

**Rezekne Academy of Technologies
Faculty of Education, Languages and Design
Research Institute for Regional Studies**

ISSN 2256-0823

**IZGLĪTĪBAS REFORMA
VISPĀRIZGLĪTOJOŠAJĀ SKOLĀ:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS**
2015. gada zinātnisko rakstu krājums

**EDUCATION REFORM
IN COMPREHENSIVE SCHOOL:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS**
The collection of scientific papers, 2015

The articles appearing in this scientific collection are indexed and abstracted in
EBSCO: Education Source (<http://search.ebscohost.com>)

Rēzekne
2016

Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2015.gada zinātnisko rakstu krājums, 2016. 72 lpp.
Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems. The collection of scientific papers, 2016. p. 72

Rekomendējusi publicēšanai Rēzeknes Augstskolas Zinātnes padome 2015.gada 22.decembrī.

Recommended for publication by the Scientific Council of Rezekne Augstskola on December, 21th, 2015.

Autori/Authors:

Ēriks Kalvāns, Iveta Kepule, Aija Ozola, Sandra Rone, Mārīte Rozenfelde, Vija Tjarve-Golubeva, Māra Vidnere

Redaktore/Edited by: prof. Velta Lubkina

Korektore/Reader: Vita Ansonē

Zinātniskā redkolēģija/Scientific committee:

PhD Mafokozi Ndabishibije, Jose (Madrid University, Spain)

PhD Gilberto Marzano (Ecoinstitute Friuli Venezia Giulia and University of Udine, Italy)

PhD Margherita Chang Ting Fa (University of Udine, Italy)

PhD Carl Chr.Bachke (Agder University, Norway)

PhD Janis Dzerviniks (Rezekne Academy of Technologies, Latvia)

PhD Irena Zogla (University of Latvia, Latvia)

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

PhD Aivars Kaupužs (Rezekne Academy of Technologies, Latvia)

PhD Marina Marcenoka (Rezekne Academy of Technologies, Latvia)

PhD Ilga Prudnikova (Rezekne Academy of Technologies, Latvia)

Ikgadējais Zinātnisko rakstu krājums sagatavots Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Reģionālistikas zinātniskajā institūtā.

Zinātnisko rakstu krājumā ievietoti RA doktorantu, pētnieku un sadarbības partneru 2015.gada referāti par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā.

The annual collection of scientific papers have prepared at Research Institute for Regional Studies of Rezekne Academy of Technologies.

Collection of scientific articles 2015 includes reports on the current situation, problems in education that are prepared by doctoral students, researchers and collaborators.

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2016

© Autoru kolektīvs, 2016

ISSN 2256-0823

SATURS CONTENT

Ēriks KALVĀNS

LATGALES IEDZĪVOTĀJU LAIMES IZJŪTAS STRUKTŪRA UN
TĀS SOCIĀLI DEMOGRĀFISKIE DETERMINANTI

*The structure of Latgale inhabitants' feeling of happiness and its
sociodemographic determinates* 5

Iveta KEPULE

PAŠIZTEIKŠANĀS ĪSTENOŠANĀS MŪZIKAS MĀCĪBĀS
VECĀKU – BĒRNU MIJIEDARBĪBAS INDIKATORS

*Indicator of parent-children interaction in development of self-
expression in teaching music* 14

Aija OZOLA

21.GADSIMTA MĀCĪŠANĀS IEZĪMES LATVIJAS VISPĀRĒJĀS
IZGLĪTĪBAS PRAKSĒ

*Characteristics of the 21st century learning in the practice of general
education of Latvia* 24

Sandra RONE, Māra VIDNERE

SKOLAS VADĪBAS STRATĒGIJA PUSAUDŽIEM AR ĪPAŠĀM
VAJADZĪBĀM DZĪVES MĒRĶU VEIDOŠANĀ

*School leadership strategys in forming life aims for teenagers with
special needs* 36

Mārīte ROZENFELDE

SKOLĒNI AR SPECIĀLAJĀM VAJADZĪBĀM PEDAGOĢISKO
PARADIGMU MAIŅAS ASPEKTĀ

*Schoolchildren with special needs in the aspect of the pedagogical
paradigm changes* 51

Vija TJARVE-GOLUBEVA, Mārīte ROZENFELDE

UZMANĪBAS KOREKCIJA SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR
GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

*Attention correction possibility in primary school during educating
process in special schools for pupil with intellectual disturbances* 63

LATGALES IEDZĪVOTĀJU LAIMES IZJŪTAS STRUKTŪRA UN TĀS SOCIĀLI DEMOGRĀFISKIE DETERMINANTI

THE STRUCTURE OF LATGALE INHABITANTS' FEELING OF HAPPINESS AND ITS SOCIO- DEMOGRAPHIC DETERMINATES

Ēriks KALVĀNS

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *The aim of this scientific research article is to describe the structure of the Latgale inhabitants' feeling of happiness, the influencing socio-demographic factors, as well as the presentation of socio-demographic portraits of the happy and unhappy Latgale inhabitants. A key concept of „happiness” is used in this publication. The theoretical interpretation of the happiness phenomenon is based on the findings of positive psychology, according to which happiness is defined as a life satisfaction and positive evaluation of his life and positive emotions over negative emotions.*

As the research base Latgale region has been chosen because this is the region of Latvia with the lowest socio-economic development, which is considered one of the poorest regions in the European Union - so it acquires a special topicality of welfare problem, the most important aspect of happiness.

„Oxford happiness questionnaire” adapted by the author to Latvian culture and socio-demographic survey, were used in the research paper.

It was found out that essential socio-demographic factors influencing the Latgale inhabitants' feeling of happiness are a social activity, a material assurance, gender and level of education.

Keywords: *gender, happiness, level of education, material assurance, social activity.*

Ievads

Introduction

Laimes fenomena problēma ir viena no fundamentālajām psiholoģijas problēmām, tādēļ interese par to saglabājas visā psiholoģijas zinātnes vēsturē. Laime ir viena no svarīgākajām cilvēku pamatvērtībām. Tiekme pēc laimes ir raksturīga katram cilvēkam un veido neatņemamu cilvēka iedabas daļu. Cilvēka priekšstati par laimi iekļaujas viņa dzīves jēgu veidojošo vērtību sistēmā un atspoguļo viņa attieksmi pret pasauli (Мишутина, 2009).

Pozitīvās psiholoģijas ietvaros tika veikta virkne pētījumu (Diener, Seligman, 2004; Diener & Biswas Diener, 2002; Adler & Newman, 2002 u.c.), kuri apstiprina laimes izjūtas un it īpaši apmierinātības ar dzīvi (laimes kognitīvais komponents) saikni ar valsts sociāli ekonomiskajiem apstākļiem.

Sociāli ekonomiskās attīstības jomā Latgales reģionā ir viszemākie rādītāji Latvijā. Piemēram, iekšzemes kopprodukts uz vienu Rīgas iedzīvotāju 2007.gadā 15 reizes pārsniedza iekšzemes kopproduktu uz vienu Daugavpils rajona iedzīvotāju (Воронов, Лавриненко, 2011). Šie fakti aktualizē jautājumu

par Latgales nelabvēlīgās sociāli ekonomiskās situācijas ietekmi uz tās iedzīvotāju laimes izjūtu.

Ņemot vērā minētos faktus, šī pētījuma mērķis ir izpētīt Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūru, kā arī noteikt dažu demogrāfisko un sociāli ekonomisko faktoru ietekmi uz minēto fenomenu.

Laiques izjūtas struktūras izpētei tika pielietota Oksfordas laimes aptauja (turpmāk OHQ) (Kalvāna adaptēta, 2013), kā arī respondentu sociāli demogrāfiskās stratifikācijas anketa (Kalvāns, 2013).

Laiques koncepts mūsdienu psiholoģijā *The concept of happiness of modern psychology*

Šī raksta ietvaros laimes fenomens tiek pamatots ar pozitīvās psiholoģijas autoru M.Ārgaila, E.Dīnera, K.Preto, M.Tamira atziņām, kuras veido teorētisko pamatojumu Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas un to ietekmējošo faktoru empīriskajā izpētē.

M.Ārgails (2003) laimi traktē kā apmierinātības ar dzīvi kopumā pārdzīvojuma stāvokli, kopējo refleksīvo savas pagātnes un nākotnes novērtējumu un pozitīvo pārdzīvojumu biežumu un intensitāti. Laime M.Ārgaila skatījumā ir fenomens, kurā apvienoti kognitīvie un afektīvie komponenti. Savukārt par nozīmīgiem laimes izjūtas sasniegšanā tiek atzīti tādi faktori kā ciešu sociālo saikņu esamība, apmierinātība ar darbu, veselība, brīvā laika esamība un saturs, personības īpašības un pozitīvas emocijas. Saskaņā ar M.Ārgailu nozīmīgi faktori ir materiālais stāvoklis, kā arī vecums un dzimums (Argyle & Martin, 1991).

E.Dīners, K.Preto, M.Tamirs un līdzautori ir izstrādājuši integrētu subjektīvās labklājības (laimes sinonīms) struktūru, kurā pētnieciskā interese pievērsta indivīda izvēlei dzīvē, iespējamām intervencēm un subjektīvās labklājības mērījumiem. Laiques fenomena struktūru E.Dīnera, K.Preto, M.Tamira un līdzautoru integrētajā subjektīvās labklājības modelī veido četras galvenās subjektīvās labklājības stadijas: dzīves apstākļi un notikumi, emocionālās reakcijas uz notikumiem, atgriezeniskā saite par emocionālām reakcijām – atmiņas un globālais dzīvi novērtējošais spriedums (Prieto, Diener, Tamir, Scollon, 2005).

Laiques izjūtu determinējošo faktoru problemātika ir izraisījusi plašu teorētiku interesi un gūst atspoguļojumu daudzos pētījumos (Galati & Sotgiu, 2004; Kasser & Ryan, 1996; Argyle & Lu, 1990; Argyle, 2001; 2003; Lyubomirsky, Lepper, 1999; Kahneman, Diener, Schwartz, 2003; Sheldon & Lyubomirsky, 2004; Diener, Oishi, Lucas, 2003; Snyder & Lopez, 2009 u.c.)

Pamatojoties uz minēto un citu zinātnieku teorētiskā un empīriskā zinātniskā materiāla analīzi, laimes izjūtu ietekmējošos faktorus iespējams apkopot divās apjomīgās grupās:

- 1) iekšējie faktori – faktori, kas saistīti ar subjekta personību;

2) ārējie faktori – faktori, kas saistīti ar subjekta sociālo apkārtni.

Izanalizējot minēto autoru atziņas par laimes izjūtu ietekmējošo faktoru raksturu un korelāciju ar laimes izjūtu, iespējams secināt, ka laimes izjūtu nosaka iekšējie ar personības saturu saistītie faktori, tomēr noteikta loma laimes izjūtas veidošanā ir sociālajiem faktoriem, no kuriem būtiskākais, pēc M.Ārgaila domām, ir sociālās attiecības (Argyle, 2001). Pētījumā par Latgales iedzīvotāju laimes izjūtu tika eksperimentāli noteikta tādu faktoru kā dzimums, vecums, izglītības līmenis, dzīves vieta, ģimenes stāvoklis, nodarbošanās, ienākumu līmenis, sociālā un reliģiskā aktivitāte ietekme uz respondentu laimes izjūtu.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Pētāmās izlases (n=450) stratifikācijai tika izmantota metodika „Sociāli demogrāfiskās stratifikācijas anketa” (Kalvāns, 2013), bet laimes izjūtas struktūras pētījumiem – M.Ārgaila „Oksfordas laimes aptauja” (*Oxford Happiness Questionnaire, Hills, Argyle, 2002*), adaptēta 2013.g. (Kalvāns; $\alpha=0,65 - 0,88$ atsevišķām aptaujas skalām).

Pētījumā tika iesaistīti respondenti no Rēzeknes, Balvu, Ludzas, Preiļu, Daugavpils un Krāslavas novada.

Respondentu stratifikācija tika veikta pēc dzimuma, vecuma, ģimenes stāvokļa, izglītības, dzīves vietas, nodarbošanās, materiālās nodrošinātības, reliģiskās un sociālās aktivitātes. Empīriskā pētījuma bāzi veidoja valsts izglītības iestādes, Latgales reģiona valsts iestādes un privātie uzņēmumi.

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of the research results*

Veicot laimes izjūtas izpēti, metodikas „OHQ” indikatoru telpā ar faktoranalīzes palīdzību tika noteikts, ka Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūru veido šādi faktori:

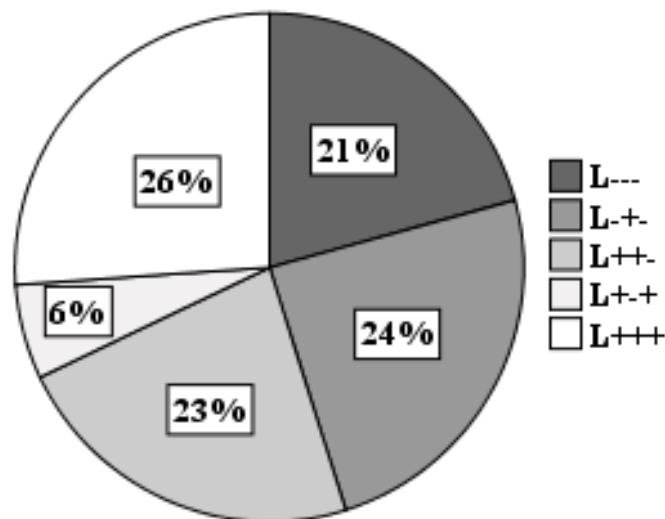
- apmierinātība ar dzīvi kopumā;
- pozitīvu emociju esamība;
- pozitīvs dzīves novērtējums laika perspektīvā.

Ar divpakāpju klasteranalīzes palīdzību tika veikta respondentu klasifikācija izdalīto laimes izjūtas struktūras faktoru telpā, kuras rezultātā tika iegūtas piecas respondentu grupas, kas raksturo Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūru (skat. 1.tabulu). Noteiktais *Silhouette* koeficients (0,5) liecina par vidēju klasterizācijas kvalitāti.

1.tabula. **Latgales iedzīvotāju grupas ar dažādu laimes izjūtas struktūru**
Table 1. The various structures of feelings of happiness in the Latgale inhabitants' groups

Grupas apzīmējums	Laiques izjūtas struktūras raksturojums
L---	Respondentiem raksturīga neapmierinātība ar dzīvi kopumā un atsevišķiem tās aspektiem, pagātne tiek vērtēta kā neveiksmīga, trūkst pozitīvo emociju un raksturīgas pesimistiskas nākotnes prognozes
L-+-	Respondentiem raksturīga pozitīvo emociju dominante, neskatoties uz neapmierinātību ar dzīvi kopumā un nelielu neapmierinātību ar pagātne un dzīves perspektīvām
L++-	Respondentiem raksturīga apmierinātības ar dzīvi izjūta, tajā pašā laikā respondentus raksturo zināma vilšanās savā pagātnē un neprasme saredzēt dzīves perspektīvas. Ir izteikta pozitīvo emociju dominante
L+++	Neskatoties uz izteiktu pozitīvu savas dzīves notikumu vērtējumu kopumā, kā arī zināmu pozitīvu attieksmi pret savu pagātne un spēju saredzēt dzīves perspektīvas, šīs grupas respondentus raksturo spilgti izteikts (viszemākais visā respondentu grupā) pozitīvu emociju trūkums
L++++	Respondentus raksturo apmierinātība ar dzīvi kopumā un atsevišķiem tās aspektiem, pozitīvu emociju dominante, pozitīvs pagātnes un savu sasniegumu vērtējums, kā arī dzīves perspektīvas redzējums

1.attēlā ilustrēts pētāmās izlases procentuālais sastāvs pēc izdalītajām respondentu grupām ar dažādu laimes izjūtas struktūru.



1.attēls. **Latgales iedzīvotāju ar dažādu laimes izjūtas struktūru procentuālās attiecības**
Figure 1. Latgale population with different percentages of happiness structure

Procentuāli lielāko izlases grupu (26%) veido respondenti ar laimes izjūtas struktūru „L+++”. Otro lielāko grupu (24%) veido respondenti ar laimes izjūtas struktūru „L-+-”. Jāatzīmē, ka 21% no pētāmās izlases veido grupas „L---”

respondenti, kuru laimes izjūtas struktūru raksturo zems šī fenomena faktoru līmenis.

Balstoties uz laimes fenomena hedonisma traktējumu un pozitīvās psiholoģijas pārstāvju uzskatiem (Seligman, 2002; Diener, Seligman, 2002; Kahneman, Diener & Schwartz, 2003), iespējams apgalvot, ka būtiskākais laimes izjūtas rādītājs ir pozitīvu emociju esamība. Saskaņā ar šo apgalvojumu izdalīto grupu respondentus „L+++”, „L++-” un „L-+-” var klasificēt kā „laimīgus”, bet grupu „L---” un „L+--” respondentus – kā „nelaimīgus”. Tādējādi 26% respondentu raksturo pazemināts laimes izjūtas līmenis, kas liecina par laimes problemātikas aktualitāti Latgales reģionā.

Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūras saiknes ar respondentu sociāli demogrāfiskajiem raksturojumiem analīzei tika izmantots neparametriskais tests (*Chi-Square Tests* (χ^2)). Turklāt ar Kramera V-kritērija (*Cramer's V*) palīdzību tika noteikts šīs saiknes ciešums. 2.tabulā ilustrēta Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas saikne ar viņu sociāli demogrāfiskajiem raksturojumiem.

2.tabula. Respondentu laimes izjūtas un sociāli demogrāfisko raksturlielumu saikne grupās ar dažādu laimes izjūtas struktūru

Table 2. Socio-demographic characteristics of respondents' feeling of happiness in the link groups with various structures of feeling of happiness

<i>Sociāli demogrāfiskie raksturlielumi</i>	<i>Pīrsona koeficients</i>	<i>Kramera kritērijs</i>	<i>Saikne starp lielumiem</i>
Dzimums	17,488	0,242	0,002
Ģimenes stāvoklis	4,503	0,123	0,342
Izglītība	12,108	0,143	0,146
Dzīves vieta	1,053	0,059	0,902
Nodarbošanās	11,898	0,141	0,156
Materiālā nodrošinātība	18,704	0,177	0,017
Reliģiskā aktivitāte	7,341	0,111	0,500
Sociālā aktivitāte	21,637	0,269	<0,001

Veiktā analīze atklāja respondentu ar dažādu laimes izjūtas struktūru saikni ar tādiem sociāli demogrāfiskajiem raksturlielumiem kā dzimums, materiālā nodrošinātība un sociālā aktivitāte ($p < 0,05$).

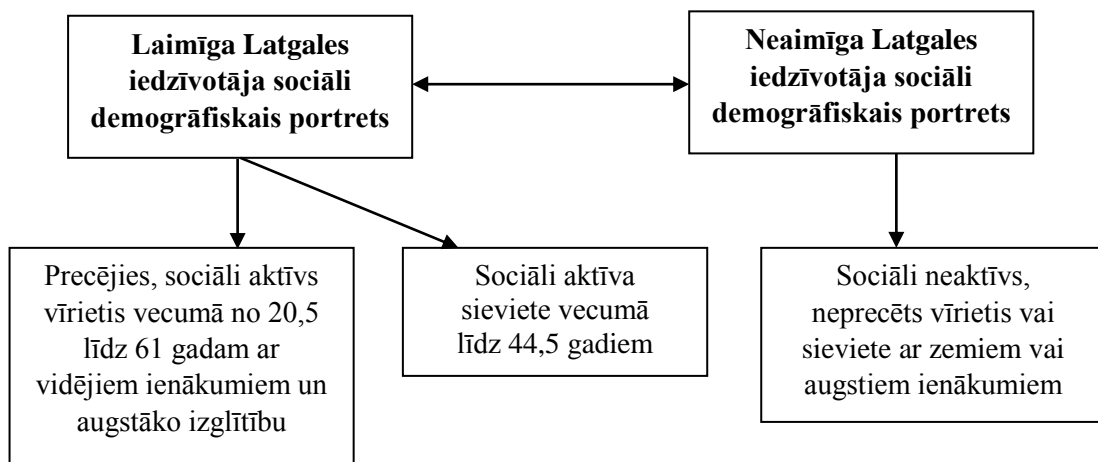
Iespējams konstatēt, ka lielākā savstarpējā laimes izjūtas struktūras atkarība konstatēta ar respondentu sociālo aktivitāti, bet zemākais atkarības līmenis – ar respondentu dzimumu. Pārējiem sociāli demogrāfiskajiem raksturlielumiem netika konstatēta statistiski nozīmīga saikne ar respondentu laimes izjūtas struktūru.

Analizējot respondentu sadalījumu pa minētajām laimes izjūtas struktūru raksturojošajām grupām, ņemot vērā sociāli demogrāfiskos raksturlielumus, kuriem tika noteikta statistiski nozīmīga saikne ar pētāmo laimes izjūtas fenomenu, tika noskaidrots, ka Latgales reģiona sievietes raksturo augstāks

laimes izjūtas līmenis nekā vīriešus. Laimīgāki ir arī respondenti ar augstāku materiālo nodrošinātību un augstu sociālo aktivitāti.

Lai iegūtu laimīga un nelaimīga Latgales iedzīvotāja apkopojošo „portretu”, pētāmās izlases respondenti atkarībā no pozitīvo emociju līmeņa divpakāpju klasteranalīzes rezultātā tika sadalīti 2 klasteros – „Laimīgs” un „Nelaimīgs”. Nākamajā etapā tika veikta šo respondentu klasifikācija ar lēmumu koka palīdzību.

Veiktās klasifikācijas rezultātā atkarībā no respondentu vecuma, sociālās aktivitātes, dzimuma, ģimenes stāvokļa, materiālās nodrošinātības un izglītības līmeņa tika izveidots apkopojošs laimīga un nelaimīga Latgales iedzīvotāja sociāli demogrāfiskais „portrets”, kas ilustrēts 2.attēlā.



2.attēls. Laimīga un nelaimīga Latgales iedzīvotāja apkopojošs sociāli demogrāfiskais portrets

Figure 2. A common socio-demographic portrait of happy and unhappy of Latgale inhabitants

Tādējādi tipisks laimīgs Latgales reģiona iedzīvotājs ir precējies, sociāli aktīvs vīrietis vecumā no 20,5 līdz 61 gadam ar vidējiem ienākumiem un augstāko izglītību vai sociāli aktīva sieviete vecumā līdz 44,5 gadiem. Savukārt tipisks nelaimīgs Latgales reģiona iedzīvotājs ir sociāli neaktīvs, neprecēts vīrietis vai sieviete ar augstiem vai zemiem ienākumiem.

Secinājumi *Conclusions*

1. Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūru veido šādi faktori: apmierinātība ar dzīvi kopumā, pozitīvu emociju esamība, pozitīvs dzīves novērtējums laika perspektīvā.
2. Zems laimes izjūtas līmenis ir aktuāla Latgales reģiona iedzīvotāju problēma (26% respondentu ar pazeminātu laimes izjūtas līmeni).

3. Būtiskākais laimes izjūtas struktūras faktors, kas raksturo laimes izjūtu, ir pozitīvu emociju esamība.
4. Konstatēts, ka Latgales iedzīvotāju laimes izjūtu ietekmē tādi respondentu sociāli demogrāfiskie raksturlielumi kā sociālā aktivitāte, materiālā nodrošinātība un dzimums.
5. Augstākais laimes izjūtas struktūras faktoru līmenis raksturīgs respondentiem ar vidējiem ienākumiem, bet zemākais – respondentiem ar zemiem ienākumiem.
6. Latgales reģiona sievietēm raksturīga augstāka laimes izjūta nekā vīriešiem.
7. Respondentiem ar augstu sociālo aktivitāti raksturīgs augstāks laimes izjūtas līmenis nekā respondentiem ar zemu sociālo aktivitāti. Sociālā aktivitāte ir būtiskākais sociāli demogrāfiskais parametrs, kas ietekmē Latgales iedzīvotāju laimes izjūtu.
8. Tipisks grupas „Laimīgs” pārstāvis ir precējies, sociāli aktīvs vīrietis vecumā no 20,5 līdz 61 gadam ar vidējiem ienākumiem un augstāko izglītību vai sociāli aktīva sieviete vecumā līdz 44,5 gadiem.
9. Tipisks grupas „Nelaimīgs” pārstāvis ir sociāli neaktīvs, neprecēts vīrietis vai sieviete ar zemiem vai augstiem ienākumiem.

Summary

The aim of this scientific research article is to describe the structure of the Latgale inhabitants' feeling of happiness, the influencing socio-demographic factors, as well as the presentation of socio-demographic portraits of the happy and unhappy Latgale inhabitants.

The theoretical interpretation of the happiness phenomenon is based on the findings of positive psychology, according to which happiness is defined as a life satisfaction and positive evaluation of his life and positive emotions over negative emotions.

As the research base Latgale region has been chosen because this is the region of Latvia with the lowest socio-economic development, which is considered one of the poorest regions in the European Union - so it acquires a special topicality of welfare problem, the most important aspect of happiness.

Participated in the survey respondents (n=450) of the Balvi, Ludza, Rezekne, Preili, Daugavpils and Kraslava region.

The empirical research base: the state educational institution, regional public authorities of Latgale and private businesses.

The studied sample stratification was performed according to the following socio-demographic characteristics: sex, age, marital status, education, place of residence, occupation, material security, religious and social activity.

Were used in the following research methods: M. Argyle's „Oxford Happiness Questionnaire (Hills, Argyle, 2002), methodology „Socio-demographic stratification questionnaire (Kalvans, 2011).

