai pēdējo 5 gadu laikā nav apmeklējuši tālākizglītības kursus.



1.att. Pedagogu izglītība IKT jomā

IKT kļūst par dabisku mācību procesa daļu. Mūsdienās jaunās tehnoloģijas neattiecas tikai uz datoriem un internetu, bet ietver daudzveidīgas tehnoloģiskās iekārtas, lietojumprogrammas, digitālo televīziju, viedtālrunus (Baciu, Glava, 2015).

Tehnoloģijas savas uzskatāmības dēļ palīdz dziļāk apgūt mācību priekšmetus, attīstīt iztēli un skolēnu radošās spējas, un, atšķirībā no mācību grāmatām, tās veido plašu mācību materiālu, kurā apvienots teksta materiāls, interaktīvie modeļi, vienkāršās animācijas, video materiāli, zīmējumi, skaņas. IKT izmantošana mācību procesā ir saistāma gan ar informācijas atlases un analizēšanas prasmju

attīstību, gan prezentācijas prasmi, gan prasmi sadarboties un prasmi mācīties (Lūsēna-Ezera, Bārdule, 2014).

Mācību procesā var izmantot dažādas ierīces – datorus, projektorus, DVD, video, televizorus, kameras, interaktīvās tāfeles, mobilos tālruņus, e-grāmatu lasīšanas programmas un virtuālu mācību vidi, lai radītu personalizētu tiešsaistes mācību telpu (Lūsēna-Ezera, Bārdule, 2014).

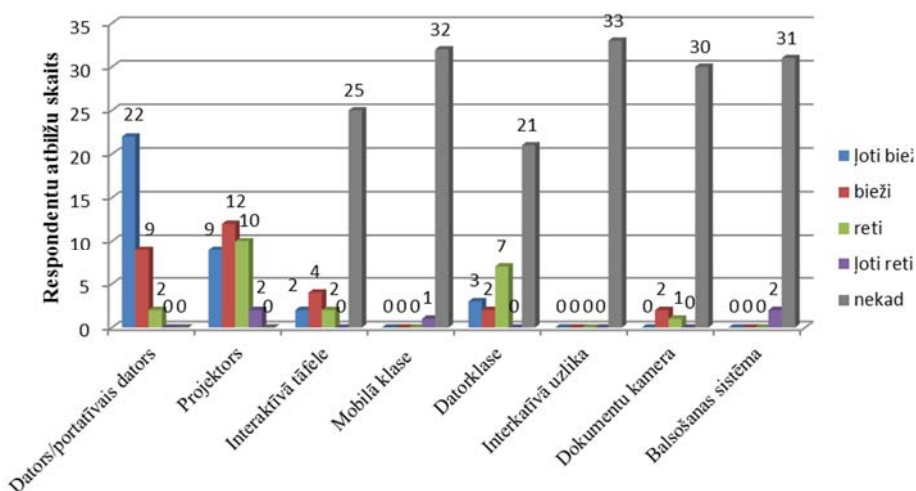
Tomēr ir svarīgi saprast, kādas ir IKT izmantošanas iespējas mācību procesā konkrētā vidē, ko ietekmē gan materiālais nodrošinājums, gan skolotāju kompetences.

Pētījumā tika pētīts, kā tiek izmantotas IKT ierīces, ar kurām ir nodrošināta konkrētā izglītības iestāde, tie ir dators katrā kabinetā, datoram pievienots projektor vai interaktīvā tāfele, mobilā klase (28 portatīvie datori), datorklase (ar 12 stacionāriem datoriem nokomplektēts kabinets), 4 interaktīvās uzlikas, 3 digitālās dokumentu kameras, 1 balsošanas sistēma (skat.2.att.).

Pētījuma rezultāti parāda, ka pamatā tiek izmantotas tās IKT, kas ir pieejamas mācību kabinetā, tie ir datori, projektori un interaktīvās tāfeles. Skolotāji praktiski neizmanto mobilo klasi, datorklasi, digitālo dokumentu kameru un balsošanas sistēmu.

Analizējot katras ierīces lietošanas biežumu, redzams, ka datorus respondenti lieto ļoti bieži un bieži (kopā 94%), projektorus un interaktīvās tāfeles ļoti bieži un bieži lieto 82 % respondentu.

Respondentiem tika jautāts par citu IKT lietošanu mācību procesā. Tikai viens respondents (3%) minēja, ka mācību procesā izmanto viedtālruņus.



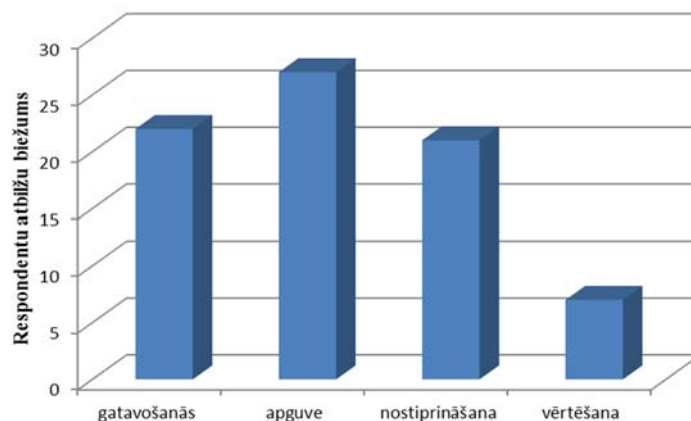
2.att. IKT izmantošana mācību procesā

Izmantojot datoru un projektoru kā galvenos interaktīvos mācību līdzekļus, respondenti mācību procesā izmanto gan pašu veidotus mācību materiālus, gan interneta resursus. No visiem respondentiem pašu veidotas prezentācijas lieto 22% aptaujāto, interneta resursus, t.sk., speciālās mācību materiālu vietnes, - 68% aptaujāto, interaktīvos materiālus CD – 10% aptaujāto. Tas liecina, ka skolotāju galvenais mācību resurss ir internets.

Viena no mācību organizācijas formām ir mācību stunda, kurā skolotājs noteiktu laiku ar pastāvīgu skolēnu grupu organizē un realizē didaktiskos uzdevumus. Mācību stundas struktūra veidojas no mācību procesa virzības posmiem atbilstoši izglītošanās mērķiem. Galvenie mācību stundas posmi ir: stundas sākums – mērķu izvirzīšana, atkārtojums, jaunā mācību satura apguve, nostiprināšana – vingrinājumi, vērtēšana, stundas noslēgums. Svarīga ir arī skolotāja gatavošanās stundai. Rūpīgi izplānota stunda garantē lielāku pedagoģisko efektivitāti (Albrehta, 2001; Zaļaiskalne, 2014).

Pētījumā tika noskaidrots respondentu viedoklis par IKT izmantošanas efektivitāti mācību stundu gatavošanās posmā un mācību stundas norises galvenajos posmos – jauna mācību satura apguves posmā, mācību satura nostiprināšanas posmā un mācību sasniegumu vērtēšanas posmā.

Respondenti uzskata, ka visefektīvākā IKT izmantošana ir mācību satura apguves posmā (apstiprina 27 jeb 82% respondentu), nozīmīga IKT izmantošana ir arī skolotāja gatavošanās mācību stundai (apstiprina 22 jeb 67% respondentu) un skolēnu zināšanu un prasmju nostiprināšanas posmā (apstiprina 21 jeb 64% respondentu), mazāk efektīva ir IKT izmantošana skolēnu zināšanu un prasmju vērtēšanas posmā (apstiprina 7 jeb 21% respondentu) (skat.3.att.):



3.att. IKT izmantošanas nozīme mācību stundas posmos

Pētījumā tika noskaidrots respondentu viedoklis, vai IKT atvieglo skolotāja darbu. Respondenti 100% apstiprināja, ka ikdienas darbs tiek atvieglots, pamatojot to ar šādiem argumentiem:

- tiek dažādotas mācību metodes;
- ir iespēja daudzveidīgāk, interesantāk plānot mācību stundu;
- taupa skolotāja laiku;
- iespēja parādīt daudzveidīgākus mācību saturam atbilstošus piemērus;
- Nav “papīru kalnu”;
- iespēja operatīvi, mūsdienīgi veidot mācību stundu;
- mācību stundā var izmantot jau “gatavu produktu”;
- mācību stunda ir saturiski ietilpīgāka, plašāka.

Pētījumā tika noskaidrots respondentu viedoklis, vai, izmantojot IKT mācību stundās, skolēni labāk apgūst mācību saturu. Apstiprinoši atbildēja 94% respondentu, pamatojot to ar šādiem argumentiem:

- skolēniem ir iespēja darboties interaktīvā vidē, kas ir viņiem ļoti izprotama;
- skolēni labāk uztver vizuālu informāciju;
- bērniem mūsdienās ir izteikta redzes atmiņa;
- IKT ietekmē uzmanības noturīgumu;
- jo daudzveidīgākas mācību metodes, jo saistošāks mācību process;
- skolēni vieglāk un ātrāk uztver mācību saturu;
- rada skolēnos lielāku interesi par mācību saturu;
- palielina skolēnu patstāvīgā darba apjomu mācību stundā.

Savukārt, noraidoši atbildēja 6% respondentu, argumentējot:

- sākotnēji IKT piesaista skolēnu uzmanību, bet vēlāk tā zūd, jo mūsdienās IKT ir skolēnu rutīna;
- elementārās zināšanas ir jāiemācās.

### Secinājumi

1. Lai IKT tiktu pilnvērtīgi izmantotas mācību procesā, liela nozīme ir skolotāja zināšanām un prasmēm izmantot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas mācību stundu organizēšanā.
2. Ne visi skolotāji ir apguvuši vai atjaunojuši IKT prasmes atbilstoši mūsdienu prasībām. 82 % respondentu ir profesionāla IKT izglītība (augstākā, ECDL sertifikāts, kursi), 18 % IKT prasmes apguvuši pašmācības ceļā vai vairāk kā pirms 5 gadiem.
3. Skolotāji aktīvi izmanto tādas IKT ierīces kā dators, projektor, interaktīvā tāfele, izmantojot tos gatavošanās stundām, jauna mācību satura apguves un mācību satura nostiprināšanas posmos kā mācību materiāla vizualizēšanas līdzekļus. Ierīces, kas domātas skolēnu individuālai darbībai (datorklase, mobilā klase, balsošanas sistēma), tiek izmantotas ļoti reti (15%).
4. Mācību satura vizualizēšanai skolotāji pamatā izmanto interneta resursus (68%), mazāk pašu veidotos interaktīvos materiālus vai mācību kompetenču centru izstrādātos interaktīvos līdzekļus.
5. Skolotāji uzskata, ka IKT izmantošana visefektīvākā ir jauna mācību satura apguves posmā (apstiprina 82 % respondentu).

### Izmantotie informācijas avoti

1. Albrehta D. Didaktika. Rīga: RaKa, 2001, 16. lpp.
2. Andersone R. Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. LU raksti, 747.sējums, Pedagoģija un skolotāju izglītība. Rīga: LU, 2010, 8.-19.lpp.
3. Baciū C., Glava C. Premises of the educational implementation of information and communication technologies. 2015, [tiešsaite] [skatīts 04.04.2016.]. Pieejams: [http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=ArticleListURL&\\_method=list](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list)
4. Dauvarte L. Teacher's ICT Competence in Home Economics and Technologies Lessons. Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality (REEP)*. Jelgava: LLU, 2015, pp. 89-100.
5. Gorbāns I. Izšķirošās IKT izvēles nākamās digitālās dekādes robežšķirtnē Latvijas skolu izglītības politikas veidošanas sistēmā. Rīga: LU, 2008, [tiešsaite] [skatīts 13.04.2016.]. Pieejams: [http://www.docendodiscimus.lv/dokumenti/IGorbans\\_promotion\\_paper\\_final-LV.pdf](http://www.docendodiscimus.lv/dokumenti/IGorbans_promotion_paper_final-LV.pdf)
6. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam. 2014, [tiešsaite] [skatīts 15.11.2015.]. Pieejams: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>
7. Kalniņa D. Mūsdienu skolotājs mūsdienu skolā. 2010, [tiešsaite] [skatīts 05.04.2016.]. Pieejams: <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=3592>
8. Lūsēna-Ezera I., Bārdule K. Tehnoloģijas mūsdienu skolā – nepieciešamība un izaicinājumi. XIV starptautiskā zinātniskā konference *Rādīt nākotnei: komunikācija, izglītība, business*. Rīga: Biznesa augstskola Turība, 2013.
9. Šmite A. Izglītības iestādes vadība. 1.daļa. Pedagoģ. Organizācija. Pāmaiņas. Rīga: RaKa, 2004, 298 lpp.
10. Zaļaiskalne A. Mācību stundas plānošana. 2014, [tiešsaite] [skatīts 13.04.2016.]. Pieejams: [http://www.rtrit.lv/uploads/media/Macibu\\_stundas\\_planosana\\_materiali\\_skolotajiem\\_2014.pdf](http://www.rtrit.lv/uploads/media/Macibu_stundas_planosana_materiali_skolotajiem_2014.pdf)

## ARHITEKTŪRAS STILI JELGAVĀ ARCHITECTURAL STYLES IN JELGAVA

**Zane Gulbe**

LLU TF IMI 4. kursa studente

**Inta Paulsone**

Zinātniskā vadītāja, vieslektore, Mg.art, Mg.paed.

**Abstract:** Architecture is form of art which creates a three-dimensional environment. The aim of the article is to find out the scientific literature about the form of architecture, compare one form of architecture and assess Latvia University of Agricultural students' knowledge about architecture in Jelgava. Empirical data obtained in the form of interviews, made the comparison and evaluation.

**Atslēgas vārdi:** arhitektūra, mākslas stili, Jelgava

### Ievads

Skolā mācāmies, mājās dzīvojam, veikalā iepērkamies, teātrī apmeklējam izrādes, bet kā vienā vārdā nosaukt visas šīs ēkas, kurus ikdienas vajadzībām izmantojam? Tā ir *arhitektūra* jeb vienkāršākiem vārdiem viens no mākslas veidiem, kurš rada telpisku vidi, kurā notiek cilvēka dzīves procesi (Arhitektūra). Turpretim E.H.Gombrich (1995) atklāj, ka mākslas nemaz nav, cilvēki raugoties „mākslas darbos” uzskata, ka tas viņiem patīk, tikai tāpēc, ka atmiņā tiek atsaukti, kādi patīkami notikumi, dzimtās mājas vai draugi. Lielākā daļa cilvēku mākslas darbos vēlas redzēt to pašu, kas viņiem šķiet tīkams dzīvē. Raksta autore uzskata, ka cilvēkiem labpatīk atrasties estētiski pievilcīgā vidē ar piemērotu mikroklimatu. Tāpēc ir svarīgi, kādas ir šīs ēkas, kurās norisinās mūsu ikdiena.

Šajā rakstā uzmanība tiek pievērsta arhitektūras stiliem studentu galvaspilsētā Jelgavā. Varbūt tā ir pilsēta, kas liek mums atcerēties skaudros karu notikumus un ugunsgrēku, kad iznīcināja to, ko iepriekšējās paaudzes bija atstājušas mantojumā no bruņinieku, hercogu un caru laikiem (Kas ir Jelgava?).

**Pētījuma mērķis:** izpētīt zinātnisko literatūru par Jelgavas arhitektūru un tās stiliem, salīdzināt viena stila celtnes un novērtēt LLU studentu zināšanas par Jelgavas arhitektūru.

### Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats veidots, balstoties uz vairāku autoru atziņām par arhitektūru. Raksta ietvaros veikta zinātniskās literatūras apzināšana, analīze un atziņu apkopojums, tas papildināts ar autores personiskās pieredzes refleksiju, iegūtie dati matemātiski aprēķināti, apkopoti, analizēti un grafiski attēloti. Empīriskie dati iegūti intervijas veidā, pēc tam novērošanas rezultātā ar salīdzināšanas metodi veikta novērtēšana.

Lai novērtētu studentu zināšanas par Jelgavas arhitektūru, baroka pērles jeb Jelgavas pils 25 dažādu fakultāšu studentiem tika uzdoti sekojoši jautājumi:

1. *Cik dažādus arhitektūras stilus Tu vari nosaukt?* Lielākā daļa respondentu (18 studenti) atzina, ka nezina nevienu, arī minot dažādus stilus, atbildēja, ka par tiem iepriekš nav zinājuši. 4 studenti zināja 2 mākslas stilus – baroks un klasicisms, 1 students zināja 5 arhitektūras stilus – klasicisms, renesanse, gotika, rokoko un baroks, 1 students - apgalvoja, ka zina piecus, tomēr, ka tie bija jānosauc, tika nosaukti mākslas veidi. 1 students minēja gotiku.
2. *Vai Tu zini kādai Jelgavas celtnei arhitektūras stilu?* Diezgan skumji, kad 23 studenti teica, ka nezina, bet tikai 2 zināja, ka Jelgavas pils celta baroka stilā.
3. *Vai Tev būtu interese savas zināšanas uzlabot par Jelgavas arhitektūru?* 3 studenti uzskata, ja to nezina, tad arī turpmāk nebūtu vajadzība to uzzināt. 7 studenti atzīst, ka būtu interesanti kaut ko uzzināt par savu pilsētu, tomēr nav gatavi to mācīties patstāvīgi. 8 studenti atzīst, ka iepriekš par to nebija domājuši, bet šī intervija iedvesmoja. 7 studenti uzskata, ja šāda veida mācības notiktu fizikas, ķīmijas vai matemātikas laikā, tad ar prieku tās apgūtu.



Ne visiem studentiem ir bijis lekciju kurss „Kultūra un mākslas”, bet tiem, kuriem ir, pietrūkst saite ar reālo dzīvi un konkrēto vietu. Patiesa interese rodas, ka mācīes par objektiem, kurus ikdienā redzi un kuros uzturies.

### Rezultāti un diskusija

Jelgavā ir ļoti daudz interesantu ēku. Vai staigājot garām esi aizdomājies par to vēsturi? Ieejot Swedbank ēkā, vai spēj iedomāties, ka pirms vairākiem gadiem tas bija kinoteātris „Zemgale”? Vai vari noteikt, cik sen ēkas, kurās atrodies, ir celtas? Kādā arhitektūras stilā? Raksta autore atzīst, ka uzturoties Jelgavā jau ceturto gadu, interese ir pieaugusi, tāpēc laiks pienācis rast atbildes uz šiem jautājumiem.

**Renesanse** no itāļu valodas nozīmē „atdzimšana”, „atjaunotie (Gombrich, 1995). Šī stila pazīmes var saskatīt *Jelgavas Svētās Trīsvienības tornī* (skat. 1.att.) (Jelgavas Svētās..., 2016) un *Svētās Annas baznīcā* (skat. 2.att.) (*Krastiņš*). Abās ēkās novērojamas ailsānes (gluds profils, kuru izmanto akurātai ailas apdarei), frontons, pusloka veida logi, portiks (Terminoloģija).



1.att. **Jelgavas Trīsvienības baznīcas tornis** (Torņa pulkstenis)



2.att. **Svētās Annas baznīca** (Barkāns, 2009).

**Baroka** galvenās iezīmes: formu plastiskums un dekoratīva greznība, krāšņums un ārējais spožums, kas savijas ar trauksmainu emocionalitāti, tāpat arī formu brīvība, kustība un monumentalitāte (Baroks Itālijā...). Šī stila celtnes Jelgavā novērojams *Kurzemes - Zemgales hercoga pils - Jelgavas pils* (skat. 3.att.) (*Krastiņš*). Tas ir viens no izcilākajiem Latvijas arhitektūras pieminekļiem: bijusī hercoga rezidence, Livonijas ordeņa bruņinieku mājvieta, Kurzemes guberņas administratīvais centrs (Latvia University..., 2013). Jelgavas pils izceļas ar ārējās arhitektoniskās apdares daudzveidību, bagātību un izsmalcinātību. Tuvojoties Jelgavas centram no Rīgas puses, majestātiskā Jelgavas pils efektīgi atklājas pilnā skata aptvērumā virs rāmajiem Lielupes ūdeņiem.



3.att. **Jelgavas pils** (Sveiki Jelgavas..., 2016)

Arhitektūras celtnēs novērojama mākslas stilu apvienošanās, piemēram, *Academia Petrina* (skat. 4.att.) ēkas fasāžu arhitektūrā baroka atskaņas ir apdares detaļu kārtojumā, sapārotās kolonnas portikā un tornī, kā arī portika frontona dzegu krepējumā (Krastiņš).



4.att. **Academia Petrin** (Jelgava history..., 2015)

Šīm abām ēkām kopīgs ir līdzīgās krāsas - sarkanā un krēmkrāsa, frontonu, kā arī loga formas. Viss pārējais ir jau tuvāk nākamajam stilam – **klasicismam**.

Pie klasicisma piemēriem minama arī *Medemas villa* (skat. 5.att.). Raksturojošākā klasicisma pazīme šai ēkai ir joniskās kolonnas. Galvenie telpveides un mākslinieciskās kompozīcijas paņēmieni ir frontalitāte, simetrija, cēla vienkāršība un izteikti monumentālam centrālajam akcentam pakārtotas celtnes pārējās daļas (Krastiņš).



5.att. **Medemas villa** (Villa Medem, 2013)

Eklektisms ir 19. gadsimta otrās puses stils, kas noslēdza jauno laiku stilu sistēmu. Tā nosaukums nācis no grieķu valodas un nozīmē izvēli jeb “tādu, kas izvēlas”. Jelgavā var sastapt arī **eklektisma** stila celtnes, piemēram, **neogotikas stilā** - *Valdekas pils* (skat. 6.att.), *Svētā Jura Romas katoļu baznīca* (skat. 7.att.), *Svētā Jāņa baznīca* (skat. 8.att.) (Krastiņš). Abām baznīcām, nedaudz arī Valdekas pilij, novērojami gotiskā stila logi un portiki. Baznīcām arī ļoti izteikti torņi gotikas ietekmē. Visās 3 ēkās izmantoti frontoni, kā arī redzams meandra ornamenti, dekoratīvs apļveida ornamenti.



6.att. **Valdekas pils** (Valdekas pils)



7.att. **Svētā Jura Romas katoļu baznīca** (Katholic Cathedral in Jelgava)



8.att. Svētā Jāņa baznīca (Kļaviņš, 2013)

Jelgavā ir īres nami ar **neorenesanses** veida fasāžu arhitektūru, piemēram, *Zemgales prospektā 4* (skat. 9.att.) (Krastiņš). Neorenesanses stils tika izmantots gan sabiedriskajām ēkām, gan dzīvojamām mājām. Smagnējās ēkas formas mēdza papildināt ar dekoratīvām, greznām logu apdarēm, greznu ieejas apdari, reizēm arī fasādēs tika iestrādāti dekoratīvi elementi, piemēram, *Zemgales prospektā 4* ir izmantoti frontoni, gar logiem dekoratīvas apdares u.c. šī stila pazīmes (Historisms:Neorenesanse)



9.att. Zemgales prospekts 4 (Zemgales prospekts)

**Neoklektisms** - historisma paveids, kas kā galveno mākslinieciskās izteiksmes līdzekli izvēlējās klasiskās arhitektūras formas (Modernā kustība..., 2012). Neoklektisma stilā celta *viesnīca „Jelgava”* (skat. 10.att.) (Krastiņš). Šai ēkai nav novērojama dekoratīvitate, bet harmoniskas krāsas, izmantotas klasikas arhitektūras formas, papildinātas ar korintiskajām kolonnām, kas nedaudz piešķir greznuma efektu.



10.att. Viesnīca “Jelgava” (Hotel Jelgava, 2016)

Iepriekš pieminētais *Kinoteātris „Zemgale”* (šobrīd *Swedbank Jelgavas filiāle*) ir **sociālistiskā reālisma stila** ēka (skat.11.att.)(Krastiņš).



11.att. Kinoteātris Zemgale ("Zemgale" - Former Jelgava Cinema)

## Secinājumi

1. Jelgava ir daudzpusīga ar arhitektūras stilu dažādību.
2. Vairākas ēkas ir rekonstruētas, tomēr pamatā ir saglabātas iepriekšējā ēkas celtniecības stils.
3. Studentiem ir ļoti zemas zināšanas par arhitektūras stiliem. Kā galvenais faktors tiek uzskatīts, ka iepriekš nav bijusi vajadzība, tomēr būtu interese iepazīties ar Jelgavas ēkas arhitektūras īpatnībām.
4. Mūsdienās celtajām ēkām nav izteikts arhitektūras stils, tās tiek celtas, lai kalpotu funkcijām.
5. Veicot dažādus pētījumus ļoti daudz iegūst pats darba autors, tiek iepazītas jaunas vietas, empīriskā pētījuma laikā jauni cilvēki, kā arī papildinātas zināšanas dažādās jomās.

## Izmantotie informācijas avoti

1. Arhitektūra. [tiešsaite] [skatīts 19.04.2016.]. Pieejams: <http://arhitektuura.weebly.com/kas-ir-arhitekt363ra.html>
2. Barkāns E. Jelgavas mācītājs atrod darbu Berlīnē. 2009, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.kasjauns.lv/lv/zinas/9395/jelgavas-macitajs-atrod-darbu-berline>
3. Baroks Itālijā, Flandrijā, Spānijā. [tiešsaite] [skatīts 20.04.2016.]. Pieejams: <http://valoda.aialab.lv/kultura/vesture/kultura/barItFS/teksts.htm>
4. Gombrich E.H. Mākslas vēsture. Rīga: Zvaigzne ABC, 1995, 15.lpp.
5. Historisms: Neorenesanse. [tiešsaite] [skatīts 20.04.2016.]. Pieejams: <http://ejuz.lv/8lg>
6. Hotel Jelgava. 2016, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.ihotels.lv/place/26/>
7. Jelgava history and art museum of Gedert Elias. 2015, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.latvia.travel/en/sight/jelgava-history-and-art-museum-gedert-elias>
8. Jelgavas Svētās Trīsvienības baznīcas tornis. 2016, [tiešsaite] [skatīts 19.04.2016.]. Pieejams: <http://www.latvia.travel/lv/apskates-vieta/jelgavas-svetas-trisvienibas-baznicas-tornis>
9. Kas ir Jelgava? [tiešsaite] [skatīts 20.04.2016.]. Pieejams: <http://www.jelgava.lv/viesiem/apskates-objekti/>
10. Catholic Cathedral in Jelgava. 2012, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.panoramio.com/photo/69902841>
11. Kļaviņš D. Jelgavas Sv. Jāņa evaņģēliski luteriskā baznīca. 2013, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <https://ssl.panoramio.com/photo/88523220>
12. Krastiņš J. Arhitektūras stili Latvijā. [tiešsaite] [skatīts 19.04.2016.]. Pieejams: [http://e.znet.lv/Arhitekt\\_stili\\_Latvija\\_Text.pdf](http://e.znet.lv/Arhitekt_stili_Latvija_Text.pdf)
13. Latvia University of Agriculture History. Education. Science. Culture. 2013, 8.lpp.
14. Modernā kustība jeb „MOMO”. 2012, [tiešsaite] [skatīts 20.04.2016.]. Pieejams: <https://minimal4.wordpress.com/2012/10/02/moderna-kustiba-jeb-momo/>
15. Sveiki Jelgavas pilī. 2016, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.jelgavaspils.lv/lv/>
16. Terminoloģija. 2011, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.doleta.lv/lv/termini>
17. Torņa pulkstenis. [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://www.laikastils.lv/pulkst-jelgava-torni>
18. Valdekas pils. [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://travelnews.lv/?o2510f11>
19. Villa Medem. 2013, [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <https://geolocation.ws/v/P/89832171/villa-medem-01-05-2013-/en>
20. Zemgale - Former Jelgava Cinema. [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: [http://www.vietas.lv/eng/objekts/zemgale\\_bijusais\\_jelgavas\\_kinoteatris/](http://www.vietas.lv/eng/objekts/zemgale_bijusais_jelgavas_kinoteatris/)
21. Zemgales prospekts. [tiešsaite] [skatīts 21.04.2016.]. Pieejams: <http://ejuz.lv/8lf>

**ANĢĻU VALODAS PRASMJU VEICINĀŠANA SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR  
INFORMĀCIJAS UN KOMUNIKĀCIJAS TEHNOĻIJĀM  
STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE SKILLS PROMOTION WITH INFORMATION AND  
COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT PRIMARY SCHOOL**

**Karina Jablonska**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

**Natalja Vronska**

Zinātniskā vadītāja, docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** The topicality of the research is that 21<sup>st</sup> century education is marked by change; for this particular reason teacher's role nowadays is not only to develop their own skills but also to use innovative methods in the teaching process. The main aim of the study was to demonstrate the positive impact of information and communication technologies (ICT) at primary school pupils' achievements in English language. The author analyses the pedagogical and psychological literature to find out what is teacher's role in the teaching process as well as what are the opportunities of ICT. The analysis has been done by Wilcoxon, Chi-square and Friedman methods in order to make sure that the use of appropriate technology improves the results of students in English language.