The results of survey of literature and empirical study lead the following conclusions:

1. The structure of Latgale inhabitants' feeling of happiness comprises the following factors: „Satisfaction with life in general”, „Existence of positive emotions”, „Positive evaluation of life in time perspective.”
2. Low level of feelings of happiness is an urgent concern of the population of Latgale region (26% of respondents with low levels of feelings of happiness).
3. The most important factor in the structure of feelings of happiness is the „existence of positive emotions.”
4. It was found that the Latgale inhabitants feeling of happiness is affected by socio-demographic characteristics of the respondents as a social activity, material supply and gender.
5. The highest level of the structure factor of happiness characterizes respondents of middle-income.
6. Latgale women tend to be happier than men.
7. A Higher level of happiness feeling of respondents with a high level of social activity is more typical than those with low social activity. Social activity is the most important socio-demographic parameter that affects the Latgale feeling of happiness.
8. The representative of a typical group „Happy” is married, a socially active man under the age from 20.5 to 61 years with middle-income and higher education, or a socially active woman under the age till 44.5.
9. A representative of a typical group „Unhappy” is socially inactive, an unmarried man or woman with a low-or high-income.

Literatūra References

- Adler, N. E., & Newman, K. (2002). Socioeconomic Disparities In Health: Pathways And Policies. *Health Affairs*, 21 (2), 60-76.
- Argyle, M. (2001). *The psychology of happiness*. London: Routledge.
- Argyle, M. (2003). Causes and Correlates of Happiness, In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.). *Well being: The foundations of hedonic psychology*, 353-373.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of extraverts. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017.
- Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.). *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press, pp. 77-100.
- Diener, E., Biswas-Diener, R. (2002) Will money increase subjective well-being? A review and guide to needed literature. *Social Indicators Research* 57, 119 – 169.
- Diener, E., Oishi, S., Lucas, R.E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Seligman, M. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13, 81–84.
- Galati, D., & Sotgiu, I. (2004). Happiness and Positive Emotions. In: A. Delle Fave (Ed.). *Positive Psychology. Special issue of Ricerche di Psicologia* 1, 41-62.

- Hills, P., Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073–1082.
- Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (2003). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation Publications.
- Kalvāns, Ē. (2013). *Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūra un psiholoģiskās labklājības saturs*. Promocijas darbs. Daugavpils.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 280-287.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Prieto, K.C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. (2005). Integrating The Diverse Definitions Of Happiness: A Time-Sequential Framework Of Subjective Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 6 (3), 261 - 300.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. New York: Free Press.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving sustainable new happiness: Prospects, practices, and prescriptions. In A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 127 – 145.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology, 2nd edition*. New York: Oxford University Press.
- Воронов, В.В., Лавриненко, О.Я. (2011). Доходы населения Латвии: уровень, дифференциация, динамика. *Социологические исследования*, 9, с. 47.
- Мишутина, Е.А. (2009). *Социально-философский анализ феномена счастья*. Диссертационная работа. Новочеркас, 186 с.

PAŠIZTEIKŠANĀS ĪSTENOŠANĀS MŪZIKAS MĀCĪBĀS VECĀKU – BĒRNU MIJIEDARBĪBAS INDIKATORS

INDICATOR OF PARENT-CHILDREN INTERACTION IN DEVELOPMENT OF SELF-EXPRESSION IN TEACHING MUSIC

Iveta KEPULE

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *Unity of culture and education in the 21st century is a very current topic. The culture and education is one way of human self-expression being introduced in life by means of various activities and relationships with other people. Education as a counterpart of culture is closely related to the culture and its expressions. Participation in the cultural dialogue helps to get an impression of the planned learning result and facilitates formation of value orientations, attitudes and spirituality. The purpose of the article: based on interpretation of scientific literature and results of the questionnaires filled out by the parents to find out the factors encouraging self-expression in teaching music and their place in the relationship parents- children. Research methods: survey, confirmatory factor analysis.*

Keywords: *pupils, parents, self-expression, teaching music, educational process.*

Ievads

Introduction

21.gadsimtā kultūras un izglītības vienotība ir aktuāla. Kultūra un izglītība ir viens no cilvēka pašizteikšanās veidiem, kas realizējas caur darbībām, attiecībām ar cilvēkiem. Paaudžu sadarbībā „vecvecāki – bērns – vecāki” veidojas attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, dabu, darbu, kultūru. Sekmīgam skolēnu attīstības un mācīšanās procesam ir nepieciešamas stipras partnerattiecības starp pedagogiem, ģimenēm un pārējiem sabiedrības locekļiem.

Kultūra un kultūrvide ir socializācijas aģenti. Kultūra nodrošina gan cilvēku individuālo, gan kolektīvo dzīvi, ietekmē skolēna uzvedību, tradīcijas, uztveri, domāšanas veidu, attieksmi. Latvijas izglītības sistēmā cilvēka garīgajai pilnveidošanai līdzās citām mākslas nozarēm (vizuālās, lietišķās) arī mūzikai ir sava noteikta vieta. Tiek uzskatīts, ka mūzika veic vairākas funkcijas, kas darbojas gan individuālā, gan grupu un sabiedrības līmenī. Tai ir spēcīga ietekme uz uzvedību, emocijām un garastāvokli (Hallam, 2006; Kiilu, 2011). Veidojas vērtību izpratne un kultūrinteitāte. Cilvēki iesaistās kultūras dialogā, dzīvo kultūrā un cilvēku atvērtība kultūras dialogam pārvērš un dara pasauli labāku. Izglītība kā viena no kultūras daļām ir būtiski saistīta ar kultūru un tās izpausmi. Izglītībā galvenais ir mācību un audzināšanas process, kurā realizējas priekšstats par sasniedzamo mācīšanās rezultātu un vērtīborientācijas, attieksmju un garīguma veidošanās. Ir uzsvērtā muzikalitātes attīstības neaizvietojamā nozīme cilvēka intelektuālajā attīstībā (Birzkops, 1999). Mācīšanās vide lielā mērā ietekmē skolēnu kognitīvo, sociālo un emocionālo attīstību, kas pilnībā

saskan ar humānās izglītības galveno mērķi – veicināt radošas, brīvas personības veidošanos.

Skolu un vecākus vieno bērni, taču skatupunkts uz bērnu audzināšanu un izglītošanu ir atšķirīgs. Katram cilvēkam ir individuāls sevis un pasaules redzējums (Луаже, 2003; Эриксон, 2000). Skolai noteicošās ir izglītības programmas prasības, par kuru īstenošanu tai ir jāuzņemas atbildība. Savukārt vecākus interesē viņu bērna spēju un interešu attīstība, viņa vajadzību, veselības un uzvedības īpatnību ievērošana mācību procesā. Skolu skatījumā vecāki pārāk maz laika velta bērniem, viņi neinteresējas par bērna skolas gaitām, nesniedz atbalstu mājas uzdevumu gatavošanā un vispār nav kompetenti pedagoģijā. Savukārt vecāki uzskata, ka skolā bērni tiek pārslogoti, katrs pedagogs cenšas sadzīt bērna galvā vairāk sava priekšmeta zināšanu, bet aiz priekšmeta satura dominantes pazūd bērns un viņa harmoniskā attīstība.

Raksta mērķis: noskaidrot pašizteikšanos rosinošos faktoros mūzikas mācībās un to realizāciju attiecībās „vecāki – bērni”.

Pētījuma metodes: anketēšana, datu apstrāde, izmantojot apstiprinošo faktoru analīzi.

Pašizteikšanās izvērtējums personības vajadzību kontekstā *Evaluation of self-expression in the context of personality needs*

Vajadzība mācīties, iegūt kompetenci un panākumus problēmu risinājumā ir nozīmīgs skolēna iekšējās motivācijas un pašaktualizēšanās veids, kas liecina par sekmīgu skolēna attīstību. Saistībā ar pašizteikšanās skaidrojumu var meklēt saiknes jaunam domāšanas veidam, īpaši attieksmei pret sevi un pasauli.

Pašizteikšanās ir vajadzība sevi apliecināt, izglītot un pilnveidot, tā realizējas kā nepieciešamība, kas mērķtiecīgi tiek koncentrēta uz savas eksistences uzdevumu realizēšanu. Jebkurš cilvēks pašizteikties var visdažādākajos veidos, jo pašizteikšanās izpausmes formas ir ļoti specifiskas. Prasmīgi organizējot pedagoģisko darbību, muzikālajās aktivitātēs var iesaistīt visus bērnus, ļaujot viņiem izteikt sevi, savas jūtas un domas.

Ideja par procesa un vides nozīmību saistās ar A.Maslova kreativitātes trīs kategoriju iedalījumu – primārajā, sekundārajā un integrētajā (Maslow, 1968; 2003). Spriedumos par kreativitāti tiek akcentēta improvizācija un iedvesma, prasme piemēroties jaunām situācijām (Maslow, 1987), kas var tikt uzskatīta par pašizteikšanos. Šajā sakarībā tiek šķirta primārā kreativitāte no sekundārās, ar primāro saprotot radošo iedvesmu, bet ar sekundāro – radošā produkta materializāciju. Primārā kreativitāte ir pats ideju ģenerācijas process, kas sakņojas cilvēka psihi dzīlākajos slāņos. Nespēja paust kreativitāti saistīta ar emocionālo blokādi (Maslow, 1968; 2003). Tātad pašizteikšanās ir

- 1) atšķirīga izejas pozīcija;
- 2) darbību kopums mērķa sasniegšanai.

Pašizteikšanās raksturlielumi nav priekšmetiski, tie nesatur konkrētu materiālu vai ideālu piedāvājumu, bet gan ir procesuāli, jo darbība, spontānums un radošā aktivitāte uzskatāma par individualitātes pašizteikšanos. Pašizteikšanās procesuālās pamatiezīmes ir šādas:

- 1) jaunrades spējas attīstās savstarpējā divu subjektu mijiedarbībā;
- 2) radošā aktivitāte jebkurā formā adresēta otram cilvēkam.

Savukārt intelekta attīstības teorijās radošumu pēta kā cilvēka domāšanas un rīcības efektivitātes pazīmi, konstatējot, ka radošums ir cilvēka vispārīga spēja, kas izpaužas radošā procesā; tā potenciāli piemīt ikvienam indivīdam un to var mērķtiecīgi attīstīt (*Дружинин*, 2000). Humānpsihologi atzīst radošumu par fundamentālu cilvēka dabas īpašību izpausmi (*Maslow*, 1970; 2003; *Aleinikov*, 1999). Konstruktīvisma kontekstā iekļaujas ideja par radošumu kā personības izveides instrumentu, jo cilvēka dzīve un personība kā konstruēta realitāte ir jaunrades produkti, bet dzīvesdarbība kopumā tiek uztverta kā radoša (konstruktīva) darbība (*Karpova*, 1994; *Brunner*, 1996).

Mēģinājumi uzsvērt cilvēka darbības rezultātā iegūstamā gala produkta nozīmi intelekta izpratnē un atrast veidus tā sekmīgākai sasniegšanai sastopami jau Antīkajā pasaulē, bet īpaši aktualizējušies 20.gs. Katrā no cilvēka intelektuālās attīstības modeļiem tiek piedāvāts redzējums cilvēka attīstībai, kura daļa var tikt saistīta un realizējas saistībā ar pašizteikšanos. Dž.Gilfords (*Gilford*, 1968) ir mēģinājis trīsdimensiju modelī savienot trīs aspektus: operāciju, saturu un produktu.

D.Goulmens (*Goleman*, 1946) izveido vienotu modeli un noteiktu īpašību kopumu nosauc par emocionālo inteliģenci. Tā sastāv no 5 savstarpēji saistītiem pamatkomponentiem: savu emociju apzināšanās un emociju apvaldīšanas (jeb sevis menedžments), svešu emociju atzīšanas un savstarpējo attiecību uzturēšanas (jeb sociālā apziņa un sociālās spējas) un pašmotivācijas (*Goulmens*, 2001).

Ar emocionālo inteliģenci saprot informētību un spēju pārvaldīt savas emocijas veselīgā un produktīvā veidā. Emocionālās inteliģences teorijā akcentē tieši emociju izpausmes lomu ne tikai dzīvē, bet arī mācību procesā, jo vispārējā nozīmē prasme izmantot emocijas kāda derīga mērķa sasniegšanai ir viena no galvenajām cilvēka dzīvē. Vienalga, vai tā būtu prasme apvaldīt impulsivitāti un netiekties pēc tūlītējiem panākumiem, prasme uzlabot omu, lai tā netraucētu domāšanu, prasme motivēt sevi neatkāpties grūtību priekšā vai arī prasme izjust pacēlumu un līdz ar to strādāt ražīgāk – viss iepriekš minētais apliecina, ka emocijas ir noteicošās efektīva darba gaitā (*Goulmens*, 2001).

R.Šternbergs definē trīsarhisko un sekmīgo intelektu (*Sternberg*, 1985; 1999). R.Šternbergs uzskata, ka inteliģence ir spēju kopums, kuru cilvēks izmanto, lai sasniegtu savus dzīves mērķus, tajā skaitā praktiskās un radošās spējas, kā arī analītiskās domāšanas spējas. Par aktuālām tiek atzītas trīs R.Šternberga formulētās intelektuālās uzvedības formas:

- verbālais intelekts;

- spēja risināt problēmas;
- spēja sasniegt izvirzītos mērķus (praktiskais intelekts).

Pēc H.Gardnera (*Gardner, 2006*) teorijas inteliģences raksturojumā galvenā kategorija ir „reakciju kopums”, bet R.Šternberga (*Sternberg, 1985; 1999*) un D.Gouldmena (*Gouldmens, 2001*) teorijā var atrast, ka definīcijā iekļautas arī izziņas, praktiskās un analītiskās spējas.

Vecāku viedokļu pētījums par skolēnu pašizteikšanos mūzikas mācībās *Study of the parents' opinion on self-expression of pupils in teaching music*

Lai izprastu vecāku viedokli un attieksmi pret sava bērna pašizteikšanos mūzikas mācībās, vecākiem tika piedāvāta anketa. Vecāku anketēšana uzskatāma par kvalitatīvi novērtējošo pētījumu (*Mayring, 2002; Kroplijs, Raščevska, 2004*), kura uzdevums ir salīdzināt pašizteikšanās īstenošanas iespējas pedagoģiskajā procesā ar vecāku viedokli. Tā kā pētījuma priekšmets ir saistīts ar skolēna pašizteikšanās personīgo nozīmīgumu, to var uzskatīt par interpretējošo pētījumu, kas ir svarīgs cilvēka subjektīvās pieredzes izpratnei un indivīda darbības konkrētā vidē izpētei. Vecāku viedokļu interpretācija par skolēnu pašizteikšanos atspoguļo skolēnu personību un ir interpretējama dažādās kombinācijās. Interpretējošais pētījums atbilst skolēncentrēta pētījuma būtībai (*Rubene, 2004*), kā arī darbības teorijai, kas izmantota, konstruējot pedagoģiskās darbības modeli.

Pētījumā tika aicināti piedalīties vecāki, kuru bērni mācās 3.–5.klasē. Anketā tika ietverti atvērtie jautājumi. Anketā skolēnu vecāki pauda viedokli par to, kādā veidā skolēni ar mūzikas starpniecību var izteikt:

- 1) savu personību;
- 2) savu vēlmi mācīties;
- 3) savus talantus.

Datu apstrādei tika izmantotas 47 anketas. Aptaujas rezultātā tika iegūti un apkopoti kvalitatīvi dati, kas raksturo skolēnu darbību saistībā ar skolēnu pašizteikšanos. Anketās iegūto datu analīzei izmantota apstiprinošā faktoru analīze (*Geske, Grinfelds, 2001*). Pētījuma rezultātā tika identificētas 9 faktoru kopas un 63 mainīgie.

1.faktors apvieno mainīgos, kuros aprakstītas darbības cilvēka būtības pašprezentācijai, vērstas uz vajadzību pašizteikties apmierināšanu. Mainīgie raksturo skolēnu darbības, kas pauž skolēnu vajadzību izpausties, piem., dziedāt („*Bērnām patīk dziedāt, dungot tās dziesmas, kas viņām patīk*”), dejojot („*Mans bērns mūzikas pavadībā dejo un dzied*”), spēlēt mūzikas instrumentus („*Patīk spēlēt mūzikas instrumentus, bet pati mūzika viņu neietekmē, dažreiz pat traucē*”). 1.faktora mainīgo kopums raksturo skolēnu ar mūziku saistītās darbības un skolēnu emocionālo vērtējumu par tām (*patīk*). Emocionālais novērtējums (*patīk*) tiek uzskatīts par indikatoru, kas norāda uz darbībām

skolēna būtības pašprezentācijai un skolēna vajadzību apmierināšanai. Skolēniem patīk darīt to, kas viņiem padodas un sagādā prieku.

2.faktora mainīgos komponentus vieno mūzikas kā saziņas medija atspoguļojums vecāku viedokļos par skolēnu pašizteikšanos. Vecāki uzskata, ka mūzika, ko bērns klausās, ļauj spriest par bērna personību (*„Mūzika ļauj spriest par bērna personību, interesēm”*). Mūzika izsauc bērnā empātiju, ko bērns vēlas vizualizēt, atspoguļojot bērna personību (*Mūzikas pavadībā bērns var labāk uzzīmēt zīmējumus, kuri atspoguļo bērna personību*). Vecāku viedokļu analīze par mūziku kā saziņas mediju ar savu bērnu var iedalīt 2 grupās:

- mūzika rada noskaņojumu (*„Ja skan laba mūzika, dēls ir jautrs, azartisks, viņam ir daudz enerģijas*), kas liecina par mūziku kā emociju radītāju;
- mūzika kalpo kā indikators, ar kuru skolēns vecākiem un sabiedrībai izsaka savas personības būtību, parāda savas intereses, pauž savu viedokli, savas domas, izteic savu garastāvokli. Pēc tā, kādu mūziku bērns klausās, kontaktējot ar vecākiem, vecāki secina, kādā noskaņojumā ir viņu bērns, un uzsāk komunikāciju (*„Ar mūzikas palīdzību izpauž savus dzīves uzskatus, savas domas. Dzirdot, kādu mūziku klausās, es droši zinu, ka viņš jūtas labi vai ir nomākts”*, *„Pēc mūzikas klausīšanās stila var noteikt bērna garastāvokli un attiecīgi no tā – viņa vēlmes”*).

3.faktora mainīgie komponenti attiecas uz indivīda brīvību kā virzītājspēku socializācijā. Mainīgie komponenti raksturo iespējas, ko skolēns iegūst, apgūstot mūzikas mācību. Pētījuma datu apstrādes rezultātā konstatēts, ka vecāki par šādām iespējām mūzikas mācībās uzskata iespēju piedalīties dažādos konkursos, koncertos, pasākumos, kur var sevi izpaust dziedot, dejojot, spēlējot mūzikas instrumentus (*„Iemācoties spēlēt un dziedāt, bērns var piedalīties dažādos pasākumos, konkursos”*). Pētījumā konstatēts, ka dalība šādos pasākumos paplašina skolēnu redzesloku, veicina aktivitāti, uzlabo komunikāciju un ļauj izprast savus talantus (*„Apgūstot pēc iespējas vairāk mūzikas žanru, sāk apzināties to, kas viņam padodas un labāk patīk, tā apjaušot savus talantus”*).

4.faktors „relaksācija” apvieno to vecāku viedokļus, kuri uzskata, ka mūzika kalpo izklaidei, tā ir vaļasprieks. Izklaide var tikt uzskatīta kā savas būtības pašizteikšanās ekspresijas izpausme, bet vaļasprieks – kā cilvēka būtības izpausme, kas raksturo cilvēka personību (*„Dziedāšana ir kā vaļasprieks, lietderīga brīvā laiks pavadīšana*). Pētījuma datu analīze liecina, ka vecāki mūzikai piešķir terapeitisku, nomierinošu funkciju, kas ļauj atpūsties un mobilizē darbam (*„Tā (mūzika) ir labs relaksējošs fons ikdienā*) vai, tieši otrādi, rosina darboties, „uzlādē” (*„Mūzika nomierina vai rosina. Atkarībā no izvēles”*).

5.faktora mainīgie raksturo darbības mūzikā, kas veicina izglītības un audzināšanas rezultātu sasniegšanu. Ar izglītības un audzināšanas darbībām tiek saprastas mācību darbības, kas attīsta skolēna personības izglītošanas un audzināšanas aspektus. Pētījuma datu rezultātu analīzes rezultātā secināts, ka

vecāki mūzikas mācību uzskata par skolēna intelektu un audzināšanu pastiprinošo faktoru.

Vecāki uzskata, ka mūzika attīsta intelektuālās spējas:

- attīsta loģisko domāšanu;
- attīsta spēju koncentrēties;
- attīsta emocionalitāti;
- attīsta radošumu;
- attīsta dzirdi;
- attīsta iztēli un uztveri;
- attīsta tēlaino domāšanu;
- trenē atmiņu;
- darbošanās ar pirkstiem (mūzikas instrumentu spēle) attīsta dažādas spējas un talantus („*Pildot mājas darbus, laba mūzika var sekmēt uzdevumu izpildes pareizību*”, „*Dziedot melodijas, apgūst grūtāk apgūstamo vielu*”, „*Veicina analītisko un loģisko domāšanu, kas palīdz mācīties matemātiku*”).

6.faktora mainīgie raksturo darbības zināšanu transformācijai jaunā kvalitātē. Mainīgie tiek definēti kā radošas darbības („*spēlē mūzikas instrumentus*”, „*veido horeogrāfijas*”, „*sacer mūziku*”, „*padodas radoši darbi citos priekšmetos*”), kuru veikšanai ir nepieciešamas muzicēšanas pamatiemaņas. Vecāki atbalsta savu bērnu radošo pašizteikšanos, tāpēc ka radošās darbības sekmē pozitīvas emocijas un veicina bērnu aktivitāti („*Ir iespējams sevi pilnveidot un izdomāt kaut ko pavisam jaunu un nepieredzētu*”).

7.faktors raksturo mainīgos, ko pētījuma datu analīzes rezultātā vecāki identificē kā skolēna individuālo spēju izpausmes attīstošos. Mainīgie tiek grupēti 2 grupās:

- darbības un prasmes saistībā ar mācību procesu („*Dziedāšana, mūzikas instrumenta spēle palīdz apliecināt sevi, justies lepnam par panākumiem, atzinību*”, „*Muzicēšana dod skatuves pieredzi, justies drošāk, pārliecinātāk par sevi*”);
- darbības un prasmes saistībā ar skolēna socializāciju („*Attīsta sadarbības prasmes, dziedot korī vai dejojot deju kolektīvā*”, „*Komunicēt ar klasesbiedriem un citiem sabiedrības locekļiem*”).

Saistībā ar mācību darbu vecāki nosauc prasmi uzstāties („*Prasmi uzstāties publikas priekšā*”) un radoši pašizteikties („*Mūzikā viņš jūtas brīvāks un spēj izpaust gan pozitīvo, gan negatīvo, tas redzams viņa muzicēšanā un dziesmu izvēlē*”). Pētījuma datu analīzes rezultātā vecāki izsaka viedokli, ka mūzikas mācībās skolēni apgūst aktiermākslu, kas ir viens no dziesmas teksta interpretācijas pašizteikšanās elementiem. Kā pašizteikšanās veidu mūzikas mācībās, ar kura palīdzību skolēni izpauž un attīsta savus individuālos talantus un spējas, vecāki nosauc kora dziedāšanu un deju kolektīvā. Šādi dati iegūti tāpēc, ka kora dziedāšana vispārīzglītojošā skolā tiek uzskatīta par

mūzikas žanru, kuru apgūst un kurā piedalās daudz skolēnu. Skolas mācību programmas neuzsver vecāku nosauktās prasmes kā nozīmīgas, nepieciešamas katra indivīda dzīvē. Tomēr, pamatojoties uz pētījumā iegūto vecāku viedokli, mūzikas mācībās gūtās iemaņas palīdz kļūt drošākam, pārvarēt kautrīgumu, būt lepnam par panākumiem, iegūt pārliecību par sevi, prast izpausties, uzdrīkstēties atvērties, kā arī sekmē komunikācijas un sadarbības prasmes („*Palīdz vairāk atvērties, nebūt kautrīgam*”, „*Ja mācībās neveicas tā, kā gribētos, tad muzikālās uzstāšanās paceļ pašvērtējumu*”). Mūzikas mācības veicina neverbālo komunikāciju („*Var izteikt to, ko nevar pateikt vārdos*”).

8.faktora mainīgie raksturo vecāku izpratni par kultūras mijiedarbību. Pētījuma datu analīzes rezultātā secināts, ka kultūras mijiedarbība izpaužas kā mūzikas uztvere, mūzikas klausīšanās un koncertu apmeklējums. Vecāki secina, ka viņu bērni mūziku klausās internetā, TV, radio. Apmeklē koncertus, kur uzstājas bērniem tīkami mūziķi („*Apmeklējot koncertus, pasākumus, kuros uzstājas bērnam patīkams mūziķis*”), jo bērni klausās „mūsdienīgu, populāru mūziku”, savukārt skolas un mūzikas mācības uzdevums ir iemācīt saprast klasisko mūziku („*Jāizprot klasiskā mūzika*”). Pētījuma datu rezultāti apliecina, ka skolēnu kultūras mijiedarbība noris, identificējoties ar kādu izpildītāju, analizējot viņa darbību, izvērtējot, atdarinot („*Mēģina atdarināt mūziķus, domā, analizē, izvērtē un mēģina pats sadomāt ko jaunu*”).

9.faktora mainīgie apraksta komponentus, kas saistīti ar skolēna socializāciju. Pētījuma datu analīzes rezultātā secināts, ka socializācija mūzikas mācībās notiek, izmantojot kolektīvās muzicēšanas formas – dziedot („*Dzied korī*”), dejojot („*Dejo deju kolektīvā*”), spēlējot mūzikas instrumentus („*Spēlē tautas instrumentu kapelā*”), apmeklējot mūzikas pulciņus („*Apmeklējot mūzikas pulciņus*”). Socializācijas institūti – ģimene, draugi un domubiedri („*Dzied mājās, ģimenes pasākumos*”, „*Bērns uzstājas koncertos*”). Pētījuma datu rezultāti liecina, ka skolēnu socializācija noris arī ar mūzikas klausīšanos. Šādi dati tika iegūti, tāpēc ka mūzikas klausīšanās skolēnu vidū nav saistīta tikai ar koncertu apmeklējumu kopā ar ģimeni, bet arī ar brīvdabas festivālu apmeklējumu kopā ar draugiem („*Kopā ar draugiem apmeklē koncertus pilsētas parkā*”) un sev tīkamas mūzikas klausīšanos medijos („*Klausās mūziku internetā*”).

Secinājumi **Conclusions**

Zinātniskās literatūras un empīriskā pētījuma rezultātā autore izdarīja vairākus secinājumus.

1. Mūzikas mācības vecāku skatījumā tiek novērtētas konstatējošā veidā, par pamatu pieņemot vērtējuma „patīk – nepatīk” pretnostatījumu. Par primāro tiek atzīts bērna personības attīstības vajadzību emocionālais aspekts.

2. Mūzikas klausīšanās un uztvere, pēc vecāku domām, kalpo kā relaksācijas līdzeklis, uzsverot mūzikas pozitīvo ietekmi uz bērnu. Pēc tā, kādu mūziku klausās bērns, vecāki spriež par bērna noskaņojumu un izvēlas komunikācijas veidu saskarsmei ar savu bērnu.
3. Vecāki atzīst, ka mūzikas mācībām ir pozitīva ietekme uz bērna intelektuālo spēju attīstību, atzīmējot to saistību ar bērna audzināšanas procesu sociālkulturālajā vidē. Vecākiem nozīmīga ir bērna līdzdalība koncertos un citos pasākumos. Līdzdalība pasākumos un koncertos pozicionē bērnu kā pozitīvu personību, kas vecāku izpratnē liecina par mācību un audzināšanas procesa sekmīgu norisi un ļauj bērnam sevi labāk izprast un attīstīt savus talantus.
4. Vecāki atbalsta savu bērnu radošo pašizteikšanos, tāpēc ka radošās darbības sekmē pozitīvas emocijas un veicina bērna aktivitāti, kas ir priekšnosacījums bērna socializācijai. Radošās darbības bērnam kalpo kā apliecinājums sekmīgam mācību un audzināšanas procesam. Bērns apzinās savu „Es varu”, „Es protu”, „Man izdodas”, kas palīdz pārvarēt bailes pašizteikties.
5. Vecāki uzskata, ka mūzikas mācības sekmē bērnu pašizteikšanos:
 - kinestētiski („iemācās jaunas kustības”, „attīsta dejotprasmi”, „veido horeogrāfiju”);
 - vizuāli („zīmē mūzikas pavadījumā”);
 - audiāli („labprāt klausās mūsdienīgu, populāru, sev tīkamu mūziku”);
 - muzikāli („ar mūzikas starpniecību uzstājas dažādos pasākumos – mājās, koncertos”).
6. Vecākiem svarīga ir bērna zināšanu transformācija jaunā kvalitātē, ko vecāki saprot kā neformālu vai ārpusstundu izglītības procesu, kas liecina par katra bērna individualitāti savas personības būtības izteikšanā.
7. Vecāki uzsver bērnu saskarsmi, pašizteikšanos un mijiedarbību mūzikā dažādā sociokulturālajā vidē. Vecāki uzskata, ka skolas uzdevums ir sagatavot bērnu mūzikas kultūras uztverei un mijiedarbībā, akcentējot mūzikas mācības pamatu apguvi mūzikas mācību procesā.

Summary

Culture and cultural environment can be considered as socialization agents, ensuring individual and collective life of people and affecting behaviour, traditions, perception, mind-set and attitudes of the pupil. Education as a counterpart of culture is closely related to the culture and its expressions. A teaching and learning process where an opinion on the planned learning result and value orientations, as well as attitudes and spirituality can be formed is of the most importance in education. Pupils serve as a link

between the school and parents, but a viewpoint regarding raising and educating children differs. The requirements of educational programme serve as a determining factor for the school, establishing its responsibility for the implementation of this programme. Parents care for development of abilities and interest in their children, as well as compliance with their needs, health and behaviour peculiarities in the learning process.

The purpose of the study to understand the parents' opinion regarding self-expression in teaching music is provided in three positions: by means of music

- to express the child's personality,
- to express his or her desire to learn;
- to understand and express talents.

47 questionnaires were used for the data processing. High quality data characterizing activities of the pupils in relation to their self-expression were obtained as the result of the survey. The author as the result of studying scientific literature and empirical research drew the following conclusions:

1. Teaching music in the opinion of parents is rated in establishing manner, taking as a basis the contrast "like-dislike". The primary factor is an emotional aspect of the child's personality development needs.
2. Listening and perception of music in the parents' opinion serves as the means of relaxation, emphasizing the positive impact of the music on a child. The parents draw conclusions regarding the child's mood based on the music he or she selects to listen, thus finding appropriate type of communication with their child.
3. Parents recognize that teaching music has positive impact on development of the child's intellectual abilities, noting its connection with the process of raising a child in the socio-cultural environment. The parents recognize a participation of the child in concerts and similar events as important. Such participation in events and concerts positions the child as a positive personality, which in the parents' opinion points at successful course of the teaching and learning process and allows the child to better understand his or her own personality and develop talents.
4. Parents support creative self-expression of their children because creative activities facilitate positive emotions and activity of children, which is a precondition for a socialization of the child. Creative activities serve for the child as a confirmation of successful teaching and learning process. The child understands his or her „I can”, „I know how to”, „I am successful”, which helps overcoming the fear of self-expression.
5. The parents believe that teaching music facilitates the child's self-expression:
 - in a kinetic way („learns new moves”, „develops ability to dance”, „creates choreography”);
 - visually („draws accompanied by music”);
 - aurally (“with pleasure listens to modern, popular music of his or her preference”);
 - musically („by means of music performs in various events: at home, in concerts”).

6. Parents care for transformation of the child's knowledge in new quality, which the parents understand as informal or out-of-class educational process, attesting to individuality of each child in expression of the nature of personality.
7. The parents emphasize communication, self-expression and interaction of the children in music in various socio-cultural environments. The parents believe that a task of the school is to prepare the child for perception of musical culture and interaction with it, placing an emphasis on learning the basics of music during the process of teaching music.

Literatūra References

- Aleinikov, A.G., Kackmeister, S., Koenig, R. (2000). *Creating Creativity: 101 Definitions (what webster never told you)*. Published by Alden B Dow Creativity Center Pr.
- Birzkops, J. (1999). *Muzicēšana kā labākā intelektuālo spēju attīstītāja*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Gardner, H. (2006). *The Development and Education of the Mind. The selected works of Howard Gardner*. London: Routledge.
- Geske, A., Grinfelds, A. (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: RaKa.
- Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*., Publisher Robert R. Knapp, San Diego, California.
- Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.
- Karpova, Ā. (1998). *Personība. Teorijas un to rādītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Kiilu, K. (2011). *The concept of preschool music education in Estonian education system*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, vol. 29
- Kropļijs A., Raševska M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality. (2nd edn.)*. New York: Harper & Row.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und basel: Beltz.
- Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). *The theory of successful intelligence*. Review of General Psychology, Vol 3(4).
- Дружинин, В. Н. (2000). *Экспериментальная психология*. СПб.: Питер.
- Эриксон, Э. (2000). *Детство и общество*. Санкт-Петербург : Летний сад.
- Пиаже, Ж. (2003). *Психология ребенка*. Санкт-Петербург: Питер.

21.GADSIMTA MĀCĪŠANĀS IEZĪMES LATVIJAS VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS PRAKSĒ

CHARACTERISTICS OF THE 21ST CENTURY LEARNING IN THE PRACTICE OF GENERAL EDUCATION OF LATVIA

Aija OZOLA

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *Today's rapid socio-economic changes are closely correlated with the development of education, identifying the need for new educational content and new kind of collaboration in education. In theoretical knowledge the term "21st century learning" and its content reflects the essence of changes in the context of collaboration, communication, creativity and critical thinking.*

The goal of the research is to identify the characteristics of 21st century learning in the practice of general education of Latvia. The analysis of theoretical literature and qualitative analysis of documentation has been used. A case study of the practice of general education of Latvia based on the theoretical knowledge was implemented using content analysis of the self-assessment reports of educational institutions. Main characteristics of the 21st century learning in the institutions of general education were identified by structuring the chosen content units. Self-assessment reports of the institutions of general education of Latvia demonstrate a comprehensive understanding of the core and content of the 21st century learning. Educational institutions focus on the development of the main categories of the 21st century learning, such as collaboration and communication, creativity and critical thinking.

Keywords: *collaboration, communication, creativity, critical thinking, 21st century learning.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu dinamiskās sociālekonomiskās pārmaiņas izvirza arvien jaunas prasības izglītībai, ko jau kopš pagājušā gadsimta 90.gadiem atspoguļo jauni jēdzieni pedagogijas zinātnē kā 21.gadsimta mācīšanās, 21.gadsimta prasmes, 21.gadsimta skola, mācīšanās 21.gadsimtam, nākamās paaudzes mācīšanās. Ikviens pedagogs savā empīriskajā pieredzē neizbēgami konstatē pārmaiņas izglītībā, ko ienes katra jauna desmitgade, taču svarīgi, lai 21.gadsimta mācīšanās ne vien pedagogijas teorētiskajās atziņās, bet arī izglītības praksē no verbālas metaforas vai abstraktas deklarācijas kļūtu par jēdzienu ar konkretizētu saturu.

Pētījuma mērķis ir identificēt 21.gadsimta mācīšanās iezīmes Latvijas vispārējās izglītības praksē, balstoties uz vispārējās izglītības iestāžu pašnovērtējuma ziņojumu analīzi.

Veikta pētījuma priekšmeta – 21.gadsimta mācīšanās – teorētiskā izpēte, un, izmantojot dokumentu kvalitatīvo kontentanalīzi, pētītas 21.gadsimta mācīšanās prasmju iezīmes Latvijas vispārējās izglītības praksē.

Pētījuma empīriskajā daļā analizēti 35 izglītības iestāžu pašnovērtējuma ziņojumi. Izlases kopu veido izglītības iestādes, kurās 2015.gadā Izglītības

kvalitātes novērtēšanas dienesta ekspertu komisijas veikušas izglītības iestādes darbības un izglītības programmu kvalitātes vērtēšanu.

21.gadsimta mācīšanās teorētiskajās atziņās *21st century learning in the theoretical knowledge*

Pedagoģijas vēsture liecina, ka jau kopš senās Romas izglītība periodiski pārdzīvo likumsakarīgas reformas, kas ienes būtiskus pārveidojumus izglītības saturā un mācību procesā (Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija, 2010). Mūsdienās reformu procesi skar izglītību globālā mērogā. Daudzviet pasaulē izvirzītas koncepcijas jaunam skatījumam uz izglītību, atzīstot, ka 21.gadsimta izglītība ir elastīga, radoša, izaicinājumu pilna, bet vienlaikus sarežģīta un mainās līdz ar straujajām pārmaiņām pasaulē (Shaw, 2008). Vajadzība pēc pārmaiņām izglītībā izriet no cilvēka nepieciešamības apgūt jaunas prasmes līdz ar pārmaiņām ekonomikā, ko mūsdienās raksturo automatizācijas, globalizācijas procesi, jauna darba un darbavietas būtības izpratne, demogrāfiskās pārmaiņas (Jerald, 2009). Pastāv arī uzskats (Microsoft inovatīvās skolas koncepcija), ka 21.gadsimta darba tirgus pieprasa ievērojamas izmaiņas izglītības sistēmā visā pasaulē un to katalizators ir informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija, 2010).

Izpratne par mūžmācīšanos kā nepieciešamu cilvēka prasmi 21.gadsimtā un vispārējo vidējo izglītību vien kā daļu no mācīšanās procesa mūža garumā izvirza skolai kardināli atšķirīgus mērķus. Mūsdienīgam izglītības kontekstam neatbilstošas ir situācijas, kurās skolas sasniegumi tiek vērtēti pēc mērķiem, kurus tā uzstāda pati sev, t.i., bez plašāka izglītības redzējuma (OECD, 2008), jo tradicionālā zināšanu nodošana nākamajām paaudzēm 21.gadsimta izglītībā pastāv ciešā vienībā ar nepieciešamo prasmju apguvi dzīvei šodienas un nākotnes sabiedrībā, ciktāl tās iespējams prognozēt dinamisku pārmaiņu laikmetā.

Mūsdienu teorētiskajā domā uzsvērtā skolotāja izšķirošā loma pārmaiņu procesos (piem., Fullan, 1994; Schleicher, 2012). Sabiedrība, kura mācās, nav iespējama, ja nav skolēnu, kuri mācās, bet skolēni, kuri mācās, nav iespējami, ja nav skolotāju, kuri mācās (Fullan, 1994, 138). Skolotāja profesionālajā darbībā arvien pieaug nepieciešamība atjaunot savas zināšanas, prasmes. Sabiedrības un izglītības vajadzība pēc skolotāja kā pārmaiņu nesēja ievērojami apsteidz skolotāja spēju reaģēt uz pārmaiņām. 21.gadsimts prasa no pedagogiem dziļu skolotāja profesijas procesuālās būtības izpratni un iekšējo nepieciešamību piedalīties pārmaiņu procesos – spēt pielāgoties pārmaiņām un vienlaikus tās rosināt, vadīt. Profesionālo kompetenču pilnveides pašvadība ir profesionālās kvalifikācijas ilgtspējas nosacījums.

Atbilstoši paradigmas maiņai no mācīšanās uz mācīšanos mūsdienu teorētiskajās koncepcijās izvirzīts 21.gadsimta mācīšanās jēdziens un sniegti tā būtības un satura skaidrojumi. Apvienība „21.gadsimta mācīšanās partnerība”

(*Partnership for 21st Century Learning*) Amerikas Savienotajās Valstīs piedāvā vienu no pasaulē zināmajiem teorētiskajiem modeļiem 21.gadsimta mācīšanās izpratnei (*Partnership for 21st Century Learning*, n.d.). Tā stūrakmeņus veido: (1) galvenie mācību priekšmeti (dzimtā valoda, matemātika, dabaszinātnes, svešvalodas, pilsoņu tiesības un pienākumi, valsts pārvalde, ekonomika, māksla, vēsture, ģeogrāfija) un 21.gadsimta saturs (globālā apziņa, finanšu, ekonomikas, biznesa un uzņēmējdarbības prasmes, pilsoniskā, veselības un vides izglītība); (2) mācīšanās un inovāciju prasmes (kreativitāte un inovācija, kritiskā domāšana un problēmu risināšana, sadarbība un komunikācija); (3) informācijas, mediju un tehnoloģiju prasmes; (4) dzīves un karjeras prasmes (elastība un spēja adaptēties, iniciatīva un pašvadība, sociālās un starpkultūru prasmes, produktivitāte un uzticamība, līderība un atbildība).

Izvirzītās mācīšanās un inovāciju prasmes jeb četri „C” – kreativitāte, kritiskā domāšana, sadarbība un komunikācija (angļu valodā – *creativity, critical thinking, collaboration, communication*) – izmantotas par pamatu tālākajam empīriskajam pētījumam.

Sadarbība un komunikācija. Pētījumi apliecina, ka 21.gadsimta prasmes var apgūt ar daudzveidīgām metodēm, vislabāk – sociālā veidā, tieši komunicējot un sadarbojoties ar citiem (*Trilling & Fadel, 2009*). Mācību procesā skolēnam svarīgi apgūt nepieciešamās prasmes (1) skaidrai komunikācijai, lai spētu domas un idejas izteikt rakstveidā, mutvārdu un neverbālā komunikācijā dažādos kontekstos, izmantotu komunikāciju daudzveidīgiem mērķiem – informētu, mācītu, motivētu, pārliecinātu, arī lai efektīvi komunicētu dažādās vidēs, tostarp multilingvālā vidē, un (2) sadarbībai ar citiem (*Partnership for 21st Century Learning*, n.d.).

Kreativitāte. Mūsdienu izglītībā attieksme pret kreativitāti izriet no teorētiskās atziņas, ka kreativitāte ir katram indivīdam potenciāli piemītoša, tātad – attīstāma. Lai būtu radošs, skolēnam nav nepieciešamas „eksperta” zināšanas (*Craft, 2005*).

Kreativitātes izpratnē mūsdienu izglītībā tiek nodalīti divi jēdzieni – radošā mācīšana (*teaching creatively*) un mācīšana būt radošam (*teaching for creativity*) (*National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE], 1999*), definējot kreativitāti kā „iztēles darbību, kas virzīta uz oriģinālu un vērtīgu rezultātu radīšanu” (*NACCCE, 1999, 30*). Tādējādi mācību procesā tiek prognozēta gan skolotāja, gan skolēna kreativitāte. Vienlaikus jāatzīst, ka radošā mācīšana ir māksla – nav iespējams skolotāju didaktiski iemācīt būt radošam, jo nav nekļūdīgu recepšu (*Joubert, 2001*). Skolotājam svarīgi mērķtiecīgi izkopt pašvadītu kreativitāti sevī, lai tālāk rosinātu to skolēnos un kreativitāte izveidotos par paradumu (*Sternberg, 2007*). „21.gadsimta mācīšanās partnerības” sniegtais jēdziena skaidrojums ietver tādas komponentus kā spēju radoši domāt, radoši strādāt kopā ar citiem un īstenot inovācijas (*Partnership for 21st Century Learning*, n.d.).

Kritiskā domāšana savukārt akcentē skolēna prasmes efektīvi spriest, izmantot sistēmisku domāšanu, vērtēt un pieņemt lēmumus, risināt problēmas (*Partnership for 21st Century Skills*, n.d.). Kritiskās domāšanas procesā skolēns mācās izdarīt izvēli starp vairākām alternatīvām vai problēmu risinājumiem, pamatojoties uz argumentiem, analizējot, secinot. Īpaši svarīga loma ir patstāvības veicināšanai domāšanas procesā, spējai domāt neatkarīgi no dogmatiskiem priekšrakstiem un klišejām. Lai sasniegtu domāšanas izcilību, kritiskajai un radošajai domāšanai jāpastāv nedalāmā vienībā (*Paul & Elder*, 2008).

Balstoties uz 21.gadsimta mācīšanās teorētiskajām atziņām, veikts empīrisks pētījums, attiecinot izvirzīto jēdzienu – sadarbības un komunikācijas, kreativitātes, kritiskās domāšanas – saturu ne vien uz mācīšanās prasmēm kā skolēnu sasniegumiem, bet uz pedagoģisko procesu vispārējā izglītībā kopumā.

21.gadsimta mācīšanās iezīmju pašnovērtējums
vispārējās izglītības iestādēs
Self-assessment of characteristics of the 21st century learning
in the institutions of general education

Izglītības iestāžu pašnovērtējuma ziņojumos vispusīgi tiek aprakstīti iestāžu sasniegumi un pilnveidojamās jomas, atspoguļotas prioritārās nostādes mācīšanās un mācīšanās izpratnē, tāpēc pašnovērtējuma ziņojumi pētījumā izmantoti kā datu ieguves avots, lai identificētu 21.gadsimta mācīšanās prasmju iezīmes izglītības iestādēs. Pielietojot kvalitatīvās kontentanalīzes metodi, akcentēta integrēta pieeja datu un to konteksta izpētē. Izdalītās satura vienības attiecinātas uz vispārinātām kategorijām – sadarbību un komunikāciju, kreativitāti un kritisko domāšanu, kas izriet no teorētiskajām atziņām par 21.gadsimta mācīšanās prasmēm (*Partnership for 21st Century Learning*, n.d.).

Veicot 35 izglītības iestāžu pašnovērtējuma ziņojumu kvalitatīvo kontentanalīzi, izdalītas vairāk nekā 400 satura vienības. Satura vienību garums ir atšķirīgs – no dažiem vārdiem līdz vairākiem teikumiem. Jāatzīst, ka satura vienības saistība ar konkrēto kategoriju daudzos gadījumos nav interpretējama viennozīmīgi un satura vienības var būt vienlaikus saistītas ar vairākām kategorijām.

Vislielāko grupu veido satura vienības, kas attiecināmas uz sadarbības un komunikācijas jomu. Paraugam sniegta x vidusskolas ziņojumā izdalītās satura vienības (skat. 1.tabulu).

1.tabula. **21.gadsimta mācīšanās iezīmes x vidusskolā: sadarbība un komunikācija**
Table 1. Characteristics of the 21st century learning in the secondary school X:
collaboration and communication

Kategorija	Satura vienības
Sadarbība un komunikācija	<p>„Visi pedagogi izmanto mācību metodes, kas aktualizē, sekmē un nodrošina produktīvu skolotāju - skolēnu sadarbību”.</p> <p>„Skolotāji izmanto aktivitātes, kurās skolēniem jāizsaka savs viedoklis un jāuzklausā citi, tā viņi apgūst saskarsmes prasmes mācību procesā”.</p> <p>„Ja ir nepieciešams, skolēni palīdz viens otram mācīšanās procesā.”</p> <p>„Skolotāji prasmīgi veido dialogu ar izglītojamajiem, uzklausā un ņem vērā viņu izteiktās domas, rosina skolēnus iesaistīties diskusijās, izteikt savu viedokli, aizstāvēt to. Skolēniem ir iespēja pašiem secināt, diskutēt, pieņemt lēmumu, kā arī izvērtēt, prognozēt un analizēt savus mācību sasniegumus”.</p> <p>„Priekšmetu skolotāji katra mācību gada sākumā informē skolēnus par izvirzītajām prasībām priekšmetā, motivē viņus mācīties, radošai un pētnieciskai darbībai, rosina strādāt mērķtiecīgi, atbilstoši spējām izmantot un attīstīt dabas dotumus, talantus, spējas patstāvīgi mācīties, izrādīt iniciatīvu jaunu zināšanu apgūšanā, vērtēt savu un citu darbu.”</p> <p>„Lai motivētu izglītojamos mācīties, mācīšanās procesā skolotāji izmanto diferenciālu pieeju, īpaši darbā ar skolēniem, kuriem ir grūtības mācībās”.</p> <p>„Daudzi cenšas uzlabot savus sasniegumus, turpretim daļai ir nepieciešama motivācija ikdienas darbā, lai turpinātu darbu, lai paaugstinātu skolēnu personīgo atbildību mācīšanās procesā”.</p> <p>„Lielākā daļa skolotāju pamato skolēna darba vērtējumu. Vienmēr, uzsākot pārbaudes darbu, skolēniem ir skaidri zināmi vērtējumu kritēriji. Vērtējot skolēna darbu, skolotāji cenšas ņemt vērā skolēna pašvērtējumu”.</p> <p>„Katru gadu projektu nedēļas laikā visas paralēlklases tiek iepazīstinātas ar izaugsmes dinamiku savā klasē un visā paralēlē kopumā, lai izvērtētu savus mācību rezultātus un veiktu nepieciešamo mācību procesa korekciju mācību sasniegumu uzlabošanai”</p>

Uz kreativitātes jomu attiecinātas satura vienības, kas atspoguļo radošu pieeju mācīšanās un mācīšanās organizēšanā – mācību procesa un mācību līdzekļu daudzveidību, skolēnu personības vispusīgu un radošu attīstību (x vidusskolas datus skat. 2.tabulā).

2.tabula. **21.gadsimta mācīšanās iezīmes x vidusskolā: kreativitāte**

Table 2. **Characteristics of the 21st century learning in the secondary school X: creativity**

Kategorija	Satura vienības
Kreativitāte	<p>„Priekšmetu skolotāji izmanto dažādas mācību metodes, kas atbilst skolēnu spējām, vecumam un mācību priekšmeta specifikai, piemēram, interaktīvās metodes”.</p> <p>„Skolotāji pārsvarā izmanto grupu un pāru darbu, projektu darbus, <i>PowerPoint</i> prezentācijas, debates un citas aktivitātes”.</p> <p>„Lielākā daļa skolotāju mācību procesā izmanto jaunās informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, multimediju mācību līdzekļus, portāla <i>uzdevumi.lv</i> materiālus, 2 datorklases, datorus, video projektorus, interaktīvās tāfeles, internetu, TV, video, audio”.</p> <p>„Tiek uzdoti diferencēti un radoši mājas uzdevumi. Daži skolotāji praktizē ilgtermiņa mājas darbus: referātus, projektus, prezentācijas.”</p> <p>„Izglītojamie tiek iesaistīti daudzveidīgā radošā darbībā. Mācību procesā pedagogi izmanto alternatīvas mācību formas – radošās darbnīcas, mācību priekšmeta nedēļas, mācību ekskursijas”.</p> <p>„Skola sekmē radošas, emocionāli un intelektuāli izglītotas personības veidošanos, piedāvājot plašu ārpusstundu nodarbību klāstu”</p>

Kritiskās domāšanas joma saistīta ar skolēnu spriestspējas un analītisko prasmju attīstību, kā arī skolēnu iesaistīšanos zinātniski pētnieciskajā darbībā (x vidusskolas satura vienības skat. 3.tabulā).

3.tabula. **21.gadsimta mācīšanās iezīmes x vidusskolā: kritiskā domāšana**

Table 3. **Characteristics of the 21st century learning in the secondary school X: critical thinking**

Kategorija	Satura vienības
Kritiskā domāšana	<p>„Stundās skolēni ir aktīvi mācību dialoga dalībnieki, izrāda interesi par mācību darbu. Skolotāji motivē skolēnus domāt un izteikt savu viedokli”.</p> <p>„Skolā ir apstiprināta noteikta sistēma projektu un skolēnu zinātniski pētnieciskās darbības organizēšanā. Visi skolēni ir iesaistīti šajā procesā, veicot projekta vai pētniecisko darbu, izstrādājot biznesa plānus un skolēnu mācību uzņēmumu programmas <i>Juniors Achievement Latvija</i> programmas ietvaros – tā veidojas saikne ar reālo dzīvi”.</p> <p>„Skolēniem ir labas prasmes darbam ar zinātnisko literatūru un informācijas tehnoloģijām, ZPD izstrādē un prezentēšanā.”</p> <p>„Skolēniem ir iespēja parādīt sava darba rezultātus, piedaloties dažādos konkursos, izstādēs, ar zināšanām saistītos skolas un ārpusskolas pasākumos”</p>

Tālākā iegūto datu apstrādē satura vienības kategoriju ietvaros strukturētas pēc atbilstības konkrētām mācīšanās prasmju iezīmēm.