**Atslēgas vārdi:** informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, sākumskolas izglītība, angļu valoda.

### **Ievads**

21.gadsimta izglītība iezīmējas ar pārmaiņām, jo cilvēkiem mainās gan vērtības, gan domāšana. Skolotājam ir jāprot pielāgoties strauji mainīgajiem apstākļiem, jo 21. gadsimta izglītība izvirza jaunas prasības skolotājam, proti, informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT) ir kļuvušas par ikdienu un to integrēšana mācību stundās ir neatsverams mācību procesa komponents. A. Ferrari atklāj, ka straujā informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība pēdējās desmitgadēs, kur par svarīgāko elementu ir kļuvis internets, ir radījusi arī strauju tehnoloģisko rīku izveides bumu. IKT radījušas revolucionāras pārmaiņas Eiropas iedzīvotāju dzīvē. Sevišķi aktīvi tā lietotāji ir jaunieši, kuriem tā kļuvusi par ikdienas sastāvdaļu (Ferrari, 2009).

D. Prets raksta, ka šajā pasaulē izglītības uzdevums ir celt cilvēku labklājību, veicinot viņu mācīšanos (Prets, 2000).

Mūsdienu skolēnam ir jāapgūst zināšanas, prasmes un attieksmes, lai varētu veiksmīgi iekļauties mūsdienu sabiedrībā. Līdz ar to viens no skolotāja galvenajiem uzdevumiem ir inovatīva darbība, kura ir saistīta ar personības attīstību.

Pētījuma aktualitāti nosaka tas, ka mūsdienu globalizētajā pasaulē, kad viss tik strauji attīstās, liela nozīme, tiek piešķirta tieši informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) izmantošanai mācību procesā.

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju ieviešana mācību stundās, spēj tās padarīt daudz interesantākas, radošākas, dinamiskākas un aizraujošākas, tādējādi veicinot skolēnu interesi par konkrēto mācību priekšmetu. Vairāki pētījumi ir pierādījuši, ka IKT var palielināt skolēnu motivāciju un mācību sasniegumus, ļaujot viņiem vairāk kontrolēt mācību pieredzes gūšanu.

Sākumskolas izglītības posms ir viens no svarīgākajiem personības veidošanā. Līdz ar to izglītības galvenais uzdevums ir veidot personību, ievērojot zināmas likumsakarības attīstībā, jo katram vecumposmam ir savas īpatnības, kā arī katram cilvēkam ir savas individuālās īpatnības.

Valodai ir būtiska nozīme skolēna intelektuālajā, emocionālajā un sociālajā attīstībā, jo angļu valodas mācības sagatavo skolēnu angļu valodas tālākai apguvei, lai iegūtās zināšanas un prasmes skolēns spētu izmantot arī citos mācību priekšmetos, kā arī saziņai un sadarbībai mainīgajā daudz kultūru pasaulē.

**Pētījuma mērķis:** noskaidrot informācijas un komunikācijas tehnoloģiju ietekmi uz sākumskolas skolēnu sasniegumiem angļu valodā.

## Materiāli un metodes

Pētījumā piedalījās Jelgavas 2.pamatskolas 3.klases 23 respondenti.

Autores izstrādātā mācību metodika „Sākumskolas skolēnu angļu valodas apguve ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijām” tika aprobēta Jelgavas 2.pamatskolā. Lai noskaidrotu metodikas efektivitāti, tika veikta skolēnu vērtējumu analīze pa mēnešiem.

Datu matemātiskai apstrādei tika izmantotas vairākas statistiskas metodes: 1)  $\chi^2$  kvadrāta testa pārbaude, lai pārbaudītu, vai pastāv būtiskas atšķirības starp angļu valodas zināšanu līmeņiem un starp dzimumiem sākumskolas skolēniem; 2) Frīdmana tests, lai noskaidrotu, vai respondentu vērtējumi būtiski atšķiras pa mēnešiem un 3) Vilkoksona tests, lai pārbaudītu, cik daudziem respondentiem katru mēnesi ir novērojami uzlabojumi. Datu matemātiskai apstrādei un analīzei izmantota SPSS datorprogramma.

## Rezultāti un diskusija

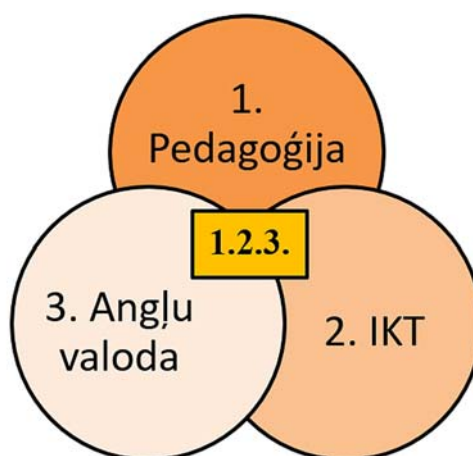
Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju klāsts ir plašs un daudzveidīgs. Tas paver plašas izvēles iespējas. Katrs skolotājs ir tiesīgs izvēlēties savam mācību priekšmetam attiecīgu informācijas un komunikācijas tehnoloģiju veidu, ar kura palīdzību var sekmēt skolēna mācību rezultātus. Strādājot ar sākumskolas skolēniem, tehnoloģiju izvēlei jābūt īpaši rūpīgai. Angļu valodas stundās vislabāko rezultātu sniedz: internets, dators, interaktīvā tāfele, multimediju projektors.

Sākumskolas izglītība ir nozīmīga personības veidošanā. Tieši šī iemesla dēļ informācijas un komunikācijas tehnoloģiju iekļaušana sākumskolas izglītībā tiek uzskatīta par ļoti svarīgu uzdevumu, kas lielā mērā spēj ietekmēt izglītības kvalitāti un pieejamību visā pasaulē.

Par svarīgu tiek atzīmēts, ka Latvijas jaunajai paaudzei ir jābūt labi sagatavotai mainīgai šodienai un rītdienai (Baltušīte, 2006).

Tehnoloģiju loma sākumskolas izglītībā ir daudzveidīga, proti, IKT ietver efektīvas tehnoloģiju mācības ar dažādiem instrumentiem, lai veicinātu skolēnu radošumu, bērnu intelektuālo attīstību, kā arī, lai atbalstītu individuālo apmācību (Дендев, 2013).

I.Ivaškins uzmanību akcentē uz trīs mācību priekšmeta komponentiem. Attēlā grafiski parādīti trīs mācību priekšmeta komponenti – pedagoģija, IKT un mācību priekšmets (angļu valoda), kuri ir atbilstoši izstrādāti un paredzēti apgūšanai izglītības iestādē saskaņā ar noteiktu izglītības programmu (skat. 1.att.). I. Ivaškins raksta, ka visi trīs komponenti ir saistīti, tie attīstījušies un joprojām attīstās neatkarīgi viens no otra un ir izgājuši noteiktas attīstības stadijas (Ivaškins, 2014).



1.att. IKT, pedagoģija un angļu valoda, kā vienota mācību priekšmeta komponenti

1 – pedagoģija, 2 – informācijas un komunikācijas tehnoloģijas (IKT), 3 – mācību priekšmets (angļu valoda), 1.2.3. – visu trīs komponentu mijiedarbība



I. Lūsēna-Ezera un K. Bārdule atzīst, ka viens no izaicinājumiem izglītības sistēmā ir ieviest inovācijas, jaunas mācību metodes, darba formas, mainīt mācību vidi, lai sagatavotu skolēnus nākotnes dzīvei, kurā patstāvīgi notiek pārmaiņas (Lūsēna-Ezera, Bārdule, 2013).

Konferences rakstā *IKT pozitīvā ietekme svešvalodas mācīšanas procesā* K. Isisags min galvenās priekšrocības informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanai mācību procesā (Isisags, 2013). Viņš uzskata, ka neapšaubāmi ir redzamas pozitīvas sekas IKT izmantošanai ne tikai vispārīgajā mācību procesā, bet arī svešvalodas apgūvē. Tieši no paša skolotāja motivācijas un vēlēšanās kaut ko mainīt ir atkarīga, kāda būs IKT ietekme mācību procesā:

- Izmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas pastāv iespēja ātri un viegli pielāgot nepieciešamos mācību materiālus atbilstoši apstākļiem un skolēnu vajadzībām. Tātad, skolotājs jebkurā brīdī var atrast vajadzīgo materiālu, netērējot savu laiku ilgai informācijas meklēšanai mācību grāmatās.
- IKT dod iespēju izmantot tehnoloģiju veiclību un meistarību, apvienojot mācību procesā tekstu un attēlus, audio, video klipus u.c. Tātad nepieciešamības gadījumā ir iespēja kombinēt vairākus mācību materiālus kopā, veidojot prezentāciju, kura ietver sevī gan video fragmentus, gan attēlus, audio uzdevumus un cita veida informāciju, lai parocīgi varētu izmantot angļu valodas stundā lielo mācību materiāla klāstu.
- Skolotāji var pielāgot datorprogrammas savām vai skolēnu vajadzībām un valodas zināšanu līmenim. Savukārt grāmatas tiek veidotas un ražotas vienotā formātā, visiem vienādas, kā arī netiek ņemtas vērā katra skolēna individuālās īpatnības. IKT dod iespēju iet cauri atkārtotām prezentācijām, dažādiem uzdevumiem, klausīties tekstus un video ieraktus. Ar IKT palīdzību, skolotājs spēj diezgan veiksmīgi plānot savu mācību stundu ņemto vērā dažādus faktoros.
- Mācību stunda skolēniem kļūst vairāk interesanta un mazāk ikdienišķa, tādējādi veicinot skolēnu iesaisti mācību procesā.
- Novitāte un radošums. Skolotājs katrā mācību stundā var izmantot dažādus materiālus, iesaistot tehnoloģijas. Tehnoloģiju iespējas ļauj skolotājam dažādi variēt (Isisags, 2013).

Pirms informācijas un komunikācijas tehnoloģiju integrēšanas angļu valodas stundās sākumskolā, tika noskaidrots, vai pastāv būtiskās atšķirības starp angļu valodas zināšanu līmeņiem un starp dzimumiem sākumskolas skolēniem.

Izmantojot  $\chi^2$  kvadrāta kritērija testu tika noskaidrots, ka p-vērtība zināšanu līmenis = 0.3053 > 0.05, kā arī p-vērtība dzimums = 0.8548 > 0.05, tad ar būtiskuma līmeni 95% var secināt, ka abos gadījumos nevar noraidīt  $H_0$  un tas nozīmē, ka nepastāv būtiskās atšķirības starp angļu valodas zināšanu līmeņiem un starp dzimumiem.

Tālākā datu analīze tika veikta, izmantojot Frīdmana testu, lai noskaidrotu, vai respondentu vērtējumi būtiski atšķiras pa mēnešiem. Ar būtiskuma līmeni 95% tika secināts, ka p-vērtība = 0.043 < 0.05, tātad noraidām  $H_0$  un pieņemam  $H_1$ , tas nozīmē, ka respondentu vērtējumi būtiski atšķiras pa mēnešiem.

Lai pārliecinātos par sākumskolas skolēnu angļu valodas pozitīviem vērtējumu rezultātiem, ar Vilksona testa palīdzību tika pārbaudīts, cik daudziem skolēniem katru mēnesi ir novērojami uzlabojumi.

Pozitīvo starpību skaits septembra un oktobra paraugkopās ir 8 novērojumi; septembra – novembra paraugkopās ir 11 novērojumi; septembra- decembra paraugkopās 14 novērojumi; septembra- janvāra paraugkopās 10 novērojumi; septembra- februāra paraugkopās 13 novērojumi; septembra- marta paraugkopās 12 novērojumi.

Var secināt, ka izmantojot IKT var manīt pakāpenisko sākumskolas skolēnu angļu valodas prasmju uzlabošanu, kā arī skolēnu skaits, kam vērtējumi ik mēnesī uzlabojas, palielinās, kas arī pierāda IKT pozitīvo ietekmi.

### Secinājumi

1. Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju klāsts ir plašs un daudzveidīgs, sākumskolas vecumposmam visatbilstošākās ir: internets, dators, interaktīvā tāfele, multimediju projektor.

2. Integrējot IKT angļu valodas stundās ar pareizi izvirzītajiem uzdevumiem un konkrētiem mērķiem, skolotājs var veicināt sākumskolas skolēnu angļu valodas apguvi mācību stundās, kā arī IKT spēj pozitīvi ietekmēt skolēnu mācību rezultātus.
3. Sākumskolas izglītība ir svarīgākais posms, personības veidošanā, līdz ar to arī informācijas un komunikācijas tehnoloģiju iekļaušana sākumskolas izglītībā tiek uzskatīta par ļoti svarīgu uzdevumu.
4. Veicot datu analīzi, tika noskaidrots ( $p$ -vērtība =  $0.043 < 0.05$ ), ka izmantojot IKT notiek sākumskolas skolēnu angļu valodas prasmju uzlabošanās.
5. Mūsdienų viens no izaicinājumiem izglītības sistēmā ir ieviest inovācijas, jaunas mācību metodes, darba formas, mainīt mācību vidi, lai sagatavotu skolēnus nākotnes dzīvei, kurā patstāvīgi notiek pārmaiņas.

#### **Izmantotie informācijas avoti**

1. Baltušite R. Skolotāja loma mācīšanās motivācijā. Rīga: RaKa, 2006, 231 lpp.
2. Isisag K. U. ICT for Language Learning. Proceedings of International Conference, 5<sup>th</sup> edition, *The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching*, 2013, 5p.
3. Ivaškins I. Informācijas un komunikācijas tehnoloģijas kā līdzeklis starpnozaru disciplīnu izveidei. Rīga: Rīgas Tehniskā universitāte, 2014, 112.-116.lpp.
4. Lūsēna- Ezera. I, Bārdule. K. Tehnoloģijas mūsdienų skolā – nepieciešamība un izaicinājums. XIV Starptautiskā zinātniskā konference *Radīt nākotni: komunikācija, izglītība, business*. Rīga: Biznesa augstskola Turība, 2013, 221.-232. lpp.
5. Prets D. Pedagoģa rokasgrāmata. Izglītības programmu pilnveide. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 383 lpp.
6. Дендев Б. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Монография. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2013, 13 с.



**BĒRNU AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM GATAVĪBAS SKOLAI ATTĪSTĪBAS  
VEICINĀŠANA PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS VIDĒ  
PROMOTION OF DEVELOPMENT OF CHILDREN READINESS TO SCHOOL IN THE  
PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

**Aiga Jankevica**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

**Irēna Katane**

Zinātniskā vadītāja, asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr. paed.

**Abstract:** The article describes the theoretical basis for carried out pedagogical experiment, methodology, analysis and evaluation of the obtained results. The research is interdisciplinary in nature because: the research was based on humanistic and ecological approaches, which complement each other; the specificities of the research defined the scientific areas of the theoretical studies: ecology of education; humanitarian pedagogy; humanistic psychology; the pedagogical / educational psychology; pre-school education and pre-school didacticism; inclusive education and didactics of pedagogy. The research is based on the results of the theoretical studies carried out in the following directions: 1) theoretical grounds of school readiness and its assessment methodology; 2) theoretical and methodological grounds of pedagogical experimental activity: multicontextual and multifunctional education environment; inclusive education and differentiated approach to the development stimulation of the child with special needs. *The aim of the research: based on the developed conceptual model, during the pedagogical experiment to advance development of children's readiness for school in pre-school education environment.* Based on the experiment it was proved that, by ensuring the individual and differentiated approach, as well as various kinds of specialist team work and cooperation with parents of children, it is possible to substantially affect children with developmental disorders readiness for school progress, thus also stimulating the children's cognitive functioning, inclusion in pre-school and school education environment and their socialisation.

**Atslēgas vārdi:** attīstības veicināšana, gatavība skolai, izvērtēšana, pirmsskolas izglītības vide.

### Levads

Viens no pirmsskolas izglītības mērķiem ir sagatavot bērnu skolai, tāpēc jēdziens *gatavība skolai* ir kļuvis par pedagoģisku pamatkategoriju. Tā ir ne tikai Latvijas, bet arī pasaules mēroga pirmsskolas izglītības aktualitāte.

Veikto pētījumu aktualitāti nosaka: 1) jēdziena *gatavība skolai* interpretācijas un nozīmes izpratnes lielā variativitāte gan zinātnieku/pētnieku, gan pedagoģu-praktiķu, gan arī vecāku vidū; 2) pēctecības principa respektēšana, pārejot no pirmsskolas izglītības pakāpes uz sākumskolas izglītības pakāpi.

Galvenā nostādne pirmsskolas izglītībā saistībā ar bērna gatavību skolai ir tā, ka bērnam, uzsākot mācības skolā, nevis jāprot lasīt, rēķināt, rakstīt un veikt citas darbības 1. klases līmenī, bet jāspēj to visu mācīties un apgūt skolas pedagoģiskajā vidē, uzsākot mācības 1.klasē. Tas nozīmē, ka bērna attīstības procesa rezultātā ir jābūt tādām iekšējām potenciālam jeb iekšējiem resursiem, kas ļautu bērnam jau skolēna statusā veiksmīgi iekļauties skolas izglītības vidē, turpinot izziņas un socializācijas procesu atbilstoši noteiktajām prasībām.

Īpaša vērība ir jāpievērš bērnu ar speciālām vajadzībām sagatavošanai skolai. Pastāv vairākas nostādnes, kas nosaka, kādā veidā šiem bērniem ir jāpiedāvā viņu attīstībai atbilstoša un attīstību veicinoša izglītības vide: 1) speciālās pirmsskolas izglītības iestādes, kuras domātas tikai bērniem ar speciālām vajadzībām, kas tajās ir nošķirti no pārējiem saviem vienaudžiem un kuru attīstības veicināšana notiek, piemērojot viņiem atbilstošas speciālās izglītības programmas; 2) pirmsskolas izglītības iestādes, kurās ir atsevišķas speciāli veidotas grupas bērniem ar speciālām vajadzībām, kurās tiek īstenotas speciālās izglītības programmas, paralēli kurām ir arī vispārējās pirmsskolas izglītības bērnu grupas; 3) bērni ar speciālām vajadzībām tiek iekļauti savu vienaudžu grupās, taču atbilstoši viņu attīstības traucējumiem tiek piemērotas speciālās izglītības programmas (Nīmante, 2008).

Pētījumi, kuru rezultāti tiek pārstāvēti šajā rakstā, notika vienā no Jelgavas pašvaldības pirmsskolas izglītības iestādēm, kurā tiek komplektētas grupas, iekļaujot bērnus ar speciālām vajadzībām savu vienaudžu grupā.

Maģistrante ir uzkrājusi vairāku gadu izglītības psihologa pieredzi, strādājot pirmsskolas izglītības iestādē un veicot bērnu attīstības, t.sk. gatavības skolai, individuālo izpēti un, sadarbībā ar iestādes atbalsta dienesta speciālistiem, veidojot bērnu ar speciālām vajadzībām individuālās attīstību veicinošās programmas un darbības plānus. Savukārt maģistra darba vadītājai ir pētnieciskā pieredze: 1) gatavības darbībai izpētē; 2) izglītības vides koncepciju un vides modeļu izstrādē, balstoties uz izglītības ekoloģiju kā teorētiski metodoloģisko bāzi.

Viss iepriekš teiktais noteica arī pētījuma temata izvēli, kā arī veiktā pedagoģiskā eksperimenta loģiku un struktūru.

**Pētījuma mērķis:** balstoties uz izstrādāto konceptuālo modeli, pedagoģiskā eksperimenta laikā veicināt bērnu gatavības skolai attīstību pirmsskolas izglītības vidē.

## Materiāli un metodes

Veiktajam pētījumam ir interdisciplinārs raksturs, jo: 1) pētījums balstījās uz humānistisko un ekoloģisko pieeju, kas komplimentāri papildina viena otru; 2) pētījuma specifika noteica teorētisko pētījumu zinātniskās jomas: izglītības ekoloģija; humānā pedagoģija; humānistiskā psiholoģija; pedagoģiskā/izglītības psiholoģija; pirmsskolas pedagoģija un pirmsskolas didaktika; iekļaujošās izglītības un speciālās pedagoģijas didaktika.

Veikto empīrisko pētījumu teorētiski metodoloģiskā bāze:

- psiholoģisko un pedagoģisko pamatkategoriju *gatavība darbībai* un *gatavība skolai* teorētiskais pamatojums (Ābele, Tauriņa, 2012; Baltušīte, 2013; Baltušīte, Katane, 2007; Baltušīte, Katane, 2014; Lieģeniece, 2012; Божович, 1968; Выготский, 2000; Гуткина, 2000; Дьяченко, Кандыбович, 1986, Нижегородцева, Шадриков, 2001; Эльконин, 1971);
- bērna ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstības veicināšanas modelis: 1) daudzkontekstu un daudzfunkcionālā izglītības vide (Davidova, 2010; Gudjons, 1998; Katane, 2005; Katane, 2006; Katane, 2007; Katane, Kalniņa, 2010; Lieģeniece, 1999; Līduma, 2013; Rumševiča, 2013 u.c.); 2) iekļaujošā izglītība: iekļaujošā, individuālā, diferencētā un integrētā pieeja bērna ar speciālām/īpašām vajadzībām attīstības veicināšanā (Frimanis, 2007; Guidelines for Inclusion .. , 2005; Guseva, 2011; Helminga, 2006; Kokle-Narbuta, 2011; Liepiņa, 1991; Liepiņa, 2003; Nīmante, 2008; Skrtic, 1995; The Salamanca Statement .. , 2006; Vislie, 2006 u.c.).

Pedagoģiskais eksperiments balstījās uz *Bērna ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstības veicināšanas modeli*, kura izstrāde notika sadarbībā ar maģistra darba vadītāju, asoc. profesori Dr. paed. I. Katani, par tā pamatu ņemot teorētisko pētījumu rezultātus un pašu pieredzi. Izstrādātajā konceptuālajā modelī tika izdalīts pedagoģiskā eksperimenta mērķis, vairāki pirmsskolas izglītības vides konteksti: iekļaujošās izglītības vide, integrēto mācību vide, sociālā un kultūrvide, bērniem draudzīga pedagoģiski psiholoģiskā vide, kā arī vairākas šīs vides funkcijas: iekļaujošā funkcija, izglītības individualizācijas funkcija, diferenciacijas funkcija, atbalstošā funkcija, kompensatīvā funkcija, attīstību veicinošā funkcija, emancipējošā funkcija, audzināšanas funkcija un socializācijas funkcija. Lai varētu īstenot pedagoģiskā eksperimenta mērķi un visas daudzās funkcijas, bija jānodrošina pirmsskolas speciālistu sadarbība vienotā komandas darbā. Šis modelis kļuva par veiktā pedagoģiskā eksperimenta teorētiski metodoloģisko bāzi.

### Pētījuma metodes

- *Teorētisko pētījumu metodes:* 1) zinātniskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana; 2) modelēšana (konceptuālā modeļa izstrāde).
- *Empīrisko pētījumu metodes:* pedagoģiskais eksperiments.
  - Datu ieguves metodes: novērošana, pieredzes refleksija.
  - Datu matemātiskās apstrādes metodes:
    - datu primārā matemātiskā apstrāde aprakstošās statistikas ieguvei (Min, Max, A, Me, Mo,  $\Sigma$ );
    - datu sekundārā matemātiskā apstrāde secinošās statistikas ieguvei: Zīmju tests diferencu noteikšanai, salīdzinot divas saistītās pazīmju paraugkopas, proti, eksperimentālās grupas gatavības skolai kopvērtējumus pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās.

Pētījuma bāze. Pētījums notika vienā no Jelgavas pilsētas pašvaldības pirmsskolas izglītības iestādēm.

Pētījumā piedalījās: eksperimentālās grupas dalībnieki - 10 bērni ar speciālām vajadzībām (speciālā pirmsskolas izglītības programma izglītojamiem ar valodas traucējumiem (01015511) un speciālā pirmsskolas izglītības programma ar izglītojamiem jauktiem attīstības traucējumiem (01015611)).

Pedagoģiskajā eksperimentā tika iesaistīti arī: 4 pirmsskolas skolotāji, 2 pirmsskolas skolotāju palīgi, atbalsta dienesta speciālisti (psihologs, logopēds, medmāsa, speciālais pedagogs). Kopā pedagoģiskajā eksperimentā tika iesaistīti 10 pētījuma bāzes pirmsskolas darbinieki, no kuriem 6 bija augsta līmeņa kvalifikācijas speciālisti.

Bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstības veicināšanu koordinēja un vadīja pirmsskolas psihologs (raksta autore A. Jankevica), nodrošinot dažāda veida speciālistu komandas mērķtiecīgu un saliedētu profesionālo darbību.

Pētījuma laiks un posmi. Pedagoģiskais eksperiments notika laika posmā no 2014.gada rudens līdz 2016.gada pavasarim. Pētījums sastāvēja no 4 posmiem (skat. 1.tab.).

1.tabula. **Pedagoģiskā eksperimenta posmi**

1.posms	2.posms	3.posms	4.posms
Eksperimentālās grupas bērnu gatavības skolai sākotnējā jeb pirmā izvērtēšana	Pirmsskolas speciālistu profesionāla un ētiski korekta eksperimentālā darbība, nodrošinot bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstības veicinošo un atbalstošo, kā arī sevī iekļaujošo pirmsskolas izglītības vidi	Eksperimentālās grupas bērnu gatavības skolai atkārtotā jeb otrā izvērtēšana	Eksperimentālās grupas bērnu gatavības skolai izvērtēšanas rezultātu analīze, salīdzināšana, nosakot diferences starp abiem gatavības skolai kopvērtējumiem, un iegūto rezultātu izvērtēšana

Lai varētu izvērtēt, vai ir izdevies veicināt bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstību pirmsskolas izglītības iestādē, tika veikta šo bērnu (eksperimentālās grupas) gatavības skolai izvērtēšana pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās, un iegūto rezultātu salīdzināšana diferencu noteikšanai. Šim nolūkam tika izmantota bērnu gatavības skolai izvērtēšanas metodika, kas tika izstrādāta Jelgavas pirmsskolas skolotāju metodiskās apvienības ietvaros un kuras autori ir: pati maģistrante A. Jankevica, kā arī līdzautoros S. Joma, M. Liepniece, I. Dakne.

### **Rezultāti un diskusija**

Pedagoģiskā eksperimenta laikā (pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās) iegūtie rezultāti tika apkopoti datu tabulās. Tika veikta primārā datu matemātiskā apstrāde, iegūstot aprakstošo statistiku. Aprakstošā statistika tika aprēķināta, izvērtējot katra eksperimentālās grupas bērna gatavības skolai vērtējumu rādītājus pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās (skat 2. un 3. tabulu).

Salīdzinot aprakstošās statistikas rezultātus, kas iegūti pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās, var saskatīt tendenci, ka eksperimentālās grupas bērnu gatavības skolai vērtējumi eksperimenta laikā ir paaugstinājušies, kas liecina par to, ka pedagoģiskais eksperiments ir noritējis veiksmīgi un eksperimenta mērķis ir sasniegts.

2. tabula. Eksperimentālās grupas bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai izvērtēšanas rezultāti pedagoģiskā eksperimenta sākumā: aprakstošā statistika (2014)

N	Bērni	Aprakstošā statistika (2014)					
		Min	Max	A	Me	Mo	$\Sigma$
1.	A	2	4	2	3	3a; 4b	32
2.	B	2	4	2	3	2a; 3b	28
3.	C	2	4	2	2	2	26
4.	D	2	3	1	2	2	24
5.	E	2	3	1	2	2	24
6.	F	2	3	1	2	2	22
7.	G	2	4	2	2,5	2	26
8.	H	2	4	2	2	2	22
9.	I	2	3	1	3	3	27
10.	J	2	4	2	3	3	31

3. tabula. Eksperimentālās grupas bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai izvērtēšanas rezultāti pedagoģiskā eksperimenta beigās: aprakstošā statistika (2015)

N	Bērni	Aprakstošā statistika (2015)					
		Min	Max	A	Me	Mo	$\Sigma$
1.	A	2	4	2	4	4	33
2.	B	1	4	3	3,5	4	30
3.	C	2	4	2	3	3	31
4.	D	2	3	1	3	3	28
5.	E	2	3	1	3	3	29
6.	F	2	3	1	2,5	2	28
7.	G	2	4	2	3	3	29
8.	H	1	4	3	3	3	25
9.	I	1	3	2	2	2	20
10.	J	3	4	1	4	4	37

Konstatētās izmaiņas bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstība notika, pateicoties dažāda veida pirmsskolas speciālistu profesionālai, psiholoģiski un ētiski korektai, ļoti intensīvai darbībai, nodrošinot mērķtiecīgas un saliedētas komandas darbu.

Datu apstrādes nākamajā posmā bija svarīgi bija noteikt, vai notikušās izmaiņas bērnu gatavības skolai attīstībā ir statistiski būtiskas.

Šim nolūkam tika izmantots Zīmju tests SPSS 22.0 lietojumprogrammā. Tika izvirzītas divas hipotēzes:

$H_0$ : pastāv sakritība starp eksperimentālās grupas gatavības skolai vērtējumiem pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās.

$H_1$ : pastāv atšķirības starp eksperimentālās grupas gatavības skolai vērtējumiem pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās.

Zīmju testa rezultāti redzami 4.tabulā un 5.tabulā.