Sadarbība un komunikācijas jomā kā raksturīgākās, biežāk minētās iezīmes parādās: (1) uz skolēna darbību orientēta sadarbība un komunikācija starp skolēnu un skolotāju mācību procesā; (2) skolēnu savstarpējā sadarbība mācību procesā, mācību sasniegumu uzlabošanas un vērtēšanas procesā; (3) komunikācija, kas rosina skolēnu atbildību par mācību sasniegumiem un līdzdalību to vērtēšanā. Retāk minētas, tomēr būtiskas iezīmes ir: (4) skolotāju savstarpējā sadarbība; (5) starppriekšmetu saikne; (6) demokrātiskas komunikācijas vides veidošana iestādē.

Sadarbība starp skolēniem un skolotāju izglītības iestādēs balstīta uz skaidru prasību, vērtēšanas kārtības izpratni – „skolēni katrā mācību priekšmetā tiek iepazīstināti ar mācību darbam izvirzītajām prasībām, kā arī ar vērtēšanas kārtību”.

Skolotāji sekmīgi īsteno uz skolēna darbību vērstu pieeju, akcentu pārvirzi no mācīšanas uz mācīšanos – „dialogs ar skolēniem ir prasmīgi veidots un vadīts, uz klausot un ņemot vērā skolēnu izteiktās domas”, skolotāji „dod iespēju skolēniem vairāk strādāt pašiem, samazinot savas aktīvās darbības īpatsvaru, taču sniedzot skolēniem nepieciešamo atbalstu”. Sadarbības veida maiņa cieši saistīta ar skolotāja lomas maiņu mācību procesā – „skolotājs parasti kļūst no zināšanu devēja par skolēnu konsultantu”. Uzmanība tiek pievērsta mācīšanās prasmju apguvei – „skolēni tiek mācīti mācīties, viņi saņem dažādus atbalsta materiālus un ieteikumus racionālai mācīšanās darba organizēšanai”.

Skolotāji cenšas iesaistīt darbā visus skolēnus atbilstoši katra spējām, īstenojot individualizētu, diferencētu pieeju – skolotāji organizē mācību procesu tā, „lai respektētu katra izglītojamā individuālo zināšanu apguvi, dotu iespēju katram mācīties sev visatbilstošākajā veidā, veicinātu izglītojamo motivāciju mācīties, kā arī paaugstinātu viņu pašvērtējumu”, „paredz darbu gan ar talantīgajiem skolēniem, gan skolēniem, kuriem ir mācīšanās grūtības”. Ja skolēniem ir grūtības mācību satura apguvē, skolotāji „cenšas izskaidrot mācāmo vielu atkārtoti”, „aicina skolēnus strādāt papildus”, „organizē papildnodarbības un konsultācijas skolēniem mācību sasniegumu uzlabošanai un padziļināšanai”. Skolotāji uzskata, ka ir būtiski, „lai izglītojamie saprastu, ko un kāpēc viņi dara, lai viņiem būtu iespēja pašiem meklēt, apkopot un strukturēt informāciju, diskutēt, izvēlēties savām spējām un prasmēm atbilstošus uzdevumus un darba formas”. Labās prakses paraugs vienā no iestādēm ir veiktais „pētījums par 5.-12.klašu izglītojamo kognitīvajām spējām un dominējošajiem uztveres tipiem”, pēc kura īstenošanas „mācību process pārsvarā gadījumu tiek organizēts atbilstoši pētījumā iegūtajai informācijai”. Skolēnu ar speciālām vajadzībām mācību sasniegumu un sociālās integrēšanās veicināšanai skolotāji „izstrādājuši individuālos plānus, kā arī paši gatavo uzdevumus un atgādnes”. „Ar talantīgajiem izglītojamajiem papildus strādā

mācību priekšmetu pedagogi, gatavojot viņus mācību priekšmetu olimpiādēm un konkursiem”.

Skolēnu savstarpējā sadarbība tiek veicināta gan mācīšanās procesā, gan mācību sasniegumu uzlabošanas un vērtēšanas procesā – skolotāji mācību stundās „izmanto grupu un pāru darbu”, „skolēni labprāt iesaistās kopīgos mācību projektos”, „palīdz viens otram mācīties”.

Tiek izmantotas dažādas vērtēšanas procesa organizācijas formas, kur „skolēnu savstarpējais vērtējums un skolēnu pašvērtējums ir viena no formatīvās vērtēšanas sastāvdaļām”. Vairākas izglītības iestādes kā veiksmīgu risinājumu min *portfolio* metodi, „kas palīdz skolēniem novērtēt savus mācību sasniegumus, stimulē atbildības sajūtu, veido ciešāku sadarbību starp skolēniem, skolotājiem un vecākiem”.

Dokumenti ataino daudzveidīgu sadarbību „skolēns - skolotājs”, „skolēns - skolēns”, vienlaikus ne visu iestāžu ziņojumi atspoguļo darbu sadarbības „skolotājs – skolotājs” un starpdisciplinārās pieejas veicināšanā mācību procesā. Iestādes norāda, ka „metodiskajās komisijās skolotāji apspriežas par mācību satura savstarpējo saskaņošanu, mācību literatūras un mācību tehnisko līdzekļu izvēli”, „gandrīz katrā stundā gan uzsvērtākā, gan ne tik akcentētā veidā tiek realizēta starppriekšmetu saikne (piem., matemātika – dabaszinības, dabaszinības – vizuālā māksla u.c.)”, „izglītības programmas ietver dažādas sociālās izglītības tēmas, kas tiek realizētas caur starppriekšmetu saikni”. Minēta arī metodisko dienu un pieredzes apmaiņas organizēšana starp skolotājiem, regulāras „metodiskās pēcpusdienas par aktīvā darba metodēm, [kurās] katras jomas skolotāji piedalās ar demonstrējumiem”. „Skola organizē pasākumus, lai atbalstītu pedagogu profesionālās kompetences pilnveidi – ir individuālās konsultācijas pedagogiem, pedagogu savstarpējā mācību stundu vērošana, pieredzes apmaiņa, semināri, piedalīšanās starptautiskos projektos”.

Vairākas izglītības iestādes uzsver demokrātiskas komunikācijas vides veidošanu mācību stundās un pedagoģiskajā procesā kopumā, kur „ikviens var brīvi un droši izteikt savus priekšlikumus, kā arī apspriest skolas dzīvei aktuālus jautājumus, pārstāvēt savu viedokli”, norādot uz aktīvu skolēnu līdzpārvaldes vai pašpārvaldes darbu un citām skolēnu iniciētām aktivitātēm, piemēram, „skolēni ierosināja izstrādāt un izveidoja skolas lapu sociālajā tīklā *www.facebook.com*”. Par iestādes atvērtību demokrātiskai komunikācijai liecina arī skolēnu un vecāku „iespējas pārrunāt dažādus interesējošos jautājumus gan ar pedagogiem, gan ar skolas administrāciju, gan ar skolas padomi”.

Kreativitātes joma izglītības iestādēs raksturota galvenokārt kā: (1) mācību darba organizācijas formu un metožu, informācijas avotu daudzveidība; (2) skolotāju radoša pieeja mājas darbu izvēlē; (3) skolēnu iespējas pilnveidot savas prasmes interešu izglītības programmās.

Skolotāji „izmanto daudzveidīgas mācību metodes, kas atbilst skolēnu spējām, vecumam, mācību priekšmeta specifikai un mācību saturam”, „izvērtē to efektivitāti”. Bieži lietotās metodes ir „pāru darbs, skolotāja stāstījums, darbs

grupās, projekti, radošais uzdevums, jautājumu un atbilžu metodes”, „tiek izmantotas pētījumu, laboratorijas darbu un eksperimentu metodes”. „Pedagogi ir radoši, veiksmīgi pielieto netradicionālās mācību metodes, grupu darbu, spēj aktīvi iesaistīt skolēnus, prot motivēt darbam un atalgo ar uzslavām”, „liela daļa skolotāju izmanto mācību metodes, kas ir saistītas ar tehnoloģijām – internets, prezentācijas, filmas, datu kameras, balsošanas pultis, interaktīvās tāfeles iespējas”, „pārdomāti izmanto interaktīvās un kooperatīvās mācīšanās metodes”. Skolotāji izmanto arī alternatīvās mācību formas – „mācību ekskursijas uz ražošanas uzņēmumiem, zemnieku saimniecībām, muzejiem, izstādēm, āra nodarbības”, „tiek organizētas mācību priekšmetu nedēļas, kurās mācību process tiek saistīts ar reālo dzīvi un praktisku darbošanos”.

Iestādes norāda, ka skolēniem tiek sniegtas iespējas mācību stundās izmantot daudzveidīgus mācību līdzekļus – „vārdnīcas, enciklopēdijas, datoru, interaktīvo tehniku”. „Skolēni aktīvi izmanto skolas piedāvātās iespējas – lasītavu ar datorklasi, darbu projektos, konsultācijas, fakultatīvās nodarbības”. Mācību metožu un informācijas avotu izmantošanas iespēju būtiskas atšķirības rada izglītības iestāžu atšķirīgais materiāltehniskais nodrošinājums.

Ziņojumi parāda arī skolotāju radošu pieeju mājas uzdevumu izvēlē – „tiek uzdoti diferencēti un radoši mājas uzdevumi”, „daži skolotāji praktizē ilgtermiņa mājas darbus: referātus, projektus, prezentācijas”.

Kreativitāte biežāk minēta nevis tiešā mācību procesa, bet iestādes interešu izglītības piedāvājuma kontekstā, kas „nodrošina skolēnu vispusīgu spēju un radošuma attīstību”, sekmē „vispusīgas personības attīstību, kā arī veido prasmes praktiskās dzīves organizēšanā”. Tiek rīkoti koncerti vecākiem, „skolā iespējams apmeklēt skolēnu radošo darbu izstādes”. Minēti arī klašu audzinātāju tematiskie plāni, kuri „aptver ļoti daudzveidīgu tematisko loku, kas ļauj skolēniem attīstīt pozitīvas attieksmes, personības un sociālās iemaņas”. Atsevišķas iestādes norāda, ka klašu audzinātāju plānos ietvertas tādas tēmas kā „līderība, kritiskā domāšana, radošā domāšana, uzņēmējspējas”, augstu novērtē ārpusklasses pasākumu sniegtās iespējas skolēniem „izkopt savus talantus, attīstīties radoši”.

Jāatzīst, ka iestāžu ziņojumos ļoti reti parādās kreativitātes būtiskākie atslēgvārdi kā „iztēle”, „oriģinalitāte”, „vērtīgums”, kas būtu atbilstoši kreativitātes kā iztēles darbības izpratnei, kas virzīta uz oriģinālu un vērtīgu rezultātu radīšanu (NACCCE, 1999). Mācību procesā kreativitātes aspekti pārsvarā saistīti ar skolotāja kreativitāti mācību satura un metožu izvēlē, sekmējot skolēnu zināšanu apguvi, mazāk – skolēna radošumu kā personības īpašību – „skolotājs plāno izglītojamā patstāvīgo izziņas darbību, rada situācijas, kurās pats izglītojamais uzņemas mācību darbības organizatora lomu”. Savukārt interešu izglītības programmu „mērķis ir attīstīt bērnu un jauniešu spējas un talantus, kā arī nodrošināt iespējas radošai pašizpaušmei un savas individualitātes izkopšanai”. Visticamāk, prakses izpēte klātienē varētu atklāt vienojošu izpratni par zināšanu, prasmju un attieksmes integritāti mūsdienīgā

pedagoģiskajā procesā, tostarp skolēna kā radošas personības attīstību mācību procesā, jo, pēc iestāžu pašnovērtējuma, arī mācību procesā „skolotāji rosina skolēnus strādāt radoši, ar iniciatīvu un atbildību”. Iespējams, kontentanalīzē pretrunu starp izglītības praksi un teorētiskajām atziņām par kreativitātes veicināšanu izglītībā izraisa pašnovērtējuma ziņojuma struktūra, kurā tādas jomas kā „Mācīšana un mācīšanās” un „Atbalsts personības veidošanā” nodalītas un aprakstītas atsevišķās nodaļās.

Kritiskās domāšanas jomu raksturo: (1) skolēnu spriestspējas, vispārīnāšanas un analītisko prasmju sekmēšana; (2) skolēnu patstāvības veicināšana; (3) mācību satura saikne ar reālo dzīvi; (4) zinātniski pētnieciskās darbības prasmju attīstība.

Skolotāji mācību procesā „rosina izteikt viedokli, analizēt, secināt” un uzskata, ka skolēni „prot aizstāvēt un pamatot savu viedokli”, „pieņemt lēmumu”.

Mācību satura saikne ar reālo dzīvi, sabiedriski politiskajiem notikumiem, atklājumiem zinātnē un skolēnu praktiskās dzīves pieredzi tiek akcentēta mācību stundās, pārbaudes darbos, kā arī ārpusstundu aktivitātēs. „Saikni ar reālo dzīvi nodrošina alternatīvās mācību darba metodes – lekcijas, koncerti, semināri, tematiskie pasākumi un aktivitātes projektu nedēļās”.

Tiek veicināta skolēnu patstāvība, pētnieciskās darbības prasmes – „skolēni strādā kā pētnieki, prognozē, plāno, novēro, analizē un secina”. „Skolotāju mudināti, skolēni iesaistās dažādos projektos un konkursos”. Skolotāji novērtē, ka skolēnu līdzdalība novada un valsts konkursos un olimpiādēs „ir veicinājusi izziņas, pētnieciskās darbības un mācību procesa izaugsmes kvalitāti”, uzskata, ka „pētniecisko un zinātniski pētniecisko darbu izstrādes procesā tiek padziļinātas gan vispārīgās, gan specifiskās mācīšanās prasmes, gan arī atbildība par sava darba rezultātu”.

Lielākajā daļā izglītības iestāžu skolotāji veic darbu ar talantīgajiem skolēniem, „lai motivētu skolēnus atsevišķu mācību priekšmetu padziļinātai apguvei”.

Izglītības iestādēs atzinīgi tiek vērtēts projektu darbs kā mācību procesa organizācijas forma – „projektu nedēļu laikā skolēni strādā pie tēmām, kas viņus vairāk interesē, pētot reālās dzīves norises, kā arī padziļinot zināšanas un attīstot prasmes mācību priekšmetos, iepazīstot profesiju pasauli”.

Secinājumi *Conclusions*

Latvijas vispārējās izglītības iestāžu pašnovērtējuma ziņojumi parāda vispusīgu izpratni par 21.gadsimta mācīšanās būtību un saturu. Ziņojumu izpēte neatklāj būtiskas atšķirības starp izglītības iestādēm attieksmē pret 21.gadsimta mācīšanos vai noteiktām mācīšanās prasmēm, taču atsevišķās izglītības iestādēs veiktas aktivitātes, kuras var attiecināt uz labās prakses paraugiem, piemēram, veikts lietišķs pētījums, izmantota *portfolio* metode.

Izglītības iestāžu uzmanības lokā ir sasniegumu veicināšana visu galveno 21.gadsimta mācīšanās kategoriju – sadarbības un komunikācijas, kreativitātes un kritiskās domāšanas – jomās.

Pētījuma gaitā identificētas raksturīgākās 21.gadsimta mācīšanās iezīmes Latvijas vispārējās izglītības praksē. Sadarbības un komunikācijas jomu izglītības iestādēs raksturo: (1) uz skolēna darbību orientēta sadarbība un komunikācija mācību procesā; (2) skolēnu savstarpējā sadarbība mācību procesā, mācību sasniegumu uzlabošanā un vērtēšanā; (3) komunikācija, kas rosina skolēnu atbildību par mācību sasniegumiem un līdzdalību to vērtēšanā. Retāk minētas, taču būtiskas iezīmes ir: (4) skolotāju savstarpējā sadarbība; (5) starppriekšmetu saikne; (6) demokrātiskas komunikācijas vides veidošana.

Kreativitātes jomu galvenokārt raksturo: (1) mācību procesa organizācijas formu un metožu, informācijas avotu daudzveidība; (2) skolotāju radoša pieeja mājas darbu izvēlē; (3) skolēnu iespējas pilnveidot savas prasmes interešu izglītības programmās.

Kritiskās domāšanas jomā prioritāras iezīmes ir: (1) skolēnu spriestspējas, vispārināšanas un analītisko prasmju sekmēšana; (2) skolēnu patstāvības veicināšana; (3) mācību satura saikne ar reālo dzīvi; (4) zinātniski pētnieciskās darbības prasmju attīstība.

Kvantitatīvi ziņojumos dominē sadarbības un komunikācijas jomas satura vienības, daudzveidīgi raksturota arī kritiskās domāšanas joma. Salīdzinoši retāk iespējams pašnovērtējuma ziņojumos identificēt mācīšanās kreativitātes iezīmes.

Lai arī pašnovērtējuma ziņojumi balstīti uz izglītības iestāžu vadības novērojumiem pedagoģiskajā procesā, mācību stundu vērošanas rezultātiem, skolotāju pašvērtējuma, skolēnu un vecāku aptauju analīzes rezultātiem, iestādes iekšējo dokumentu analīzi, ziņojumi sniedz vispārinātus atzinumus, kuros iespējamās tendences paaugstināti novērtēt vai nepilnīgi atspoguļot izglītības iestādes sasniegumus. Tādējādi 21.gadsimta mācīšanās prasmju iezīmju identificēšana vispārējās izglītības praksē prasa tālāku padziļinātu izpēti, dažādojot pētījuma metodes.

Summary

Main characteristics of the 21st century learning in the practice of general education of Latvia have been identified by implementing a qualitative content analysis of self-studies of 35 educational institutions. Self-assessment reports of the institutions of general education of Latvia demonstrate a comprehensive understanding of the core and content of the 21st century education.

Collaboration and communication in educational institutions is characterized by the: (1) co-operation and communication focused on student activity during the learning process; (2) cooperation between students during the process of education, improvement of learning achievements and assessment; (3) communication conducive to student responsibility towards educational achievements and participation in the assessment. Less frequently mentioned essential features are: (4) collaboration of

teachers; (5) cross-curricular links; (6) development of the environment of democratic communication.

Creativity is characterized by (1) the multiplicity of forms and methods of organization of the educational process and diversity of information sources; (2) creative approach to choosing homework; (3) students' possibility to improve their skills through different interest education programs.

Priority characteristics of critical thinking are (1) the facilitation of students' reasoning, generalization and analyzing skills; (2) the increase of students' independence; (3) curriculum link with real life; (4) scientific research skills development.

From the quantitative perspective, the collaboration and communication predominate in the self-studies. Critical thinking is also diversely characterized. The creativity of learning is relatively less frequently identified.

Literatūra References

Analītisko pētījumu un stratēģiju laboratorija (2010). *Inovātīvas skolu sistēmas struktūras īstenošanas izaicinājumi un iespējas*.

Pieejams: <http://documents.tips/documents/inovativas-skolu-sistemas-strukturas-istenosanas-izaicinajumi-un-iespejas-2010.html>

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London: Continuum.

Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st century education*. The Centre for Public Education. Retrieved from: http://www.cfsd16.org/public/_century/pdf/Defininga21stCenturyEducation_Jerald_2009.pdf

Joubert, M. M. (2001). The art of creative teaching: NACCCE and beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 17-34). London: Continuum.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: DfEE. Retrieved from: <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>

OECD (2008). *21st century learning: Research, innovation and policy. Directions from recent OECD analysis*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf>

Partnership for 21st Century Learning (n.d.). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

Paul, R., & Elder, L. (2008). *The thinker's guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. The Foundation for Critical Thinking. Retrieved from: http://www.criticalthinking.org/files/CCTThink_6.12.08.pdf

Schleicher, A. (Ed.), (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>

Shaw, A. (2008). *What is 21st century education?* Retrieved from: http://www.21stcenturyschools.com/What_is_21st_Century_Education.htm

Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a habit. In A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 3-25). Singapore: World Scientific Publishing.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

SKOLAS VADĪBAS STRATĒGIJA PUSAUDŽIEM AR SPECIĀLAJĀM VAJADZĪBĀM DZĪVES MĒRĶU VEIDOŠANĀ

SCHOOL LEADERSHIP STRATEGYS IN FORMING LIFE AIMS FOR TEENAGERS WITH SPECIAL NEEDS

Sandra RONE

Māra VIDNERE

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

Abstract. *Improving the democratic features of the society must learn to discern and develop each person's social potential , helping creatively build your life to complete their abilities , attitudes that benefit themselves and other people. A study of scientific literature and regulatory documents, analysis of adolescents with special needs lives aims, the teacher's role in this process, adolescents with and without disabilities survey "Life Goals Sunlated Behavior Survey" authors: D.K. Ingledew, E. Ferguson, D. Markland, (2010) test results, interviews with psychologists who work daily with teenagers with special needs.*

The aim of the Study. *To explore theoretically and practically and compare teenagers with and without special needs searching issues of the meaning of their lives.*

The research object is a school leadership strategy with special needs teenagers living in the positive direction of the target. The research study is the concept of teenagers "I" and their aims of lives.

Materials and methods. *A study of scientific literature and regulatory documents, analysis of adolescents with special needs lives aims, the teacher's role in this process, adolescents with and without disabilities survey "Life Goals Behavior Survey ,, authors: Ingledew D.K. , Ferguson E., Markland D. , (2010), modified and adapted test results, interviews with psychologists who work daily with teenagers with special needs.*

Keywords: *school leadership strategy, life purpose, a teenager with special needs.*

Ievads

Pilnveidojot demokrātijas iezīmes sabiedrībā, ir jāmācās saskatīt un attīstīt katra cilvēka sociālo potenciālu, palīdzot radoši veidot savu dzīvi, pilnīgot savas spējas, attieksmi, kas dod labumu sev un citiem cilvēkiem.

Pētījuma aktualitāte saistīta ar pedagogu profesionālo pilnveidi un skolas vadības stratēģijas attīstību, kas rada nepieciešamību pedagoga profesionālo kompetenci pilnveidot darbā ar pusaudžiem, kuriem ir speciālās vajadzības, kas vistiešāk izpaužas mācību procesā, saistot to ar dzīves mērķu apzināšanu.

Pētījuma mērķis: teorētiski un praktiski izpētīt un salīdzināt pusaudžu ar un bez speciālajām vajadzībām dzīves jēgas jautājumu meklējumus.

Pētījuma objekts ir skolas vadības stratēģija pusaudžu ar speciālajām vajadzībām dzīves mērķu pozitīvā ievirzē.

Pētījuma priekšmets ir pusaudžu *Es* koncepcija un dzīves mērķi.

Pētījuma metodes. Pētījumā izmantoti materiāli no pusaudžu ar dažāda smaguma kustību traucējumiem un viņu vecāku intervēšana, skolēnu izpētes programmas veidošana, sociālpedagoģiskā izpēte, intervija ar rehabilitācijas centra psihologiem, kuri strādā ar pusaudžiem, kuriem ir funkcionālie traucējumi, un viņu ģimeņu psiholoģiskajām problēmām. Analīzē izmantota „Dzīves mērķu un uzvedības ieviržu aptauja” (*D.K.Ingledew, E.Ferguson, D.Markland “Life Goals Behavior Survey”, 2010*), veikta tās lingvistiskā tulkošana, modifikācija un adaptācija Latvijas kultūrvidē; aptaujas rezultātu apstrāde veikta ar *MS Excel* programmas palīdzību, veiktas intervijas ar psihologiem, kuri ikdienas darbā sastopas ar pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām.

Pētījumu bāze ir X novadā dzīvojošie 143 pusaudži ar speciālajām vajadzībām un 150 pusaudži – bez tām.

Galvenie pētījuma jautājumi

1. Vai pastāv atšķirība pusaudžu ar un bez speciālajām vajadzībām dzīves mērķu dimensiju apzināšanā?
2. Kāda ir skolas vadības stratēģija pusaudžu ar speciālajām vajadzībām personības veidošanā?

Pusaudžu ar speciālajām vajadzībām raksturojums Latvijā

Pēc statistikas datiem Latvijā 2014.gada janvārī bija 19260 cilvēku ar fiziskās vai garīgās attīstības traucējumiem, kas ir 5,5% (vecumā no 10 līdz 18 gadiem – 2,1%) no visa iedzīvotāju skaita.

Kā būtiska problēma minama tā, ka Latvijā joprojām netiek veikta visaptveroša un pilnīga šādu bērnu uzskaitē. Kā arī ne visiem ir noteikta invaliditāte, jo ir bērni un jaunieši, kuriem ir attīstības traucējumi, taču ne tik smagi, lai noteiktu invaliditāti, vai arī invaliditāte tiek noteikta samērā vēlu. Traucējumi plašākā nozīmē ir grūtības dzīvot savā vidē, kas saistīti ar indivīda sociālo funkcionēšanu. Ja kopienā dzīvo, mācās vai drīzumā mācīsies pusaudzis ar traucējumiem vai speciālajām vajadzībām, tad svarīgi ir saskatīt šīs problēmas nozīmīgumu saistībā ar kopienas politiku, kā arī ar sociālā darbinieka lomu tajā. Pusaudzīm ar speciālajām vajadzībām jāpadara pieejams ikdienas dzīvesveids un nosacījumi tādi, kādi tie pastāv apkārtējā sabiedrībā, kas plašākā nozīmē ir normalizācijas principa ievērošana (*Grover, Limber, Boberiene, 2015*). Tas domāts šo pusaudžu rehabilitācijai, adaptācijai un sociālai integrācijai, tajā skaitā Es koncepcijas un dzīves mērķu veidošanai. Tā ievērošanai jāklūst par šo jomu pilnveidošanas un īstenošanas pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām sociālā darba pamatprincipu.

Cilvēki ar speciālajām vajadzībām ir personas, kam ir objektīvas prasības pēc konkrēto vajadzību realizēšanas, kam ir apgrūtināta viņu funkcionēšana sabiedrībā un ir nepieciešama papildu medicīniskā un sociālā palīdzība (*Steinberg, 2002*). Dzīvojot savām spējām piemērotos apstākļos, arī šī jaunās

paaudzes daļa var kļūt par sabiedrībai nozīmīgu vērtību radītājiem, nevis vienīgi to patērētājiem. Tāpēc Latvijai, tāpat kā jebkurai valstij, jācenšas darīt visu iespējamo, lai šie bērni un jaunieši spētu pilnvērtīgi iekļauties sabiedrības dzīvē.

Latvijā ir pietiekama normatīvo aktu bāze bērnu un jauniešu ar speciālajām vajadzībām tiesību aizsardzībai. Taču daudzi no tiem nedarbojas, vai arī starp tiem ir pretrunas. Lai pusaudži ar speciālajām vajadzībām varētu integrēties sabiedrībā kopumā, realizējot sevi un dzīves mērķus, ir jānodrošina tādas pašas sociālās un ekonomiskās tiesības kā visai sabiedrībai un tās jānosaka likumdošanai un kompensējošam finansiālajam atbalstam.

Visas pasaules valstu sabiedrībās līdz šim ir šķēršļi, kas kavē šos cilvēkus realizēt savas tiesības un brīvības, saņemt sociālos resursus, kā arī rada sarežģījumus pilnīgai līdzdalībai sabiedrības dzīvē. Sociālie resursi ir apstākļi, kas tiek sniegti indivīdam no sabiedrības puses, kā, piemēram, ekonomiskā labklājība, sociālā vienlīdzība, politiskā brīvība, kultūras bagātības un morālā kārtība (*Sirgy, 2001*).

Latvijā, ņemot vērā atšķirības politiskajā sistēmā, likumdošanā, sociālekonomiskajā sfērā, kā arī salīdzinoši nelielajā pieredzē šajā jomā, bērnu un jauniešu, tajā skaitā pusaudžu ar speciālajām vajadzībām, personības veidošanā, jo sevišķi Es koncepcijas un dzīves mērķu veidošanas procesā, tiek ignorētas daudzas lietas, tajā skaitā sociālais darbs un sociālā darbinieka loma. Par to liecina tas, ka ļoti daudzās skolās, sevišķi lauku rajonos, nemaz nav sociālā pedagoga un pašvaldībā nav sociālā darbinieka, kas strādātu ar bērniem un ģimenēm.

Savā darbā par defektoloģijas problēmām I. S. Vigotskis raksta, ka jebkurš ķermeņa trūkums ne tikai izmaina cilvēka attieksmi pret pasauli, bet vispirms atsaucas uz attiecībām ar citiem cilvēkiem (*Бугодский, 1995*)

Vecumā no 14 līdz 16 gadiem pusaudzis intensīvi veidojas par pieaugušu cilvēku. Viņš iegūst gan to izskatu, tos sejas vaibstus, kas paliek raksturīgi visai dzīvei, gan (vēl svarīgāk) sev raksturīgās personības iezīmes, noteiktu vērtību orientāciju, centienus un ideālus (*Meikšāne, 1998*).

Jāmin arī tāda bērna un jaunieša ar kustību traucējumiem personības veidošanas svarīga sastāvdaļa kā kompensācija. A. Ādleris vērsis uzmanību uz to, ka nepilnvērtīgie orgāni, kuru funkcionēšana ir apgrūtināta vai traucēta, tiek iesaistīti cīņā, konfliktā ar apkārtējo pasauli, kurai tiem jāpielāgojas. Šo cīņu pavada paaugstināts saslīmšanu risks un nāves gadījumi, bet cīņa sevī slēpj arī paaugstinātas kompensācijas iespēju (*Ādleris, 1992*). Nepilnvērtīgā orgāna kompensāciju veic centrālā nervu sistēma, pilnvērtīgiējot šī orgāna darbību. Savas nepilnvērtības izjūta cilvēkam ar traucējumiem kļūst par virzošo spēku psihiskajai attīstībai, tādejādi sublimējot un kompensatoriski attīstot kādas īpašas spējas, pat talantu, kā to bieži novēro pedagogi savā dabā ar skolēniem – pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām.

Pusaudžu vecumā ir savas īpašas intereses un vajadzības, kas darbojas kā iekšējs dzinulis, rosina aktivitāti, liek meklēt un atrast vajadzību apmierināšanai

nepieciešamos līdzekļus. Tās ir – būt vienaudžu vidū, apliecināt sevi kā personību, individualitāti, kā pieaugušu cilvēku.

Kopumā var teikt, ka pusaudžu ar speciālajām vajadzībām Es koncepcijas un dzīves mērķu un uzvedības pozitīva ievirze ir sociāls un personīgs process, kas sociālajam darbiniekam jāveicina, balstoties uz pusaudžu ar traucējumiem kompetenci, viņu kopīgo spēku un līdzcilvēku respektu pret visu cilvēku vienādo vērtību, vienlīdzību un līdztiesību.

Organizējot darbu ar pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām, skolas vadības stratēģijā jāņem vērā cits skatījums uz vajadzību hierarhisko sakārtojumu, pārskatot personības vajadzību, dzīves mērķu un vērtību saistību (*Harrigan, Lamport, 2015*). Tas varētu būt veseluma skatījums, kas nozīmē, ka tiek ievēroti visi viņa dzīves aspekti. Jāizvērtē ne tikai funkcionālie traucējumi, bet arī pusaudža spējas un viņa sociālā situācija. Jāsadarbojas ir daudzu institūciju un nozaru speciālistiem un, pieņemot kopīgu lēmumu, jāievēro bērna intereses.

Skolas vadības stratēģijā konceptuāli jauna pieeja šai problēmai ir *iekļaujošā izglītība*, kuras ietvaros darbojas sociālais darbinieks sadarbībā ar sociālo pedagogu. Vorikas universitātes profesors Džefs Lindsejs iekļaujošo izglītību raksturo kā procesu, kura rezultātā mainās gan mācību iestāde, gan aptverošā sabiedrība. Šeit katru skolēnu augstu vērtē, lai cik smagas pakāpes problēma viņam būtu. Tās pieņem un ar tām strādā. Šis priekšstats sakņojas pārliecībā, ka ikvienam bērnam ir tiesības piederēt pie tās pašas sabiedrības, kur visiem pārējiem. To varētu uzskatīt par jaunas domāšanas skolu, kas spētu pieņemt šādus bērnus un kurā būtu skolas kolektīvs, kas varētu ar viņiem strādāt, turklāt ar katru individuāli. Tātad praktiski īstenot ideālus par sabiedrību visiem (*Nīmante, 2008*). Šāda skolas vadības stratēģija varētu palīdzēt attīstīt diferencētu mācīšanās modeli, kurā skolēni paši vairāk iesaistītos kolaboratīvu mācīšanās veidu apgūvē, skolas materiāla izpratnē, drošas klases vides veidošanā un sasniegumu motivācijas veicināšanā (*Baldwin, Carlisle, 2004*).

Šo skolēnu, tajā skaitā pusaudžu, sekmīga iekļaušanās vispārējās izglītības iestādēs lielā mērā atkarīga no sociālā darbinieka, skolas pedagoga, tajā skaitā sociālā pedagoga, kas spētu saskatīt to radošo potenciālu, kas skolēnā attīstītu kompensatoriskās prasmes un jaunus dotumus. Skolas vadības stratēģijas viens no galvenajiem uzdevumiem ir katrā konkrētajā gadījumā saskatīt maksimālās kompensācijas robežu un, cik vien iespējams, virzīt bērnu uz tā sasniegšanu (*Lomanova, 2002*). Skolas vadības stratēģijas ir vienota sociālā darbinieka, sociālā pedagoga, vecāku un pusaudža ar īpašām vajadzībām savienība.

Rezultāti

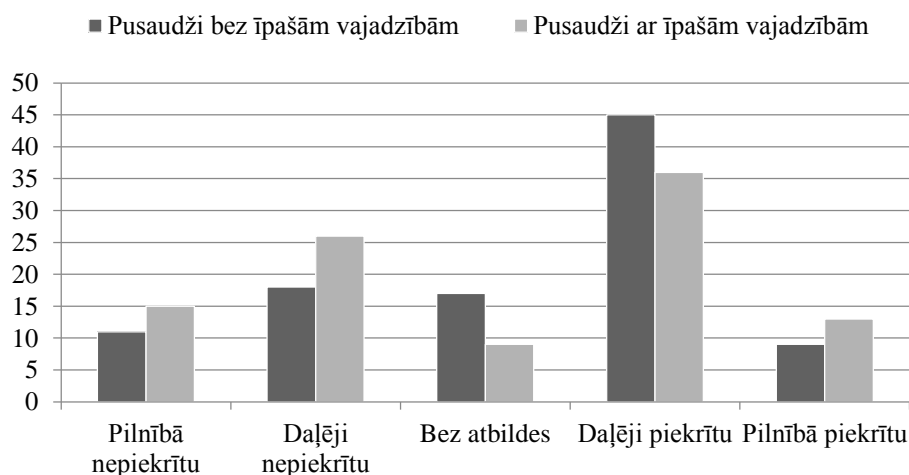
Bauskas novadā ir 27 000 iedzīvotāji. Vidzemes novadā ir 1 ģimnāzija, 3 vidusskolas, 8 pamatskolas. 11 izglītības iestādes realizē pirmsskolas izglītības programmas, t.sk. 5 no tām realizē speciālās pirmsskolas izglītības programmas,

1 internātvidusskola un 1 speciālā internātpamatskolā. Vispārizglītojošajās skolās 2014.mācību gadā mācījās 3157 skolēni. Bauskas novada un pilsētas skolās mācās 143 bērni un jaunieši ar speciālajām vajadzībām, novadā ir 230 bērnu invalīdu. Precīzas informācijas, cik no viņiem mācās vispārizglītojošajās skolās, kā arī cik šajās skolās ir pusaudžu ar speciālajām vajadzībām, nav. Valstī pēc Izglītības un zinātnes ministrijas statistiskās informācijas datiem 2014.mācību gadā vispārizglītojošajās skolās mācījās 1423 bērni ar speciālajām vajadzībām. Sīkāka sadalījuma pa diagnozēm nav.

Lai izpētītu situāciju, tika veikta 143 pusaudžu ar īpašām vajadzībām vecumā no 13 līdz 18 gadiem un 150 pusaudžu bez īpašām vajadzībām anketēšana.

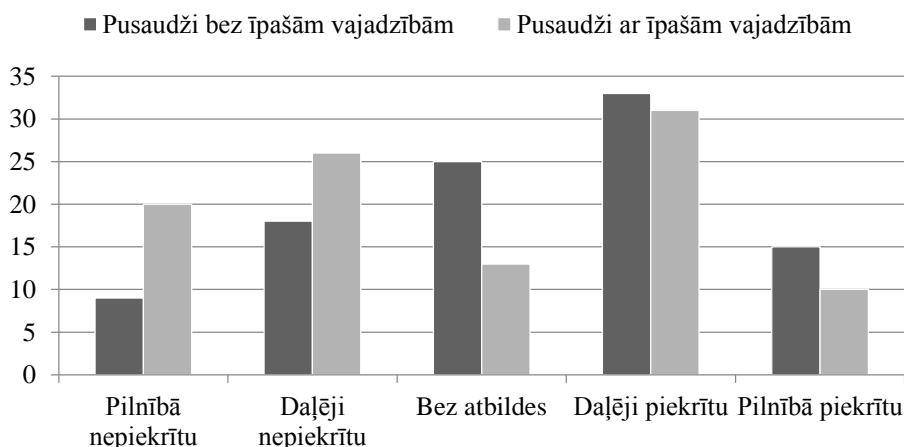
Viņiem tika piedāvāts piedalīties aptaujā „Dzīves mērķi un uzvedības ievirzes” (*Life Goals and Behavior Survey*; autori: *D.K.Ingledew, E.Ferguson, D.Markland, 2010*), kas vērsta uz pusaudžu dzīves mērķu, uzvedības ieviržu, izskata un veselības u.c. novērtēšanu un salīdzināšanu pusaudžiem ar un bez speciālām vajadzībām. Aptaujā ietvertās jomas: *Dzīves mērķi slavai, Dzīves mērķi izskatam, Dzīves mērķi bagātībai, Dzīves mērķi kopībai, Dzīves mērķi attiecībās, Dzīves mērķi attīstībai, Dzīves mērķi veselībai, Motīvs izskata uzlabošanai, Sociālās atbilstības motīvs, Motīvs labklājības uzlabošanai, Motīvs aizsardzībai no sociālā spiediena, Motīvs veselības saglabāšanai un aizsargāšanai*. Šajā aptaujā pēc Likerta skalas ir pieci vērtējumi, sākot ar 1 (pilnībā nepiekrītu) līdz 5 (pilnībā piekrītu).

Dzīves mērķi slavai. Analizējot jautājumu, piemēram, „Lai manu vārdu zinātu daudzi cilvēki”, „Būt daudzu cilvēku atzītam”, „Būt slavenam (slavenai)”, „Lai mans vārds bieži parādītos medijos”, atbilžu rezultātus, var secināt, ka 41% no pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām nešķiet svarīgi šie dzīves mērķi, bet aptuveni 50% no abu grupu pusaudžiem ir svarīgi dzīves mērķi slavai. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 1.attēlā.



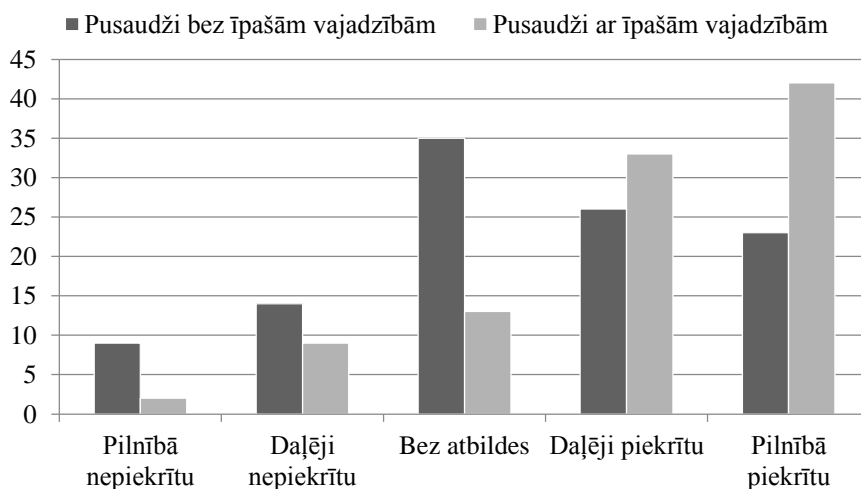
1.attēls. Dzīves mērķi slavai

Dzīves mērķi izskatam. Analizējot 5.-8.jautājumu (5. „Lai cilvēki bieži teiktu, cik labi es izskatos”; 6. „Sekot līdzī pēdējām modes tendencēm par matu sakārtojumu un ģērbšanos”; 7. „Sasniegt tādu uzskatu, lai citi atskatītos”; 8. „Izskatīties pievilcīgi citu acīs”) atbilžu rezultātus, var secināt, ka 46% no pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām nešķiet svarīgi šie dzīves mērķi, bet 41% tas ir svarīgi. Var secināt, ka pusaudžiem ar īpašām vajadzībām, tāpat kā vairumam pusaudžu, tomēr ir svarīgs izskats. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 2.attēlā.



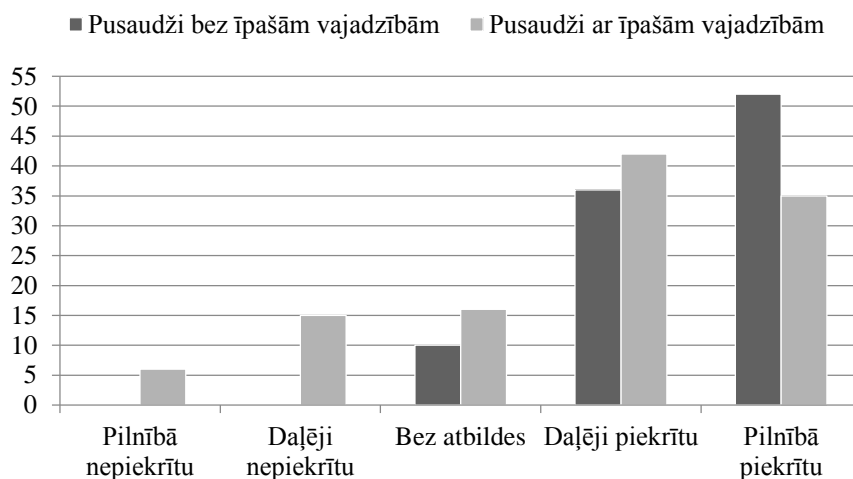
2.attēls. Dzīves mērķi izskatam

Dzīves mērķi bagātībai. Analizējot jautājumus, piemēram, „Būt ļoti pārtikušam cilvēkam”, „Būt ļoti dārga īpašuma īpašniekam”, „Būt bagātam”, „Lai man būtu pietiekami daudz naudas, lai es varētu nopirkt visu, ko es vēlos” u.c., atbilžu rezultātus, var secināt, ka pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām ir svarīgi dzīves mērķi, kas attiecas uz bagātību, tā domā lielākā daļa šīs grupas aptaujāto pusaudžu (81%). Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 3.attēlā.



3.attēls. Dzīves mērķi bagātībai

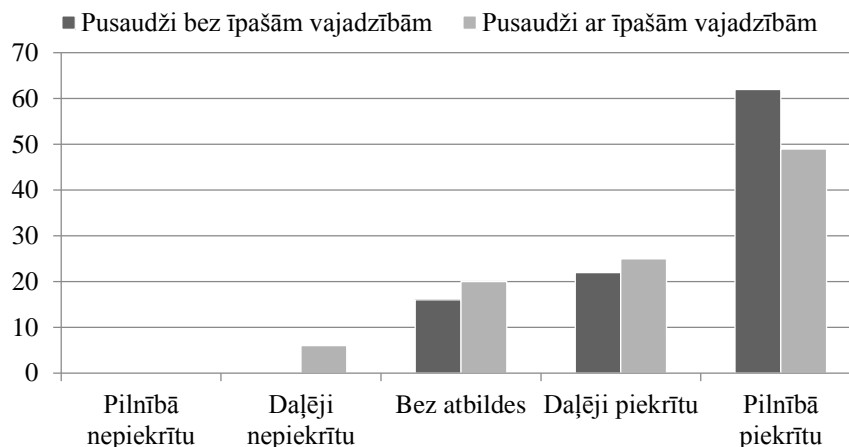
Dzīves mērķi kopībai. Analizējot atbilžu, piemēram, „Palīdzēt cilvēkiem, kam tas nepieciešams, neko neprasot pretī”; „Strādāt, lai pasauli padarītu labāku”; „Palīdzēt citiem uzlabot viņu dzīvi” u.c., rezultātus, var secināt, ka pusaudžiem bez speciālajām vajadzībām materiālās problēmas ir aktuālākas nekā pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām, un viņiem nešķiet tik svarīgi dzīves mērķi kopības izjūtai. Tas varētu būt saistīts ar šo pusaudžu pašu dzīves grūtībām. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot var aplūkot 4.attēlā.



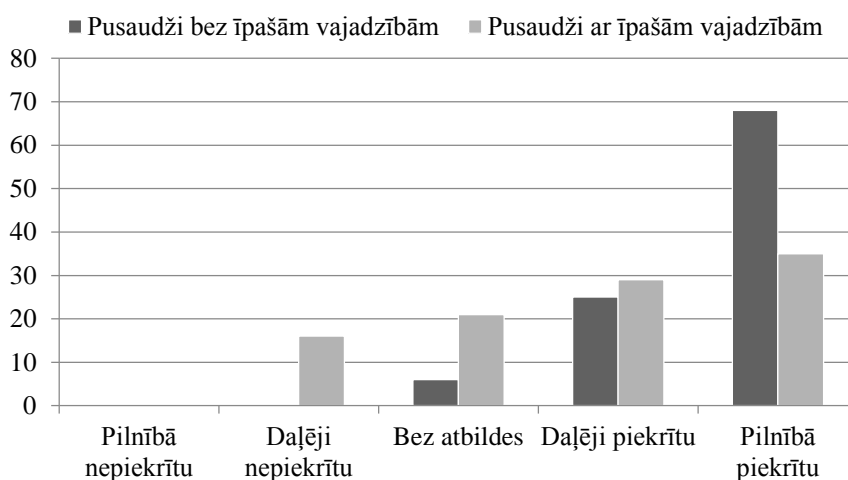
4.attēls. Dzīves mērķi kopībai

Dzīves mērķi attiecībās. Analizējot noteiktu jautājumu, piemēram, „Lai man būtu labi draugi, kuriem varu uzticēties”; „Dalīt savu dzīvi ar kādu, ko mīlu”; „Lai man būtu ļoti tuvas/intīmas attiecības”, atbilžu rezultātus, var secināt, ka jautājumos par tuvām, intīmām attiecībām aptuveni puse no pusaudžiem nav vēlējušies atbildēt, jo šajā vecumā abu grupu pusaudžiem tā vēl nav prioritāte. Toties pārējos jautājumos viņi viennozīmīgi domā, ka mīlestībai un attiecībām vispārcilvēciskā nozīmē ir liela nozīme. Tie viennozīmīgi ir vecāki, citi tuvi cilvēki, draugi vispār un, protams, arī tuvāki draugi. Pusaudži ar speciālajām vajadzībām tā domā par 10 % mazāk nekā pusaudži bez speciālajām vajadzībām (74% : 84%) Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 5.attēlā.

Dzīves mērķi attīstībai. Analizējot atbilžu, piemēram, „Lai dzīves beigās es varu atskatīties uz savu dzīvi kā uz nozīmīgu un pilnīgu”; „Izlemt pašam, ko darīt dzīvē, nevis lai dzīve izvēlas, ko man darīt”; „Zināt un pieņemt sevi, tādu kāds es īstenībā esmu” u.c., rezultātus, var secināt, ka dzīves mērķi attīstībai svarīgāki ir pusaudžiem bez speciālajām vajadzībām, tikai 64% pusaudžu ar speciālajām vajadzībām piekrīt, ka viņiem šie mērķi ir svarīgi. Tas varētu būt saistīts ar to, ka slimība tomēr traucē attīstībai. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 6.attēlā.

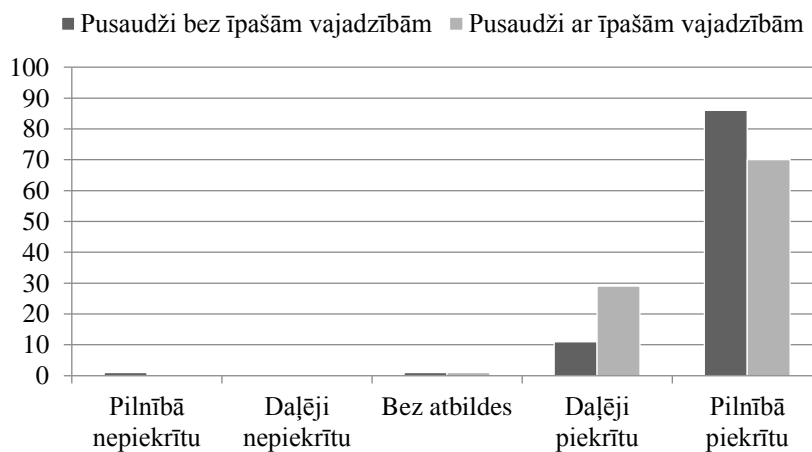


5.attēls. Dzīves mērķi attiecībās



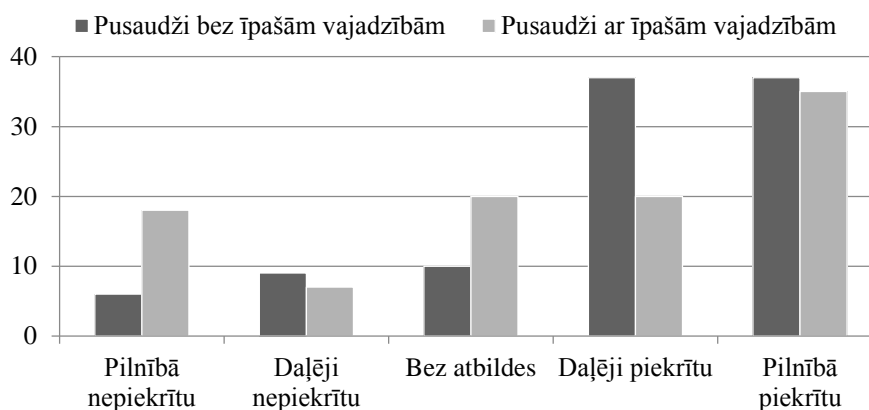
6.attēls. Dzīves mērķi attīstībai

Dzīves mērķi veselībai. Analizējot atbilžu, piemēram, „Būt fiziski veselam”; „Neslimot”; „Dzīvot veselīgu dzīvi” u.c., rezultātus, var secināt, ka dzīves mērķi veselībai svarīgāki ir pusaudžiem bez speciālajām vajadzībām. Procentuāli atbilžu attiecību 7.attēlā.



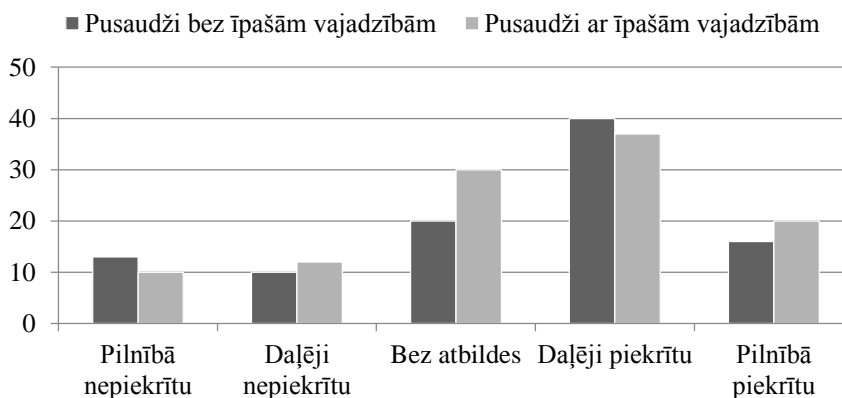
7.attēls. Dzīves mērķi veselībai

Motīvs izskata uzlabošanai un atklāšanai. Analizējot atbilžu rezultātus, piemēram, „Izskatīties jaunāks (jaunāka) par saviem gadiem”; „Izskatīties labāk”; „Izskatīties pievilcīgi” u.c., var secināt, ka izskats ir svarīgāks pusaudžiem bez speciālajām vajadzībām (74%) nekā pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām (55%). Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 8.attēlā.