4.tabula. Zīmju testa rezultāti

Salīdzināmās saistītās paraugkopas	Diferenču rādītāji	Iegūtās vērtības
Eksperimentālās grupas gatavības skolai vērtējumi pedagoģiskā eksperimenta beigās	Negatīvās Diferences <sup>a,d</sup>	1
	Pozitīvās Diferences <sup>b,e</sup>	9
Eksperimentālās grupas gatavības skolai vērtējumi pedagoģiskā eksperimenta sākumā	Bez izmaiņām (Ties <sup>c,f</sup> )	0
	Kopā (Total)	10

Iegūtie rezultāti (skat. 4.tab.) liecina, ka visu eksperimentālās grupas bērnu gatavības skolai vērtējumos ir notikušas izmaiņas: 9 bērnu gatavības skolai kopvērtējumos ir pozitīvas diferences, un tikai viena bērna gatavība skolai kopvērtējums pedagoģiskā eksperimenta beigās ir bijis zemāks nekā pedagoģiskā eksperimenta sākumā.

5.tabula. Zīmju testa secinošā statistika

Secinošās statistikas rādītājs	Iegūtā vērtība
p- vērtība (Exact Sig. (2-tailed))	0,021 <sup>b</sup>

Tā kā p-vērtība=0,021 <  $\alpha=0,05$  (skat. 5.tab.), ir jānoraida nulles hipotēze  $H_0$  un jāpieņem alternatīvā hipotēze  $H_1$ . Tas nozīmē, ka eksperimentālās grupas bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstībā ir notikušas būtiskas izmaiņas, jo pastāv būtiskas atšķirības starp gatavības skolai vērtējumiem pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās.

### Secinājumi

1. Pedagoģiskā eksperimenta rezultātā eksperimentālās grupas bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstībā ir notikušas būtiskas izmaiņas, par ko liecina iegūtie gatavības skolai vērtējumu rezultāti (gan aprakstošā, gan secinošā statistika).
2. Pētījumā izmantotā, Jelgavas pirmsskolas skolotāju metodiskajā apvienībā maģistrantes un viņas līdzautoru izstrādātā izvērtēšanas metodika palīdz daudzpusīgi novērtēt bērnu gatavību skolai, tāpēc to var izmantot arī turpmākajā izpētē.
3. Ja pedagoģiskajā darbībā pirmsskolas pedagogi, viņu palīgi un arī atbalsta dienesta speciālisti īsteno savā profesionālajā darbībā maģistrantes un maģistra darba vadītājas izstrādāto *Bērnu ar speciālām vajadzībām gatavības skolai attīstības veicināšanas modeli*, respektējot iekļaujošo, diferencēto, individuālo un integrēto pieeju, nodrošinot dažāda veida speciālistu saliedētu un mērķtiecīgu komandas darbu daudzkomponentu un daudzfunkcionālā pirmsskolas izglītības vidē, kā arī izvērtējot gatavības skolai attīstības dinamiku, ir iespējams būtiski veicināt bērnu ar speciālām vajadzībām attīstību, t.sk. gatavības skolai attīstību.

### Izmantotie informācijas avoti

1. Ābele A, Tauriņa A. Vecākā pirmsskolas vecuma bērna sasniegumu izvērtēšana pamatzglītības apgaves skatījumā. Proceedings of the International Scientific Conference *Society, Integration, Education* (May 25th-26th, 2012), Volume I. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2012, pp.21-30.
2. Baltušte R. Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē. Promocijas darbs pedagoģijas zinātnes nozarē, augstskolas pedagoģijas apakšnozarē. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, 2013, 185 lpp.
3. Baltušte R., Katane I. The Structural Model of the Pedagogy Students' Readiness for Professional Activities in the Educational Environment. Proceedings of the 7th International Scientific

- Conference *Rural Environment. Education. Personality* (February 7-8, 2014, Latvia). Jelgava: LLU TF IMI, 2014, pp. 29 - 41.
4. Baltušiņa R., Katane I. Students' as prospective specialists' psychological readiness for the professional performance. Proceedings of the 6<sup>th</sup> International Scientific Conference *Engineering for Rural Development* (May 24-25, 2007). Jelgava, Latvia University of Agriculture, Faculty of Engineering, 2007, pp. 79 – 85.
  5. Davidova J. Akcentu maiņa skolotāju funkcijās. *Novitātes pedagogijā profesionālās izglītības skolotājiem*. 2010, [tiešsaite] [skatīts 27.05.2015.]. Pieejams: <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=2686>
  6. Frimanis I. Ievads speciālās skolas darbā. Rīga: RaKa, 2007.
  7. Gudjons H. Pedagoģijas pamatatziņas. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998, 395 lpp.
  8. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.
  9. Guseva V. Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatzglītības pirmajā posmā. Promocijas darbs. Daugavpils: DU, 2011.
  10. Helminga H. *Montesori pedagogija*. Rīga: Jumava, 2006.
  11. Katane I. Daudzkomponentu izglītības vides modelis. *Journal of Science Education*, Vol.7, 2006, pp. 31-33 (Columbia, Bogota).
  12. Katane I. Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis. Promocijas darbs. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 2005, 195 lpp.
  13. Katane I. No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā. Sērija *Izglītības ekoloģija*. Jelgava: LLU, 2007.
  14. Katane I., Kalniņa I. Skolēnu personības konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē. Jelgava: LLU, 2010, 331 lpp.
  15. Kokle - Narbuta I. Atbalsta personāla komandas darbs skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanai vispārīgā skolā. Jelgava: LLU, 2011, 113 lpp.
  16. Lieģeniece. D. Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā. Rīga: RaKa, 1999, 251 lpp.
  17. Lieģeniece D. Pārdomas par bērna sagatavošanu skolai. Ikale I. (red.). *Ceļā uz skolu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2012, 16.-21. lpp.
  18. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija. Rīga: Zvaigzne, 1991.
  19. Liepiņa S. Speciālā psiholoģija. Rīga: RaKa, 2003.
  20. Līduma A. Pirmsskolas izglītības pedagoģiskā pieredze XXI gs. Latvijā. Pirmsskolas pedagoģijas teorija praksei. Rīga: Librum, 2013.
  21. Nīmante D. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības vēsturiskā attīstība. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte, 2008.
  22. Rumševiča G. Mūzika kā spēju attīstības līdzeklis speciālās skolas vidē. Jelgava: LLU, 2013, 100 lpp.
  23. Skrtic T. M. Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity. New York: Teachers College Press, 1995.
  24. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO, 1994.
  25. Vislie L. Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 2006, pp.395-414.
  26. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968, 390 с.
  27. Выготский Л. Психология. Мир психологии. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2008, 1008 с.
  28. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Москва: Академический Проект, 2000, 184 с.
  29. Дьяченко М. Кандыбович Л. Психологическая готовность. Москва: Наука, 1986, 49-52с.
  30. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. Москва: Владос, 2001, 326 с.
  31. Эльконин Д.Б. Психологические аспекты проблемы готовности к школьному обучению. Воспитание и обучение старших дошкольников детском саду: тезисы всесоюзной научной конференции, Ч.1. Москва, 1971.

## BĒRNU ADAPTĀCIJA PIRMSSKOLĀ CHILDREN'S ADAPTATION IN PRESCHOOL

**Lība Jasulaņeca**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Irēna Katane**

Zinātniskā vadītāja, asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Preschool education in Latvia is available for children from one and a half years age. Between the ages of 18 months and three years, child acquires confidence in their own ability to explore the world. The adaptation process is a period of adjustment, child starts to attend a new educational environment. Looking at the process of adaptation of "education according to nature", holistic and ecological approaches, the author concludes that the adaptation process is influenced by a number of educational environment dimensions: physical, psychological and pedagogical. Children's play is an effective component that interacts in all environmental dimensions and successfully guides child through the adaptation process of pre-school education. Research methodology base consists of theoretical cognition of teachers and psychologists and the author's reflection of experience on the adaptation process, the child's development holistically, ecological approach to pre-school environmental research and the importance of children's social interaction processes.

**Atslēgas vārdi:** bērna adaptācija, ekoloģiskā pieeja, pirmsskolas izglītības vide.

### Ievads

Izvēloties pirmsskolas pakalpojumu savam bērnam, vecāki nonāk svarīgas izvēles priekšā – atrast kompromisu starp pakalpojuma pieejamību, ģimenes vajadzībām un bērna gatavību iesaistīties izglītības sistēmā.

Latvijas likumdošana izglītības jomā (Izglītības likums, 1998) paredz, ka bērns izglītības sistēmā var tikt iesaistīts no pusotra gada vecuma, kad attiecīgā pašvaldība, kuras teritorijā ir deklarēta bērna dzīvesvieta, piešķir finansējumu šī bērna izglītošanai.

Nereti arī vecāki izvēlas sava bērna iesaistīšanu izglītības sistēmā no bērna pusotra līdz divu gadu vecumam. E. Eriksons (Eriksons, 1998) psihosociālās attīstības teorijā 2.–3. bērna dzīves gadu apzīmē kā agrās bērnības stadiju, kad veidojas bērna patstāvība, autonomija, bet reizē arī attīstās kauna un šaubu izjūta. Šajā periodā bērnam ir jāiegūst drošības sajūta, ticība savām spējām, lai izzinātu pasauli un veiksmīgi tajā iekļautos.

Bērna adaptācija ir sociālās mijiedarbības process, kuru ietekmē dažādi faktori: 1) ārējie faktori: pedagogi, grupiņas biedri, izglītības iestādes vide, vecāki; 2) iekšēji faktori: bērna fiziskā un garīgā pieredze (Выготский, 2005).

Adaptēšanās veicināšana ir viens no pirmsskolas izglītības vides pirmajiem uzdevumiem, lai radītu līdzsvaru starp ārējiem un iekšējiem faktoriem. Ir svarīgi apzināt tos pedagogiskos līdzekļus, kas palīdz nodrošināt bērnam draudzīgu, attīstību veicinošu un atbalstošu izglītības vidi, kurā bērnam justos droši un komfortabli.

**Pētījuma mērķis** ir pētīt, analizēt un izvērtēt bērna adaptācijas procesu pirmsskolas izglītības vidē.

### Materiāli un metodes

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

- bērna attīstību kopveselumā (Erikson, 1998; Lieģeniece, 1999; Ļubļinska, 1979 u.c.),
- adaptācijas un adaptēšanās būtību (Āboltiņa, 2014; Eysenck, Arnold, Meili, 1972; Lieģeniece, 1999; u.c.);
- ekoloģisko pieeju pirmsskolas izglītības vides pamatojumā un raksturojumā (Katane, 2005; Katane, 2007);
- rotaļu nozīmi adaptēšanās veicināšanā (Špona, 2004; Vidnere, 2014 u.c.).

*Pētījuma metodes:* 1) zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana; 2) pedagoģiskās pieredzes refleksija.

## Rezultāti un diskusija

Adaptācijas periodam pirmsskolas izglītības iestādē tiek piešķirta svarīga loma, jo tikai tad, kad bērna adaptēšanās noritējusi pilnībā, varam sākt runāt par bērna izziņu un intelektuālo attīstību. Adaptācijas būtība sakņojas piemērošanās jeb pielāgošanās procesā. Adaptāciju raksturo vairāku organizētu darbību kopums, lai indivīds varētu rast risinājumu problēmsituācijai (Налчаджян, 1988).

L. Āboltiņa (Āboltiņa, 2014) promocijas darbā par septiņgadīgu bērnu sociālo adaptēšanos skolai ir izdalījusi nozīmīgus iekšējos un ārējos faktorus, kas pamato adaptācijas procesa daudzšķautņaino dabu. Kā iekšējie faktori tiek akcentēti kā bērna fizioloģiskās, psiholoģiskās un emocionālās īpašības, tā arī bērna attīstības posmi un sociālā pieredze. Savukārt ārēji sociālo adaptēšanos ietekmē bērna attiecības un sociālā vide ģimenē, skolas vide un psiholoģiskais klimats, pedagoģiskā vide, kā arī visu šo ārējo faktoru savstarpējā mijiedarbība.

Adaptācijas process pedagoģijā un psiholoģijā tiek raksturots kā indivīda stāvoklis, kurā gan viņa personīgās vajadzības, gan vides prasības tiek apmierinātas un sasniedz harmoniju un līdzsvaru (Eysenck, Arnold, Meili, 1972).

D. Lieģeniece (Lieģeniece, 1999) ir uzsvērusi domu, ka, lai izprastu adaptāciju kā mijiedarbības procesu bērna attīstībā, jālūkojas uz iekšējo un ārējo faktoru vienotību veselumā. Ņemot vērā dabatbilsmes principu pedagoģijā, tiek respektēta dabiska bērna sevis un apkārtējās vides iepazīšana. Varam piekrist zinātnieces teiktajam, jo adaptācija ir bērna mijiedarbība ar vidi, kas vienlaicīgi ir gan adaptēšanās, gan arī adaptēšanas jeb adaptēšanās veicināšanas process. Pieredze liecina, ka, jo lielāka vērība pirmsskolā tiek veltīta adaptēšanās sekmēšanai jeb adaptēšanai, jo veiksmīgāk notiek maza bērna adaptēšanās pirmsskolā un tā rezultātā arī adaptācija kopveselumā.

Katram bērna vecumposmam iezīmējas raksturīgākie attīstības komponenti, kas jāņem vērā organizējot adaptācijas procesu, taču svarīgi ir šos komponentus analizēt mijiedarbībā. Agrās bērnības stadijā sāk attīstīties bērna individualitāte: "Es" apzināšanās, pašnoteikšanās, saskarsmes iemaņu apgūšana, sociālo lomu atdarināšana, priekšmetu funkcionālā apguve un runas attīstība. Iekšējās vajadzības motivē izziņu un darbošanos (Erikson, 1998). Situācijā, kad bērns saskaras ar jauniem apstākļiem un vidi, motivācija tiek traucēta, uz brīdi tiek zaudēta vēlme izzināt un darboties, jo virsroku gūst iekšējā vajadzība pēc drošības sajūtas un sistēmiskas, paredzamas adaptācijas procesa iekšējo un ārējo faktoru mijiedarbības.

Adaptācijas periodā noris bērna pielāgošanās fiziskās un sociālās vides mainīgajiem apstākļiem. Šajā periodā it kā satiekas divi pretpoli – bērna vēlme gūt emocionālus iespaidus, izzinot apkārtējo pasauli, un meklējumi pēc paredzamas rīcības, kontrolējamas un ierastas vides (Raščevska, 2001).

Adaptācija tiek raksturota arī kā mērķtiecīgs socializēšanās process (Налчаджян, 1988). Arī šai domai var piekrist, jo pieredze liecina, ka, jo ātrāk bērns sāk sevi apzināt kā sociālu būtni un apgūt jaunas sociālās lomas, jo veiksmīgāk notiek viņa adaptācija un gala rezultātā arī socializācija.

Kā jau esam noskaidrojuši, tad adaptācijas procesā ļoti svarīga ir adaptēšana jeb adaptēšanās veicināšana, kas ir viena no pirmsskolas pedagoģiskās vides pamatfunkcijām. Pirmsskolas pedagogam ļoti svarīgi atbalstīt un iedrošināt mazo bērnu, kas jūtas nedrošs viņam vēl neizzinātā, svešā vidē - pirmsskolā, kurā viņš ir ienācis pavisam nesen. Ir jārada tāda pirmsskolas sociāli psiholoģiskā vide, kurā bērns izjustu pēc iespējas vairāk pozitīvu emociju, pozitīvu pārdzīvojumu.

Pēc L. Āboltiņas un citu pedagogu domām (Āboltiņa, Bērziņa, 2008), pirmsskolas izglītības programmas satura īstenošanā tiek uzsvērtā nozīmīgā pedagoga loma, kur bērns diemžēl tiek uztverts pastarpināti, galvenokārt, lai izpildītu pedagoga norādījumus. Šajā situācijā tiek runāts par bērna pašiniciatīvas attīstības trūkumu, taču pašiniciatīva tiek vērtēta kā viens no galvenajiem nosacījumiem, lai bērns varētu sekmīgi adaptēties jaunajā skolas vidē. Lai arī rotaļāšanās tiek uzskatīta par dabisku iezīmi attiecīgajā vecumposmā, mainīgie vides apstākļi aplāpē bērna interesi iesaistīties rotaļā, tā vietā



par prioritāti izvirzot tieksmi pēc drošības un pierastās, sistēmiskās darbības, vides un kontaktpersonām, kas gulstas bērna līdzšinējā pieredzē.

Tādējādi var secināt, ka tieši no pirmsskolas pedagoga profesionalitātes un labās gribas ir atkarīga bērna adaptēšanās pirmsskolā, jo tieši pedagogs plāno un virza pedagoģisko procesu pirmsskolā.

Lai pedagoga darbība būtu rezultatīva un bērna adaptēšanās pirmsskolā sekmīga, ir jāsaprot, ka bērnam ir izteikta vajadzība pēc pozitīvas saskarsmes ar pieaugušajiem, kas var kalpot par spēcīgu motīvu mudināt bērnu aktīvi līdzdarboties. Saskarsmes bioloģiskā nosacītība pārtop par sociālu vajadzību, kuras pamatā ir saturīga saskarsme, t.i., dziesmas, skaitāmpanti un rotaļas. Lai arī pirmsskolas izglītības iestādē bērni uzturas lielākās vai mazākās grupās, šeit ir svarīgi apzināties, ka bērnu līdz otrajam dzīves gadam visdrīzāk vēl maz interesēs citi bērni. Taču otrajā un trešajā dzīves gadā bērns saskarsmē ar vienaudžiem jau var sākt atkārtot citu bērnu darbības un rīcības (Lubļinska, 1979).

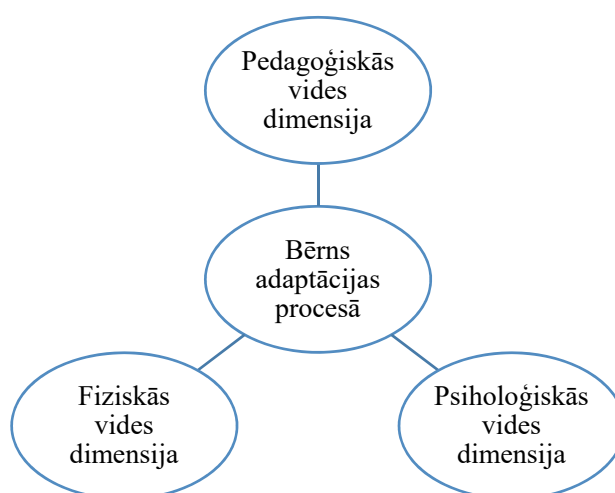
Bērns pasauli uztver un apgūst, eksperimentējot un pārbaudot apkārtējās vides un parādību pielietojamību (Svence, 1999).

D. Abakuka akcentē, ka ikdienai pirmsskolas izglītības iestādē jābūt līdzīgai tradīcijām ģimenē. Ir jāņem vērā kā ģimenes, tā arī bērna individuālās īpatnības, bērns ir jāatbalsta, jāorientējas uz ikdienišķām aktivitātēm, kuras pamazām var integrēt rotaļnodarbību procesā. Adaptācijas laikā ārējie faktori (izglītības iestādes telpa, atribūtika, pedagogi u.c.) iedarbojoties uz bērnu un viņa iekšējiem faktoriem (pieredze, drošas piesaistes modelis, iedibinātās tradīcijas), izraisa pārdzīvojumu. Bērna attieksmes veidojas, balstoties uz iepriekšējo pieredzi, kas nonākusi jaunu objektīvu apstākļu mijiedarbībā (Abakuka 2005).

Adaptācijas laikā ārējie nosacījumi tiek iekšēji pieņemti jeb akceptēti, tādējādi kļūstot par katra bērna iekšējiem nosacījumiem. Šo procesu sauc par darbības iekšējā plāna veidošanos. Pozitīvs emocionālais pārdzīvojums šajā procesā ir kā mērvienība, kas virza domu un diktē bērna darbību. Savukārt pārdzīvojuma veids (pozitīvs vai negatīvs) liecina par bērna vajadzībām un to, kā tās tiek apmierinātas (Выготский, 2005). Pārdzīvojums rosina un motivē bērna darbību.

Tādējādi teorētisko pētījumu rezultātā ir izkristalizējusies pamatatziņa, ka adaptācija nav atdalāma no vides jēdziena. Pētījumi liecina, ka bērna adaptēšanās veicināšanā ir svarīgi respektēt *ekoloģisko pieeju*, lai varētu nodrošināt katram bērnam piemērotu, draudzīgu un viņa adaptēšanos veicinošu vidi.

Ekoloģiskai pieejai ir daudz un dažādās izpausmes. Viena no tām ir daudzdimensionālā pieeja jeb daudzaspektu skatījums uz izglītības vidi, izdalot tajā vairākus vides kontekstus jeb dimensijas (Katane, 2005; Katane, 2007).



1. att. **Vides dimensiju ietekme bērna adaptācijas procesā pirmsskolas izglītības iestādē** (autoru veidots)

Pieredzes refleksijas ceļā rakstā ir raksturota privātās pirmsskolas izglītības iestādes „Raibā pupa” vide, izdalot tajā trīs vides kontekstus jeb vides dimensijas: fiziskā, psiholoģiskā un pedagoģiskā vide.

Viens no svarīgiem adaptācijas procesa pedagoģiskajiem līdzekļiem pirmsskolas vidē ir *rotaļa*, kas ne tikai palīdz bērnam izsaukt pozitīvus pārdzīvojumus un tādējādi arī justies komfortabli pirmsskolā, bet arī veicina vairāku sociālo lomu un uzvedības modeļu apguvi, kas kopumā ir kā pamats bērna veiksmīgai socializācijai pirmsskolā, ko pamato autore personīgās pieredzes refleksija.

Vecumposmā, kad bērns tikai apgūst personības apliecināšanās un izteikšanās spējas, rotaļa atklāj dažādu bērna personības aspektu veidošanos (Vidnere, 2014). Kognitīvā līmenī rotaļas laikā bērns izzina un izprot apkārtējo vidi un pasauli, mācās uztvert daudzveidību, kā arī rotaļa sniedz iespēju pieredzēt un risināt problēmsituācijas. Sociālā līmenī rotaļas laikā bērns attīsta prasmi sadarboties ar pieaugušajiem un vienaudžiem, veido izpratni par dažādām sociālām lomām un ētiskām, morālām un kultūrvērtībām. Emocionālajā līmenī bērns caur rotaļu mācās saprast citu personu viedokļus un attieksmi, kā arī pats izpaust savas emocijas un sajūtas. Tikpat nozīmīgs ir motorikas, kustību un valodas aspekts caur rotaļu, kad bērns attīsta sīko un lielo muskuļu prasmes, sāk apzināties verbālo un neverbālo līdzekļu pielietošanas būtību.

Atsaucoties uz iepriekš minēto, pirmsskolas izglītības vides raksturojumā, kas tika veidots, balstoties uz pedagoģiskās pieredzes refleksiju, *rotaļa* un *rotaļnodarbība* atklājas kā vieni no atslēģējdzieniem.

Fiziskās vides dimensija ietver sevī visas tās pārmaiņas, kuras skar fiziskās telpas nomaiņu. Bērna ierastā vide (mājās, pie vecvecākiem, aukles u.c.) tiek nomainīta pret pirmsskolas izglītības vidi, kurā ir jauni fiziskās vides objekti, kas ir neraksturīgi iepriekšējai videi, piemēram, bērnu garderobe ar vairākiem plauktiem, skapīšiem, apģērbu pakaramajiem, rotaļu telpa ar jaunām rotaļlietām, mēbelēm, ēdnīca ar vairākiem bērnu galdiem un krēsliem, guļamistaba ar daudzstāvēgām bērnu gultiņām, mācību klase ar tāfeli, mācību priekšmetiem u.c. Adaptācijas procesā bērnam ir jāiepazīst šo priekšmetu funkcionālais pielietojums. Balstoties uz autore pieredzes refleksiju atklājas, ka visveiksmīgākais modelis, kā organizēt fiziskās vides iepazīšanu, ir vecāka un pedagoga klātbūtnē ļaut bērnam pašam vadīt izpēti procesu. Lai bērns izjustu pēc iespējas lielāku komfortu jaunajā vidē, vecākam un pedagogam jāatsaucas bērna izrādītajiem signāliem un interesei vai arī jāsniedz neliela iniciatīva, lai ieinteresētu bērnu, ja viņš sākumā izrāda zināmu piesardzību. Rotaļas nozīme šajā procesā atklājas, lai bērna uzmanību fokusētu procesa patīkamam, līdzsvarotam iznākamam, piemēram, arī bērna mīļākajam lācim patīk apsēsties uz krēsla, sēdpodiņa, apgulties jaunajā gultiņā, ēdienreizi laikā pedagogs var pasniegt bērnam priekšautiņu, kuru viņš izmantojis savā ierastajā vidē, veicot bērnam ierastās darbības tikai jaunā vidē, piemēram, ēdināšana, podiņmācība, diendusa, rotaļāšanās, pedagogs var izmantot skaitāmpantus jeb pirkstiņrotaļas, kas bērnam ir zināmas un rada komforta sajūtu, piemēram, “vāru, vāru putriņu” u.c.

Psiholoģiskās vides dimensijas svarīgs nosacījums ir vecāku un pedagoga komunikācija vēl pirms bērna ikdienas gaitu uzsākšanas pirmsskolas izglītības iestādē. Bērna temperaments, uzvedības īpatnības, atšķirīgās prasmes un iemaņas, ierastais dienas režīms un līdzšinējā pieredze būt atšķirtībā no ģimenes ir nozīmīgi aspekti, kas ir jāpārziņā katram pedagogam, uzņemot jaunu bērnu grupiņā. Vecāku ieinteresētība un atklātība ļauj pedagogam padziļināti izprast bērna uzvedības principus adaptācijas periodā un turpmāk. Viennozīmīgi apgalvot, ka ikkatram bērnam adaptācijas laikā nepieciešama, piemēram, nedalīta uzmanība un apskāvieni, nevar. Apzinoties katra bērna unikalitāti un atšķirīgo audzināšanu un tradīcijas ģimenē, pedagogs sekmēs bērna komfortu un līdzsvarotību, ievērojot zināmu pēctecību šīm uzvedības normām arī izglītības iestādē. Autore pieredzes refleksija ļāva nonākt pie atziņas, ka gan vēlamas uzvedības un reakcijas sasniegšanai, piemēram, pacietība, dalīšanās ar rotaļlietām, gan nevēlamu darbību kā košana, histēriska raudāšana, rotaļlietu un priekšmetu sišana, mētāšana samazināšanai ikdienas darbību laikā rotaļa atklājas kā veiksmīgs savstarpējo attiecību veidošanas instruments starp bērnu un pedagogu. Rotaļdziesmas, pirkstiņrotaļas un skaitāmpantiņi ar kustību un priekšmetisko vizualizāciju ļauj bērnam emocionāli sakārtot pasaules haotisko skatījumu, kas gan šajā vecumposmā, gan vides pārmaiņu rezultātā kļūst aktuāls.

Pedagoģiskā vide ietver pirmsskolas izglītības programmas īstenošanas iespējas, kas atbilstoši vecumposmam balstās rotaļnodarbību un mācību metožu dažādošanā. Rotaļnodarbības formas neparedz

darbošanos tikai noteikta un pieņemta didaktikas modeļa ietvaros. Rotaļa izpaužas komunikācijā un attieksmē, un pedagoga kreativitātē. Rotaļas būtība ir orientēta nevis uz rezultātu, bet uz pašu procesu, kurā bērns izjūt ieinteresētību un tieksmi izzināt, jo informācija tiek pasniegta viņam pievilcīgā, izprotamā veidā (Špona, 2004). Ritiskas darbības, labestīgi tēli, maigs, rotaļīgs balss tembrs u.c. instrumentāriji caur pedagoga interpretāciju koncentrē bērna uzmanību, lai viņš izzinātu apkārtējos procesus un veiksmīgi tajos iekļautos.

Raugoties uz bērna adaptācijas procesu dabatbilstes kopveseluma un ekoloģiskajā pieejā, ikkatras vides dimensijas mijiedarbība ar citu ir likumsakarīga. Rotaļa kā interaktīvs instruments sekmē bērna mijiedarbību ar priekšmetiem vai citām personām jebkuras vides dimensijas kontekstā. Reaģējot uz pārmaiņām, bērns atsaucas, sadarbojas vai iesaistās procesā fiziski vai emocionāli. Rotaļa kā vadošā darbības platforma palīdz bērnam attīstīt attiecīgās vides dimensijas komponentus. Fiziskās vides dimensijā bērns caur rotaļu apgūst priekšmetu izmantošanu, sekmē telpisko izjūtu, sāk pazināties savu fizisko spēju attīstību mijiedarbībā ar dažādiem priekšmetiem. Psiholoģiskajā vidē rotaļa ļauj bērnam apzināties savu „Es”, veido izpratni par sociālajām lomām uzvedības normām un kultūras vērtībām, kā arī attīsta radošumu, gribu, paškontroli, uzmanību, atmiņu un citas psihosociālās īpašības. Pedagoģiskās vides dimensijas kontekstā rotaļas nozīme ir nepārvērtējama. Rotaļa ir kā vadošais komponents jebkurā pedagoģiskā mijiedarbības komunikācijā, kurā netiek aplāpētas bērna dabiskās tieksmes un izpausmes. Bērna vecumposma un dabatbilstes harmoniska izpausme sakņojas rotaļas būtībā. Pedagoģis, kas vēlas sekmēt bērna adaptāciju jaunajā vidē, rotaļu uzlūkos kā veiksmīgu sadarbības modeli, lai atsauktos bērna dabiskajai tieksmei izteikt savas vēlmes un attīstīties, reizē saglabājot līdzsvaru un harmoniju atbilstoši līdzšinējai pieredzei un izpratnei par pasaules kārtību. Rotaļa gan harmonizē ikdienišķus procesus un monotonas darbības dienas režīmā, gan saglabā bērnam bērnišķo, rotaļīgo, zinātkāro un priecīgo dabu. Rotaļā veidojas bērna vērtīborientācija un raksturs. Ar rotaļas palīdzību bērns sāk apzināties līdzsvaru telpā, laikā un sabiedrībā (Vidnere, 2014).