8.attēls. Motīvs izskata uzlabošanai un atklāšanai

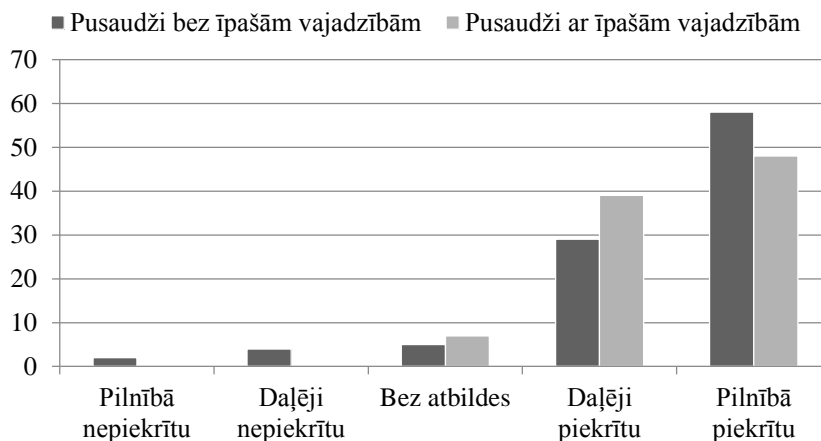
Sociālās atbilstības motīvs. Analizējot atbilžu rezultātus, piemēram, „Būt populāram”; „Būt cilvēku atzītam”; „Būt kā mani draugi” u.c., var secināt, ka pusaudžu atbildes attiecībā uz dzīves mērķiem, kas saistīti ar sociālo atbilstību neatšķiras pusaudžiem ar un bez speciālajām vajadzībām, vairāk nekā puse aptaujāto (58% : 56%) piekrīt, ka svarīgi ir būt atzītam, iederēties kopienā, būt līdzīgiem saviem draugiem. Pusaudžu vecumā šis aspekts ir svarīgs. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 9.attēlā.



9.attēls. Sociālās atbilstības motīvs

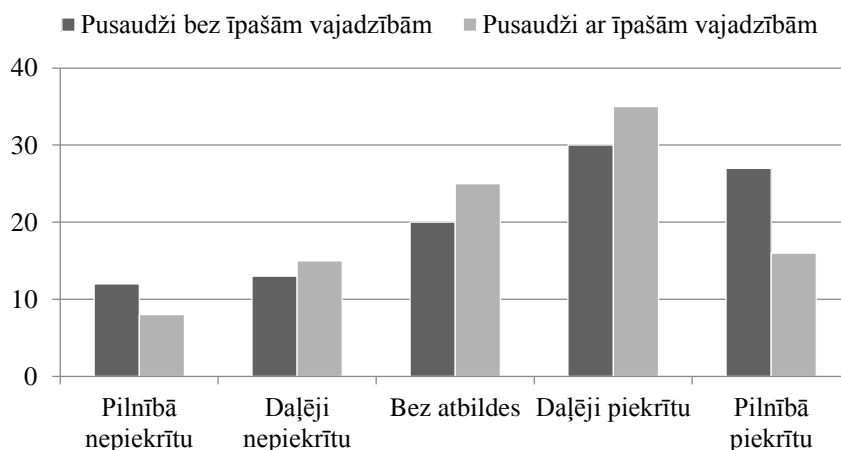
Motīvs labklājības uzlabošanai. Analizējot atbildes, piemēram, „Justies mazāk uztrauktam”; „Uzlabot savu garastāvokli”; „Justies labi”; „Uzlabot savu veselību”; „Justies mierīgi”, var secināt, ka pusaudžu atbildes attiecībā uz savu labklājību un tās uzlabošanu neatšķiras pusaudžiem ar un bez speciālajām

vajadzībām, lielākā daļa aptaujāto (abās grupās 87%) piekrīt, ka labklājība, kas saistīta ar labu garastāvokli, veselību, ir svarīgs dzīves mērķis. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 10.attēlā.



10.attēls. Motīvs labklājības uzlabošanai

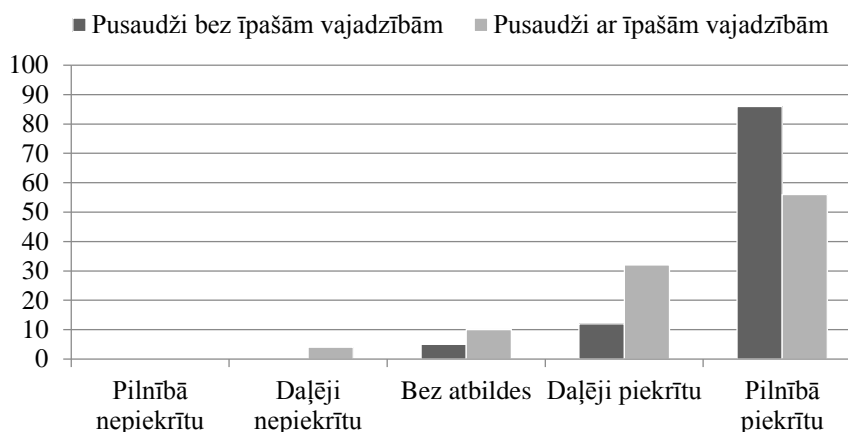
Motīvs aizsardzībai no sociālā spiediena. Analizējot atbilžu rezultātus, piemēram, „Izvairīties no cilvēkiem, kuri meklē manī kļūdas”; „Darīt, ko man liek”; „Darīt to, kas no manis tiek gaidīts”; „Sekot sabiedrībā pieņemtajām normām” u.c., var secināt, ka pusaudžu atbildes attiecībā uz aizsardzību no sociālā spiediena būtiski neatšķiras pusaudžiem ar un bez speciālajām vajadzībām, abām grupām šis faktors ir ļoti nozīmīgs. Taču jāatzīmē, ka uz šo jautājumu grupu nav atbildējuši līdz 25% aptaujāto pusaudžu. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 11.attēlā.



11.attēls. Motīvs aizsardzībai no sociālā spiediena

Motīvs veselības saglabāšanai un aizsargāšanai. Analizējot atbilžu rezultātus, piemēram, „Rūpēties par savu redzi”; „Rūpēties par savu ādu”; „Izvairīties no veselības problēmām”; „Samazināt riskus veselībai” u.c.,

noskaidrots, ka 87% pusaudžu ar īpašām vajadzībām ir svarīgs šis aspekts, jo noraidošu atbildi nav devis neviens no aptaujātajiem, 13% nav atbildējuši. Salīdzinoši 96% pusaudžu bez speciālajām vajadzībām atbildējuši, ka rūpes par savu veselību, samazinot riskus tai, ir svarīga viņu dzīves sastāvdaļa. Procentuāli atbilžu attiecību var aplūkot 12.attēlā.



12.attēls. Motīvs veselības saglabāšanai un aizsardzībai

Kopējā divu grupu korelācija pusaudžiem ar un bez speciālajām vajadzībām, kas atspoguļo pusaudžu dzīves mērķus un uzvedības ievirzes, norāda statistiski nozīmīgas atšķirības; Spīrmena rang korelācijas nozīmība $p < 0,05$.

1.tabula. Spīrmena rang korelācijas koeficients

	Pusaudži ar speciālajām vajadzībām	Pusaudži bez speciālajām vajadzībām
Pusaudži ar speciālajām vajadzībām	1,000000	0,751486
Pusaudži bez speciālajām vajadzībām	0,751486	1,000000

Mērķi un motīvi, kur viedokļi atšķiras abu grupu pusaudžiem, ir:

- dzīves mērķi bagātībai, kas saistīti ar pusaudžu ar īpašām vajadzībām materiālajām problēmām ģimenē, pusaudžiem ar īpašām vajadzībām tas varētu būt motīvs šim mērķim;
- dzīves mērķi kopībai, kas saistīti ar pusaudžu dzīves grūtībām, jo speciālo vajadzību dēļ pusaudži ar speciālajām vajadzībām pieraduši vairāk ņemt kā dot pretī;
- dzīves mērķu aspektā ir problēmas, saistītas ar attiecībām ar līdzcilvēkiem, kuras nosaka pusaudžu ar speciālajām vajadzībām ierobežotie sociālie kontakti;

- dzīves mērķi attīstībai, jo saslimšana un/vai speciālās vajadzības traucē attīstībai,
- motīvs veselības uzlabošanai – rūpes par veselību un veselības aizsargāšana pusaudžiem ar īpašām vajadzībām ir svarīgāka nekā pusaudžiem bez speciālajām vajadzībām;
- motīvs izskata uzlabošanai pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām nav tik svarīgs kā pusaudžiem bez speciālajām vajadzībām.

Secinājumi

1. Apkopojot pusaudžu ar un bez speciālajām vajadzībām atbildes aptaujas „Dzīves mērķu un uzvedības ievirzes” ietvaros, var secināt, ka pastāv problēmas pusaudžu ar un bez īpašām vajadzībām dzīves mērķu un uzvedības ieviržu faktoru apzināšanā.
2. Nenožīmīgas atšķirības pusaudžiem ar speciālajām vajadzībām no pusaudžiem bez tām ir tādos faktoros kā slava, izskats, sociālā atbilstība, aizsardzība no sociālā spiediena.
3. Sociālais darbs šajos aspektos jāsaista ar materiālās palīdzības sniegšanu, sociālpsiholoģisko darbu un psiholoģisko atbalstu.
4. Skolas vadības stratēģijai jābūt centrētai uz bērnu, jo skolas vadība ir visciešāk saistīta ar visiem pedagoģiskā procesa elementiem. Sadarbības tīklojuma izveide pusaudžu ar speciālajām vajadzībām gadījumā ir svarīga, lai mobilizētu ģimenes, mācību iestādes, pašvaldības un valsts resursus pusaudžu personības pilnveidē.
5. Neskatoties uz to, ka attieksme sabiedrībā pret cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām kļūst labvēlīgāka, sabiedrībai kopumā ir problēmas ar ētisko darbību, psiholoģiski pozitīvu virzību, kas ierobežo bērnu, pusaudžu un jauniešu dzīves mērķu adekvātu veidošanos, integrāciju vispārizglītojošajās skolās un sabiedrībā kopumā.
6. Summējot aptaujas atbildes par pusaudžiem ar un bez speciālajām vajadzībām par viņu dzīves mērķiem un uzvedības normām, var secināt, ka kopumā ir maz faktoru, kuros pastāv atšķirības atbildēs pusaudžiem ar un bez speciālajām vajadzībām, tomēr būtu nozīmīgi apzināties tās pusaudžu dzīves mērķu un to uzvedības modeļu faktoru identifikācijā.
7. Skolas vadības stratēģijai jābūt virzītai uz inovatīvu atvērtību un pozitīvu psiholoģisko nodrošinājumu, kas sniedz šiem procesiem profesionālu skaidrojumu un darbību.

Summary

Introduction. Improving the democratic features of the society must learn to discern and develop each person's social potential, helping creatively build your life to complete their abilities , attitudes that benefit themselves and other people.

The aim of the Study. To explore theoretically and practically and compare teenagers with and without special needs searching issues of the meaning of their lives.

The research object is a school leadership strategy with special needs teenagers living in the positive direction of the target. The research study is the concept of teenagers "I" and their aims of lives.

Materials and methods. A study of scientific literature and regulatory documents, analysis of adolescents with special needs lives aims, the teacher's role in this process, adolescents with and without disabilities survey "Life Goals Sunlated Behavior Survey", authors: D.K. Ingledew, E. Ferguson, D. Markland, (2010) test results, interviews with psychologists who work daily with teenagers with special needs.

The research base: 143 teenagers from Vidzeme region with and 150 teenagers without special needs.

The main research questions:

1. Is there a difference between teenagers with and without special needs in identifying dimensions of life aims?
2. What is the school leadership strategy in developing the teenagers' with special needs personality?

Materials used in the research: interviews with teenagers with varying disabilities and their parents, creation of the students' research program, social pedagogical research, interviews with the rehabilitation center psychologists who work with teenagers with special needs and their families psychological problems.

Results. In Vidzeme region there are 27000 inhabitants. The Bauska region has 1 gymnasium, 3 secondary schools, 8 primary schools, 11 pre-school educational institutions implementing educational programmes, including 5 of them realize special education pre-school programmes and 1 boarding secondary school, 1 special boarding school, In School Year 2013/2014 there were 3157 students in comprehensive school. In Bauska region and the town's schools there are 143 children and young people with special needs. The number of children with disabilities is 230. There is no accurate information, how many of them study in mainstream schools, as well as how many in these schools are teenagers with special needs. According to statistical information data of the Ministry of Education and Science of Latvia, in School Year 2013/2014 in the mainstream schools studied 1423 children with special needs. Detailed breakdown according to diagnoses is not available.

To explore the case there were carried out survey with 143 adolescents aged 13-18 with disabilities and 150 adolescents without special needs. They were asked to conduct a survey "Life Aims and Sunlated Behavior Survey", the authors D.K. Ingledew, E. Ferguson, D. Markland (2010), focused on teenagers' lives aims, patterns of behavior, appearances and health, etc. evaluation and comparison with the teenagers with and teenagers without special needs- the areas covered: Appearance - related life aims, Togetherness - related life aims, Relationship-related life aims, Development-related life aims, Health - related life aims, Life aims for improvement of appearance and disclosure, Motive of social adequacy, Motive for improving well-being, In this survey there are five response categories ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (completely agree).

Conclusions

1. Summarising, the survey responses “The aims of life and patterns of behavior” of the needs for the teenagers with and without special needs, one can conclude that, overall, there are quite a few differences for teenagers with and without special needs concerning life aims and identifying dimension of behavioral patterns.
2. Objectives such as appearance, togetherness, relationship, development, health, improvement of appearance and disclosure, social adequacy, improving well-being for the teenagers without special needs are not very different from the responses of the teenagers with special needs.
3. Social work in these respects must be associated with substantive assistance and socio-psychological support.
4. School leadership strategy should be centered on children's views and the school's management is most closely associated with all elements of the process. Create a network of cooperation with the special needs of teenagers, it is essential to mobilize families, educational institutions, local and national resources for the development of the personality of the teenagers.
5. Despite the fact that the attitude of the society towards people with special needs is generally beneficial to society as a whole has problems with moral action, psychologically positive progress, which restricts children and young people, including teenagers I concepts and life goals an adequate formation, integration in mainstream schools and society in general.
6. Summing up, the survey responses of the teenagers with and without special needs on the „Life aims and behavioral patterns”, one can conclude that, overall, there are quite a few differences in responses for teenagers with and without special needs for life aims and dimension identification of their behavioral patterns.
7. School leadership strategy should be centered on children's views and the school's management is most closely associated with all elements of the process.

Keywords: school leadership strategy, life purpose, a teenager with special needs.

Literatūra References

- ANO Paraugnoteikumi par vienlīdzīgām iespējām cilvēkiem ar invaliditāti. Rīga: Invalīdu un viņu draugu apvienība Apeirons, 1999.- 28 lpp.
- Ādler, A. (1992). *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: IDEĀ.
- Baldwin, S., Carlisle, J. (2004). Living with disability: The Experience of Parents and Children. In: *The Sociology of the Family*. Graham A. (Ed.), Oxford, Blackwell Publishing LTD.
- Grover, H. M.; Limber, S.P.; Boberiene, L.V. (2015) Does it matter if students experience school as a place of community? *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol 85(6, Suppl), Nov 2015, S79-S85.
- Hays, J.M. (2008). Teacher as servant applications of Greenleaf's servant leadership in higher education. *Journal of Global Business Issues*, 2(1), 113-135.
- Harrigan, W. J.; Lamport, M. Replacing Maslow's needs hierarchy with an account based on stage and value. *Behavioral Development Bulletin*, Vol 20(1), Apr 2015, 24-31.

- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Inglede D., Ferguson E, Markland D.(2010) Motives and sun-related behaviour. *J Health Psychol.* 2010 Jan;15(1):8-20. doi: 10.1177/1359105309342292.
- Johnson, S.M., & Boles, K.S. (1993). *School-Based Management and Teaches: Strategies for Reform*. Designing High Performance Schools: Strategies for School-Based Management. Finance Center of CPRE New Brunswick, NJ 08901-1568.
- Kotter, J. (2007). *Leading Change*. Harvard Business Review, 85 (1), 96-103.
- Meikšāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga: RaKa.
- Nīmante D.(2008) Iekļaujoša izglītība – izglītības sistēmas, skolas un klases kontekstā Iekļaujoša izglītība – izglītības sistēmas, skolas un klases kontekstā.projekts Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā, Britu Padome Latvijā (BP), Izglītības attīstības centrs (IAC), Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra (VIKNVA).
- Sirgy, M.J. (2001). Handbook of Quality-of-Life Research: An Ethical Marketing Perspective. In: Social Indicators Research Series, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, Vol. 8, pp. 65-86.
- Steinberg, L., Clinical adolescent psychology: What it is, and what it needs to be.*Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol 70(1), Feb 2002, 124-128.
- Warner, K.H. (2006). *Meeting the Needs of Children with Disabilities*. New York, Routledge.
- Вигодский, Л.С. (1995). *Проблемы дефектологии*. Москва: Просвещение.

SKOLĒNI AR SPECIĀLAJĀM VAJADZĪBĀM PEDAGOGISKO PARADIGMU MAIŅAS ASPEKTĀ

SCHOOLCHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE ASPECT OF THE PEDAGOGICAL PARADIGM CHANGES

Mārīte ROZENFELDE

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija
REGI Speciālās pedagoģijas laboratorija

Abstract. *The reasons of the pedagogical paradigm shift in general are discussed in the paper; the distinctive attitudes, leading approaches and the 20th and the 21st century paradigms on the education of the schoolchildren with special needs are reviewed; comparison of the medical and social paradigm on the education of the students with special needs is carried out.*

Keywords: *Pedagogical paradigm, students with special needs, inclusive education.*

Ievads

Introduction

Jebkuras valsts attīstībā pastāv un tiek risināts jautājums par jaunās paaudzes kvalitatīvas izglītošanas nodrošinājumu attiecīgajā vēstures periodā. Tāpat jebkura valsts izstrādā noteikumus, kā tiek risināts jautājums par skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu un socializāciju, izstrādā savu mērķi, nosaka savu izglītības paradigmu. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca paradigmu definē šādi: „Pēc noteikta principa, noteiktas pazīmes grupēts kādu atšķirīgu vienību, parādību kopums, kura elementi ir savstarpēji saistīti vertikālā un horizontālā plāksnē” (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 118). Dažādu faktoru ietekmē mainoties mērķiem, atbilstīgi mainās arī visa paradigma. Paradigmu maiņu ietekmē kā iekšējie, tā ārējie faktori. Valsts iekšējie (sabiedriski politiskās sistēmas maiņa u.c.) un ārējie (globalizācijas, attīstības procesi pasaulē, zinātniskie atklājumi u.c.) var radīt arī nopietnas izmaiņas izglītībā: izmaiņas izglītības mērķos, izpratni par mācīšanas un mācīšanās īpatsvaru mācību procesā, audzēkņcentrētu pieeju mācību procesā utt. (Blūma, 2013, 28). Vispildtāk paradigmu maiņa izglītībā izpaužas darbības attiecībās starp pedagogiem un audzēkņiem (Blūma, 2013, 32). I.Žogla interpretē paradigmu kā filozofiskā izpratni par pedagoģiskajā procesū un tā produktivitāti (Žogla, I. 2001/b, 28-33) un norāda, ka paradigmas var būt dažādas, bet visbiežāk sastopamās ir: mācību procesa centrā ir mācību priekšmets, mācību procesa centrā ir skolotāja darbība; mācību procesa centrā ir sabiedrības vajadzības, mācību procesa centrā ir audzēknis ar individuālām īpašībām; mācību procesa centrā ir skolēna darbība kā personības attīstības pamats, kurā izpaužas un attīstās personības īpašības un kuras kvalitāti nosaka darbības subjekta personiskās īpašības un vajadzības (Žogla, 2001/a, 28-33).

J. Davidova uzskata, ka paradigma pamatojas izpratnē par mācīšanos, skolēnu, mācīšanu, saskarsmi (*Davidova, 2013, 136*). Paradigma ir noteicošā didaktisko modeļu izvēlē un īstenošanā (*Davidova, 2013, 138*).

Profesore I. Žogla didaktiskos modeļus iedala pragmatiski praktiskajos (orientēšanās uz praktisko rezultātu, audzēkņa prasmēm veikt noteiktu darbību); ideālistiski teorētiskajos (orientācija uz altruismu, humānismu, kas pamatojas reliģiskajās, politiskajās, etnoētiskajās u.c. vērtībās; raksturīga kultūras bagātināšana, vērtību uzturēšana ar mērķi atvieglināt kopdzīvi sabiedrībā; demokrātisma, tolerances veicināšana profesijās; kvalitatīvas zināšanas, dzīves vidi aizsargājošas darbības pieredzes veidošanās); individualizētajos (paša indivīda uzņēmīguma, atbildības, uzdrošināšanās, riskēšanas un izejas meklējumu patstāvība; orientācija uz vadītāja - menedžera vai izpildītāja - patērētāja izglītību); sadarbības, grupu, komandas modeļos (realizē decentralizācijas un demokratizācijas ideju izglītības reformas apstākļos; savstarpējo bagātinošs komandas darbs mācību procesā, līdztiesība attiecībās); konstruktīvisma didaktiskajos modeļos (uz pieredzes pamata tiek konstruētas jaunas zināšanas un prasmes, mācīšanās galvenais virzītājspēks – paša aktivitāte; didaktisko procesu raksturo domu apmaiņa un diskusija; skolotājam ir būtiska loma mācību procesā, pielāgojot mācību saturu skolēna individuālām vajadzībām) (*Žogla, 2001/b*).

Paradigmu maiņa skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā

20. gadsimta sākumā biheiviorisms bija vadošā pieeja, sešdesmitajos gados šo modeli pakāpeniski aizvietoja kognitīvistu un konstruktīvistu pieejas. A. Lasmanis uzskata, ka pedagoģiskās domas par didaktisko procesu vēsturiskajā attīstības gaitā, tādi virzieni kā konstruktīvisms, konstrukcionisms, sociālais konstruktīvisms attīstījās, pateicoties Dž. Džūija (*J. Dewey*), Ž. Piažē (*J. Piaget*), Ļ. Vigotska (*Л. Выготский*) pētījumiem izglītībā un psiholoģijā (*Lasmanis, 2010*), norādot, ka Dž. Džūijs uzsvēris: mācībās cilvēkam vajadzētu: mācīties darot, mācīties no pieredzes, mācīties iesaistot prātu, veidojot savu zināšanu un radošuma bagāžu, iesaistoties aktivitātēs, mācīties sadarbojoties (*Dewey, 1916*). Konstruktīvistu aizstāv teoriju, ka skolēns konstruē un attīsta jaunas zināšanas balstoties un attīstot uz jau esošajām zināšanām, līdz ar to spējot risināt reālās dzīves praktiskās problēmas (*Izglītība pārmaiņām, 2004*). Viens no konstruktīvistu teorijas virzieniem ir sociālais konstruktīvisms, kas uzsver kultūras un sociālo apstākļu nozīmi mācīšanās procesā (*EURYDICE, 2002*). Konstruktīvistu modeļos skolotāja loma ir nodrošināt nepieciešamos resursus un palīdzēt vadīt skolēnus izvirzīt savus mērķus un „mācīt pašiem sevi.”

V. Guseva 2012. gadā aizstāvētajā promocijas darbā “Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatzglītības pirmajā posmā” norāda, ka iekļaujošās pieejas izglītībā konceptuālo pamatu veido sociālā konstruktīvisma,

skolēncentrētas pieejas un mācību diferenciacijas teorētiskās pamatidejas (Guseva, 2012, 33).

I.Tiļļa mācīšanās sistēmiski konstruktīvistisko izpratni skaidro kā aktīvu konstruēšanas procesu, kurā skolēns, aktīvi sazinoties, sadarbojoties ar citiem, izmantojot savu personisko pieredzi, risina problēmas un veco pieredzi dekonstruē ar jauno (Tiļļa, 2005, 90-91). Tiļļa ir pamatojusi, ka mācīšanās ir, kurā vecā pieredze tiek dekonstruēta ar jauno; mācīšanās ir atkarīga no konteksta, kas rosina skolēnus savstarpēji sazināties un sadarboties, risināt problēmas; katram skolēnam ir sava personiskā pieredze un sociālkultūras fons, dažādas perspektīvas veicina kultūru dialoga mācīšanās, sadarbības un saziņas dažādas dimensijas; mācīšanās ir komunikācija, kuras laikā tās dalībnieki mācās, savstarpēji sazinās, sadarbojas (Tiļļa, 2005, 90-91).

Analizējot speciālās izglītības attīstības vēsturisko gaitu un izmantotās pieejas izglītības procesā, jāatzīmē, ka arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas norisi var skatīt pedagoģisko mērķu, paradigmu maiņas, didaktisko modeļu, skolotāju attieksmes un darbības izmaiņu aspektā (Rye, 2001, 65).

Vēsturiski 20.gadsimtā skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā ir dažādas nostājas, paradigmas, didaktiskie modeļi, bet kopumā iezīmējas divas vadošās pieejas jeb paradigmas:

- medicīniskā pieeja/ medicīniskais modelis (līdz 20.gs. 70.-80.gadiem);
- sociālā pieeja/ sociālais modelis (ar 20.gs.70.- 80.gadiem) (Малофеев, 2009, 303; Dyson, Millward, 1997, 51-67).

Salīdzinot abas paradigmas, jāsecina, ka katras paradigmas pamatā ir izpratne, kā visveiksmīgāk, rezultatīvāk izglītot un socializēt skolēnus, tajā skaitā skolēnus ar speciālām vajadzībām, kas būtībā ir ļoti atšķirīga.

D.Kaplane (Kaplan, 2000) izpētījusi, ka medicīnas modelis sācis attīstīties 19.gs., līdz ar to pastiprinājusies ārsta loma sabiedrībā (Kaplan, 2000). Saskaņā ar medicīnisko pieeju cilvēki ar traucējumiem neatbilst normai un medicīnas, psiholoģijas uzdevums ir atjaunot to „normalitāti” (Barnes, Sheldon, 2007). Šo pieņēmumu sāka apšaubīt divdesmitā gadsimta otrajā pusē Amerikā, Lielbritānijā un daudz kur citur, jo cilvēki ar traucējumiem tādējādi tiek izslēgti no dalības galvenajās sociālajās aktivitātēs (Barnes, Sheldon, 2007). Tika apgalvots, ka speciālās vajadzības ir sociālais stāvoklis, nevis medicīnisks nosacījums un līdz ar to medicīniskā iejaukšanās un, vēl svarīgāk, noteikšana šajā sakarā ir nevietā. Ārsti ir trenēti, lai diagnosticētu, ārstētu un izārstētu slimības, bet nevis mazinātu sociālos nosacījumus vai apstākļus. Problēma rodas, kad ārsti cenšas izmantot savas zināšanas un prasmes, lai ārstētu invaliditāti, nevis slimību. Invaliditāte kā ilgstošs sociālais stāvoklis nav ārstējams (Oliver, 1990, 3). Ievērojot sociālo modeli, kas gan negarantē izveseļošanos, ir iespēja attīstīt rezultatīvākas attiecības starp cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām/ invaliditāti, ārstiem (Oliver, 1990, 6) un sabiedrību. Tomēr pētnieki Brikouts (J.Bricout), Poterfields (S.Poterfield), Treisijs (C.Tracey), Hovards (M.Howard) apgalvo, ka medicīnas modelis mūsdienās ir,

iespējams, visvairāk skatītākais un visietekmīgākais modelis (*Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004*). Tas uzsver profilakses un savlaicīgas intervences pasākumu nepieciešamību, savukārt sociālais modelis veicina aktīvus pasākumus, lai paredzētu un novērstu šķēršļus pilnīgai dalībai institucionālā, sociālā un politiskā vidē. T.Būts (*T.Booth*) uzskata, ka medicīniskais modelis nākotnē rada šķēršļus indivīdam/ skolēnam ar speciālajām vajadzībām, mijiedarbojoties, līdzdarbojoties ar līdzcilvēkiem, institūcijām sabiedriskajās norisēs (politika un kultūra), sociālajos un ekonomiskajos apstākļos. Norāda arī to, ka sociālais modelis nozīmē sistēmas izmaiņas, lai iekļautu skolēnu, nevis skolēna izmaiņas, lai skolēns atbilstu sistēmai (*Booth, 2000*). G.Kārsons (*G.Carson*), kurš pats ir invalīds kopš bērnības, min, ka medicīnisko modeli reizēm sauc arī par „personiskās traģēdijas modeli” (*Carson, 2009*), un tas pamatojas uz grūtībām, kādas cilvēki ir pieredzējuši, bet sociālo modeli radījuši paši cilvēki ar invaliditāti, un tas bija rezultāts tam, ka veselības un labklājības sistēma bija likusi justies sociāli izolēti un apspiesti.

Pamatojoties uz dažādu iekļaušanas procesu pētnieku izteikumiem un savu personīgo pieredzi, autore izstrādājusi medicīniskās un sociālās pieejas salīdzinājumu (skat. 1.tabulu).

Pētnieku aprindās, izglītības iestādēs, sabiedrībā sociālais modelis netiek uztverts viennozīmīgi. Doktors R.Langss (*Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development centre*) kritizē sociālo modeli, norādot, ka tas radies, reaģējot uz medicīniskā modeļa kritiku, un to izdomājuši un radījuši valdības akadēmiķi ar traucējumiem un aktīvisti, kuri nespēj tikt galā ar sabiedrībā pastāvošo diskrimināciju pret cilvēkiem ar invaliditāti, kā arī negatīvo sabiedrības attieksmi, ar kuru invalīdi saskaras visā savā ikdienas dzīvē. Langss norāda, ka sociālā modeļa pamatā ir doma, ka neatkarīgi no sabiedrības, kurā dzīvo invalīdi, politiskajiem, ekonomiskajiem un reliģiskajiem uzskatiem tie ir pakļauti apspiešanai un negatīvai sabiedrības attieksmei, kas nenovēršami apdraud viņu individualitāti un pilntiesīgu pilsoņu statusu, ka visās sabiedrībās ir raksturīgs konflikts starp divām konkurējošajām grupām: dominējošo un pakļautībā esošo. Langss uzskata, ka transformēt mūsdienu industriālo sabiedrību, lai cilvēki ar invaliditāti patiešām dzīvotu kā pilntiesīgi un brīvi pilsoņi, kas nav sociāli apspiesti un neizjūt negatīvu sabiedrības attieksmi, ir dziļi revolucionārs uzdevums un ierosina vispirms painteresēties par cilvēku ar invaliditāti domām, reālām vajadzībām, reālās spējām izmantot sniegtās iespējas. Autors atzīmē, ka ar sociālā modeļa piemērošanu visām kultūras vidēm var rasties grūtības, ka sociālo modeli visvieglāk var pieņemt cilvēki bez traucējumiem, jo invaliditāte ir personīga traģēdija un ne katrs invalīds var to pieņemt, projicēt pozitīvu identitāti, tādējādi „svinot daudzveidību” sabiedrībā. Var būt cilvēku daļa (piemēram, cilvēki ar dzirdes traucējumiem), kuri negrib, lai vidusmēra sabiedrība pārstrukturējas, lai viņi kļūtu tās daļa (*Lang, 2007*).

1.tabula. Medicīniskās un sociālās paradigmas skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā salīdzinājums

Table 1. Comparison of the medical and the social paradigm in education of the students with special needs

(Rozenfelde pēc Ainscow, 2004; Ainscow, Miles, 2008/a, 2008/b; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth, 2000; Barnes, Sheldon, 2007; Befring, 2001, Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004; Rieser, Peasley, 2002, 35-37; Silas, 2013; UNICEF, 2011; Vickerman, 2011 u.c.)

Medicīniskā paradigma	Sociālā paradigma
<ul style="list-style-type: none"> • Skolēns neatbilst “normai” • Skolēnam ir diagnoze, atbilstoši kurai tiek noteikta un īstenota mācību programma, ko skolēns apgūst • Ir skolēni, kuri ir atzīti par neapmācāmiem • Uzmanības centrā – traucējumi: ko skolēns nevar; medicīniska problēma, kas prasa ārstēšanu, rehabilitāciju, aprūpi • Skolēnus segregē šauri specializētās speciālās izglītības iestādēs ar šauri specializētiem, darbam ar konkrētu traucējumu skolēniem sagatavotiem skolotājiem • Izglītības iestādēs nodrošināts korekcijas, attīstības veicināšanas speciālistu darbs • Skolēni ar speciālajām vajadzībām ir skolotāju, vecāku, sabiedrības iedarbības objekti • Skolēni ikdienā ir izslēgti no iesaistīšanās un līdzdalības sabiedrības norisēs un aktivitātēs • Skolēniem ar speciālajām vajadzībām sabiedrība rīko atsevišķus pasākumus un aktivitātes • Individīdam, skolēnam ar speciālajām vajadzībām, jāpielāgojas izglītības iestādei, sabiedrība • Vispārējās izglītības iestāde, ja tajā nonāk skolēns ar speciālajām vajadzībām, mēģina nodrošināt līdzvērtīgu mācību un korekcijas darbību kā speciālā izglītības iestāde 	<ul style="list-style-type: none"> • Izglītība ir katra skolēna pamattiesības • Skolēni ir dažādi, dažādība tiek atzīta, uzskatīta par bagātu mācīšanas un mācīšanās resursu kā skolotājam, tā skolēnam • Skolēnu īpatnības un vajadzības mācību procesā ir identificētas • Iespējamās barjeras mācību procesā ir identificētas, un risinājumi izstrādāti, nepieciešamie resursi pieejami • Skolēniem ir iespējas saņemt daudzveidīgu, sev nepieciešamu speciālistu atbalstu izglītības iestādēs, pašvaldību un valsts dibinātās atbalsta iestādēs un centros • Skolēni ir lemtspējīgi mācību procesa subjekti ar savām tiesībām • Skolotāji sagatavoti praktiskai darbībai ar dažādu vajadzību skolēniem, strādā elastīgi un radoši • Mācību vide tiek pielāgota, lai veicinātu mācīšanos visiem • Skolēni ar speciālajām vajadzībām ir aktīvi izglītības iestādes un sabiedrības locekļi • Izglītības iestādes, sabiedrība pielāgojas cilvēkiem, skolēniem ar speciālajām vajadzībām: tiek pārkārtota, sagatavota vide šo indivīdu / skolēnu vajadzībām – novērsta fiziskās, kultūras, komunikācijas, attieksmju, transporta barjeras

F.Vickermans (*Ph.Vickerman*) uzskata, ka jebkurā paradigmā un modelī cilvēks jāvērtē kā unikāls, kuram ir tiesības un atbildība strādāt partnerībā, lai maksimāli palielinātu potenciālu sabiedrībā. Vickermans uzskata, ka invaliditāte ietver dažādus aspektus: sociālos, bioloģiskos, psiholoģiskos, kuri visi spēlē

nozīmīgu lomu cilvēka darbībā, un rosina attīstīt bio-psiho-sociālo (mijiedarbības) modeli (*Vickerman, 2011*), kas pamatojas atziņā, ka bioloģiski, psiholoģiski un sociālie apstākļi, savstarpēji korelējot, spēlē noteicošo lomu skolēna attīstībā un darbībā, un arī tajā, kā traucējums tiek definēts un interpretēts.

Pētnieki J.Brikouts, S.Poterfilda, C.Treisija, M.Hovards uzskata, ka kopumā ir četras galvenās paradigmas, galvenie modeļi: medicīnas modelis, sociālais modelis, transakciju modelis un ekoloģiskais vai sistēmas modelis (*Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004*). Bez diviem iepriekš aprakstītajiem transakciju modelis ir komandas darbs un paredz skolas, ģimenes dalītu atbildību par skolēnu izglītošanu – sadarbojoties skolai, ģimenei, pašvaldības atbalsta sistēmai, transpersonālie faktori, piemēram, saskarsme, ģimene, un organizatoriskā dinamika var ietekmēt dzīves bērna kvalitāti un var palielināt varbūtību panākumiem, uzlabot viņa sociālo vidi. Modelis ietver bērna vecākus vai aizbildņus, veselības aprūpes speciālistus un skolas personālu – skolotājus, administratorus, speciālos pedagogus un skolu psihologus, – kuri strādā kopā, lai izstrādātu efektīvus intervences plānus, kas mazina atsevišķus trūkumus un attīsta skolēna stiprās puses. Ekoloģiskais - sistēmas modelis apvieno visus iepriekšminētos modeļus, pievienojot ekoloģisko Bronfenbrennera teorijas pieeju (*Bronfenbrenner, 1979*), uzsverot skolēna un vides mijiedarbību, kas var radīt attīstības pārmaiņas. Autori uzskata, ka, neskatoties uz pašreizējiem ierobežojumiem, sistēmas modelis, visticamāk, ar laiku kļūs par dominējošo modeli.

Jau 20.gadsimtā sākumā pēc Pirmā pasaules kara viens no konstruktīvisma pieejas pamatlicējiem filozofs Dž.Djūijs izsaka domu, ka visu politisko institūtu efektivitātes un ražošanas organizācijas mērs ir tas, kuru tie ieliek vispusīgā katra sabiedrības locekļa attīstībā. Valstij, biznesam, mākslai, reliģijai, visiem sociāliem institūtiem ir jēga un mērķis tajā, lai atklātu un attīstītu cilvēku – indivīdu neatkarīgi no rases, dzimtas, klases, ekonomiskā statusa. Šo institūciju nozīmīgums ir tajā pakāpē, cik viņi spēj attīstīt katru indivīdu līdz pilnai viņa iespēju izpaušmei (*Дьюи, 2001*).

Izglītojot skolēnus ar speciālajām vajadzībām, galvenais izglītības iestādes uzdevums vienmēr ir bijis sagatavot skolēnus ar speciālajām vajadzībām patstāvīgai sabiedriskajai un darba dzīvei atbilstoši viņu individuālajām attīstības iespējām un sabiedrības piedāvājumam. Liels uzsvars mācību programmās, īpaši skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, vienmēr bijis uz darba prasmju apguvi, attīstot izglītības iestāžu paspārnē lauksaimniecību, iekārtojot šūšanas ceļus, kokapstrādes ceļus utt. Šie pasākumi sasaucas ar konstruktīvisma idejām, taču notiek izolētā vidē, kā rezultātā skolēni ar speciālajām vajadzībām, nonākot no izolētās, ierastās vides jaunā, ne vienmēr spēj adaptēties, iekārtot savu patstāvīgo dzīvi, izolējas, kļūst pieprasītāji un patērētāji, pret darbojas, meklē vienkāršākos izdzīvošanas ceļus un bieži tiek izolēti. Saņemot izglītību vispārējā izglītības iestādē kopā ar vienaudžiem,

pastāv iespēja, ka skolēns ar speciālajām vajadzībām labāk adaptējas pastāvošajai, reālajai sabiedrības dzīvei, nākotnē spēj dzīvot patstāvīgi un pašrealizējas.

2008.gadā UNESCO konferencē par iekļaujošo izglītību Dr. T.Hofzess (*Hofsaas*) atzīmē, ka klasiskajā pieejā ir tendence speciālo izglītības iestāžu skolēnus uzskatīt par „ilgstoši konstantiem objektiem”, jo sava traucējuma vai invaliditātes dēļ viņi nespēj tikt galā ar vispārīzglītojošās skolas prasībām attiecībā uz mācību saturu un sekmēm. Mainoties pieejai, skatījums tiek vērsts uz personību / individualitāti, līdz ar to rodas arī lielāka fleksibilitāte attiecībā uz izglītības iestāžu organizācijas veidiem. Ja runa vairs nav par invalīdu, bet skolēnu, kuram nepieciešams sociālpedagoģiskais atbalsts kādā jomā, tad jāakceptē tas, ka sociālpedagoģisko atbalstu gan preventīvi, gan koriģējoši var sniegt visās mācību iestādēs (*Hofzess, 2008*).

Sociālās paradigmas, sociālā modeļa skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā ideju attīstība raksturīga iekļaujošajai izglītībai (*Malofejevs, 2008, Малофеев, 2009*), kas būtībā sakņojas konstruktīvisma pamatidejās. Kā jau iepriekš tika minēts, konstruktīvista teorija fokusējas uz to, kā pasniegt un organizēt saturu, iesakot struktūru, kas būtu saistīta ar saturu augošā sarežģītībā un sekmētu jēgpilnu mācīšanās procesu, un balstās uz diviem priekšnosacījumiem: mācīšanās procesam ir jēga tikai tad, ja skolēni apkopo idejas un zināšanu shēmas, kuras viņiem jau ir, ar jaunām un skolotājam ir būtiska loma skolēnu mācību procesā, pielāgojot saturu individuālām vajadzībām (*E-apmācības ar mentora atbalstu, b.g.; EURYDICE, 2002*).

Secinājumi **Conclusions**

1. Pasaulē nav vienotas nostājas skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas jautājumos.
2. Pastāv dažādas nostājas, paradigmas, didaktiskie modeļi, ko nosaka valsts iekšējie (sabiedriski politiskā sistēma u.c.) un ārējie (globalizācija, attīstības procesi pasaulē, zinātniskie atklājumi u.c.) faktori.
3. Katra valsts meklē optimālāko modeli skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanai.

Summary

The concern about the provision of high-quality education for the new generation in the relevant period of history exists and is being solved in the course of development of any country. Moreover, the rules on education and socialization of the schoolchildren with the special needs are laid down, the national goals and education paradigm are formulated by any country. Along with the change of the objectives under the influence of various factors, the entire paradigm changes consequently. The shift of paradigm is affected both by the internal and external factors. The national

internal (change in the socio-political system, etc.) and external (globalization, the development processes in the world, scientific discoveries, etc.) factors may also lead to significant changes in education: changes in the educational objectives, understanding of the share of teaching and learning, and of the student-centred approach in the education process, etc. (*Blūma*, 2013, 28). Professor J. Davidova believes that the paradigm is grounded in the understanding of learning, teaching, and communication (*Davidova*, 2013, 136). Paradigm has a decisive role in the choice and implementation of the didactic models (*Davidova*, 2013, 138).

I. Žogla divides didactic models into pragmatically practical (focus on the practical results and the student's skills to perform a certain activity); idealistically theoretical (focus on altruism, humanism that is based in religious, political, ethno-ethical, and other values; characterized by cultural enrichment, value maintenance with the aim to ease living in the society; facilitating democracy and tolerance of professions; high quality knowledge, formation of the experience of activities protecting life environment); individualised (autonomy of an individual in search for entrepreneurial spirit, responsibility, confidence, risk-taking and exit strategies; orientation to the leader-manager or executive-consumer education); cooperation, group, team models (implements the idea of decentralization and democratization in the conditions of the educational reform; mutually enriching teamwork in the education process, equality in relations); constructivism didactic models (on the basis of the experience new knowledge and skills are designed; the main driving force of learning – own activity; didactic process is characterized by the exchange of ideas and discussion; the teacher has an important role in the education process adapting the curriculum to student's individual needs) (*Žogla*, 2001/b).

I. Tiļļa describes the systemic-constructivist understanding of learning as an active construction process, where the learner solves the problems and deconstructs the old experience by the new one actively communicating, collaborating with others and using his/her personal experience (*Tiļļa*, 2005, 90 -91). Tiļļa justifies: the learning is a process where the old experience is deconstructed by the new one; the learning depends on the context encouraging students to interact and cooperate to solve the problems; each student has own personal experience and socio-cultural background, different perspectives enhance the intercultural dialogue in learning, and different dimensions of cooperation and communication; the learning is a communication, where the participants learn, communicate, and cooperate (*Tiļļa*, 2005, 90–91).

Analysing the historical development of special education, examining the approaches used in the education process, it has to be noted that the process of education of the schoolchildren with special needs can be studied from the perspective of the pedagogical objectives, paradigm shifts, didactic models, teachers' attitudes, and change of activities (*Rye*, 2001, 65).

Historically, different positions, paradigms, and didactic models have existed regarding the education of the schoolchildren with special educational needs in the 20th century, though, in general, two leading approaches or paradigms are observed:

- Medical approach/ medical model (until 1970s – 1980s);
- Social approach/ social model (since 1970s – 1980s) (*Малофеев*, 2009,303; *Dyson, Millward*, 1997, 51 -67).

Comparing both paradigms, it has to be concluded that each of them is based on the understanding of the best and most resultative ways to educate and to socialize pupils, including those with the special needs, which are basically very different.

Based on the studies of inclusion processes by different researchers and on her own experience, the author has developed a comparative table of medical and social approaches (see: Table 1).

Table 1. Comparison of the medical and the social paradigm in education of the students with special needs

(Rozenfelde based on Ainscow, 2004; Ainscow, Miles, 2008/a, 2008/b; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth, 2000; Barnes, Sheldon, 2007; Befring, 2001, Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004; Rieser, Peasley, 2002., 35-37; Silas, 2013; UNICEF, 2011; Vickerman, 2011; etc.)

Medical paradigm	Social paradigm
<ul style="list-style-type: none"> • Student does not meet the "norm"; • Student has a diagnose, the curriculum for a student is designed and implemented according with the diagnose; • There are students who are recognized to be not subject for training; • Focus is on the problems: what are the things a student cannot perform – a medical problem that requires treatment, rehabilitation, and care; • Pupils are segregated in the narrowly specialized special education institutions with the narrowly specialised teachers to work with the students with a particular disability; • In the education institutions, the special correction and development work is provided; • Students with special needs are objects of influence by teachers, parents, and the society; • Students daily are excluded from involvement and participation in public life and activities; • Separate events and activities are organized for the students with special needs by the public; • An individual, a student with special needs has to adapt to the educational 	<ul style="list-style-type: none"> • Education is a fundamental right of each student; • Students are different, diversity is recognized and considered as a rich teaching and learning resource both for a teacher and a pupil; • Peculiarities and needs of students in the education process are identified; • Possible barriers in the learning process are identified, and solutions developed, the necessary resources are available; • Students have the access to diverse, necessary support by the specialists at the educational institutions, the municipal and public support institutions and centres; • Students are subjects of the education process with their own rights; • Teachers are prepared for the practical work with the students with different needs, acting flexibly and creatively; • The learning environment is adapted to facilitate learning for all; • Students with special needs are active members of the educational institution and the society; • Educational institutions and society adapts to the individuals and students with special needs: the environment is

<p>institution and to the public;</p> <ul style="list-style-type: none"> • General education institution, if it has enrolled a pupil with the special needs, attempts to provide an equivalent level of training and corrective activities as provided in a special education institution. 	<p>rearranged, prepared for the needs of these individuals/ students – elimination of the physical, cultural, communication, attitudes, and transport barriers.</p>
---	---

The research community, educational institutions, and the public do not perceive the social model unambiguously. R. Lang (Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre) criticizes the social model, stating that it has appeared in response to the criticism of the medical model, and has been invented and created by the government researchers with disabilities and the activists that are unable to cope with the societal discrimination against the people with disabilities, as well as with the negative attitude of the society the disabled people face throughout their daily lives. F. Vickerman believes that, within any paradigm or model, any person should be appraised as a unique individual with the rights and responsibility to work in partnership to maximize his/her potential in the community. Vickerman considers that a disability includes various aspects: social, biological, psychological, and all of them have significant role in human activity; consequently he proposes to develop a bio-psycho-social (interaction) model (*Vickerman, 2011*) to be based on the concept that the biological, psychological and social conditions, mutually correlating, plays the principal role in development and activity of a student, as well as in the way the disorder is defined and interpreted.

The researchers Bricout, Poterfield, Tracey, and Howard believe that, in general, there are four main paradigms, or the main models: the medical model, the social model, the transaction model, and the ecological or system model (*Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004*). In addition to the two models described above, the transaction model is a team work and anticipates a shared responsibility of the school and the family for the student education: in cooperation between the school, family, municipal support system; transpersonal factors, for instance, communication, family, and organizational dynamics may affect the child's life quality and can increase the probability of success, improve his/her social environment. Model includes the child's parents or guardians, health care professionals and the school personnel – teachers, administrators, special educators, and school psychologists working together to develop effective intervention mitigating particular weaknesses and developing the pupil's strengths. The system model combines all the above mentioned models, adding the ecological approach of Bronfenbrenner theory (*Bronfenbrenner, 1979*) emphasizing the student and environment interaction that may lead to the development changes. The authors believe that, despite the current restrictions, the most likely, the system model will become the dominant model in time.

Conclusions

1. There is no united position on the subject of the education of schoolchildren with special needs in the world.
2. There are various positions, paradigms, didactic models determined by the national internal (socio-political system, etc.) and external (globalization, development of processes in the world, scientific discoveries, etc.) factors.
3. Each country is in search for the most optimal model for the education of the schoolchildren with special needs.