Tādējādi var teikt, ka pirmsskolas daudzdimensionālai videi ir daudz un dažādas funkcijas, un viena no tām ir adaptēšanās veicināšana, kur svarīgu vietu ieņem rotaļa/rotaļnodarbība.

### Secinājumi

1. Bērna adaptācija pirmsskolā ir bērna un vides mijiedarbības process, kas vienlaicīgi ir gan adaptēšanās, gan adaptēšanas jeb adaptēšanās veicināšanas process, kur nozīmīga loma ir pirmsskolas pedagoģam.
2. Bērna adaptēšanās notiek veiksmīgāk, ja tās veicināšanā pirmsskolā tiek respektēta ekoloģiskā pieeja. Bērna adaptācijas process norit daudzdimensionālā pirmsskolas izglītības vidē, kurā var izdalīt fiziskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās vides dimensijas, kas atrodas savstarpējā mijiedarbībā.
3. Viens no bērna adaptēšanās svarīgiem priekšnoteikumiem ir pozitīvi emocionālie pārdzīvojumi, emocionālais un fiziskais komforts, tāpēc bērna adaptēšanos var veicināt nodrošinot viņam labvēlīgu, draudzīgu, atbalstošu un iedrošinošu pirmsskolas izglītības vidi. Savukārt bērna emocionālā pārdzīvojuma izpausmes liecina par to, vai bērna vajadzības tiek apmierinātas pirmsskolas izglītības vidē. Jo apmierinātākas būs bērna vajadzības, t.sk. vajadzība pēc drošības, mīlestības un sapratnes, jo adaptēšanās process pirmsskolā noritēs veiksmīgāk.
4. Adaptācijas būtība sakņojas pielāgošanās procesā, taču to raksturo organizētu darbību kopums, lai indivīds varētu rast risinājumu problēmsituācijai.
5. Rotaļa ir nozīmīgs mazu bērnu adaptēšanās procesa veicināšanas pedagoģiskais līdzeklis pirmsskolas vidē, kas vienlaicīgi ir arī bērna iekļaušanās pirmsskolas vidē un veiksmīgas socializācijas priekšnoteikums, kā arī indikators. Ja bērns iesaistās rotaļā, tas liecina par to, ka bērna adaptēšanās norit veiksmīgi un bērns labprāt socializējas.
6. Rotaļa ir viena no centrālām pirmsskolas izglītības vides kā mijiedarbības sistēmas sastāvdaļām, tā ir svarīga visos pirmsskolas vides kontekstos jeb dimensijās.

**Izmantotie informācijas avoti**

1. Abakuka D. Teorētiskās nostādnes par saskarsmi 3-4 gadu vecumā. *Pirmsskolas izglītība*, Nr.4, 2005, 28.-31. lpp.
2. Āboltiņa L., Bērziņa Ž., Kaša R., Kļave E., Līdaka A., Lulle A., Rakēviča I. Pirmsskolas kā stiprs pamats sabiedrības attīstībai. Valsts Prezidenta kanceleja. Stratēģijas analīzes komisija, 2008, 239 lpp.
3. Āboltiņa L. 7-gadīgo bērnu adaptēšanās skolā 1. klasē. Promocijas darbs pedagogijas zinātnes skolas pedagogijas apakšnozarē. Zin.vad. I.Žogla. Rīga: Latvijas Universitāte, 2014, 230 lpp.
4. Eriksons E. Identitāte: jaunība un krīze. Rīga: Jumava, 1998, 271 lpp.
5. Eysenck H. J., Arnold W., Meili R. (Eds.). *Encyclopedia of Psychology*. New York: The Seabury Press, 1972, pp.25
6. Izglītības likums. Rīga: Saeima, 1998, [tiešsaite] [skatīts 18.04.201.]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>
7. Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja audzināšanā. Rīga: RaKa, 1999, 262 lpp.
8. Ļubļinska A. Bērnu psiholoģija. Rīga: Zvaigzne, 1979, 382 lpp.
9. Katane I. Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis. Promocijas darbs. Zin.vad. L.Pēks. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 2005, 195 lpp.
10. Katane I. No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā. Monogrāfisko pētījumu sērija *Izglītības ekoloģija*. Jelgava: LLU, 2007, 239 lpp.
11. Raščevska M. Dažādas pieejas intelektuālās attīstības veicināšanai. *Pirmsskolas izglītība*, Nr.1, 2001, 15-16. lpp.
12. Svence G. Attīstības psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 158 lpp.
13. Špona A. Audzināšanas process teorijā un praksē. Rīga: RaKa, 2004, 190 lpp.
14. Vidnere M. Pirmsskolas vecuma darbības psiholoģiskās īpatnības. 2014, 26 lpp. [tiešsaite] [skatīts 18.04.2016.]. Pieejams: <http://www.socpsihologija.lv/lv/download/pirmskolasvecuma-psihologiskas-ipatnibas.html>
15. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва: Эксмо, 2005, 512 с.
16. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван, 1988, 340 с.

## PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS DUĀLĀ SISTĒMA VĀCIJĀ THE DUAL SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION IN GERMANY

**Vasilijs Kasjaņenko**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrants

**Irēna Katane**

Zinātniskā vadītāja, asoc. profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** The article considers the dual education in Germany, which demonstrates the high quality of education, as well as the relevance, perspectives and advantages of such education in Latvia. In addition, summarizes the differences between the dual and the traditional systems of education. Work based learning/ workplace based learning, when the learner acquires practical skills and knowledge in the actual working environment and spends only comparatively short periods in the educational institution to acquire the theory, is a significant improvement which prompts learners to opt for vocational education, and it is a way how companies can acquire qualified employees.

**Atslēgas vārdi:** darba vidē balstītās mācības, duālā profesionālās izglītības sistēma, profesionālā attīstība, topošie speciālisti.

### Ievads

Latvijas profesionālās izglītības sistēmā jau vairākus gadus notiek nemītīgas pārmaiņas: tika ieviesti grozījumi Profesionālās izglītības likumā (Profesionālās izglītības likums, 1999; spēkā esošā redakcija 16.07.2015-31.12.2016), pabeigta profesionālas izglītības kompetences centru infrastruktūras modernizēšana, norit darbs pie modulāra tipa izglītības programmu izstrādes un īstenošanas, veiktas izmaiņas izglītības kvalitātes novērtēšanā.

Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2014.-2020. būtisks uzsvars tiek likts uz sadarbības veidošanu ar darba devējiem profesionālajā izglītībā, tādejādi tuvinātu izglītības un nodarbinātības procesus, kā arī sekmētu profesionāli kompetentu speciālistu sagatavošanu tautsaimniecībai būtiskās nozarēs (Izglītības attīstības..., 2013).

2014.gada 23.aprīļa grozījumi Profesionālās izglītības likumā (Profesionālās izglītības likums, 1999) paredz pasākumus izglītības un darba vides tuvināšanai, kā arī sadarbības stiprināšanai ar sociālajiem partneriem, tādejādi tiek ieviesta jauna mācību īstenošanas forma darba vidē balstītās mācības. Šāda mācību forma tiek uzskatīta par vienu no labākajiem jauniešu bezdarba problēmas risinājumiem ne tikai Eiropas Savienībā, bet arī Latvijā. Tika plānots, ka līdz 2015.gada 30.novembrim tiks izstrādāta kārtība par darba vidē balstītu mācību organizēšanu un īstenošanu, taču darbs norit vēl joprojām.

Teorētiskās zināšanas un praktiskā iemaņas, kas tiek mācītas izglītības iestādē, bieži vien neatbilst mainīgajām darba tirgus prasībām. Lai tuvinātu Latvijas profesionālu izglītību attīstīto Eiropas valstu līmenim, 2013./2014. mācību gada 1. septembrī tika ieviests duālās profesionālās izglītības pilotprojekts 6 profesionālās izglītības iestādes. Paralēli tam tika apbētas šīs mācības un identificētas problēmas, kuras būtu jāatrisina pirms šīs pieejas ieviešanas Latvijā izglītības sistēmas līmenī. 2014./2015.mācību gadā turpinot pilotprojektu, tajā jau iesaistījās 12-15 profesionālās izglītības iestādes, iesaistot vairāk nekā 200 uzņēmumus dažādās izglītības programmās un aptuveni 500 audzēkņus. Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas datiem (2015./2016.mācību gada., 2015) arī 2015./2016.mācību gadā profesionālās izglītības iestādes ir gatavas iesaistīties darba vidē balstītu mācību īstenošanā vismaz 2014./2015.mācību gada līmenī ar pieaugošu tendenci (vairāk par 500 izglītojamo).

Latvijā kļūst aktuāls jautājums par darba vidē balstītu mācību ieviešanu profesionālajā izglītībā. Valstī tiek veidota duālā profesionālā izglītības sistēma, tādēļ tieši šobrīd aktuāli ir pētīt citu valstu pieredzi šajā jomā. Vācijai ir vadošā loma duālās profesionālās izglītības sistēmas īstenošanā.

**Pētījuma mērķis** ir pētīt un pamatot profesionālās izglītības duālās sistēmas pieredzi Vācijā, lai varētu veiksmīgāk veidot šādu sistēmu arī Latvijā topošo speciālistu profesionālās attīstības veicināšanai.

## Materiāli un metodes

Veiktie pētījumi balstās uz *ekoloģisko pieeju* izglītības pētniecībā. Ekoloģiskā pieeja profesionālajā izglītībā izvirza prasību nodrošināt topošo speciālistu profesionālai attīstībai piemērotu un atbalstošu izglītības vidi. Darba vidē balstīto mācību koncepcijas ieviešana praksē kalpo par bāzi duālās profesionālās izglītības sistēmas izveidei valstī, kur, balstoties uz ekoloģisko pieeju, profesionālās izglītības vide var būt pētīta un tālāk attīstīta kā daudzlīmeņu, daudzkontekstu un daudzfunkcionāla izglītības vides sistēma, kurā īpaši ir jāizceļ divas vides apakšstruktūras: izglītības iestādes vide un uzņēmums kā profesionālās darbības vide, kas izglītības programmas ietvaros veido vienu vides veselumu jeb vienotu vides sistēmu. Pētījumu teorētiskā bāze:

- ekoloģiskā pieeja izglītības vides pamatojumā (Katane, 2005; Katane, 2007; Katane, Kruglīja, Roga, 2009);
- profesionālās izglītības duālā sistēma (Arnold, Münch, 2000; Kinta, 2013; Есенина, 2014; Землянский, Канакин, 2012; Соловьева, 2013; u.c.)

Pētījuma metodes: 1) zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana; 2) pieredzes refleksija.

## Rezultāti un diskusija

Eiropas izglītības politikas dokumentos paralēli terminam *profesionālās izglītības/arodizglītības duālā sistēma* tiek lietots arī termins - *darba vidē balstītas mācības (work based learning/workplace based learning- WBL)*. Jānorāda, ka Latvija vienprātības šī termina lietošanā nav. Par to liecina aktīva diskusija Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijā 2014. gada 9. decembrī (Latvijas Zinātņu... , 2014). Neskatoties uz valdošo nevienprātību valodnieku starpā, Latvijas izglītības politikas un citos normatīvos dokumentos tiek lietots termins *darba vidē balstītas mācības (DVBM)*, tajā pašā laikā Eiropas un pat visas pasaules izglītības telpā vienādi bieži sastopami abi termini, turklāt var izdalīt tendenci: DVBM tiek zinātniski pamatota kā koncepcija, bet profesionālās izglītības duālā sistēma ir viena no pamatkategorijām izglītības politikas un vadības jomā, runājot par DVBM koncepcijas ieviešanu dzīvē valsts izglītības politikas līmenī, veidojot profesionālās izglītības duālo sistēmu un dodot tam arī valsts finansējumu. Visu valstu priekšgalā šajā ziņā ir Vācija.

Savu popularitāti Eiropas un pat pasaules mērogā Vācijas duālā profesionālā izglītība ieguva ekonomiskās krīzes laikā 2008. gadā. Krīze skāra gandrīz visas Eiropas Savienības dalībvalstis, ietekmējot jauniešu bezdarba pieaugumu.

Diskusija par duālās profesionālās izglītības sniegtajām iespējām un priekšrocībām Latvijā norit jau kopš 2010. gada un galvenais Latvijas sarunu partneris šajā jomā ir Vācija Federatīvā Republika. Jānorāda, ka darba vidē balstītas mācības īstenošanas forma Vācijā tiek saukta par *duālo izglītību* (Informatīvais ziņojums..., 2015).

Vācijā arodizglītības pirmsākumi ir meklējami jau 12.gs. un tie ir senāki par pašu jēdzienu *duālā izglītības sistēma*. Arī vēlāk viduslaiku amatniecībā un jauno laiku kantorizglītībā, kad 17. un 18. gadsimta rūpnieciskās un reliģiozās svētdienas skolas, no kurām 19. gadsimtā izveidojās vispārējās un rūpnieciskās tālākizglītības skolas, tiek uzskatītas par mūsdienu arodskolu priekštečēm. Un tā kā 18. un 19. gadsimta mācekļi apmeklēja šāda veida skolas noteiktajos laikos, tad šāda veida pieeja izglītības procesam ir uzskatāma par mūsdienu duālās izglītības pirmsākumu (Есенина, 2014).

Nozīmīgs solis pretī mūsdienu duālai sistēmai profesionālajā izglītībā ir jāmin 1869. gadā Ziemeļvācijas zemju izsludinātais arodreglaments. Tas noteica, ka vēl 18 gadus nesniegušie zeļļi, mācekļi un palīgi, drīkstēja apmeklēt konkrētās tālākizglītības skolas. Par šo apmeklējumu bija atbildīgi darba un mācību meistari (Arnold, Münch, 2000).

Vācu pedagogs Georgs Keršenšteiners (1854-1932) tiek uzskatīts par duālas profesionālās izglītības pamatlicēju, attīstot un realizējot darba skolas ideju. No 1895. gada līdz 1919. gadam viņš strādāja Minhenē par skolu padomnieku un nodarbojās ar tautas skolu mācību plānus reformēšanu. 20.gs. sākumā G. Keršenšteiners Minhenē ieviesa jauna tipa praktiskās ievirzes skolas jeb darba skolas, kur galvenais uzvars tika likts uz konkrētas profesijas apguvei nepieciešamajām prasmēm. Viņš atzina roku darbu, uzskatot, ka, tas atbilst darba skolas idejai tikai tad, ja to sistemātiski izmanto gribas un domāšanas attīstīšanai. G. Keršenšteiners uzskatīja, ka roku darbam jāklūst par mācību principu.

1900./1901. mācību gadā tika ieviestas pirmās profesionālās izglītības iestādes, kuras sagatavoja konkrētas profesijas pārstāvjus: miesniekus, konditorus, skursteņslauķus, frizierus. Darba skolu uzdevums bija konkrētas profesijas mācekļu apmācību pilnveidošana, kas līdz šim notika tikai darba vietā. G. Keršenšteiners īpašu lomu darba skolās pievērsa skolotājam, kuram jāvelta sava dzīve jaunatnei (Žukovs, 1999; Соловьева, 2013).

1969. gadā Vācijā pieņemtais profesionālās izglītības likums tiek uzskatīts par nozīmīgu duālās profesionālās izglītības attīstības faktoru, kas līdz šim esošās duālās izglītības sistēmas elementus definēja likumīgi. Profesionālās izglītības likumā tika nosauktas visas iesaistītās puses un noteikts, ko paredz, attīsta un pārstāv duālā sistēma (Arnold, Münch, 2000).

Pedagoģijā termins *profesionālās izglītības duālā sistēma* pirmo reizi parādās Vācijas Federatīvajā Republikā 20.gs. 60. gados, lai raksturotu jaunu profesionālās izglītības formu (Землянский, Канакин, 2012). Duālā sistēma nozīmē, ka mācību sadale notiek divās daļās, sabalansējot mācību procesu tā, ka teorētiskās mācības notiek izglītības iestādē, savukārt prakse – pie uzņēmējiem. Duālās izglītības mērķis ir sistematizēti sniegt vispusīgu arodniecisko pamatizglītību un sagatavot speciālistus kvalificētam darbam ar vajadzīgajām zināšanām un iemaņām, tādējādi paaugstinot profesionālās izglītības kvalitāti. Vēlāk duālā sistēma, kas veidojusies Vācijā, iegūst atzinību pasaules profesionālās izglītības praksē (Соловьева, 2013).

Kopš 1965. gada Vācijā ir izdoti vairāki normatīvie dokumenti, kas regulē un būtiski ietekmē profesionālo izglītību Vācijā (Arnold, Münch, 2000): *Amatniecības regula* (1965), *Profesionālās izglītības likums* (1969), *Nodarbinātības veicināšanas likums* (1969), *Uzņēmuma konstitūcijas likums* (1972), *Jauniešu darba tiesības* (1976), *Arodmācības veicināšanas likums* (1981), *Pasniedzēja (instruktora) piemērotības noteikumi, Mācību noteikumi aptuveni 380 valstī reglamentētajām profesijām*.

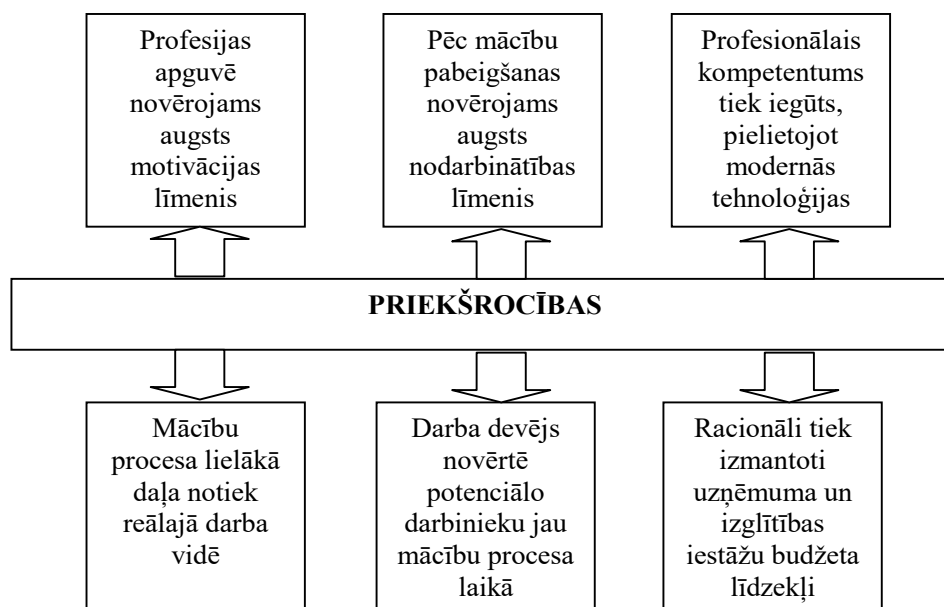
Vācijas profesionālā izglītība jau kopš 20. gs. 80. gadu beigām ir balstīta uz darbības kompetenci (*Handlungskompetenz*). Darbības kompetence nozīmē gatavību un spēju rīkoties dažādās darba situācijās. Tai izšķir četras kategorijas: profesionālā kompetence (*Fachkompetenz*), sociālā kompetence (*Sozialkompetenz*), personas kompetence (*Personalkompetenz*) un metodiskā kompetence (*Methodenkompetenz*). Spēja darboties ievērot noteikumus ir metodiskā kompetence. Vācijas kontekstā darbības kompetence ir holistisks jēdziens, tā ietver zināšanas, prasmes un kompetences. Plānojot profesionālās izglītības saturu, darbības kompetence, tiek aprakstīta atbilstoši konkrētajai profesionālās izglītības programmai. Tādējādi vairākums uzņēmēju izmantojot duālo izglītības sistēmu sagatavo nepieciešamos kvalificētus speciālistus, kuri atbilst konkrētām prasībām un darba devēju vajadzībām. Tā tiek ekonomēti uzņēmuma līdzekļi potenciālo darbinieku meklēšanai, atlasei un adaptācijai (Kinta, 2014).

Kā norit Vācijas duālā izglītība praksē? Vispirms jaunieši dodas uz uzņēmumu, kurā koordinēs duālo apmācību. Tad ar jaunieši tiek noslēgts privāts līgums par duālām arodmācībām uzņēmumā. Šajā līgumā tiek ietverti visi svarīgākie arodmācību aspekti. Līgumā definēts arodmācību mērķis, t.i., apgūstamais arods, mācību ilgums un grafiks, ar mācībām saistītie izdevumi un to kompensēšanas noteikumi, kā arī aroda apgūvēju (audzēkņu) un meistaru (uzņēmuma pārstāvju) pienākumi un atbildība. Līgums paredz sadarbību starp aroda apgūvēju mācību uzņēmumā un arodskolā, tādējādi abas mācību vietas kopīgi pilda duālās arodmācību uzdevumus. Līguma ietvaros tiek noteikts, ka uzņēmumam jānodod bezatlīdzības lietošanā aroda apgūšanai nepieciešamie līdzekļi un personāls. Noteikts laiks, kad apmācāmās personās jāatbrīvo, lai apmeklētu mācības skolā. Tiek kontrolēta arī skolas apmeklēšana.

Izglītības apguve arodskolās tiek finansēta no sabiedriskajiem līdzekļiem, parasti no federatīvo zemju līdzekļiem. Uzņēmums nodrošina finansējumu arodmācībām uzņēmumā, ka arī kompensē izglītojamām personām ar mācībām radušos izdevumus. Kompensācijas apmēru nosaka izstrādāts tarifa līgums. Jānorāda, ka kompensācijas summa ar katru mācību gadu palielinās (Есенина, 2014).

Mācību ilgums var atšķirties dažādās profesionālās kvalifikācijās, taču parasti tas ilgst no 2,5 līdz 3,5 gadiem. Mācības parasti notiek trīs dienas nedēļā uzņēmumā, kur tiek apgūtas praktiskās iemaņas, un divas dienas skolā, kur jāapmeklē vispārīgā izglītība un specialitātes teorētiskos priekšmetus. Ir noteikts, ka vidēji ne mazāk kā 12 mācību stundām nedēļā jānotiek izglītības iestādē (Informatīvais ziņojums..., 2015).

Teorētisko pētījumu rezultātā var izdalīt vairākas duālās profesionālās izglītības sistēmas priekšrocības (skat. 1. att.).



1.att. Duālās profesionālās izglītības sistēmas priekšrocības (Autoru veidots)

Vairāki autori ir norādījuši, kā galvenie Vācijas duālās sistēmas trūkumi ir neelastība un lēnā pielāgošanās mainīgajām ekonomikas prasībām, kā arī pārāk šaurā specializācija sākotnējās profesionālās izglītības līmenī un samērā neilgs apmācību laiks (Kinta, 2014; Соловьева, 2013).

1.tabula. Tradicionālās un duālās profesionālās izglītības sistēmas atšķirības topošo speciālistu sagatavošanas procesā

(Adaptēts un modificēts no Землянский, Канакин, 2012; Соловьева, 2013)

Tradicionālā profesionālās izglītības sistēma	Duālā profesionālās izglītības sistēma
Lielākā mācību daļa (līdz 70%) notiek izglītības iestādē	Teorijas apguve izglītības iestādē ir samazināta līdz 30%
Praktiskās mācības uzņēmumā sastāda tikai 25-30% no mācībām atvēlēta laika	Praktiskās mācības uzņēmumā notiek 60-70% apjomā no mācībām atvēlēta laika
Prakse uzņēmumā neatbilst darba tirgus un uzņēmuma prasībām	Prakse uzņēmumā ir balstīta uz individuālo pieeju un maksimāli pietuvināta reālai darba videi
Praktiskās iemaņas ir aprakstītas profesiju standartos	Praktiskās iemaņas atbilst izvēlētajai specialitātei
Tikai 10% gadījumos prakse notiek, pielietojot mūsdienīgas iekārtas un aprīkojumu	Prakse notiek, pielietojot mūsdienīgas iekārtas un aprīkojumu
Praksei īslaicīga un tādēļ nepietiek laika iepazīt uzņēmuma iekšējo kultūru un tradīcijas	Notiek aktīva iepazīšanās ar uzņēmuma kultūru un darbu komandā
Mācīšanās notiek par valsts līdzekļiem vai pašas apmācāmās personas līdzekļiem	Nodrošināšana ar uzņēmuma stipendiju visu apmācību laiku un ceļa izdevumu kompensācija
Kvalifikācijas darbu un eksāmenu saturs neatbilst uzņēmuma un darba devēju vajadzību specifikai	Speciālistu sagatavošana (kvalifikācijas darbi un eksāmeni) notiek atbilstoši uzņēmuma un darba devēju vajadzībām
Pastāvīgs monitorings par nozarei vai reģionam nepieciešamajām kvalifikācijām netiek veikts	Pastāvīgi tiek veikts monitorings, lai noteiktu nepieciešamās kvalifikācijas un to skaitu konkrēta uzņēmuma vai reģiona vajadzībām
Arodmācību nodrošināšanai tiek pieaicināti profesionālās izglītības pedagogi	Iespējama pedagogu stažēšanās uzņēmumā atbilstoši mācību kursu specifikai



Vācijas duālajai arodizglītības sistēmai ir vairākas atšķirības, salīdzinot ar tradicionālo arodizglītības sistēmu. Salīdzinājumu starp abām sistēmām tiek atspoguļotas tabulā (skat. 1.tabulu). Salīdzinot abas sistēmas redzams, ka šo sistēmu galvenais atšķirīgais princips ir tas, ka duālajā profesionālajā izglītības sistēmā ievērojama mācību procesa daļa notiek praksē uzņēmumos pēc individuāla mācību plāna.

Tā kā viens no šī raksta autoriem V. Kasjaņenko (LLU TF IMI 1. kursa maģistrants) strādā par Valmieras tehnikuma (pirms 01.12.2014. Valmieras Profesionālā vidusskola) metodiskā darba un izglītības programmu attīstības vadītāju, kura kompetencē ir koordinēt darba vidē balstītu mācību plānošanu un organizēšanu izglītības iestādē, ir uzkrāta zināma pieredze duālās profesionālās izglītības sistēmas Latvijā veidošanas un tālākās attīstības jomā. Autora pieredze darba vidē balstītu mācību īstenošanā tiek uzkrāta kopš 2013.gada, tāpēc raksta noslēguma daļa ir veltīta šīs pieredzes refleksijai.

Šobrīd Latvijā īpaša uzmanība tiek pievērsta duālās profesionālās izglītības sistēmas izveides un attīstības piemēru pētniecībai. Ir saprotams, ka Vācijas modeļa tieša jeb nemodificēta pārnese Latvijas izglītības sistēmā nav iespējama, tāpēc notiek aktīvas diskusijas par iespējam izveidot jaunu modeli. Ir izveidotas starpministriju darba grupas, kuras strādā pie atbilstošu noteikumu izveides.

Valmieras tehnikumā 2013. gadā sadarbībā ar AS “Valmieras stikla šķiedra” tika izveidota pirmā izglītības programma *Tekstiliju ražošanas tehnoloģija un izstrādājumu izgatavošana*, kuras metodoloģiskā bāze ir darba vidē balstīto mācību koncepcija. Balstoties uz iegūto pozitīvo pieredzi sadarbībā ar vācu kapitālam piederošu stikla šķiedras ražotāju uzņēmumu AS “Valmieras stikla šķiedra” un Vācijas duālās profesionālās izglītības sistēmas piemēru, tika aktīvi popularizēta jauna veida pieeja profesionāla izglītības īstenošanā. Valmieras tehnikums kļuva par vienu no vadošajām profesionālās izglītības iestādēm Latvijā, kas sekmīgi īsteno dzīvē darba vidē balstītās mācības.

Mūsdienās darba vidē balstītas mācības nozīmē to, ka izglītojamais (audzēknis) zināšanas un praktiskās iemaņas galvenokārt apgūst reālā darba vidē uzņēmumā, un tikai salīdzinoši nelielu laiku daļu (vairumā gadījumu mazāk par pusi) pavada profesionālās izglītības iestādē, apgūstot teorētiskās zināšanas (Turpinās darba..., 2015). Realitātē tas notiek tā, ka izglītojamais, piemēram, 4 dienas nedēļā pavada uzņēmumā, kur apgūst praktiskās iemaņas un savukārt 1 dienu nedēļā pavada profesionālajā izglītības iestādē, apgūstot teorētiskās zināšanas, tādēļ to arī sauc par duālo profesionālās izglītības sistēmu, jo tā apvieno teorijas zināšanas ar praktisko iemaņu apgūšanu, mācīšanās un strādāšanas procesu.

Iesaistoties „Food union” grupai, kurai Latvijā ir divi piena pārstrādes uzņēmumi AS “Valmieras piens” un AS “Rīgas piena kombināts” 2014./2015. mācību gadā tika izveidota otrā darba vidē balstīto mācību izglītības programma *Pārtikas ražošanas tehnoloģijas un izstrādājumu izgatavošana ar kvalifikāciju - piena produktu ražošanas meistara palīgs*.

Izstrādājot jaunas darba vidē balstītas mācību izglītības programmas, tiek ņemta vērā katra uzņēmuma specifika un nozares prasības, kā arī profesiju standarti un spēkā esošie normatīvie dokumenti.

Situācija Latvijā parāda, ka izglītības iestāžu starpā nav vienotas izpratnes un pieejas darba vidē balstītu mācību īstenošanā.

Darba vidē balstītā izglītība Valmieras tehnikumā ir viens no virzieniem, pie kura šobrīd tiek strādāts īpaši aktīvi: tiek veidota sadarbība ar uzņēmējiem un aktualizētas izglītības programmas atbilstoši nozaru vajadzībām. Top jaunas darba vidē balstītas mācību programmas: mehatronikā, ķīmiskajā rūpniecībā un kokapstrādē.

Arī turpmāk Valmieras tehnikuma izstrādātās izglītības programmas balstīsies uz darba vidē balstīto mācību koncepciju, kā arī citu valstu, īpaši Vācijas, pozitīvo duālās profesionālās izglītības sistēmas attīstības pieredzi. Par to liecina aktīva “Vācijas - Baltijas tirdzniecības kameras Latvijā” iesaistīšanās Valmieras tehnikuma izglītības programmas Mehatronika izstrādes darba grupā. “Vācijas - Baltijas tirdzniecības kamera Latvijā” VETnet projekta ietvaros darbosies kā koordinators, piesaistot jauniešus un reģionālos uzņēmumus jaunajai darba vidē balstītajai izglītības programmai. VETnet projekta mērķis paredz Latvijā un citās iesaistītās valstīs ilgtermiņā atbalstīt duālās izglītības elementu ieviešanu. Pieredze liecina, ka visas sistēmas elementu kopēšana un pārnese nav iespējama.

Veicot izmaiņas Latvijas profesionālās izglītības sistēmā, ieviešot darba vidē balstītas mācības un tādējādi veidojot duālās profesionālās izglītības sistēmu Latvijas izglītības vidē, tiek nodrošināts

augstāks nodarbinātības līmenis, sabiedrībā notiek profesionālās izglītības tēla paaugstināšana, kā arī nozaru un uzņēmumu vajadzībām tiek sagatavoti kvalificēti speciālisti ar mūsdienīgām zināšanām, prasmēm un iemaņām.

### Secinājumi

1. Eiropas valstu, t.sk. Latvijas, izglītības vidē arvien aktuālāka kļūst darba vidē balstīto mācību koncepcija, kas kļūst par metodoloģisko bāzi duālās profesionālās izglītības sistēmas ieviešanai un ilgtspējīgai attīstībai valstī.
2. Lai varētu izveidot un tālāk attīstīt ilgtspējīgu duālās profesionālās izglītības sistēmu Latvijā, ir jāpēta citu valstu pieredze. Vācijai šajā ziņā ir uzkrāta vislielākā pieredze, jo darba vidē balstīto mācību idejas šūpulī ir tieši Vācija.
3. Duālās profesionālās izglītības sistēma savu popularitāti Eiropas un pasaules mērogā ir guvusi pēc 2008.gadā notikušās ekonomiskās krīzes, taču Vācijas arodizglītības pirmsākumi ir meklējami jau 12.gs. un tie ir senāki par pašu jēdzienu „duālā izglītība”.
4. Ekoloģiskā pieeja izglītības pētniecībā ļauj pamatot jēdzienus *darba vidē balstītās mācības* un *duālā profesionālās izglītības sistēma*, jo pamatdoma ir tā, ka profesionālās izglītības programma tiek īstenota tādā izglītības vidē, kas sastāv no divām vides apakšstrukturām: izglītības iestādes vides un uzņēmuma kā profesionālās darbības vides, kas veido vienotu vides kopveselumu jeb vides sistēmu, kurā topošā speciālista profesionālajai attīstībai ir nodrošināti visi nepieciešamie apstākļi. Arī vēstures avoti liecina, ka jēdziens *profesionālās izglītības duālā sistēma* pedagoģijā parādījās Vācijas Federatīvajā Republikā, lai raksturotu profesionālās izglītības formu, kura paredz, ka mācību sadale notiek divās daļās- izglītības iestādē un uzņēmumā.
5. Pastāv būtiskas atšķirības starp tradicionālo profesionālās izglītības sistēmu un duālo profesionālās izglītības sistēmu. Vācijas pieredze liecina, ka pastāv vairākas darba vidē balstīto mācību priekšrocības duālajā profesionālās izglītības sistēmā valstī, kas šādu vidi padara par konkurētspējīgāku salīdzinājumā ar tradicionālo izglītību, kā rezultātā ar topošo speciālistu profesionālā attīstība norit veiksmīgāk. Taču Vācijas pieredze liecina arī par to, ka pastāv arī savi duālās profesionālās izglītības sistēmas trūkumi.
6. Duālā profesionālās izglītības sistēmā, salīdzinot ar tradicionālo profesionālās izglītības sistēmu, ievērojama mācību procesa daļa notiek praksē uzņēmumos, vidēji sastādot 60-70% no mācībām atvēlēta laika. Vadošā loma duālās profesionālās izglītības īstenošanā Vācijā ir uzņēmumam, ar kuru izglītojamais ir noslēdzis līgums, definējot tajā svarīgākos arodmaģcību aspektus.
7. Lai varētu teikt, ka duālā profesionālās izglītības sistēma ir valsts izglītības sistēmas sastāvdaļa, kas saņem arī valsts finansējumu, profesionālo izglītību Vācijā reglamentē vairāki tiesību akti.
8. Duālās profesionālās izglītības sistēmā Vācijā mācību ilgumi dažādu kvalifikāciju ieguvei ir atšķirīgi, un ir robežās no 2,5 līdz 3,5 gadiem.
9. No 2013. gada Valmieras tehnikumā sadarbībā ar lielākajiem Latvijas uzņēmumiem un sociāliem partneriem, balstoties uz darba vidē balstīto mācību metodoloģisko bāzi un Vācijas duālās profesionālās izglītības sistēmas ilgtspējības pieredzi, tiek izstrādātas un sekmīgi īstenotas darba vidē balstītas izglītības programmas. Valmieras tehnikums ir kļuvis par vienu no vadošajām profesionālās izglītības iestādēm Latvijā, kas sekmīgi īsteno dzīvē darba vidē balstītās māģcības.

### Izmantotie informācijas avoti

1. 2015./2016. māģcību gada aktualitātes un jaunumi izģlģtģbģ. [tieģsaite] [ģkatģts 08.11.2015.]. Pieģjams: [http://www.izm.gov.lv/images/aktualitates/2015/Aktualitates-2015\\_materials.pdf](http://www.izm.gov.lv/images/aktualitates/2015/Aktualitates-2015_materials.pdf)
2. Arnold R., Mģnch J. 120 Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung. Schneider verlag Hohengehren, 2000. S. 138.
3. Informatģvais zģģojums par darba devģju atģalģta pasģkģmu iesaģstģties darba vidģ balģstģtģ izģlģtģbas sistģmģ fiskģlo ietekģi uz valģts budģetu. 2015, [tieģsaite] [ģkatģts 13.12.2015.]. Pieģjams: [https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas\\_attistiba/citi/Nodevums\\_integrets\\_FV.pdf](https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas_attistiba/citi/Nodevums_integrets_FV.pdf)

4. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam. 2014, [tiešsaite] [skatīts 15.11.2015.]. Pieejams: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>
5. Katane I. Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis. Promocijas darbs. Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 2005, 195 lpp.
6. Katane I. No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā. Sērija „Izglītības ekoloģija”. Jelgava: LLU, 2007, 239 lpp.
7. Katane I., Kruglija S., Roga V. Ekoloģiskā perspektīva topošo skolotāju izglītībā. Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums *Lauku vide. Izglītība. Personība*, Nr.4. Jelgava: LLU, 275.-291.lpp.
8. Kinta G. Mācīšanās rezultātu lietojums dažādu valstu profesionālās vidējās izglītības sistēmā. Latvijas Universitātes raksti, 792. sējums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013, 63.-70.lpp. [tiešsaite] [skatīts 12.04.2016.]. Pieejams: [http://www.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/apgads/PDF/LUR-792\\_Izglit-vad.pdf](http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/apgads/PDF/LUR-792_Izglit-vad.pdf)
9. Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisija protokols Nr. 5/1118 (09.12.2014). Rīga, 2014.
10. Profesionālās izglītības likums. *Latvijas Republikas tiesību akti*, 1999 (Spēkā esošā redakcija 16.07.2015-31.12.2016). [tiešsaite] [skatīts 01.04.2016.]. Pieejams <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244>
11. Turpinās darba vidē balstītu mācību īstenošanas pilnveide. 2015, [tiešsaite] [skatīts 12.11.2015.]. Pieejams: <http://www.refernet.lv/?p=2139>
12. Žukovs L. Pedagoģijas vēsture. Rīga: RaKa, 1999, 303 lpp.
13. Есенина Е. Что такое дуальная система обучения? 2014, [tiešsaite] [skatīts 20.03.2016]. Pieejams: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Esenina.pdf>
14. Землянский В., Канакин Я. Теоретические аспекты дуальной целевой подготовки специалистов. 2012, [tiešsaite] [skatīts 20.03.2016.]. Pieejams: <http://vernadsky.tstu.ru/pdf/2012/01/13.pdf>
15. Соловьева С. Дуальная система профессионального образования в Германии. Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобочевского, 4 (32), 2013, с.95 - 99. [tiešsaite] [skatīts 20.03.2016.]. Pieejams: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik\\_soc/18115942\\_2013\\_-\\_4\(32\)\\_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_-_4(32)_unicode/15.pdf)

## GRŪTNIEČU MOTIVĀCIJU VEICINOŠIE FAKTORI PIRMSDZEMDĪBU NODARBĪBAS APMEKLĒŠANĀ

### PREGNANT WOMEN MOTIVATION FACTORS CONTRIBUTING TO ATTENDANCE THE PRENATAL CLASSES

**Jeļena Lendele**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Natalja Vronska**

Zinātniskā vadītāja, docente, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Pregnant women are general, and first-time mothers in particular are provided with a vast amount of information. Many women, especially first-time mothers, attend antenatal classes which prepare them for labour and delivery, and usually include basic baby care skills. Although this knowledge and related skills are important for a successful pregnancy and childbirth. Prenatal classes as a service to parents are available. In Latvian studies have been conducted on what are the motivational factors for women attend prenatal classes.

**Atslēgas vārdi:** motivācija, grūtnieces, pirmsdzemdību periods.

#### Ievads

Grūtniecības laikā sievietēm rodas daudz jautājumu, dažas meklē informāciju internētā, bet ir daudz svarīgāk un labāk saņemt patieso informāciju no medicīnas personāla – vecmātes. Jautājumi rodas arī uzreiz pēc dzemdībām. Latvijā pirmsdzemdību nodarbības nav obligāta pirmsdzemdību aprūpes sastāvdaļa – apmeklēt šīs nodarbības ir brīva topošo vecāku izvēle, līdz ar to ne visi topoši vecāki apzinās, ka šīs nodarbības ir jāapmeklē, lai saņemtu nepieciešamo informāciju par grūtniecību, dzemdībām un pēcdzemdību periodu.

Mācību process pirmsdzemdību apmācību laikā ir aktīva dinamiska sistēma, kad veselības aprūpes profesionālis stāsta un rāda arī praktiski, bet topošie vecāki klausās (Zelmenis, 2000). Mācību procesā ir svarīgi motivēt grūtnieces apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, kā arī izraisīt klausītājos interesi, lai būtu iespējams aktīvi līdzdarboties nodarbību laikā. Pētījums par grūtnieču motivācijas veicinošiem faktoriem ir aktuāls, lai radītu iespēju pilnveidot pirmsdzemdību nodarbības, motivēt grūtnieces apmeklēt nodarbības pirmsdzemdību periodā.

**Pētījuma mērķis:** noskaidrot pirmsdzemdību nodarbības apmeklēšanas veicinošos faktoros.

#### Materiāli un metodes

Veikta zinātniskās literatūras un dokumentu apzināšana, analīze, atziņu apkopojums un izvērtējums izvēlētajā temata ietvaros. Empīriskie dati iegūti grūtnieču anketēšanas rezultātā.

Tika anketētas 30 grūtnieces, kuras apmeklēja pirmsdzemdību nodarbības. Iegūtie dati apkopoti, analizēti un grafiski attēloti. Pētījuma bāze: Medicīnas sabiedrība „ARS”.

Interpretējot iegūtos rezultātus un secinājumus, ir svarīgi ņemt vērā, ka pētījums balstīts uz aptaujas rezultātiem, kas atspoguļo tikai vienas iestādes grūtnieču viedokļus par pētījumā ietvertajiem jautājumiem, tāpēc pētījuma rezultātus nevar uzskatīt par reprezentatīviem valstij kopumā.

#### Rezultāti un diskusija

Motivācija ir procesa rezultāts, un tās nav iedzimts lielums cilvēkam, jo, ja tā būtu, tad katram indivīdam motivācijas līmenis būtu nemainīgs jēdziens un to nevarētu mainīt. Tā ir nepatstāvīga, atkarīga no vairākiem faktoriem, kas dažādās situācijās ietekmē vājāk vai stiprāk un ir savstarpēji saistīti. Literatūrā sastopamas arī citas motivācijas definīcijas, kas motivāciju definē kā dinamisku procesu, kurš, izmantojot psiholoģiskās, sociālās, ekonomiskās un tehniskās metodes un līdzekļus, sekmē indivīda izvīzīto mērķu sasniegšanu (Forands, 1997).

Mācīšanās procesā liela nozīme ir ne tikai motivācijai un motīviem, bet arī stimuliem – ārējiem faktoriem, kas veicina, rosina un attīsta enerģiju konkrētā mērķa sasniegšanai. Mācīšanās motīvi ietekmē cilvēka mācīšanās procesu un arī attieksmi pret zināšanu iegūšanu. Mācīšanās procesa motīvus var

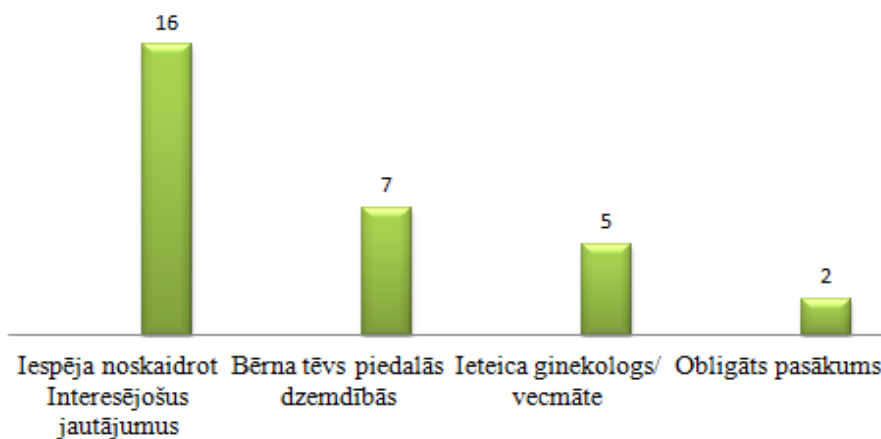
iedalīt – izziņas interešu un mācīšanās sociālajos motīvos – cilvēkiem mācīšanās saistīta ar interesi, kā arī vēlmi iekļauties sabiedrībā (Albrehta, 2001).

Savukārt, lai dzemdības un bērna audzināšana noritētu sekmīgi un rastos pārliecība, ka bērns arī turpmākajā dzīvē būs vesels, topošajiem vecākiem jāapgūst jaunas zināšanas un iemaņas (Kovaļenko, Tretjakova, 2005). Svarīgs medicīniskā personāla uzdevums, aprūpējot sievieti grūtniecības laikā, motivēt apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, pārliecināt, ka pirmsdzemdību nodarbībās vecmāte sniegs patieso un svarīgo informāciju par grūtniecības norisi, sagatavošanos dzemdībām, bērna kopšanu un zīdīšanu.

Respondentu grupas raksturojums: no 30 aptaujātajām sievietēm visbiežāk pārstāvētā vecuma grupa ir sievietes vecumā no 25 līdz 34 gadu vecumam – 18 jeb 60%. Sievietes no 35 līdz 44 gadu vecumam – 7 jeb 23%, 5 jeb 17% no aptaujātajām pētījuma respondentēm ir vecumā no 15 līdz 24 gadu vecumam. Analizējot aptaujāto sieviešu vecuma struktūru, var secināt, ka pētījumā tā ir atbilstoša Latvijas vidējai dzemdētāju vecuma struktūrai. Lielākajai daļai no aptaujātajām sievietēm 19 jeb 64% ir augstākā izglītība, 10 jeb 33% - profesionāla izglītība, bet 1 jeb 3% - vidusskolas izglītība.

Analizējot informācijas avotus par pirmsdzemdību nodarbībām un motivāciju apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, redzams, ka puse – 15 jeb 50% no 30 aptaujātajām sievietēm, uzzināja par nodarbībām pašas – interneta medijos, TV. Tātad pašas meklēja informāciju, interesējās par nodarbībām. 11 jeb 37% apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības iesaka ginekologs vai vecmāte un 4 sievietēm jeb 13% apmeklēt nodarbības ieteica kāds no ģimenes locekļiem vai draugiem.

Uz jautājumu, kāpēc sievietes izvēljas apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības – motivācijas veicinošie faktori, lielāka daļa aptaujāto respondentu atbildēja, ka vēlējas noskaidrot sev interesējošos jautājumus par dzemdībām, pēcdzemdību periodu un zīdīšanu – 16 jeb 53%. 7 jeb 23% sieviešu atzina, ka par motivāciju apmeklēt šīs nodarbības kalpoja iespēja bērna tēvam noklausīties nodarbības un izvēlēties ģimenes dzemdības. 5 jeb 17% no visām aptaujātajām respondentēm apmeklēja nodarbības, jo viņām to ieteica ginekologs vai vecmāte un tikai 2 jeb 7% domāja, ka apmeklēt nodarbības ir obligāts pasākums (skat. 1.att.).



1.att. Sieviešu motivācija apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības (skaits)

Analizējot mātes vecuma sakarību, kāpēc sieviete ir izvēlējusies apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, redzams, ka vecuma grupā no 15 līdz 24 gadiem dominējošais iemesls ir ginekologa vai vecmātes ieteikums apmeklēt nodarbības – 3 no 5 respondentēm.

Vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem dominējošais iemesls apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības – iespēja noskaidrot sev interesējošus jautājumus – šo variantu atzīmēja 9 no 18 aptaujātajām sievietēm. Šajā vecuma grupā (no 25 līdz 34 gadiem) sievietes izvēlējās apmeklēt nodarbības dēļ iespējas bērna tēvam noklausīties nodarbības un izvēlēties ģimenes dzemdības.

Vecuma grupā no 35 līdz 44 gadiem dominējošais iemesls apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības – iespēja noskaidrot sev interesējošus jautājumus par dzemdībām, pēcdzemdību periodu un zīdīšanu- 6 no 7 respondentēm (skat. 1.tab.).

1.tabula. Respondentu izvēle apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības

Atbilžu varianti Vecuma grupa	Interesējošie jautājumi	Bērna tēvs piedalās ģimenes dzemdības	Ieteica ginekologs/ vecmāte	Obligāts pasākums	Kopā (skaits)
15-24 gadi	1	0	3	1	5
25-34 gadi	9	6	2	1	18
35-44 gadi	6	1	0	0	7

Analizējot anketas jautājumu - vai pirmsdzemdību nodarbībās Jūs noskaidrojāt sevi interesējošos jautājumus, ir secināts, ka lielāka respondentu grupa 27 jeb 90% bija apmierinātas ar pirmsdzemdību nodarbībām un noskaidroja sevi interesējošos jautājumus, savukārt 3 jeb 10% no respondentēm nenoskaidroja sevi interesējošos jautājumus pirmsdzemdību nodarbībās, pamatojot savu atbildi, ka viņiem nepietika laika to izdarīt.

Līdz ar to ir secināts, ka pastāv laika ierobežojums (nodarbības ilgums), kas kopā ar dabīgo trauksmi par dzemdībām nodarbības laikā traucē grūtniecēm labi sagatavoties dzemdībām un pēcdzemdību periodam, kā arī viena respondente teica, ka nodarbībā bija daudz cilvēku un viņa kautrējas uzdod jautājumus.

Ir secināts, ka būtu produktīvāk grūtniecēm saņemt informāciju no veselības aprūpes speciālista individuāli vai mazās grupās, lai varētu uzdot savus jautājumus, kas attiecās uz viņiem personīgi.

Uz jautājumu, vai grūtnieces iesaka apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības citām grūtniecēm, lielāka daļa 27 jeb 90 % atbildēja pozitīvi, 3 jeb 10% bija grūti atbildēt uz šo jautājumu. Autore secina, ka atbildi grūti pateikt izvēlējušas tas pašas grūtnieces, kurās nenoskaidroja interesējošos jautājumus pirmsdzemdību nodarbībā

### Secinājumi

1. Visbiežāk minētais motivācijas veicinošais faktors sievietēm apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības bija iespēja noskaidrot sev interesējošos jautājumus par dzemdībām, pēcdzemdību periodu un zīdīšanu.
2. Iespēja bērna tēvam noklausīties nodarbības un izvēlēties ģimenes dzemdības ir viens no visbiežāk minētajiem motivācijas veicinošiem faktoriem sievietēm vecuma grupā no 25 līdz 34 gadiem.
3. Grūtnieces apzināti apmeklē pirmsdzemdību nodarbības, jo pašas meklē informāciju par pirmsdzemdību nodarbībām interneta medijos, TV.

Lai veicinātu sieviešu motivāciju apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības, autore piedāvā šādus ieteikumus:

1. Sākot ar 30 grūtniecības nedēļu katrā vizīšu laikā ginekologam vai vecmātei ir jāmotivē grūtnieces apmeklēt pirmsdzemdību nodarbības: jāsniedz informācija, kur sievietes var saņemt šo pakalpojumu, lai viņiem būtu pieejama kvalitatīva informācija par dzemdībām, pēcdzemdību periodu un bērna kopšanu.
2. Medicīnas sabiedrībā „ARS” piedāvāt iespēju grūtniecēm apmeklēt nodarbības individuāli, lai grūtnieces nekautrējas uzdot jautājumus, kas attiecās uz viņām personīgi.

### Izmantotie informācijas avoti

1. Albrehta D. Didaktika. Rīga: RaKa, 2001, 153 lpp.
2. Forands I. Personālvadība. Rīga: ELPA, 1997, 34 lpp.
3. Kovaļenko N., Tretjakova I. Bērna dzimšanai ir jāgatavojas. *Psiholoģija mums*, Nr.8 (21), 2005, 50.-53.lpp.
4. Zelmenis V. Pedagoģijas pamati. Rīga: RaKa, 2000, 85.-87.lpp.

**PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES NOTEIKŠANA NOVĒRTĒJOT MĀCĪŠANĀS  
REZULTĀTUS NEFORMĀLĀ UN INFORMĀLĀ IZGLĪTĪBĀ  
ASSESSING PROFESSIONAL COMPETENCE FOR VALIDATION OF NON-FORMAL  
AND INFORMAL LEARNING OUTCOMES**

**Guntars Loba**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrants

**Ludis Pēks**

Zinātniskais vadītājs, profesors (Emeritus), Dr.paed., Dr.sc.ing.

**Abstract:** In 2012 the European Council developed recommendations for validating non-formal and informal learning. The recommendations are set out in the recognition of non-formal and informal learning. The recommendations are: human rights, obligations of the parties involved, trust and reliability of the process and the establishment of rule of law. The author has analysed the legislation governing the assessment process, observed the evaluation process and the made survey with 53 applicants, which have acquired non-formal and informal learning outside the formal education system of professional competencies. The author's work is justified that important factor of making confidence is to defining the competences of non-formal education sessions prior the assessment with taking into account the applicant's age group characteristics, competence acquisition time, place and education humanitarian principles. Determination of competences before builds confidence in applicants, which, in turn, is the basis for impartial non-formal education for professional competence assessment. The author has analysed the pedagogical and psychological literature to support the role of applicants self-evaluation in non-formal education acquired outside the professional competence. The paper establishes a method for the determination of the levels of professional competences, which would help to improve the credibility and impartiality of the evaluation process for education institutions.

**Atslēgas vārdi:** neformālā izglītība, informālā izglītība, pašnovērtējums, pārlicība, profesionālā kompetence.

### Ievads

Novērtējot personu profesionālo kompetenci, kura apgūta ārpus formālās izglītības sistēmas izglītības iestādēm, jāievēro 2009. gadā Eiropas profesionālās izglītības attīstības centra (CEDEFOP) izstrādātās neformālās un ikdienējās mācīšanās atzīšanas pamatnostādnes (European quideline ..., 2009), kas paredzētas objektīva neformālās izglītības rezultātu atzīšanas procesa ieviešanai. Pamatnostādnēs noteikts, ka neformālās un ikdienējās mācīšanās rezultātu novērtējumam jābūt ticamam, taisnīgam, objektīvam. 2012. gadā tika izstrādāti Eiropas Padomes ieteikumi neformālās un ikdienējās mācīšanās validēšanai jeb sistēmiska procesa nodrošināšanai. Ieteikumos ir noteikti neformālās izglītības atzīšanas nodrošinājuma pamatprincipi. Tie ir personas tiesību ievērošana, iesaistīto pušu pienākumi, uzticība un procesa ticamības un tiesiskuma nodrošināšana (Eiropas Padomes ..., 2012).

Formālās izglītības ietvaros mācīšanās rezultāti ir sasniedzami, sistēmiski, metodiski un plānveidīgi, organizējot izglītības procesu. Savukārt neformālās izglītības un ikdienējās mācīšanās aktivitātes var atšķirties gan ar organizatorisko un plānošanas procesu, gan arī pēc satura. Lai noteiktu mācīšanās satura atšķirības, ir svarīgi konstatēt laika periodu, kurā notikusi mācīšanās. Tas ir būtisks faktors kompetenču noteikšanā, jo tradicionāli sabiedrībā neformālās mācīšanās rezultātus uztver kā mazvērtīgākus salīdzinājumā ar iegūto formālo izglītību. Kompetenču noteikšanai ir jāizmanto personas spēja pierādīt praktiskās prasmes un teorētisko zināšanu līmeni.

Autora darbā tiek zinātniski pamatots, ka svarīgs faktors novērtēšanas procesa ticamības veidošanā ir pretendenta neformālā izglītībā apgūto kompetenču noteikšana pirms to novērtēšanas. Novērtējot esošās kompetences, jāņem vērā pretendenta vecumposma īpatnības, kompetences apguves laiks, vieta un izglītības humānisma principi. Kompetenču noteikšana pirms kompetenču novērtēšanas kvalifikācijas eksāmenā, pretendents veido pārlicību, kas savukārt ir pamats objektīvam ārpus formālās izglītības apgūto profesionālo kompetenču novērtējumam un pretendenta uzticībai novērtēšanas procesam.

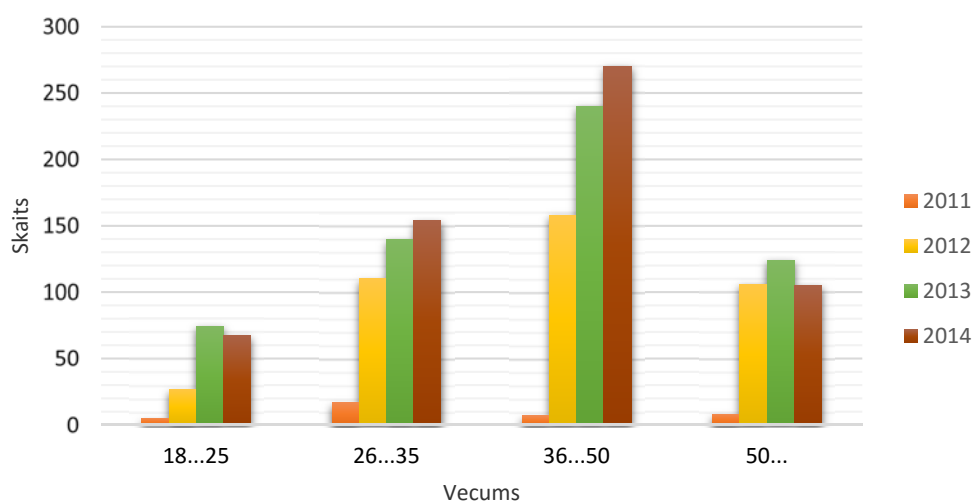
**Pētījuma mērķis** ir izpētīt un zinātniski pamatot nepieciešamību noteikt pretendenta esošo profesionālo kompetenci pirms neformālā un informālā izglītībā apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas kvalifikācijas eksāmenā.

## Materiāli un metodes

Raksta teorētiskais pamats veidots, balstoties uz vairāku autoru atziņām un uzskatiem par vecumposmu ietekmi uz mācīšanās rezultātu novērtēšanu, motivācijas un pārliecības veidošanu dažādos vecumposmos (Крайг, Бокум, 2005; Šteinberga, 2013; Hahele, 2006; Гойлман, 2015; Milzere, 2007), kā arī starptautiska un Latvijas mēroga dokumentiem par ārpus formālās izglītības apgūtās kompetences novērtēšanu. Veikta zinātniskās literatūras un dokumentu apzināšana, analīze, atziņu apkopojums un izvērtējums izvēlētajā temata ietvaros. Empīriskie dati iegūti pretendentu anketēšanas rezultātā. Raksta autors izmantojis personiskās pieredzes refleksiju. Iegūtie dati matemātiski aprēķināti, apkopoti, analizēti un grafiski attēloti. Pētījuma bāze – profesionālās izglītības iestādes, kurām ir deleģētas tiesības organizēt ārpus formālās izglītības novērtēšanas procesu.

## Rezultāti un diskusija

Darbs ar pretendentiem ir viens no profesionālās kompetences novērtēšanas procesa ietilpīgākajiem posmiem resursu (darba un laika) ziņā. Jāņem vērā, ka pretendentiem bieži vien nav informācijas par izglītības iestādes īstenotajām izglītības programmām un mūsdienu profesionālās izglītības sistēmu kopumā – viņi nav izglītojamie, kas uzņemti izglītības iestādē un apguvuši profesionālās izglītības programmas, nav bijuši saskarsmē ar izglītības iestādes vidi un pedagogiem. Tās ir personas, kas savas dzīves laikā ir apguvušas jaunas darba prasmes un iemaņas, mācoties ārpus formālās izglītības, kā arī strādājušas ar dažādām darba tehnoloģijām un iekārtām, kuras var atšķirties no izglītības iestādes rīcībā esošajām iekārtām un ierīcēm. Arī pretendentu motivācija, iepriekšējās izglītības un profesionālās kompetences līmenis ir atšķirīgs, salīdzinot ar profesionālās izglītības iestāžu skolēniem. Izglītības iestādei vai eksaminācijas centram ir jāspēj orientēt pretendentu profesionālās kompetences novērtēšanas procesā un palīdzēt pretendētā gūt pārliecību par savām esošajām un trūkstošajām zināšanām un prasmēm. Svarīgi ir nodrošināt pretendētā individuālu attieksmi jau no pirmās komunikācijas brīža, ņemot vērā to, ka parasti galveno pretendentu grupu veido personas vecumā no 35 līdz 50 gadiem. Darba autors datus par pretendentu skaitu atbilstoši pretendentu vecumam ieguvis, strādājot Izglītības kvalitātes valsts dienestā. Iegūtie dati ir apkopoti attēlā (skat. 1.att.).



### 1.att. No 2011. gada līdz 2014. gadam profesionālās kompetences novērtēšanas ceļā profesionālo kvalifikāciju ieguvušo personu skaita dinamika atbilstoši vecuma grupām

Autors konstatē faktu, ka ārpus formālās izglītības apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanā iesaistās personas vidējā brieduma vecuma posmā. Vidējā brieduma vecumposmā nozīmīga dzīves sastāvdaļa ir darbs. Darbs var būt vienkārši kā iztikas līdzeklis, lai nodrošinātu sevi un savu ģimeni, tas var būt prieka avots, ja darbs ir iespēja realizēt savas spējas, un iegūt cieņu apkārtējo acīs. Citiem darbs var būt visa dzīve, svarīgākā dzīves darbības forma, vēl citiem darbs kļūst par aizvietošanu kaut kam būtiskam dzīvē, tādējādi novedot pie darbaholisma, kas ir viena no atkarības formām. Jaunākie pētījumi psiholoģijā, ko veikuši zinātnieki Gardners, Deimons, un par kuriem savā darbā ir rakstījis D. Goulmens



(Гоулман, 2015) pierādījuši, ka svarīga nozīme personas motivācijā ir parādībai, kas nosaukta "labs darbs". Runa ir par trīs faktoru kombināciju: tas, kas cilvēkam labi izdodas, tas, kas sagādā gandarījumu, un šo faktoru saskaņa ar cilvēka vērtībām. Brieduma gados vērtību sistēma ir nostabilizējusies un cilvēki meklē sev patīkamu darbu, lai nopelnītu iztikas līdzekļus (Гоулман, 2015).

Pēc amerikāņu zinātnieku pētījumiem (Краиг, Бокум, 2005) var izdalīt divas darbinieku kategorijas. Pirmie ir cilvēki, kuri savu profesionālo darbību apraksta, izmantojot iekšējus personības rādītājus. Piemēram, viņi runā par prieku, ko rada darbs, par savām profesionālajām spējām vai kompetenci, kas nepieciešama, lai šo darbu veiktu, par izaicinājumiem, ko piedāvā profesionālā vide. Otra cilvēku kategorija ir tie, kas izdala ārējus faktorus savā profesionālajā darbībā: alga, statuss, komforts darbā, ērts darba laiks, laba vadība un iespējas profesionāli pilnveidoties, labi kolēģi un karjeras iespējas. Pirmajā variantā cilvēki vairāk jūtas apmierināti ar savu darbu, vairāk izsaka savu personības identitāti caur sevi kā darbinieku, šiem cilvēkiem ir augstāka darbības motivācija. Grūtības var radīt situācija, ja rodas nekompetences izjūta vai pretenziju līmenis neatbilst iespējām, vai augstās motivācijas dēļ cilvēks tiek pārslogots, kas var novest pie motivācijas pazemināšanās un mazākas iesaistīšanās darba procesā.

Ar otra tipa darbiniekiem ir sarežģītāk, jo daudz kas ir atkarīgs no ārējiem faktoriem. Labas attiecības darbā ir nozīmīgs rādītājs gan apmierinātībai ar darbu, gan labam darba rezultātam. Tieši attiecības visbiežāk ir stresa cēlonis, kas var novest pie profesionālās izdegšanas un veselības problēmām. To pašu var attiecināt uz mācīšanos un vēl jo lielākā mērā uz mācīšanās procesu. Pieauguša cilvēka dzīvē motivācija ir viens no darbības stūrakmeņiem, kas vispār liek cilvēkam kaut ko uzsākt, paveikt vai, tieši otrādi, reizēm no kaut kā atteikties. Piemēram, situācijā, kad ir skaidrs, ka darbība notiek saskaņā tikai ar ārējiem stimuliem, un saskaņā ar paša personības vajadzībām un interesēm. Profesionālajai motivācijai nozīmīgs ir pašcieņas līmenis, kas saistīts ar darbības rezultātiem.

Psihiski veseli cilvēki vidējā briedumā uzrāda izziņas spēju augstu attīstību. Nav pareizs pieņēmums, ka intelektuālās spējas sasniedz savu kulmināciju jaunībā un tad neizbēgami krītas. Ir vairāki faktori, kas nosaka, ka intelektuālās spējas pat paaugstinās. Šie faktori ir: apmierinātība ar dzīvi, retas konfliktsituācijas, siltas attiecības ģimenē un plašs saskarsmes loks, cieša saikne ar savu kultūru - tas viss ne tikai saglabā, bet arī paaugstina cilvēka intelektuālās spējas. Ir viens rādītājs, kas tieši ir saistīts ar vecumu - izziņas procesu ātrums. 40-50 gadu vecumā to vēl tik ļoti nejut, bet pēc piecdesmit gadu vecuma izziņas procesu ātrums samazinās nedaudz vairāk.

Vēl viens faktors, kas jāņem vērā, ka nemainīgas vai vairāk attīstītas būs tās spējas, kuras cilvēks lieto ikdienā. Turklāt cilvēkam vidējā briedumā ir raksturīgi izmantot tās zināšanas un paņēmienus, kas saistīti ar profesionālo pieredzi. Cilvēks pielāgojas tiem apstākļiem, kādos atrodas, tāpēc nav iespējams izmērīt vidējo aritmētisko intelekta attīstības līmeni, jo var būt situācija, kad darbs vai sadzīve pieprasa noteiktu intelektuālo spēju attīstību, kamēr citas paliek novārtā. Tomēr cilvēks neizjūt šo citu spēju trūkumu, ja pēc tām nav vajadzības. Tātad izziņas attīstībā būtiskākais būs pieredzes, pašpieredzes un radošās pašpieredzes saturs un izmantojums, ne tik daudz augsti rādītāji intelekta testos (Šteinberga, 2013). Iepriekš minētie pētījumi apgāž bieži vien sastopamo pieņēmumu, ka cilvēki vidējā vecumā nav vairs spējīgi apgūt kaut ko jaunu un mācīties, jo viņu kognitīvie rādītāji un spējas ir daudz zemāki nekā jaunībā.

Runājot par fizisko stāvokli, jāmin, ka redze un dzirde līdz 50 gadu vecumam pasliktinās nedaudz. To bieži vien ir grūti atdalīt, cik lielā mērā notiek izmaiņas vecuma, bet cik - dzīvesveida un profesionālās darbības dēļ. Mainās kustību prasmes un reakcijas ātrums. Kustību prasmju izmaiņas vērojamas apguves ātrumam. Tās kustības, kuras ir profesionālo spēju pamatā, parasti nepasliktinās, grūtības var radīt jaunu kustību apguve. Reakcijas ātrums būtiski nepasliktinās. Nozīmīgākās morfoloģiski funkcionālās izmaiņas skar nervu sistēmas darbības tempu - tas kļūst lēnāks (Šteinberga, 2013).

Ir cilvēki, kas uzskata, ka vecumā prāta spējas pasliktinās. Patiesībā tas ir mīts, jo, vispārinot pētījumu datus, var teikt, ka izmainās izziņas procesu daži aspekti, jo visbiežāk izziņas procesu izmaiņas izraisa saslimšanas, dzīvesveids, apstākļi, nevis novecošanas process. Tas, kas izmainās, ir psihisko procesu ātrums, bet tas savukārt tiek kompensēts, piemēram, ar profesionālo meistarību. Izziņas procesu ātruma samazināšanās var būt saistīta ar vairākiem faktoriem: sajūtu orgānu jutīguma izmaiņas, vēlme būt precīzam uzdevumu izpildē, nav pieredzes saskarē ar izpildāmo uzdevumu vai nav pazīstama

izmantojamā tehnoloģija, nav motivācijas veikt dodos uzdevumus. Tāpēc mācoties vecākiem cilvēkiem, nepieciešams cits mācību temps nekā jaunajiem. Tas būtu jāņem vērā, organizējot neformālās izglītības novērtēšanas procesu.

Atmiņa ir viens no vislabāk izpētītajiem aspektiem veciem cilvēkiem. Ja aplūkojam pa atsevišķām atmiņas glabātuvēm, tad momentānās jeb sensorās atmiņas procesi vecākiem cilvēkiem, salīdzinot ar jauniešiem, ir mazāk apjomīgi. Nav īsti skaidrs, kāpēc, bet tas varētu būt saistīts ar uzmanības izlasi vai maņu orgānu jutīguma pazemināšanos. Daudzās situācijās, kur šīs sensorās atmiņas izmaiņas varētu traucēt, ir ceļu satiksmē, jo ceļazīmes ir jāuztver un atmiņā jāapstrādā ātri. Īslaicīgajā atmiņā būtiskas izmaiņas neparādās, salīdzinot jaunus un vecus cilvēkus, bet ilgstošās atmiņas izmantošanā ir novērojamas atšķirības. Vecākiem cilvēkiem ir grūtāk iegaumēt nesaistītus vārdus vai attēlu detaļas, bet labāk iegaumē metaforas un reproducē tekstus pēc jēgas. Vecāki cilvēki uzrāda labus rezultātus atmiņu testos, ja saņem sīkas instrukcijas un var tām sekot. Tāpat jāatceras, ka vecāki cilvēki ir tendēti atcerēties to, kas noder profesionāli, sadzīvē vai cilvēku attiecībās, bez motivācijas iegaumēt un reproducēt ir daudz grūtāk. Arī atmiņas treniņš uzlabo rezultātus, bet tai ir robežas (Šteinberga, 2013).

Apkopojot iepriekš teikto, darba autors secina, ka arī vidējā un vēlā brieduma gados cilvēks var veiksmīgi mācīties, apgūt jaunas prasmes, zināšanas un iemaņas, attīstīt savas kompetences, kārtot eksāmenus, ja viņš izjūt tādu nepieciešamību un to atļauj viņa veselības stāvoklis. Apgalvojumu par to, ka vidējā vecumposmā cilvēks sasniedz sliktākus rezultātus nekā jaunībā, apgāza iepriekš minētie pētījumi un teorētiskās atziņas. Tomēr viennozīmīgi pedagogam, konsultantam, kvalifikācijas komisijas loceklim, kurš ir pieradis strādāt ar skolēniem, ir nepieciešamas papildus zināšanas, lai spētu strādāt ar pieaugušajiem, jo viņiem ir nepieciešama citāda pieeja, darba metodes un mācību procesa struktūra. Kā vienu no ar mācību procesu saistītiem piemēriem darba autors min vērtēšanas vietu un lomu mācību procesā.

Vērtēšana ir neatņemama mācību procesa sastāvdaļa un skolas kontekstā atzīmes un cita veida vērtējumi pilda sava veida motivētāju lomu un kalpo kā atskaites sistēma par sasniegto. Neformālajā izglītībā iesaistītie ir pieauguši cilvēki, kuri skaidri apzinās, kādi ir viņu mērķi, iesaistoties neformālajā izglītībā. Kā tiek minēts literatūrā, vērtēšanas sistēma ir atkarīga no konkrēta mācību priekšmeta satura, stundu skaita nedēļā, skolas beigšanai valsts noteiktās pārbaudes formas, gan vecumposmu īpatnībām, kā arī skolēnu sagatavotības, zināšanu un spēju līmeņa (Mīlzere, 2007). Pēc darba autora domām, vispiemērotākais esošo kompetenču noteikšanas veids šiem pretendentiem ir pašvērtējums. Pašnovērtējuma jēga ir izvērtēt savu mācīšanos un veikt kvalitatīvas izmaiņas. R.Hahele (2006) pašnovērtējumu definē kā: *"...process, kas skolēnam liek domāt un rakstīt par savu mācīšanos, gan rezultāts un progress, jo tiek analizēti, aprakstīti un plānoti savas mācīšanās uzlabojumi"* (Hahele, 2006). Tiek uzskatīts, ka pašvērtējums palīdz izsecināt būtiskāko, saskatīt saistību ar savu iepriekšējo mācīšanās pieredzi.

2007. gada Eiropas neformālās un ikdienējās mācīšanās atzīšanas procesa nodrošinājuma pārskatā ir apkopota dažādu valstu neformālās izglītības rezultātu novērtēšanas pieredze. Analizējot 31 valsts neformālās un ikdienējās mācīšanās atzīšanas modeļus, ir klasificētas šādas metodes, lai apliecinātu profesionālo kompetenci (Otero, Hawley, Newala, 2008).

- debates, kuru laikā pretendentiem ir iespēja parādīt savu zināšanu dziļumu, kā arī komunikācijas prasmes;
- deklaratīvā metode, kas balstīta uz paša pretendenta prasmju noteikšanu un pierakstīšanu, parasti dokumentus paraksta trešā puse, lai apstiprinātu pašvērtējumu;
- intervija, lai noskaidrotu jautājumus par iesniegtajiem dokumentārajiem pierādījumiem un/vai pārskatītu zināšanu dziļumu;
- novērošana kā kompetenču pierādījumu iegūšana pretendenta ikdienas darba uzdevumu veikšanas laikā;
- portfolio metode, ko izmanto pretendenta iegūto prasmju un kompetenču apliecinājumam ar dokumentu kopumu vai darba rezultātiem;
- prezentācija, kas var būt formāla vai neformāla, to var izmantot, lai pārbaudītu spēju pasniegt informāciju atbilstoši tematam un auditorijai;

- simulācijas metode, imitējot darba uzdevumus un situācijas, pārbauda profesionālās kompetences, kas iegūtas darba pieredzē;
- testi un eksāmeni neformālās izglītības rezultātu noteikšanai un vērtēšanai, izmantojot formālās izglītības sistēmas eksāmenus.

Latvijā normatīvajā regulējumā ir paredzēta pretendenta profesionālās kompetences novērtēšana ar „testa un eksāmena” metodi profesionālās kvalifikācijas eksāmenā, ko metodiski izstrādā un organizē līdzīgi formālās izglītības sistēmas eksāmenam. Savukārt pretendētā MK kabineta noteikumos Nr. 146 (2011) paredzētās bezmaksas konsultācijas par profesijas standarta prasībām un profesionālās kvalifikācijas eksāmena norisi ir profesionālās kompetences novērtēšanas procesa posms, kurā iespējams noteikt pretendenta profesionālās kompetences līmeni. Konsultāciju laikā ieteicams izmantot deklaratīvo metodi, debates un interviju veicot personas pašnovērtējuma anketas analīzi.

Bezmaksas konsultācijās ir svarīgi ne tikai izskaidrot pretendētā atbilstošā profesijas standartā norādītās zināšanas un prasmes, bet arī konstatēt pretendenta profesionālās kompetences esību. To var panākt, izmantojot deklaratīvo metodi, ar kuras palīdzību konsultants pārrunās ar pretendētā konstatē, kā profesionālās kompetences tiek pielietotas darba vidē. Deklaratīvā metode palīdz pretendētā apliecināt savas profesionālās kompetences līmeni, noskaidrot, cik lielā mērā ir attīstīta pretendenta konkrētā profesionālā kompetence.

Autors iesaka izglītības iestādēm izmantot pašnovērtējuma anketu, lai izglītības iestāde konstatētu pretendenta profesionālo kompetenču pielietošanas intensitāti darba vidē un profesionālās kompetences apguves veidu. Tā kā normatīvo aktu prasībās nav noteikts pretendenta pienākums ar dokumentiem apliecināt konkrētu kompetenču apguvi noteiktā izglītības līmenī vai veidā, no atbilstības viedokļa ir izmantojama pašnovērtējuma anketa.

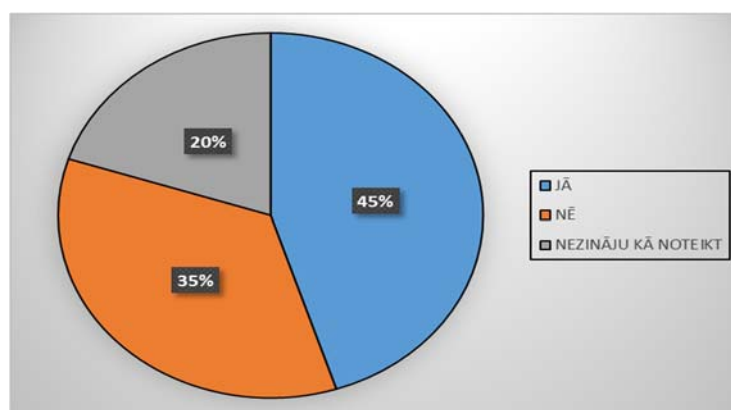
Pretendenta pašvērtējuma anketā ir trīs galvenās daļas:

1. *profesionālās kompetences (zināšanas, prasmes) no profesijas standarta.* Sagatavojot anketu, šo daļu ieteicams aizpildīt profesionālās kompetences novērtēšanas institūcijai. Profesionālās kompetences no profesijas standarta tiešā tekstā pārnes anketā. Konsultācijas laikā pretendētā tiek izskaidrotas zināšanas un prasmes, kas ietvertas katrā profesionālajā kompetencē. Tādējādi pretendētā nodrošina izpratni par profesionālās kompetences iegūšanu gan ikdienējās mācīšanās ceļā, gan arī izglītības programmas apguves ietvaros;
2. *profesionālās kompetences pielietošana praktiskajā darbā.* Katrai profesionālajai kompetencei pretendents (vai konsultants pēc pretendenta sniegtās informācijas) ieraksta atbilstošos darba uzdevumus, ar kuriem pamatota profesionālās kompetences pielietošana darba pieredzē. Profesionālo kompetenci var pamatot ar pieredzi atsevišķu uzdevumu, kā arī atbilstošu darba tehnoloģisko procesu veikšanā. Darbā ar pretendētā konsultantam jāprot izskaidrot ne tikai profesionālās kompetences pielietojums, bet jāspēj pamatot darba drošības apsvērumi un atbilstošo sociālo prasmju (piemēram, komunikācijas prasmes) svarīgums konkrētajā profesijā;
3. *pielietošanas biežums praktiskajā darbā.* Šajā daļā pretendents (vai konsultants pēc pretendenta sniegtās informācijas) atzīmē sev atbilstošo profesionālās kompetences pielietošanas intensitātes rādītāju, kas noteikts atbilstoši *Neformālās izglītības atzīšanas un prasmju novērtēšanas metodikā* izstrādātajiem un aprobētajiem rādītājiem – „netiek pielietota”, „reizi mēnesī”, „reizi nedēļā”, „katru darba dienu”. Konsultantam jāpievērš uzmanība tam, lai pretendents godprātīgi apliecinātu pašvērtējuma anketā savas profesionālās kompetences pielietošanas biežumu. Tas var palīdzēt pašam pretendētā apzināties savas profesionālās kompetences līmeni.

Pretendenta pašvērtējuma anketu ieteicams aizpildīt konsultācijas laikā klātesot konsultantam, kas pretendētā var izskaidrot aizpildāmās informācijas atbilstību un konstatēt, vai pretendents ir pareizi sapratis profesionālās kompetences zināšanu un prasmju ietvaru. Anketu var aizpildīt konsultants pēc pretendenta mutiski sniegtās informācijas, gan arī pats pretendents konsultāciju laikā. Pēc pretendenta pašvērtējuma anketas aizpildīšanas konsultants var norādīt uz pretendenta zināšanu un prasmju pietiekamības līmeni un to, kā nepietiekamās zināšanas un prasmes var ietekmēt pretendenta profesionālās kompetences parādīšanu eksāmenā. Tādējādi pretendenta pašvērtējuma anketa var būt pamats trūkstošo, vājāk attīstīto profesionālo kompetenču pilnveidošanai, mācoties individuāli,

pieaugušo neformālās izglītības programmā vai saņemot papildu konsultācijas no attiecīgiem speciālistiem, piemēram, profesionālās kompetences novērtēšanas institūcijas pedagogiem.

Lai pamatotu pašnovērtējuma nozīmīgumu profesionālās kompetences noteikšanas procesā, darba autors pētījuma ietvarā anketēja 53 pretendētus uz profesionālās kvalifikācijas novērtēšanu, kura apgūta ārpus formālās izglītības sistēmas. Sieviešu un vīriešu īpatsvars bija līdzvērtīgs. 70% pretendentu pārstāvēja vidēja brieduma vecuma posmu 35 gadi un vairāk. Veicot pētījumu, tika konstatēts, ka 80% no anketētajiem pretendentiem nav pārliecības par savām ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtajām kompetencēm. Darba autors izglītības iestādēm piedāvāja normatīvajos aktos paredzētajā konsultāciju laikā veikt personu esošo profesionālo kompetences līmeņa noteikšanu un salīdzināšanu ar profesiju standartos noteiktajām kompetencēm, atbilstoši iegūstamajai kvalifikācijai. Nosakot profesionālās kompetences līmeni, jāņem vērā pretendenta vecumposma īpatnības, pārliecinātības pakāpe pirms kvalifikācijas eksāmena. Tie ir faktori, kas negatīvi ietekmē pretendenta kompetenču vērtējuma objektivitāti. Ņemot vērā apstākli, ka ārpus formālās izglītības apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas process ir politikas instruments mūžizglītības ieviešanai izglītības iestādei, tad izglītības iestādei minētā procedūra ir jāveic, lai pretendents vēlētos atgrieztos izglītības iestādē. Iegūtās atbildes no anketām liecināja, ka 20% pretendenti nespēja noteikt esošās kompetences, 35% nevēlējās noteikt sev esošās profesionālās kompetences un 45% pretendentiem ir izpratne par pašnovērtējuma nozīmīgumu. Pētījumā laika tika veiktas intervijas, kurās tika konstatēts fakts, ka izglītības iestāžu nozīmētajiem konsultantiem, kvalifikācijas komisiju locekļiem ir virspusējs viedoklis un zināšanas, kā atbalstīt pretendentu esošo kompetenču noteikšanā. Tas varētu būt par iemeslu tam, ka 55% pretendentu nenoteica sev esošās kompetences. Iegūtie dati ir attēloti 2.attēlā (skat.2.att.).



2. att. Pretendentu piedalīšanās profesionālo kompetenču noteikšanā

Pētījuma mērķa sasniegšanai darba autors izvirza jautājumu: Vai personas, kuras veic savu kompetenču noteikšanu pirms ārpus formālās izglītības apgūto profesionālo kompetenču novērtēšanas procesa, ir apmierinātas ar procesa organizāciju un rezultātu? Anketēšanas rezultāti parādīja, ka 77% pretendentu ir procesa laikā ieguvuši jaunas zināšanas, prasmes un 50% pretendentu bija apmierināti ar novērtēšanas procesu.

1. tabula. Pašnovērtējuma un uzticības vērtējumi respondentu grupā

Pašnovērtējums	Uzticība		
	Daļēji	Ja	Ne
	Atbilžu skaits		
Jā	8	16	0
Nē	7	6	5
Nezināju	4	4	3

Lai noteiktu sakritību starp pretendentu pašnovērtējumu un uzticību novērtēšanas procesam un noskaidrotu iegūto datu būtiskumu un ticamību, autors veic iegūto datu statistisko apstrādi. Statistiskai apstrādei ir izmantots Hī kvadrāta ( $\chi^2$ ) tests, izmantojot datorprogrammu R (skat.1.tab.).

Hī kvadrāts = 9.497, būtiskuma līmenis  $p=0.05$ . Atšķirības ir būtiskas.

No literatūras, normatīvo aktu, izglītības politikas dokumentu analīzes un statistisko datu apstrādes ir formulēti sekojoši secinājumi.

### Secinājumi

1. Pretendenti vairāk uzticas ārpus formālās izglītības apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas procesam izglītības iestādēs, kuras īstenoja pretendenta esošo kompetenču noteikšanu pirms kompetenču novērtēšanas kvalifikācijas eksāmena.
2. Pretendentam esošo profesionālo kompetenču pašnovērtējums paaugstina pretendenta pārliecību par savām spējām un ļauj objektīvi tās novērtēt kvalifikācijas eksāmenā.
3. Neformālajā izglītībā iesaistītie ir pieauguši cilvēki, kuri skaidri apzinās, kādi ir viņu mērķi, iesaistoties neformālajā izglītībā. Vispiemērotākais esošo kompetenču novērtēšanas veids šiem pretendentiem ir pašvērtējums.
4. Cilvēki vidējā brieduma gados (35-50) ir spējīgi apgūt ko jaunu un mācīties, viņu kognitīvie rādītāji un spējas ir tikai nedaudz zemāki nekā jaunībā.
5. Izglītības iestādes konsultantam, kvalifikācijas komisijas loceklim, kurš ir pieradis strādāt ar skolēniem, ir nepieciešamas papildus zināšanas, lai spētu strādāt ar pieaugušajiem. Pieaugušajiem nepieciešama citāda pieeja, darba metodes un individuāla pieeja organizējot ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas procesu.

### Izmantotie informācijas avoti

1. European guidelines for validating non-formal and informal learning. European Centre for the Development of Vocational Training. 2009, [tiešsaite] [skatīts 09.04.2016.]. Pieejams: [http://www.cedefop.europa.eu/files/4054\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf).
2. Hahele R. Pašnovērtējums mācību procesā. Rīga: RaKa, 2006, 222 lpp.
3. Milzere M. Skolas vides psiholoģiskie faktori. Rīga: Skolotāja Almanahs 1/9, 2007, 24.-29.lpp.
4. Ministru kabineta noteikumi Nr.146. Kārtība, kādā novērtē ārpus formālās izglītības apgūto profesionālo kompetenci. Latvija : Ministru kabinets, 2011.gada 22.februārī. [tiešsaite] [skatīts 10.04.2016.]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=226788>.
5. Otero M. S., Hawley J., Newala A. M. European inventory on validation of informal and non-formal learning. Birmingham: Ecotec, 2008, 136 p.
6. Eiropas Padomes 2012.gada 20.decembra ieteikumi par neformālās un ikdienējās mācīšanās validēšanu (2012/C398/01). Eiropas Padome 2012. [tiešsaite] [skatīts 09.04.2016.]. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LV/TXT/?uri=OJ:C:2012:398:TOC>.
7. Šteinberga A. Pedagoģiskā psiholoģija. Rīga: RaKa, 2013, 176 lpp.
8. Гоулман Д. Фокус. О внимании, рассеянности и жизненном успехе. Москва: ООО, 2015, 150 с.
9. Краиг Г., Бокум Д. Психология развития. Питер: 9-е изд.СПб, 2005, 940 с.

## PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS LOMA PIEAUGUŠO MŪŽIZGLĪTĪBĀ ROLE OF VOCATIONAL EDUCATION IN ADULT'S LIFELONG LEARNING

**Mairita Šperliņa- Priedīte**

LLU TF IMI 1. kursa maģistrante

**Regīna Baltušiņa**

Zinātniskā vadītāja, asoc. profesore, Dr.paed.

**Abstract:** In the 21st century, people have to cope with continuous change and it is important that people could learn through-out their lives. More and more attention is devoted to adult education that promotes competitiveness. To gain knowledge and competences successfully throughout the lifetime, personal needs and education motivation are seen as the more significant features. The article provides a theoretical overview and analysis of the research on the opportunities of the adult's life-long education. There are discussed the opportunities of the adults to use the vocational education, determine changes in possible situations and working out an effective life strategy in the future.

**Atslēgas vārdi:** profesionālā izglītība, pieaugušo mācīšanās, pieaugušo izglītība, mūžizglītība.

### Ievads

Mūsdienu darba tirgus straujā attīstība ietekmē katra cilvēka darba dzīves gājumu. Attīstoties tehnoloģijām, strauji noveco iegūtās zināšanas, prasmes un pieaug darbaspēka reģionālā un profesionālā mobilitāte. Jaunie darba tirgus apstākļi pieprasa paaugstinātu elastību, daudzveidīgas kompetences un zināšanas, prasmi strādāt pārmaiņu apstākļos. Lai veiksmīgi pielāgotos darba tirgus un sociālajām pārmaiņām, saglabātu sociālo un ekonomisko aktivitāti, nepieciešams pastāvīgi papildināt savas zināšanas, prasmes un kopumā profesionālo kompetenci (Mūžizglītības pasākumi..., 2015).

Mācīšanās tradicionāli saistās ar bērnības un jaunības vecumposmiem un ar gatavošanos patstāvīgai dzīvei. Tomēr pēdējos gados aizvien lielāka uzmanība tiek veltīta pieaugušo izglītībai, jo pašreizējos apstākļos nevar visu mūžu strādāt tikai vienā darba vietā un tikai vienā profesijā, jo bieži darbinieki pārdzīvo savas organizācijas. Tāpēc ir svarīgi nodrošināt pieaugušajiem iespēju apgūt citu profesiju, ja cilvēks ir palicis bez darba vai esošā kvalifikācija nav atbilstoša šodienas prasībām.

Pieaugušo izglītības programmas ir viens no svarīgākajiem posmiem ceļā uz dzīves kvalitātes uzlabošanu.

Šobrīd pieaugušo dalība izglītības procesā Latvijā diemžēl vēl joprojām diezgan ievērojami atpaliek no Eiropas vidējiem rādītājiem, tādēļ nepieciešams paplašināt kvalitatīvu izglītības piedāvājumu, pilnveidot normatīvo regulējumu, kā arī nodrošināt efektīvu resursu pārvaldi.

Lai sagatavotu darba tirgum nepieciešamo speciālistu skaitu un nodrošinātu izglītības piedāvājuma atbilstību darba tirgum, 2015.gadā tika veikti būtiski grozījumi Profesionālās izglītības likumā. Tie paredz izveidot profesionālās izglītības iestādēs nozaru ekspertu padomes ar mērķi sekmēt profesionālās izglītības kvalitātes paaugstināšanu un atbilstību darba tirgus prasībām, kā arī izveidot koleģiālu padomdevēju institūciju – konventu, kurā līdztekus izglītības iestādes direktoram darbojas gan pašvaldības, gan pārraugošās ministrijas, gan darba devēju pārstāvji. Profesionālās izglītības galvenā loma ir stabila tilta nodrošināšana starp indivīdu un darba tirgu (Profesionālās izglītības..., 1999).

**Raksta mērķis:** teorētiski pamatot profesionālās izglītības nepieciešamību pieaugušajiem mūžizglītības kontekstā.

### Materiāli un metodes

Profesionālo izglītību pieaugušie var iegūt klātienē un tālmācībā, bez maksas un par maksu.

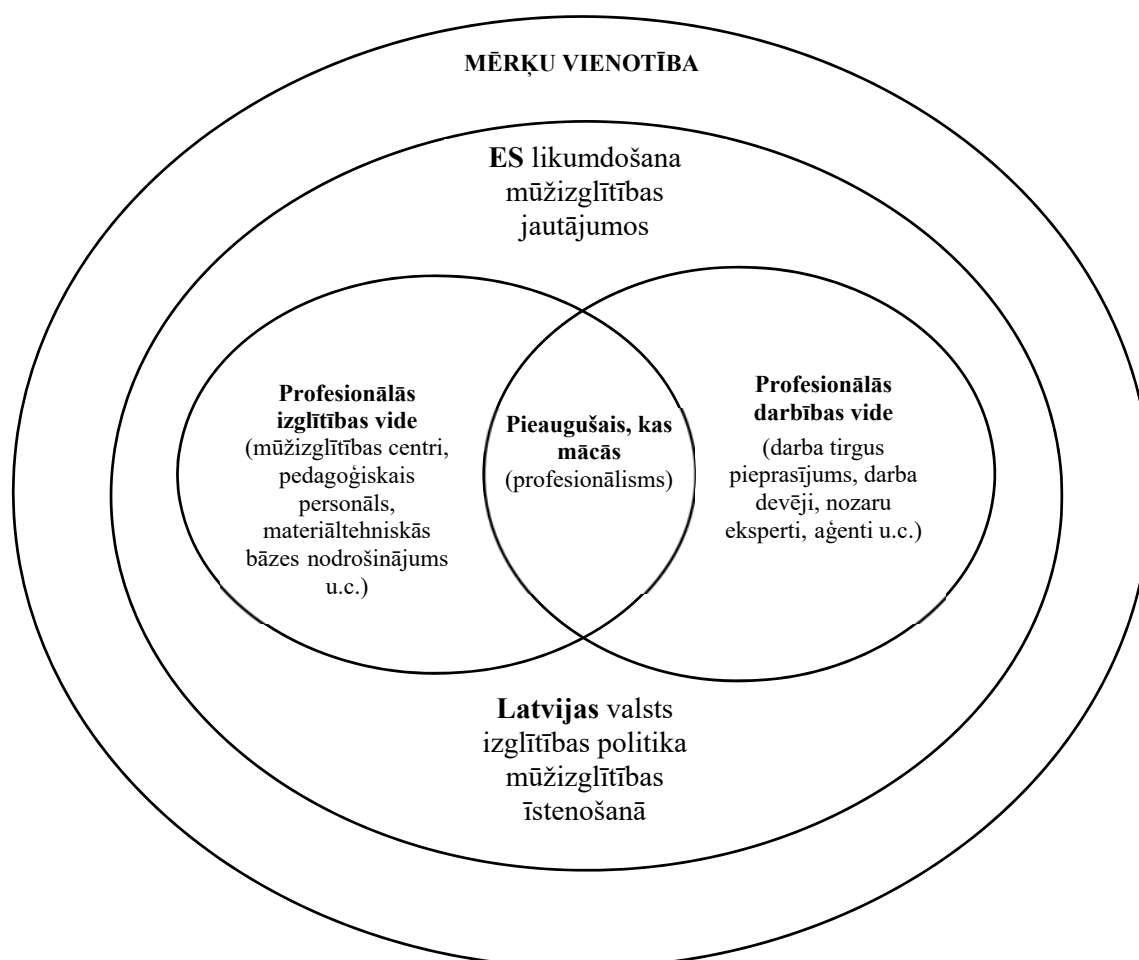
Izglītība un mācīšanās visa mūža garumā ir labākais ceļš, lai visi spētu pieņemt un tikt galā ar pārmaiņu izaicinājumiem.

Zinātniskā raksta teorētisko un informatīvo pamatu veido Eiropas Savienības mūžizglītības politikas plānošanas dokumenti, „Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam”, „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam”, Izglītības likums, Profesionālās izglītības likums, LR IZM pārskati, projektu materiāli, dažādu institūciju publicētie pētījumi, zinātniskās publikācijas,

publikācijas presē un aktuālā informācija internetā, kā arī vairāku autoru atziņas par mūžizglītību, tālākizglītību un pieaugušo izglītību: Knowles M.S., Lieģeniece D., Murašovska I. u.c.

## Rezultāti un diskusija

Apzinot un analizējot teorētisko literatūru un normatīvos aktus, raksta autors ir izveidojis modeli, kurš apkopo un atspoguļo mērķu vienotību pieaugušo izglītības īstenošanā, paredzot gan katra indivīda personīgo nepieciešamību izglītoties mūža garumā, gan arī darba tirgus pieprasījumu pēc elastīgiem, profesionāli pilnveidoties gataviem darbiniekiem (skat. 1. att.).



1.att. Mērķu vienotība pieaugušo izglītības īstenošanā (autors)

I.Murašovska (2012) atzīmē, ka pārmaiņas ekonomikā ir izjaukušas līdzsvaru darba tirgos, kas noved pie likumsakarīgām izmaiņām, respektīvi, trūkst noteiktu kvalifikāciju speciālistu, savukārt iegūtās kvalifikācijas vairs neatbilst pieprasījumam. Tāpat zinātniece uzsver, ka darba tirgus diktētas prasības skaidri iezīmē virzību no vispārīgās izglītības uz profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu. Latvijas konkurētspēja arvien vairāk ir atkarīga no izglītības saiknes ar darba tirgus izmaiņām un spējas sagatavot cilvēku darbam mainīgos apstākļos visa mūža garumā.

Pašreiz situācija Latvijas un kopējā Eiropas Savienības darba tirgū izvirza prasību pēc mācīšanās un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas mūža garumā, ko arvien vairāk atbalsta gan valsts, gan darba devēji. Latvijas darba tirgū vērojama neatbilstība starp piedāvājumu un pieprasījumu, ko ietekmē spēja nodrošināt darbaspēkam iegūt izvirzītās prasmes un iemaņas.

Mūžizglītības un mūžmācīšanās būtība un teorētiskais pamatojums. Mūžizglītības aktualitāte Latvijā jo īpaši pieaugusi pēdējos gados. Izglītības procesi mūsdienās vairs netiek uztverti viennozīmīgi.

Tā nav tikai mācīšana un mācīšanās, bet ietver arī mobilitāti, integrāciju, tālākizglītību, profesionālo pilnveidi, pašvērtēšanu un citas jomas.

Mūžizglītība - tā nav vienkārši mācību laika pagarināšana cilvēka dzīvē, tā izraisa strukturālas izmaiņas cilvēka dzīves darbībā un izglītības sistēmā. Mūžizglītība vienlaikus tiek saprasta gan kā mācīšanās mūža garumā (angļu *lifelong learning*), gan kā mācīšanās mūža plašumā (angļu *lifewide learning*), kur plašumu nodrošina formālā, neformālā un informālā veida apvienojums (Muraškovska, 2012). Mūžizglītība orientēta uz nepārtrauktu katra cilvēka izglītības vajadzību apmierināšanu. Mūžizglītības politika Latvijā iezīmē pāreju no institucionāli centrētas izglītības uz cilvēka centrētu izglītību.

Mūžizglītības kontekstā tiek izvirzīti vairāki mērķi, kas ir aktuāli visiem iedzīvotājiem un ir atkarīgi no vecuma, dzīvesvietas, sociālās piederības, kā arī atbilst katra indivīda interesēm, spējām un tautsaimniecības attīstības vajadzībām. Mūžizglītības politika saistīta ar personīgu piepildījumu un uzņēmību, kas nodrošina ilgspējīgas kompetences darbam, personīgai izaugsmei, pilsoniskai līdzatbildībai un demokrātiskas sabiedrības attīstībai, līdz ar to var secināt, ka mūžizglītība ir sistēmiska, bet ne atsevišķu fragmentāru pasākumu kopums (Mūžizglītības pieejamība..., 2006).

Ar mūžmācīšanās jēdzienu tiek saprasts nepārtraukts, paša subjekta mērķtiecīgi virzīts mācību process, kurā viņš pats nosaka savas specifiskās mācīšanās vajadzības un īsteno tās jebkādā specifiski kombinētā mūžizglītības veidā (Jōgi, 2012).

Mūžizglītības īstenošanas ietvaros norisinās mūžmācīšanās kā nepārtraukts mācību subjekta virzīts process, kurā viņš īsteno savas specifiskās mācīšanās vajadzības, izmantojot noteiktā veidā kombinētas mūžmācības formālā, neformālā un informālā veida iespējas, un maina savu uzvedību, lai varētu pielāgoties strauji mainīgajai pasaulei un pārveidot to (Muraškovska, 2012). Šis formulējums ļoti veiksmīgi izsaka mūžizglītības būtību visplašākajā nozīmē.

Latvijas mūžizglītības politika ir veidota saskaņā ar Eiropas Savienības mūžizglītības politikas plānošanas dokumentiem un Latvijas ilgspējīgas attīstības stratēģiju līdz 2030.gadam.

Eiropas Komisijas publicētajā Mūžizglītības memorandā ir definētas sabiedrības izglītības vajadzības. Tās atspoguļotas idejā par jaunām pamatprasmēm, kuras balstītas uz zināšanu ilgspējas principiem. Tās ir- informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasmes, svešvalodas, uzņēmējdarbība un sociālās prasmes. Tomēr šeit netiek atrisināti divi ļoti būtiski jautājumi- kā sekmēt motivāciju mācīties un kādā veidā saskaņot indivīda un sabiedrības izglītības vajadzības.

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 vajadzībām, un darba tirgus prasībām (Mūžizglītība, 2016).

Pieaugušo izglītības būtība. Vēl nesenā pagātnē jēdziens "pieaugušo izglītība" asociējās ar vakara (maiņu) vidusskolu, kuru apmeklēja darba gaitas uzsākušie, bet dažādu iemeslu dēļ vidējo vai pat pamatzglītību neieguvušie pieaugušie. Īstenībā šobrīd pieaugušo izglītības formas un iespējas ir visai daudzveidīgas.

Pieaugušo izglītība ir viens no mūžizglītības posmiem. Latvijas Republikas Izglītības likums paredz, ka pieaugušo izglītība ir personu daudzveidīgs izglītošanas process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un sociālo iekļaušanos, pilsonisko līdzdalību un konkurētspēju darba tirgū cilvēka mūža garumā (Izglītības likums, 1999).

Gan Latvijas, gan Eiropas līmenī ir virkne politikas plānošanas dokumentu, kas nosaka pieaugušo izglītības attīstības virzienus.

Pieaugušo izglītības politiku Latvijā nosaka Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam, kas ir balstītas redzējumā, ka izglītībai jābūt pieejamai visa mūža garumā, tā ir mūsu ikdienas sastāvdaļa, apzināta izvēle un nepieciešamība. Izglītības attīstības politikas virsmērķis ir "kvalitatīva un iekļaujoša izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgspējīgai valsts izaugsmei" (Pieaugušo izglītības..., 2016).

Saskaņā ar Eiropas Savienībā lietotajiem definējumiem, pieaugušo izglītībā piedalās cilvēki pēc 25 gadu vecuma sasniegšanas. Divdesmit piecu gadu vecums minēts kā atskaites punkts pieaugušo izglītībai vairākos ES dokumentos, pieņemot, ka šajā vecuma posmā mainās cilvēka mācīšanās stils un



mērķi: balstoties uz līdzšinējās darba un ģimenes dzīves pieredzi, cilvēks ir apguvis un nostiprinājis tieši sev raksturīgu mācīšanās stilu un izpratni par savām vajadzībām (Mūžizglītība, 2016).

Pieaugušo izglītības vajadzības ir pētāmas no diviem dažādiem aspektiem. No vienas puses, katram cilvēkam ir savas iekšējās vajadzības, kuras tam ir nepieciešams apmierināt, piemēram, vajadzība pēc pašizteiksmes, pašattīstības, pašrealizēšanās. Cilvēkam, saskaroties ar problēmām, kuras atrisināt liedz ierobežotās spējas vai zināšanas, var rasties iemesls sevis pašattīstīšanai. Tā parasti izpaužas kā brīvprātīga izvēle. Otrs pieaugušo izglītības vajadzību aspekts balstās uz valsts un visas sabiedrības interesēm- lai pēc iespējas lielāka daļa sabiedrības indivīdu būtu zinoši, orientētos jaunākajās tehnoloģijās, būtu atvērti inovācijām, būtu izglītoti un perspektīvi darbinieki (Čerņajeva, Vintere, Koroļova, 2014).

Pieaugušo mācīšanās īpatnības. Pieaugušo izglītības uzdevumi ir nodrošināt mūžizglītības iespējas, indivīda sociālā stāvokļa uzlabošanu ar izglītību un pārkvalificēšanās iespējas atbilstoši darba tirgus prasībām.

Pieaugušo izglītības galvenā loma ir stabila tilta nodrošināšana starp personu un darba tirgu. Tomēr mūžmācīšanās kontekstā pastāv vairākas riska grupas, piemēram, cilvēki ar zemu izglītības līmeni, bezdarbnieki, cilvēki ar zemu motivāciju un nepilsoņi. Bieži nepieciešams ilgs laiks, lai viņi atrastu iekšējo motivāciju un atjaunotu mācīšanās prasmes (Jōgi, 2012).

Pieaugušo izglītība apmierina gan cilvēka personiskās izaugsmes, gan sabiedrības vajadzības un ļauj iegūt un papildināt izglītību atbilstoši interesēm un vajadzībām neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības līmeņa, kas arī ir pieaugušo izglītības pamatzdevums. Dažāda līmeņa mācību programmas, tālmācība, profesionālā izglītība, tālākizglītība, pamatprasmju apguve un daudzas citas iespējas paveras cilvēkiem, kas vēlas pārkvalificēties, ir saņēmuši nepietiekamu izglītību vai ieguvuši izglītību sen, bet mūsdienu reformas neļauj turpināt darbu.

Pieaugušiem svarīgi ir zināt, kāpēc viņiem kaut kas jāmacās, tāpēc skolotājiem efektīvi jāprot paskaidrot mācību iemeslus. Efektīva apmācība koncentrējas uz praktiskiem uzdevumiem, nevis satura iegūšanu. Pieaugušie macās visefektīvāk, ja tūlītēji un praktiski tiek risinātas aktuālās reālās dzīves problēmas (Corley, 2008).

ASV zinātnieks M.Nauls izstrādājis pieaugušo antropoloģijas modeli. Viņa izpratnē antropoloģija ir „zinātne un māksla, kā palīdzēt pieaugušam cilvēkam mācīties”. M.Naula teorētiskās koncepcijas centrā ir *pašstimulējošs cilvēks*, kas virza pats sevi un izvēlas sev mērķus (Nauls no Lieģeniece, 2002). D.Lieģeniece atzīmē, ka pieaugušo izglītība ir orientēta indivīda pašrealizācijai un sabiedrības attīstībai. Mūsdienās pieaugušo izglītība ir kļuvusi par sarežģītu un ilgstošu cilvēka iesaistīšanos mūžizglītības procesā (Lieģeniece, 2002).

Jau pagājušā gadsimta 70 gados, zinātnieks Džeks Mezirovs ierosināja, ka pieaugušo izglītojamiem ir jābūt mērķim, palīdzēt audzēkņiem pārveidoties, tas ir, intelektuāli augt un nobriest ar kritiskās domāšanas palīdzību, jauniem pieņēmumiem, uzskatiem un vērtībām. Pieaugušo izglītībā izmaiņas personiskā līmenī ir būtiskākais faktors- pedagoga atbildība ir palīdzēt audzēkņiem kļūt autonomām, sociāli atbildīgām personībām un sasniegt savus mērķus. Vairums pedagogi ir vienprātīgi, ka Džeks Mezirovs ir devis nozīmīgu ieguldījumu pieaugušo izglītībai, pievēršot uzmanību kritiskās domāšanas prasmēm (Herod, 2012).

D.Liepas pētījumā “*Pieaugušā kā studiju procesa subjekta raksturojums*” secināts, ka pieaugušo grupas parasti ir ļoti neviendabīgas, ar atšķirīgu vecumu, sagatavotību, pieredzi. Studiju procesā iesaistītos pieaugušos var iedalīt trīs grupās: pieaugušie, kuri mācībās orientējas uz mērķi, uz aktivitāti un uz mācīšanos: uz mērķi orientēto pieaugušo iesaistīšanos izglītībā nosaka katra indivīda konkrētās vajadzības; uz aktivitātēm orientētie pieaugušie ir ieinteresēti attiecību veidošanā ar grupas biedriem, pasniedzējiem un savu spēju, talantu pilnveidošanā un realizēšanā darbībā; uz mācīšanos orientētie pieaugušie mācīšanos uztver kā dzīvesveidu, mācīšanās viņiem sagādā prieku. Šiem pieaugušajiem ir svarīgs apgūstamais saturs, tā nozīmīgums (Liepa, 2010).

Savukārt pētījumā “*Mūžizglītības pieejamība un iespējas izglītoties Latvijā*” atklājas, ka cilvēki visbiežāk plāno un jūt vajadzību iegūt izglītību jomās, kuras paaugstina vispārējās prasmes – galvenokārt, latviešu valodu, angļu valodu, datora lietošanas prasmju apguves kursus; cilvēki plāno izglītošanos jomās, kurās nepieciešama kvalifikācijas paaugstināšana; cilvēki vēlas mācīties darba laikā

un tuvāk dzīves vietai; cilvēki dotu priekšroku garākiem kursiem, kas ir dārgāki, bet nodrošina ar izglītības dokumentu (Mūžizglītības pieejamība... , 2006).

Izglītības ieguves plānus nereti ierobežo zemi ienākumi, motivācijas trūkums, vecums, kā arī valodu zināšanu trūkums. Šobrīd nav precīzu datu, kāds ir finansējuma avotu apjoms tieši pieaugušo izglītībā. Visbiežāk pieaugušie izvēlēto izglītību finansē paši, ņemot studiju kredītu vai atrodot citas iespējas apmaksāt mācības. Pēdējos gados ir tendence palielināties ES un citu ārvalstu finanšu instrumentu un privāto fondu finansējumam dažādiem projektiem, kuru ietvaros tiek īstenotas profesionālās tālākizglītības programmas, neformālās izglītības programmas un citas pieaugušo izglītības programmas (Pieaugušo izglītības politika, 2016).

Pieaugušo izglītības iespējas Latvijā. Pieaugušo izglītības īstenotāji Latvijā ir pašvaldību pieaugušo izglītības centri, augstskolas, profesionālās izglītības kompetenču centri, biedrības un nodibinājumi, nevalstiskās organizācijas, kā arī privātās izglītības iestādes. Lai nodrošinātu pieaugušo izglītības kvalitāti, ir noteikts, kas var būt par izglītības pakalpojumu sniedzēju. Tās ir izglītības iestādes, kas reģistrētas Izglītības kvalitātes Valsts dienestā, un citas organizācijas vai uzņēmumi, kuri ir licencējuši savas programmas. Pieaugušo izglītības centru darbība parasti ir vērsta uz pašvaldības teritorijas iedzīvotāju izglītības interešu apmierināšanu, samērā labi pārzinot pieaugušo mācīšanās īpatnības. Augstskolu mūžizglītības piedāvājums veidojas galvenokārt uz to profilējošām specialitātēm. Privātie mācību centri bieži vien nodarbojas ar vidējo un lielo uzņēmumu darbinieku tālākizglītību, par pasniedzējiem pieaicinot paša uzņēmuma speciālistus un izmantojot uzņēmuma materiāli tehnisko bāzi. Lielu ieguldījumu pieaugušo izglītībā nenoliedzami sniedz Nodarbinātības valsts aģentūra, nodrošinot bezdarbniekiem un darba meklētājiem visu veidu izglītošanās iespējas. Arī profesionālās izglītības iestādes salīdzinoši nesen ir iesaistījušās mūžizglītības īstenošanā, piedāvājot gan profesionālās tālākizglītības, gan profesionālās pilnveides, gan pieaugušo neformālās izglītības programmas.

Tātad, faktori, kas visbiežāk traucē pieaugušajiem mācīties ir: pārāk augsta mācību maksa; mācības nav savienojamas ar darba grafiku; nepieciešamība veltīt laiku ģimenei; nav piemērota apmācību vai izglītības piedāvājuma; mācību vieta ir grūti sasniedzama; nav darba devēja atbalsta.

### Secinājumi

1. Mūžizglītība visbiežāk tiek saistīta ar straujām pārmaiņām sabiedrībā un ekonomikā, līdz ar to ir nepieciešama nepārtraukta un mērķtiecīga cilvēka attīstīšanās, jaunu profesionālo iemaņu apguve un pilnveidošana.
2. Sabiedrībā ir sašaurināta izpratne par profesionāli orientētu mūžizglītību. Tas varētu būt maģistra darba pētījums.
3. Nepieciešams pilnveidot izglītības satura noteikumus, kas pašlaik tiek veidoti saskaņā ar Profesiju standartiem, kas nav uzskatāmi par pietiekamiem izglītības saturam. Nepieciešams veicināt sadarbību starp izglītības pakalpojumu sniedzējiem un darba devējiem.
4. Izglītības attīstībai nepieciešami šādi nosacījumi: valstī skaidri formulēta izglītības politika, uz tās pamata veidota izglītības koncepcija, atbilstoša likumdošanas bāze, valsts, sabiedrisko, sociālo partneru, kā arī ikviena sabiedrības locekļa aktīva un ieinteresēta darbība.
5. Vēlams daudzveidīgāks profesionālās izglītības piedāvājums un ievērojamāks valsts finansējums, kas sekmētu bezmaksas kursu nodrošinājumu darba tirgus riska grupām un tiem pieaugušajiem, kuri vēlas pilnveidot savu profesionālo kompetenci.

### Izmantotie informācijas avoti

1. Čerņajeva S., Vintere A., Koroļova J. Izaicinājumi darbā ar pieaugušajiem: situāciju analīze Latvijā. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2014, 248.-259.lpp.
2. Corley. M.A. Adult Learning Theories. *Professional Development. Fact Sheet No.5*. American Institutes for Research. 2008, [tiešsaite] [skatīts 28.03.2016.]. Pieejams: <http://www.calpro-online.org/documents/AdultLearningTheoriesFinal.pdf>
3. Herod L. Adult Learning: From Theory To Practice. 2012, [tiešsaite] [skatīts 26.03.2016]. Pieejams: [http://en.copian.ca/library/learning/adult\\_learning/adult\\_learning.pdf](http://en.copian.ca/library/learning/adult_learning/adult_learning.pdf)

4. Izglītības likums. 1999, [tiešsaiste] [skatīts 12.04.2016.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
5. Jõgi L. Understanding lifelong learning and adult education policy in Estonia: Tendencies and contradictions. *Journal of Adult and Continuing Education*, Manchester University Press. 2012, [tiešsaite] [skatīts 02.04.2016.]. Pieejams: <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.18.2.4>
6. Lieģeniece D. Ievads andragoģijā jeb mācīšanās „būt” pieaugušo vecumā. Rīga: RaKa, 2002, 25. - 40.lpp.
7. Liepa D. Pieaugušā kā studiju procesa subjekta raksturojums. Teorija praksei mūsdienu izglītotā sabiedrībā. *V starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga: RPIVA, 2010. 170. – 175. lpp.
8. Muraškovska I. Pieaugušā mūžmācīšanās izpēte. Promocijas darbs. Rīga: LU, 2012, 197 lpp.
9. Mūžizglītība. Pieaugušo izglītība. [tiešsaiste] [skatīts 15.04.2016.]. Pieejams: <http://muzizglitiba.lv/pieauguso-izglitiba/15>
10. Mūžizglītības pasākumi nodarbinātām personām. ESF projekta noslēguma ziņojums. Rīga, 2015.
11. Mūžizglītības pieejamība un iespējas izglītoties Latvijā. 2006, [tiešsaiste]. [skatīts 10.04.2016.]. Pieejams: <http://www.laea.lv/UserFiles/File/petijums.doc>
12. Pieaugušo izglītības politika. [tiešsaiste] [skatīts 15.04.2016.]. Pieejams: <http://muzizglitiba.lv/izglitibas-politika/31>
13. Profesionālās izglītības likums. 1999, [tiešsaite] [skatīts 06.04.2016.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20244>

## SKOLĒNU PROFESIONĀLĀS PAŠNOTEIKŠANĀS VEICINĀŠANA SKOLAS KARJERAS ATBALSTA VIDĒ

### PROMOTION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FOR STUDENTS IN THE SCHOOL CAREER GUIDANCE ENVIRONMENT

**Laura Ūzele**

LLU TF IMI 2. kursa maģistrante

**Irēna Katane**

Zinātniskā vadītāja, asoc.profesore, vadošā pētniece, Dr.paed.

**Abstract:** Professional self-determination begins in childhood and it has an important role in adolescence and early youth years. For students professional self-determination take the form of clear future intention and goal realization when choosing the next occupation after primary education. It is hard for students to decide and make decisions, and choose their career path, so it is necessary to obtain career guidance in school. The aim of the article is to scientifically substantiate, evaluate and analyze promotion of professional self-determination for students in the school career guidance environment. The empirical study conducted pedagogical experiment in the basic school classes (forms). Ninth grade students were involved in the study and obtained data were mathematically summarized.

**Atslēgas vārdi:** skolēnu profesionālā pašnoteikšanās, skolas karjeras atbalsta vide, profesionālās pašnoteikšanās veicināšana.

#### Ievads

Profesionālā pašnoteikšanās sākas jau bērnībā, pusaudža un agrīnās jaunības gados. Profesionālā pašnoteikšanās skolā, pirmām kārtām, izpaužas skaidru nākotnes nodomu un mērķu apzināšanās veidā, izvēloties nākamo nodarbošanos pēc pamatzglītības ieguves, vai tā būtu izglītības turpināšana jau konkrētā izglītības iestādē, vai profesijas izvēlē, vai arī nodomos meklēt darbu un iegūt profesionālo kvalifikāciju kādā no nozarēm. Skolas gadi ir tikai pirmais profesionālās pašnoteikšanās posms, taču viens no svarīgākajiem, jo, neskatoties uz vēl nelielo dzīves pieredzi, skolēniem ir jāpieņem lēmums, ko darīt pēc pamatskolas absolvēšanas. Tāpēc var apgalvot, ka pusaudža un agrīnās jaunības (15 – 18) gados cilvēks sastopas ar pirmā nozīmīgā lēmuma pieņemšanu – savas profesionālās karjeras izvēli.

Visgrūtāk jauniešiem ir izšķirties un pieņemt lēmumus, jo viņu dzīvē ir daudz jaunu iespaidu, pārmaiņas, kas jaunieši sagaida pēc skolas beigšanas un kas var būt tik krasas, ka viņos var parādīties bailes, no nepareiza lēmuma pieņemšanas. Profesionālā ceļa meklējumus un karjeras lēmuma pieņemšanu raksturo jēdziens *profesionālā pašnoteikšanās*.

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.- 2020.gadam (Izglītības attīstības..., 2014) paredz, ka, lai nodrošinātu jauniešiem vieglāku pāreju no bērna uz pieaugušā statusu un, sekmētu viņu konkurētspēju darba tirgū, skolās jāsniedz nepieciešamais atbalsts, tai skaitā karjeras atbalsts, tā veicinot jauniešu iniciatīvu un līdzdalību lēmumu pieņemšanā.

**Raksta mērķis** ir zinātniski pamatot, izvērtēt un analizēt skolēnu profesionālās pašnoteikšanās veicināšanu skolas karjeras atbalsta vidē.

#### Materiāli un metodes

Rakstā publiskotie pētījumu rezultāti pārstāv gan teorētiskos, gan empīriskos pētījumus, kas sākās 2014.gada septembrī.

Skolēnu profesionālās pašnoteikšanās skolas karjeras atbalsta vidē pētījumu teorētiskais pamats ir dažādu autoru atziņas par profesionālo pašnoteikšanos, profesijas/karjeras izvēli un šo procesu ietekmējošiem faktoriem, kas ir skolas pedagogijas, attīstības psiholoģijas, lietišķās psiholoģijas, profesiju psiholoģijas, karjeras attīstības teoriju un karjeras konsultēšanas metodikas pārstāvji (Antonova, 2014; Čehlovs, 2008; Deci, Ryan, 1985; Donelly et al., s.a.; Ivanova, 2007; Kons, 1985; Korna, 2009, Super, 1990; Šteinberga, 2013; Абульханова-Славская, 1980; Божович 1968; u.c.).

Skolēnu profesionālās pašnoteikšanās veicināšanai Ozolnieku vidusskolā tika veikts pedagoģiskais eksperiments, kura rezultāti ir analizēti šajā rakstā.

Pētījuma metodes: teorētisko pētījumu metodes: zinātniskās un metodiskās literatūras studēšana, analīze un izvērtēšana, 2) empīrisko pētījumu metodes: pedagoģiskais eksperiments, kura ietvaros notika datu ieguve, izmantojot anketēšanu kā vienu no aptaujas formām, pieredzes refleksija, kā arī datu matemātiskā apstrāde aprakstošās statistikas un secinošās statistikas ieguvei. Dotajā rakstā tiks analizēti Zīmju testa rezultāti.

## Rezultāti un diskusija

### Teorētisko pētījumu rezultāti

Pašnoteikšanos literatūrā saista ar profesionālo pašnoteikšanos - profesijas izvēli, un personības pašnoteikšanos, kas ir personības un tās dzīves izpratnes veidošanās. Pašnoteikšanās no angļu valodas *self determination* ir prasmju, zināšanu un uzskatu kopums, kas nodrošina personas mērķtiecīgu, paškontrolētu un autonomu uzvedību. (Self determination, 2011).

Izpratne par savām stiprajām pusēm un ierobežojumiem, kā arī ticība sev ir būtiski pašnoteikšanās priekšnosacījumi. Kad persona darbojas, pamatojoties uz šīm prasmēm un attieksmēm, tai ir lielākas iespējas uzņemties kontroli pār savu dzīvi un veiksmīga pieaugušā lomu sabiedrībā (Donnelly et al., s.a.).

Profesionālā un personiskā pašnoteikšanās ir cieši saistīti jēdzieni. N. Antonova (Antonova, 2014) skaidro ka profesionālās attīstības procesā galvenā uzmanību tiek pievērsta tādām personības jomām kā motivācija, izziņa, uzvedība un vērtības. E. Deci un R. Raiens (Deci, Ryan, 1985) pašnoteikšanos saista ar cilvēka emocijām un iekšējo motivāciju, uzsverot, ka tā ir mijiedarbība starp indivīdu un sociālo vidi, kurā viņš atrodas. K.Abuļhanova-Slavska (Абульханова-Славская, 1980) akcentē sabiedrības lomu pašnoteikšanās procesā, cilvēks tiecas veidot attiecības ar citiem, attiecību sistēmu veidošanās ir atkarīga no personības pašnoteikšanās.

Savukārt krievu pētniece N.L. Ivanova (Ivanova, 2007) uzskata, ka profesionālā pašnoteikšanās darbojas kā process svarīgu problēmu risināšanā, to var salīdzināt ar lēmumu pieņemšanas procesu, kur profesionālā pašnoteikšanās, problemātiskas situācijas, kas saistīta ar dzīves apstākļu izmaiņām, gadījumā, izraisa atbilstošu darbību, ar mērķi izdarīt izvēli. Arī I.Kons (Kons, 1985) profesionālās pašnoteikšanās procesu un profesijas izvēli raksturo kā dzīves stila veidošanas procesu un lēmumu pieņemšanas procesu, nodrošinot līdzsvaru starp savām vēlmēm un esošajām iespējām.

Karjera attīstība ir mūžilgs process, tās plānošana sākas bērnībā un turpinās visa mūža garumā, tāpēc profesionālās pašnoteikšanās jēdzienu var apskatīt karjeras attīstības mūža garumā teoriju kontekstā. D. Supers (Super, 1990) apskata profesionālo attīstību kā daudzposmu procesu, aktualizējot dzīves lomas un paštēlu.

L.Božoviča (Божович, 1968) pašnoteikšanos saista ar vēlinā pusaudzā un agrīnā jaunieša vecumposmu. Jaunieša vecumposms atbilst cilvēka attīstības periodam no 15 līdz pat 25 gadu vecumam, kas iekļauj vecāko pusaudzā vecumu, agrīnās jaunības- no 15 – 18 gadiem, un jaunības periodu. Pašnoteikšanās ir vecāko klašu skolēnu personības jaunveidojums, kas ietver sevis kā sabiedrības locekļa apzināšanos, pieauguša cilvēka pozīcijas veidošanos, kad jaunais cilvēks sāk koordinēt pats savu uzvedību un norit gatavošanās apzinātai profesijas izvēlei. A.Šteinberga (Šteinberga, 2013) jauniešu vecumposmu apraksta kā pārmaiņu laiku, sagaidāma mācību vides maiņa, nomainoties statusam no pusaudzā uz jauniešu, mainās arī citu attieksme, un pieaug prasības pret jauniešu.

Kad cilvēks pirmo reizi savā dzīvē nostājas patstāvīgas izvēles priekšā, viņam jāatbild uz šādiem jautājumiem: *kas es esmu* un *kas es gribu būt*, ko var nosaukt par profesionālo pašnoteikšanos, un *kāds ir mans tālākais ceļš jeb kāds es gribu būt*, kas saistāms ar morālo pašnoteikšanos (Čehlovs, 2008). M.Čehlovs pašnoteikšanos raksturo kā radošu procesu, saistot to ar māku atrast un spēju iepazīt jaunus risinājumus, jaunā atklāšanu, kā arī dziļu savas pieredzes izpratni. Profesionālā pašnoteikšanās, jaunieša profesionālās intereses un virzība uz profesijas izvēli atkarīga no iekšējiem faktoriem - personības pašrealizācija un pašaktualizācija, kā arī ārējiem faktoriem - ģimene, skola, radnieki, draugi, sabiedrība kopumā. M. Čehlovs noteicis personības pašnoteikšanās veidojošos kritērijus, par pamatkritēriju izvirzot dzīves vērtības – vērtību sistēmu, dzīves jēga un attieksmi pret savu personisko es un profesijas izvēli un, svarīgu lomu pašnoteiktas personības tapšanā, mācību izziņas kompetencei, kas jauniešu vecumposmā ir īpaši izteikta. Tā ietver jēgpilnu un saturisku zināšanu ieguvei.

Tāpēc ir ļoti svarīgi skolās pievērsties karjeras atbalsta jautājumiem, īstenojot karjeras atbalsta sistēmu (KAS) - *pasākumu kopumu, kas dod iespēju indivīdam jebkurā dzīves posmā visa mūža garumā identificēt savas intereses, spējas, prasmes, pieredzi, lai pieņemtu apzinātus lēmumus par izglītības un/vai profesijas izvēli un lai organizētu un vadītu savu individuālo dzīves ceļu mācību, darba un citās jomās* (Konceptija..., 2006). Karjeras atbalsts skolā tiek uztverts un organizēts, kā kompleksa karjeras izglītības atbalsta sistēma, ietverot, karjeras izglītību, informāciju un karjeras konsultācijas, kas nodrošina skolēnu ar visu nepieciešamo sekmīgai karjeras veidošanai.

E. Korna (Korna, 2011), norāda, ka karjeras atbalsts skolās tiek realizēts divējādi: integrēts skolas audzināšanas darba programmā, kā viens no audzināšanas darba virzieniem, iekļaujot tēmas klases stundās, organizējot ārpusstundu un ārpusskolas pasākumus, vai arī tiek veidota atsevišķa programma karjeras izglītības realizēšanai. Tā nodrošināšanā liela loma ir karjeras konsultanta un klašu audzinātāju, kā arī pārējā skolas personāla sadarbībai. Karjeras atbalsta sniegšana ir veids, kā skolēnus informēt, izglītēt un sagatavot mērķtiecīgai, savām spējām un interesēm atbilstoši, iespējām piemērotai karjeras izvēlei.

#### Empīrisko pētījumu gaita un rezultāti

Pedagoģiskais eksperiments Ozolnieku vidusskolā norisinājās no 2015. gada novembra līdz 2016. gada aprīlim. Eksperimentā iesaistījās Ozolnieku vidusskolas 9. klases, tika izvēlēta kontrolgrupa (17 skolēni) un eksperimentālā grupa (21 skolēns), kopā eksperimentā piedalījās 38 skolēni.

Pedagoģiskā eksperimenta dalībnieku sadalījums pa klasēm un pēc vecuma attēlots 1. tabulā (skat.1. tab.).

1.tabula. Pedagoģiskā eksperimenta dalībnieku vecums abās grupās

Vecums	Kontrolgrupas (9.a klase) skolēni	Eksperimentālā grupas (9.b klase) skolēni	Eksperimenta dalībnieki abās grupās kopā
15	16 (94 %)	18 (86 %)	34
16	1 (6 %)	2 (10 %)	3
17	0 (0 %)	1 (5 %)	1
<b>Kopā:</b>	<b>17 (100 %)</b>	<b>21 (100 %)</b>	<b>38</b>

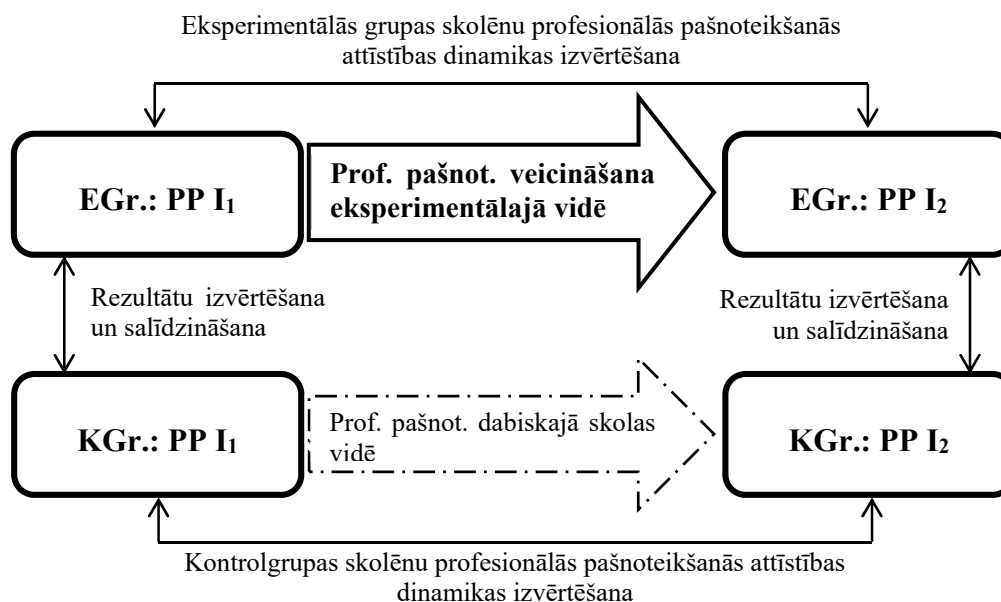
Pedagoģiskais eksperiments sastāvēja no vairākiem posmiem, pētījuma gaita shematiski attēlota pedagoģiskā eksperimenta dizainā (skat.1.att.).

Pedagoģiskā eksperimenta dizainā (skat.1.att) shematiski attēlots, ka tika veikta eksperimentālās grupas (EGr.) un kontrolgrupas (KGr) profesionālās pašnoteikšanās pirmā izvērtēšana pētījuma sākumā (PP<sub>1</sub>) un atkārtota izvērtēšana pētījuma beigās (PP<sub>2</sub>). Datu ieguve veikta, aptaujājot Ozolnieku vidusskolas 9. klases skolēnus par viņu profesionālo pašnoteikšanos, t.sk. par skolēnu priekšstatiem par savas karjeras veidošanu, nākotnes nodomiem un plāniem pēc 9. klases beigšanas, nākotnes izglītības un/vai profesijas izvēli ietekmējošiem un veicinošajiem faktoriem. Eksperimenta laikā eksperimentālajā grupā raksta autore L. Ūzele izplānoja un realizēja karjeras atbalsta pasākumu kompleksu, veicot karjeras konsultanta dažādas funkcijas, t.sk. karjeras konsultēšanu. Savukārt, kontrolgrupā profesionālā pašnoteikšanās process noritēja dabīgos skolas izglītības vides apstākļos, proti, ārpus pedagoģiskā eksperimenta.

Iegūto datu izvērtējums un salīdzinājums, ļauj secināt, ka *pedagoģiskā eksperimenta sākumā* vairumam skolēnu (kontrolgr. – 35%, eksp.gr. – 33%) ir priekšstats par saviem nākotnes plāniem pēc pamatzglītības iegūšanas, 24% respondenti no eksperimentālās grupas un 5% no kontrolgrupas nav izlēmuši, ko darīt pēc pamatzglītības iegūšanas.

Vairāk kā puse skolēnu pedagoģiskā eksperimenta sākumā (kontrolgr. – 53%, eksp. gr. – 67%) pēc 9.klases beigšanas plāno turpināt mācības vispārējās izglītības vidusskolā, aptuveni ceturtdaļa skolēnu (kontrolgr. – 35%, eksp.gr. – 24%) apgūs profesiju profesionālās izglītības iestādēs.

Aptaujā noskaidrots, ka par karjeras veidošanu skolēnus mudina domāt viņu vecāki (kontrolgr.– 65%, eksp.gr. – 62%), kā arī klasesbiedri un draugi (kontrolgr.– 65%, eksp.gr. – 43%). To pierāda arī veiktā kritēriju vērtējumu ranžēšana, kurā abu klašu skolēnu vērtējumā kritērijam vecāki, vērtējumu summu ranžējuma rezultātā piešķirts 1. rangs, bet 2. rangs piešķirts kritērijam draugi. Savas nākotnes profesijas izvēlei un karjeras lēmuma pieņemšanai, skolēniem nepieciešams iepazīt dažādas profesijas (kontrolgr.– 82%, eksp.gr. – 48%), iegūt informāciju par mācību iestādēm (kontrolgr.– 82%, eksp.gr. – 57%) un noskaidrot savas intereses, spējas un prasmes (kontrolgr.– 76%, eksp.gr. – 52%).



1.att. **Pedagoģiskā eksperimenta dizains** (autoru veidots)

**Abreviatūru atšifrējums:**

**EGr.: PP I<sub>1</sub>** – Eksperimentālās grupas skolēnu profesionālās pašnoteikšanās pirmā izvērtēšana

**EGr.: PP I<sub>2</sub>** – Eksperimentālās grupas skolēnu profesionālās pašnoteikšanās atkārtota izvērtēšana

**KGr.: PP I<sub>1</sub>** – Kontrolgrupas skolēnu profesionālās pašnoteikšanās pirmā izvērtēšana

Pēc aptaujas, pedagoģiskā eksperimenta ietvaros sekoja eksperimentālās grupas (EGr.) skolēnu profesionālās pašnoteikšanās veicināšana, klases audzināšanas stundās realizējot autores izstrādāto karjeras atbalsta pasākumu kompleksu, t.sk. karjeras konsultēšanu, skolēnu profesionālās pašnoteikšanās veicināšanai. Grupu konsultāciju cikls sastāvēja no 5 nodarbībām, kas ietver skolēnu pašizpētes procesu, savu spēju un interešu apzināšanos un attīstības veicināšanu, saistot tos ar nākotnes profesijas izvēli. Tāpat, tiek aktualizēti karjeras veidošanas un plānošanas jautājumi; skolēnu virzība uz savu nākotnes lēmumu pieņemšanu un mērķu izvirzīšanu. Kontrolgrupā profesionālās pašnoteikšanās process notika dabiskajā skolas vidē.

Pētījuma beigās veikta eksperimentālās grupas (EGr.: PP I<sub>2</sub>) un kontrolgrupas (KGr.: PP I<sub>2</sub>) skolēnu profesionālās pašnoteikšanās atkārtota izvērtēšana. Pedagoģiskā eksperimenta trešā posma laikā novēroti tādi blakus mainīgie parametri, kā nepiedalīšanās efekts - daļa no pētījuma dalībniekiem, dažādu attaisnojošu iemeslu dēļ, no tā izstājās, tāpēc šajā pētījuma posmā piedalījās 29 pētījuma dalībnieki – 20 no eksperimentālās, bet 9 no kontrolgrupas.

Kā redzams pedagoģiskā eksperimenta dizainā (skat.1.att.), eksperimenta pēdējā posmā veikta skolēnu profesionālās pašnoteikšanās attīstības dinamikas izvērtēšana. Bija svarīgi noskaidrot, vai pedagoģiskā eksperimenta laikā ir notikušas būtiskas izmaiņas eksperimentālās grupas skolēnu profesionālajā pašnoteikšanās procesā attiecībā uz karjeras izvēli. Secinošās statistikas ieguvei tika izmantots Zīmju tests. Sākumā tika apstrādāti eksperimentālās grupas dati (skat.2.tab., 3.tab.).

2.tabula. Zīmju testa rezultāti eksperimentālajā grupā

Salīdzināmās saistītās paraugkopas	Diferenču rādītāji	Iegūtās vērtības
Eksperimentālās grupas skolēnu karjeras izvēle pedagoģiskā eksperimenta beigās	Negatīvās Diferences <sup>a</sup>	1
	Pozitīvās Diferences <sup>b</sup>	8
Eksperimentālās grupas skolēnu karjeras izvēle pedagoģiskā eksperimenta sākumā	Bez izmaiņām (Ties <sup>c</sup> )	11
	Kopā (Total)	20

3.tabula. Zīmju testa secinošā statistika eksperimentālajā grupā

Secinošās statistikas rādītājs	Iegūtā vērtība
p- vērtība (Exact Sig. (2-tailed))	0,039

Iegūtie rezultāti liecina, ka gandrīz pusei (9 skolēniem) no eksperimentālās grupas karjeras izvēlē ir notikušas izmaiņas, proti, 8 skolēnu atbildēs uz jautājumu *vai esi izlēmis ko darīt pēc pamatizglītības iegūšanas* ir vērojamas pozitīvas diferences, taču ir arī viena negatīva diference, proti, pedagoģiskā eksperimenta beigās viens respondents nebija pārliecināts par savu karjeras izvēli, atšķirībā no tā, kādu atbildi viņš deva eksperimenta sākumā. To var izskaidrot ar to, ka eksperimenta laikā viņš ieguva daudz plašāku informāciju par tālākās izglītības iespējām un profesiju specifiku, kā arī labāk izzināja sevi, kas lika viņam aizdomāties, vai iepriekšējais lēmums ir bijis pareizs.

Tā kā p-vērtība = 0,039, kas ir mazāka par  $\alpha = 0,05$ , ar 95 % varbūtību var noraidīt nulles hipotēzi  $H_0$  un pieņemt  $H_1$ . Tas nozīmē, ka eksperimentālās grupas skolēnu profesionālajā pašnoteikšanās procesā eksperimenta laikā *ir notikušas būtiskas izmaiņas*, jo pastāv būtiskas atšķirības starp skolēnu karjeras izvēli pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās.

Bija svarīgi noskaidrot, vai pedagoģiskā eksperimenta laikā ir notikušas būtiskas izmaiņas arī kontrolgrupas karjeras izvēlē (skat.4.tab., 5.tab.).

4.tabula. Zīmju testa rezultāti kontrolgrupā

Salīdzināmās saistītās paraugkopas	Diferenču rādītāji	Iegūtās vērtības
Kontrolgrupas skolēnu karjeras izvēle pedagoģiskā eksperimenta beigās	Negatīvās Diferences <sup>a</sup>	1
	Pozitīvās Diferences <sup>b</sup>	3
Kontrolgrupas skolēnu karjeras izvēle pedagoģiskā eksperimenta sākumā	Bez izmaiņām (Ties <sup>c</sup> )	5
	Kopā (Total)	9

5. tabula. Zīmju testa secinošā statistika kontrolgrupā

Secinošās statistikas rādītājs	Iegūtā vērtība
p- vērtība (Exact Sig. (2-tailed))	0,625

Tā kā p-vērtība = 0,625, kas ir lielāka par  $\alpha = 0,05$ , nevar noraidīt nulles hipotēzi  $H_0$ , tas nozīmē, ka grupas skolēnu profesionālās pašnoteikšanās procesā saistībā ar karjeras izvēli *nav notikušas būtiskas izmaiņas*.

Tātad secinošās statistikas aprēķini ļauj secināt, ka pedagoģiskā eksperimenta rezultātā eksperimentālajā grupā skolēnu profesionālajā pašnoteikšanās, t.sk. karjeras izvēlē pēc 9. klases beigšanas, *notikušas būtiskas izmaiņas* (p-vērtība = 0,039 <  $\alpha=0,05$ , bet kontrolgrupā *nav notikušas būtiskas izmaiņas* (p-vērtība = 0,625 >  $\alpha = 0,05$ ). Tas, savukārt, ļauj nonākt pie atziņas, ka plānotais,



izstrādātais un pedagoģiskā eksperimenta laikā realizētais karjeras atbalsta pasākumu komplekss ir būtiski ietekmējis eksperimentālās grupas skolēnu profesionālo pašnoteikšanos.

### Secinājumi

1. Profesionālā pašnoteikšanās ieņem nozīmīgu lomu personības attīstībā. Tā sākas agrā bērnībā un turpinās visa mūža garumā. Skolas gados viena no profesionālās pašnoteikšanās izpausmēm ir savas nākotnes profesijas un karjeras izvēle, tāpēc būtiski profesionālās pašnoteikšanās jautājumiem pievērsties skolas laikā, kad cilvēks pirmo reizi saskaras ar patstāvīga karjeras lēmuma pieņemšanu.
2. Lai varētu veicināt skolēnu profesionālo pašnoteikšanos, t.sk. karjeras izvēli, skolai būtu jāklūst par karjeras atbalsta vidī. Veicināt pašnoteikšanos nozīmē veicināt jauniešu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanos, kas viņiem ir nepieciešamas, lai uzņemtos atbildību par savu izvēli, par savu lēmumu un turpmākajām savas dzīves aktivitātēm. Pašnoteikšanās iekļauj - izvēles izdarīšanu, lēmumu pieņemšanu, problēmu risināšanu, mērķu noteikšanu un sasniegšanu un sevis izpratni. Jaunieši jāmudina domāt par savām vērtībām, iepazīt savu personību, analizēt savus uzskatus attiecībā pret morāles un ētikas normām.
3. Pedagoģiskā eksperimenta rezultāti ļāva secināt, ka izvirzītā pētījuma hipotēze ir pārbaudīta. Ir iespējams veicināt pamatskolas 9. klases skolēnu profesionālo pašnoteikšanos, ja:
  - pedagoģiski eksperimentālā darbība balstīta uz izstrādāto teorētisko (zinātnisko un metodisko) pamatojumu;
  - pedagoģiskā eksperimenta laikā tiek veikta skolēnu profesionālās pašnoteikšanās izvērtēšana, izmantojot šim nolūkam izstrādāto aptaujas anketu;
  - tiek īstenots karjeras konsultēšanas pasākumu komplekss, t.sk. karjeras konsultēšana, laicīgi plānojot un izstrādājot šī pasākumu kompleksa saturu;
  - pedagoģiskā eksperimenta laikā tiek nodrošināta sadarbība ar skolas karjeras atbalsta speciālistiem - karjeras konsultantu un eksperimentālās grupas klases audzinātāju.
4. Eksperimentālajā grupā tika konstatētas būtiskas izmaiņas profesionālajā pašnoteikšanās procesā, proti, pastāv būtiskas atšķirības starp skolēnu atbildēm attiecībā uz karjeras izvēli pēc 9.klases pedagoģiskā eksperimenta sākumā un beigās ( $p$ -vērtība = 0,039 <  $\alpha=0,05$ ). Savukārt, kontrolgrupā *nav notikušas būtiskas izmaiņas* ( $p$ -vērtība = 0,625 >  $\alpha = 0,05$ ).

### Izmantotie informācijas avoti

1. Antonova N. Economic Identity and Professional Self-Determination. *Athens Journal of Social Sciences*, vol.1, no.1, 2014, pp. 71 – 81.
2. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam. Saeimas paziņojums, 2014. <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>
3. Čehlovs M. Vecāko klašu skolēnu personības pašnoteikšanās attīstības humanitārie pamati. Promocijas darbs. Rīga: LU, Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte, 2008, 205 lpp.
4. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985, 371 p.
5. Donnelly K., et al. Teaching Self-Determination in Alaskan Schools: A Toolkit for Educators. 2016, 51 p. [http://www.uaa.alaska.edu/centerforhumandevlopment/selfdetermination/upload/Foundations\\_access032012.pdf](http://www.uaa.alaska.edu/centerforhumandevlopment/selfdetermination/upload/Foundations_access032012.pdf)
6. Konceptija. Karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidošana. LR Ministru kabineta 2006. gada 29.marta rīkojums Nr. 214. Rīga: LR Labklājības ministrija, 2006, 31 lpp. <http://www.lm.gov.lv/text/437>
7. Kons I. Vecāko klašu skolēnu psiholoģija. Rīga: Zvaigzne ABC, 1985, 195 lpp.
8. Korna E. Karjeras izglītība: Tukuma 2. vidusskolas pieredze. Rīga: RaKa, 2011, 234 lpp.
9. Self Determination. Georgia Department of Education. 2011, 18 lpp. [http://www.gaspdg.org/sites/www.gaspdg.org/files/resources/documents/georgia\\_doe\\_self\\_determination\\_guide.pdf](http://www.gaspdg.org/sites/www.gaspdg.org/files/resources/documents/georgia_doe_self_determination_guide.pdf)

10. Super D.E. Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass, 1990, 261 p.
11. Šteinberga A. Pedagoģiskā psiholoģija. Rīga: RaKa, 2013, 176 lpp.
12. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980, 335 с.
13. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
14. Иванова Н.Л. Самоидентификация в бизнесе: Монография. Москва-Ярославль: Аверс-Плюс, 2007, 204 с