Literatūra References

- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Downloaded from [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/ DOCUMENTOS, %20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20s etings.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Developing%20educational%20inclusive%20settings.pdf) (access 21.01.2014.)
- Ainscow, M., Miles, S. (2008/a). Making Education for all inclusive: where next? Prospects quarterly review of comparative education. Nr.145. UNESCO.15-34p.
- Ainscow, M., Miles, S. (2008/b). Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Downloaded from http://www.edu.am/DownloadFile/66eng-Mel_Ainscow.pdf (access 15.07.2015.).
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. London and New York: Routledge.
- Barnes, C., Sheldon, A. (2007). Emancipatory' Disability Research and Special Educational. Chapter 17 in Florian L. (ed.) The Sage Handbook of Special Education. Downloaded from <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-Research-and-SEN.pdf> (12.03.2014.)
- Befring, E. (2001). The Enrichment Perspective: A special Educational Approach to an Inclusive school. Book: Education - Special Needs Education. An introduction. Oslo: Unipub forlag.
- Blūma, D. (2013). Paradīgu maiņa izglītībā. Grāmatā Pārmaiņu un kvalitātes vadība izglītības iestādē (Autori: Blūma, D., Celma-Zīda, D., Gineite, M., u.c.). R: LU
- Booth, T. (2000). INCLUSION IN EDUCATION: PARTICIPATION OF DISABLED LEARNERS. World Education forum. Downloaded from http://www.unesco.org/education/wef/en-leadup/findings_inclusion.shtm (skat.12.04.2015.)
- Bricout, J., Poterfield, S., Tracey, C., Howard, M. (2004). Linking Models of Disability for Children with Developmental Disabilities. Downloaded from [http://cmhsr.wustl.edu/Resources/Documents/Linking%20models%20of%20disability%20for %20children%20with%20developmental%20disabilities.pdf](http://cmhsr.wustl.edu/Resources/Documents/Linking%20models%20of%20disability%20for%20children%20with%20developmental%20disabilities.pdf) (skatīts 21.02.2015.)
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Eksperiments by Nature and Design. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Carson, G. (2009). The Social Model of Disability. Downloaded from www.ukdpc.net/.../Social%20Model%20of%20Disability2 (sk.12.05.2015.).
- Davidova, J. (2013). Mūsdienu pedagoģiskās paradīgas. Pieejams <http://profizgl.lu.lv/mod/book/tool/print/index.php?id=12113&chapterid=2687>
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. Downloaded from https://archive.org/stream/democracyeducati1916dewe/democracyeducati1916dewe_djvu.txt

- Dyson A., Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? London and New York: Routledg.
- E-apmācības ar mentora atbalstu, (b.g.) Downloaded from macies.celotajs.lv/mod/resource/view.php?id=178
- EURYDICE (2002). Pamatkompetences. Pieejams http://www.aic.lv/ar/gramatas/Eurydice_pamatkompetences_Latviski.pdf (sk.21.07.2015.).
- Guseva, V. (2012). Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā." Promocijas darba kopsavilkums.
- Hofzess, T. (2008). Ceļā uz iekļaujošo izglītību: kā tas ietekmē skolotāja izglītību. Skolotājs.Nr.6.
- Izglītība pārmaiņām: ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās. rokasgrāmata. (2004). Pieejams http://videsskola.lv/attachments/020_Rokasgramata.pdf (sk.21.09.2014.)
- Kaplan, D. (2000). The Definition of Disability - Perspective of the Disability Community. Downloaded from <http://www.peoplewho.org/debate/kaplan.htm>
- Lang, R. (2007). The Development and Critique of the Social Model of Disability. Downloaded from https://www.ucl.ac.uk/lcccr/centrepublishations/workingpapers/WP03_Development_Critique.pdf (20.07.2015.).
- Lasmanis, A. (2010). Mācību retrospektīvs raksturojums un perspektīva izglītības iestādē. Pieejams <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=517&chapterid=1470> (skatīts 15.07.2015.)
- Malofejevs, N. (2008). Rietumeiropa: sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem evolūcija. Rēzekne: RA izdevniecība.
- Oliver, M. (1990). The individual and social models of disability. Downloaded from <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (20.09.2014)
- Rye, H. (2001). Helping children and Families with Special Needs: A resource – Oriented Approach. Book: Education - Special Needs Education. An introduction. Oslo: Unipub forlag.
- Rieser, R., Peasley, H. (2002). Disability Equality in Education . Inclusion in Schools. Downloaded from www.msmt.cz/file/11800_1_1/
- Silas, D. Social Model vs. Medical Model of Disability. Downloaded from <http://www.specialeducationalneeds.co.uk/social-model-vs-medical-model-of-disability.html>
- Tiļļa, I. (2005). Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. Rīga: RaKa.
- UNICEF (2011), The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education in the CEECIS Region. Downloaded from http://www.unicef.org/ceecis/Background_NoteFINAL%281%29.pdf
- Vickerman, Ph. (2011). Models of Disability and Special Educational Needs. Pieejams <http://www.ttrb3.org.uk/models-of-disability-and-special-educational-needs/#tabs-288-0-1> (13.07.2015.).
- Žogla, I. (2001/a). Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis. Vispārīgā didaktika un audzināšana. R: Izglītības solī, 28 -33 lpp.
- Žogla, I. (2001/b). Didaktiskie modeļi augstskolā. Skolotājs, Nr.6, 19-26 lpp.
- Дьюи, Д. (2001). Реконструкция в философии. Москва: Логос.
- Малофеев, Н.Н. (2009). Специальное образование в меняющемся мире. ЕВРОПА. Москва: Просвещение.

UZMANĪBAS KOREKCIJA SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

ATTENTION CORRECTION POSSIBILITY IN PRIMARY SCHOOL DURING EDUCATING PROCESS IN SPECIAL SCHOOLS FOR PUPIL WITH INTELLECTUAL DISTURBANCES

Vija TJARVE- GOLUBEVA

Maltas speciālā pamatskola

Mārīte ROZENFELDE

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *Attention deviation for pupils with intellectual disabilities creates learning difficulties because pupils are not able to focus for long time, weakness and distraction of attention are typical, and it is difficult to switch from one activity to another. In order to reduce attention disorders, the authors offer the adjustment program and the working material „Development of Attention Features for Pupils with intellectual disabilities Mental Disabilities” for extra-curricular activities. The material was approbated in primary classes of special educational institutions for children with mental disabilities during the period from October 2014 to March 2015. The approbation results show that the program and the working material can be applied in attention disorders adjustment work with pupils with intellectual disabilities mental disabilities, because the levels of attention switching and division capacity, attention span and concentration have improved, despite the fact that the indicators still complied with the low attention switching and division capacities.*

Keywords: *pupil with intellectual disabilities mental disabilities, attention disorders, attention adjustment, program, attention switching and division capacity, attention span and concentrating abilities.*

Ievads

Introduction

Izglītības procesā mācību vielas apguvē liela nozīme ir uzmanībai, kas pilda svarīgas cilvēka uzvedības organizācijas un izziņas aktivitātes funkcijas informācijas atlasē un pārstrādē. Uzmanība virza visu psihisko darbību uz noteiktu objektu, atlasa svarīgo, nozīmīgāko informāciju. Uzmanība ir universāla psihiska parādība starp visām psihiskajām parādībām un ieņem īpašu vietu: tā virza visu darbību uz noteiktu objektu, bez uzmanības nav iespējams veidot jaunas prasmes un iemaņas un uzmanības attīstīšana, tā ir cieši saistīta ar atbildības un pienākuma jūtu veidošanu. Uzmanība ir psihe izvēlēta virzība un koncentrēšanās attiecīgā laika sprīdī uz kādu fiziski reālu objektu vai ideālu objektu. Tā ir cilvēka apziņas koncentrētība un virzība, un ārējās vai iekšējās pasaules atspoguļošana. Īpaši cieši uzmanība ir saistīta ar motivāciju un bieži tieši motīvi nosaka kādi objekti visvairāk piesaistīs skolēna uzmanību (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 21).

Uzmanības novirzes rada grūtības skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās procesā – viņiem ir grūti koncentrēties. Skolēni koncentrēt uzmanību spēj īslaicīgi, raksturīgs uzmanības vājums un izklaidība, grūtības sagādā pārslēgšanās no vienas darbības uz otru. Skolēna uzmanība atkarīga no mācību satura, no tā atbilstības skolēna vecumam, interesēm, no piemērotības viņa spējām. Sākumskolas vecumā skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem dominē netīšā uzmanība. To raksturo pievēršanās objektam, parādībai bez iepriekšējā nodoma. Nepieciešams izmantot visdažādākos līdzekļus, lai spētu pievērst skolēnu uzmanību: spilgtus priekšmetus, spilgtus attēlus, īsas, konkrētas, emocionālas norādes vai instrukcijas. Svarīgi ievērot, ka nodarbības nevar būt ilgstošas (Калмыкова, 2007, 106). Netīšo uzmanību parasti izraisa arī kaut kas jauns un nebijis, priekšmeti un parādības, kas rada emocionālus pārdzīvojumus, spēcīgi kairinātāji: spilgta gaisma, spēcīga skaņa vai troksnis, piemēram, skolotājs labāk varēs izraisīt skolēnu uzmanību mainot stāstījuma tempu, skaļumu, izteiksmīgumu. Netīšo uzmanību raksturojoša izpausme ir skolēnu pulcēšanās pie neredzēta cilvēka, jauna stenda, kāda dzīvnieka utt. Objekts, kas izsauc izbrīnu, sajūsmu, interesi, diezgan ilgstoši notur arī šo skolēnu netiešo uzmanību. Tīšā uzmanība veidojas gausi, saistās ar zināmu sasprindzinājumu, tās attīstību sekmē viss, kas stabilizē un nostiprina skolēna nervu sistēmu, mobilizē gribu un attīsta intereses. Vienmēr ir svarīgi, vai darbs skolēnus aizrauj, rada patiesu apmierinājumu. Liela nozīme uzmanības radīšanā ir pedagogu vārdiskajām instrukcijām, izteiktajiem pamudinājumiem, ierosinājumiem. Apzināta uzmanības pašorganizēšana skolēniem veidojas tikai vecākajās klasēs un ne visiem (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013, 16).

Darba procesā radusies interese izsauc pēctīšo uzmanību. Šinī gadījumā interese it kā “izspiež” cilvēka gribu un ļauj viņam viegli paturēt priekšmetu uzmanības centrā. Šis uzmanības veids ir visefektīvākais tādēļ, ka darbības mērķis tiek sasniegts bez īpašas psihiskas piepūles (Vorobjovs, 2000, 119). Pēctīšā uzmanība sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas uz tīšās uzmanības pamata un vēl ar lielākām grūtībām. To raksturo dziļa koncentrācija, emocionāls pacēlums, augstāka darba produktivitāte, kad bērnam vairs nav nepieciešama piespiešanās, gribas piepūle, lai turpinātu darbu. Tikai vecāko klašu skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem un atsevišķi skolēni jau pamatskolā spēj ilgstoši nodoties kādam darbības veidam un spēj vismaz neilgu laiku strādāt pēctīšās uzmanības līmenī. L.Vigotskis netīšās uzmanības vājumu skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem uzskatīja kā pamatiemeslu jēdzienu formēšanas grūtībām. Netīšo uzmanību saistīja ar runas nepietiekamu attīstību (Выготский, 2003).

Uzmanību raksturo uzmanības īpašības: *apjoms, koncentrācija, noturība, sadalīšana, pārslēgšanās*. Pirmo, otro klašu skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti šaurs uzmanības apjoms – tas aprobežojas ar vienu, diviem objektiem, bet dažkārt – tikai ar viena objekta atsevišķu daļu.

Trešajā un ceturtajā klasē uzmanības apjoms nedaudz pieaug – divi, trīs objekti (*Rozenfelde, 2007, 9*). Uzmanības apjomu ietekmē arī pedagoga instrukcijas veids. Aktivizējoša instrukcija veicina uzmanības apjoma paplašināšanos. Pastāv saikne starp uzmanības apjomu un sakarībām starp piedāvātajiem objektiem. Uztverot objektus, starp kuriem ir kaut kāda sakarība, uzmanības apjoms skolēniem palielinās.

Uzmanības koncentrācija un noturība ievērojamā mērā nosaka darba spējas, kas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti zemas (*Liepiņa, 2003, 191*). Lai gan mācību un korekcijas darba rezultātā uzmanības koncentrācija un noturība uzlabojas un skolēni spēj jau 15–20 minūtes veikt vienu darba veidu, tomēr atšķirības no normas nevis samazinās, bet gan pieaug. Palielinoties darba tempam, pieaug kļūdu skaits, arī vecākajās klasēs (*Liepiņa, 2003, 192; Петрова, Белякова, 2002, 44*). Pasliktinoties uzmanības koncentrēšanās spējām, skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem pazeminās arī uzmanības noturība, domāšanas spējas, produktivitāte.

Uzmanības sadalīšanas spējas skolēniem ir dažādas. Skolēniem, kam ir lēns darba temps, ir visgrūtāk sadalīt uzmanību, viņu darba temps vēl palēninās un dubultuzdevumi pirmajās klasēs viņiem sagādā gandrīz nepārvaramas grūtības. Tikai neliela daļa viegli uzbudināmo skolēnu spēj sadalīt uzmanību, turklāt dubultuzdevumos viņu darba temps pieaug, bet ļoti palielinās kļūdu skaits. Lai gan šo skolēnu uzmanības sadalīšanas spējas ar gadiem uzlabojas, tomēr grūtības saglabājas arī vecākajās klasēs. Tādēļ, liekot skolēniem vienlaicīgi veikt divus uzdevumus, jāizvēlas viņiem labi zināmi darbības veidi, kurus skolēni var veikt daļēji automatizēti, pretējā gadījumā viņi nespēj izpildīt ne vienu, ne otru uzdevumu. Jāievēro arī tas, ka, veicot vienlaicīgi divus uzdevumus, skolēnu rezultāti var pasliktināties – lēnāks kļūst temps, kļūdu skaits palielinās, – nekā tad, ja katru uzdevumu izpildīs atsevišķi. Var secināt, ka, izvēloties uzdevumus, kuros nepieciešama uzmanības sadalīšana, jāparedz mazāks darba apjoms (*Петрова, Белякова, 2002, 45*).

Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem uzmanības pārslēgšanās ir atkarīga ne tikai no izziņas darbības īpatnībām, bet arī no piedāvātajiem objektiem, uz kuriem ir jāpārslēdz uzmanība. Jaunāko klašu skolēni veiksmīgāk tiek galā ar uzdevumiem, kur nepieciešams pārslēgt uzmanību, ja tiek piedāvāti nevis abstrakti, bet konkrēti materiāli. Uzmanības pārslēgšanas spēju traucējumu iemesli skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem: nervu procesu patoloģisks inertums; psihiskās aktivitātes svārstības, psihisko procesu vājums; neveiksmīga audzināšana, skolēniem nav pietiekami izveidojusies paškontrolē un kritiskums (*Калмыкова, 2007, 107*). Ja mācību procesa laikā pedagogs pielieto dažādus darbības veidus, tas var veicināt ātru skolēnu nogurdināmību. Uz noguruma pamata neapzināti skolēna uzmanība tiks pārslēgta uz kaut ko citu. Notiks uzmanības novēršana no darāmā darba (*Петрова, Белякова, 2002, 46*).

Sākumskolas skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem pat pēc 10–15 minūtēm tā nogurst, ka nespēj uztvert skolotāja stāstījumu, sekot darbam. Daļa pēc noguruma iestāšanās kļūst nemierīgi, kustīgi, nevaldāmi, citi – kūtri, inerti, miegaini. Nemierīgie, nevaldāmie skolēni nespēj vienlaikus veikt divas darbības, gandrīz visu laiku ir ļoti neuzmanīgi, kas izpaužas nevajadzīgā steigā, lielā pieļauto kļūdu skaitā. Turpretī skolēni ar pastiprinātu aiztures procesu, kuriem uzmanības apjoms ir visšaurākais, uzdevumus veic ļoti lēni, tomēr mācību darbības rezultātā uzmanības attīstības progress tieši šiem skolēniem ir relatīvi lielāks.

Uzmanības pārslēgšanu no viena objekta uz otru nosaka ārējie faktori. Apzinātas uzmanības pārslēgšanas spējas veidojamas pamazām, izmantojot visus iespējamus ārējos stimulus – skolotāja runu, attēlus, rotaļu elementus, lai pārslēgtu skolēnu uzmanību no starpbrīža uz mācību stundu, no lasīšanas uz rakstīšanu u.c. Liela nozīme ir noteiktai atkārtotai darbību secībai, noteiktai kārtībai, kas palīdz veidot paradumu pārslēgt uzmanību pēc noteikta laika vai noteiktiem signāliem (*Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013, 17*).

Visos gadījumos ir nepieciešams rūpīgi novērot skolēnu, lai noteiktu patiesos neuzmanības cēloņus. Tie var būt ļoti dažādi: pārāk grūti uzdevumi, neatbilstoši attīstības līmenim; skolēna darbības organizācijas trūkums; didaktiskais materiāls liekas skolēnam neinteresants; ilgs un vienmuļš uzdevuma izskaidrojums; izpratnes trūkums par savas rīcības mērķiem; slikta skolēna pašsajūta (*Гаврилушкина, 2010, 63*). Uzmanības aktivizēšanā liela nozīme ir darba formu daudzveidībai. Vienmuļība, ilgstošāka vienveidība izkliedē uzmanību. Jāpanāk, lai skolēni pēc iespējas vairāk paši aktīvi darbojas, nevis klausās skolotājā, lai viņi tiktu rosināti domāt, atbildēt, būtu ieinteresēti kāda uzdevuma veikšanā. Uzmanības attīstīšanā izvirzās svarīga prasība – ievērot katra skolēna ar garīgās attīstības traucējumiem individuālās īpatnības (*Liepiņa, 2003, 194*). Skolēniem uzmanības veidošana, korekcija, jāsāk pēc iespējas ātrāk, turklāt svarīgi ir veicināt gan tīšās, gan netīšās uzmanības attīstību. Skolēnu uzmanības kvalitatīvās izmaiņas nevar nodrošināt bez viņu domāšanas un loģiskās atmiņas izkopšanas. Tā kā uzmanība ir sarežģīts process, kas cieši saistīts ar citiem psihiskiem procesiem, tad tās fizioloģija vēl pilnībā nav izpētīta un joprojām saista zinātnieku uzmanību (*Dūka, 2003, 66*).

Uzmanības īpašību attīstīšanai ārpusstundu laikā var tik izmantotas daudz un dažādas metodes: sarunas, konsultācijas, masu komunikācijas līdzekļu pielietojums, mākslas izmantošana, pārrunas ar dažādiem piemēriem no sadzīves, ekskursijas, pārgājieni, demonstrējumi, dažādas tikšanās, jautājumu uzdošana pēc kādas filmas noskatīšanas, pārgājiena vai tikšanās ar kādu personu, interaktīvo mācību līdzekļu izmantošana, dažādu attīstošo datorspēļu izmantošana, dažādi vingrinājumi, dejas, kustības, spēles, galda spēles, roku darbs, darba lapas, zīmēšana, veidošana, dažāda uzskate, darbs ar grāmatu u.c. Uzmanības attīstīšanas veids sākumskolas klasēs ārpusstundu laikā lielākoties var būt dažādu rotaļu un vingrinājumu pielietojums. Rotaļas daudzveidīgās

funkcijas ļauj to izmantot kā skolēna attīstības, mācību, audzināšanas līdzekli (*Dzintere, Stangaine, 2005, 18*), kā arī par uzmanības attīstīšanas un korekcijas līdzekli.

Pētījuma veids: darbības pētījums.

Pētījuma mērķis: izpētīt atbilstošu zinātnisko literatūru, noskaidrot efektīva uzmanības attīstīšanas darba iespējas, izstrādāt un aprobēt korekcijas programmu uzmanības attīstīšanai skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Pētījums tika īstenots trīs posmos: uzmanības attīstības līmeņu testēšana; korekcijas programmas izstrāde un aprobācija, atkārtota skolēnu izpēte un iegūto datu salīdzinājums. Uzmanības attīstīšanai sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem tika izveidota korekcijas programma un darba materiāls „Uzmanības īpašību attīstīšana skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem sākumskolas vecumā”. Korekcijas programma un darba materiāls paredzēts ārpusstundu darbam. Materiāls sastāv no uzdevumu kopas, kas ietver šādas sadaļas: uzdevumu kopa uzmanības koncentrēšanās spēju attīstīšanai, uzdevumu kopa uzmanības apjoma attīstīšanai, uzdevumu kopa uzmanības noturības attīstīšanai, uzdevumu kopa uzmanības sadalīšanas un pārslēgšanas spēju attīstīšanai. Katra sadaļa paredz 10 uzdevumus noteiktas uzmanības īpašības attīstīšanai.

Pētījuma rezultāti

The research results

Izstrādātajā uzmanības attīstīšanas programmā iekļauti šādi uzmanības attīstīšanas un korekcijas līdzekļi: rotaļas un spēles, bērnu literatūra un pasakas, pastaigas un pārgājieni, masu komunikācijas līdzekļi, mākslas līdzekļi. Izstrādātās uzmanības attīstīšanas programmas aprobācijā tika iesaistīti 10 skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Lai noskaidrotu situāciju pētījuma sākumā, skolēni pildīja piedāvātos testus uzmanības koncentrēšanās, noturības, pārslēgšanas un sadalīšanas spēju noteikšanai. Uzmanības pārslēgšanas un sadalīšanas spēju izpētei tika izmantota metode “Saliec zīmes”, uzmanības noturīguma un koncentrēšanās spēju noskaidrošanai Pjerona Ruzera metode. Skolēniem nebija dots noteikts uzdevumu izpildes laiks, jo, ierobežojot viņus laikā, tas radītu lieku uztraukumu, psihisku uzbudinājumu, kas varētu pazemināt darba produktivitāti. Iegūtie rezultāti tika apstrādāti pēc formulas

$$S = \frac{0,5 N - 2,8n}{120},$$

kur S – uzmanības pārslēgšanas un koncentrēšanās spēju līmenis;

N – ģeometrisko figūru skaits, kuras tika atzīmētas 2 minūšu laikā;

n – kļūdu skaits.

Rezultātu analīze parādīja, ka visu pētījumā iekļauto skolēnu uzmanības pārslēgšanas un sadalīšanas spēju līmenis ir ļoti zems – visas 100 figūras divu

minūšu laikā iezīmēja tikai viens skolēns; vidējais iezīmēto figūru rādītājs ir 66,4; vidējais pieļauto kļūdu skaits – 4. Ļoti zems ir arī uzmanības noturīguma un koncentrēšanās spēju līmenis, skolēniem darba veikšanai bija nepieciešams ļoti daudz laika. Neviens no skolēniem neiekļāvās normas robežās (15 sek. – 2 min.), jo vidējais skolēnu metodes izpildes laiks bija 11,3 minūtes. Skolēniem bija svarīgi arī pieļaut pēc iespējas mazāk kļūdu. Iegūtajos rezultātos kļūdu skaits bija liels un katram skolēnam atšķirīgs, vidējais kļūdu skaits – 4,8.

No 2014.gada oktobra līdz 2015.gada martam notika izstrādātās uzmanības attīstīšanas programmas un materiālu aprobācija, kam sekoja otrreizēja skolēnu testēšana, pielietojot tos pašus testus, ko pirmajā izpētē, lai noskaidrotu, vai skolēnu uzmanības īpašību attīstības līmenis ir pozitīvi mainījies, vai pielietotā programma ir efektīva. Arī pēc uzmanības korekcijas programmas pielietošanas skolēnu uzmanības pārslēgšanas un sadalīšanas spēju līmenis joprojām ir zems, tomēr, analizējot iegūtos rezultātus, var secināt, ka rādītāji ir nedaudz uzlabojušies: 100 figūras divu minūšu laikā iezīmēja jau seši skolēni, skolēnu iezīmēto figūru vidējais rādītājs – 86,8 figūras un vidējais kļūdu skaits – 2,3 kļūdas. Lielākajai skolēnu daļai (7) atzīmēto figūru skaits pieaudzis, tātad šo skolēnu uzmanības noturīgums un koncentrēšanās spējas ir kļuvušas labākas. Diemžēl 1 skolēnam atzīmēto figūru skaits ir palicis nemainīgs, 2 skolēni atzīmēja mazāk figūru nekā iepriekšējo reizi, kas norāda uz to, ka uzmanības noturīgums un koncentrēšanās spējas nav uzlabojušās.

Jāatzīmē, lai gan pēc uzmanības korekcijas programmas īstenošanas skolēnu uzmanības noturības un koncentrēšanās spējas joprojām ir zemā līmenī, uzdevuma izpildei bija vajadzīgs ļoti ilgs laiks un tika pieļauts daudz kļūdu, ir novērojamas pozitīvas tendences: vidējais darba izpildes laiks samazinājies un ir 9,5 minūtes; vidējais kļūdu skaita rādītājs kopumā ir 4,2 kļūdas, bet bija skolēni, kuri, pildot uzdevumu, pieļāva tikai dažas kļūdas, viens skolēns nepieļāva nevienu kļūdu.

Uzmanības pārslēgšanas un sadalīšanas spēju vidējais rādītājs skolēniem pēc formulas pirms korekcijas programmas pielietošanas bija 3,02, pēc korekcijas programmas tas ir 3,82. Var secināt, ka skolēnu rezultāti ir uzlabojušies, uzmanības pārslēgšanas un sadalīšanas spēju līmenis skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir uzlabojies, neskatoties uz to, ka šis rādītājs vēl joprojām atbilst zemām uzmanības pārslēgšanas un sadalīšanas spējām.

Secinājumi *Conclusions*

1. Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem psihisko procesu attīstības veicināšanai ir vajadzīgs plašs un ilgstošs korekcijas darbs visā mācību procesā, tādēļ svarīgi to veikt arī ārpusstundu darba laikā.

2. Izstrādātā korekcijas programma „Uzmanības īpašību attīstīšana skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem” ir efektīva un pielietojama darbā ar skolēniem, kuriem ir viegli garīgās attīstības traucējumi.
3. Lai motivētu skolēnus ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem darboties, uzmanības korekcijas procesā jāizmanto daudzveidīgi, skolēniem interesanti materiāli, kas var kalpot par spēcīgiem kairinātājiem (spilgta, liela, krāsaina uzskate u.c.).

Summary

One of the most important cognitive processes in education and acquisition of curriculum is attention that carries out important functions of human behaviour organization and cognitive activity during an information's selection and processing. Attention is a foundation of practically all psychic cognitive processes; it drives whole psychic activity on a certain object and selects the most important information. Attention is a universal psychic phenomenon among all mental phenomena, and it has a special place: it guides all activities on certain objects; it is not possible to build new skills and abilities without attention; it is closely related to formation of responsibility and obligation feelings (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 21).

Attention deviation for pupils with mental disabilities creates difficulties in the learning process: they find it difficult to concentrate. Pupils are able to focus their attention for a short period of time; weak attention and distraction are characteristic, there are difficulties with switching from one activity to another. Pupils with mental disabilities of the primary-school age more often have involuntary attention that is usually caused by something new and novel, objects and phenomena which create emotional experiences, strong irritants: bright light, loud sound or noise, colourful and bright objects, unseen people, etc. Voluntary attention forms slowly. It is connected with some degree of tension, it's development is promoted by everything that stabilizes and strengthens the pupil's nervous system, mobilizes the will and develops interests. It is always important that the work fascinates a pupil and creates a true satisfaction. Teachers' verbal instructions, encouragement, and suggestions are of great importance in attention creation. Pupils' conscious self-organization of attention is formed only in the older classes and not for everyone (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013, 16). Pupils with mental disabilities of the primary-school age form habitual attention on the basis of voluntary attention, and the process involves even more difficulties.

Many different methods can be used in the extra-curricular time for development of attention properties: talks, consultations, usage of mass communication media, usage of art, discussion about various examples at home, excursions, hiking, demonstrations, various meetings, asking questions after watching a film, hiking or meeting a person, usage of interactive learning tools, developing computer games, variety of exercises, dances, different movements, games, board games, handicraft, worksheets, drawing, building, work with books, etc. Various games and exercises may be used as a base for attention development in the primary school in the extra-curricular activities. Diverse functions of a game allow teachers to apply it as a pupil's developmental, training, and educational tool (Dzintere, Stangaine, 2005, 18) as well as an attention development and correction tool.

In order to reach the aim of exploring the relevant scientific literature, clarifying efficient opportunities of attention development, development and approbation of the adjustment program for attention development for pupils with mental disabilities, action research was conducted. It took place in three stages: testing of attention development levels, development and approbation of the adjustment program, repeated research of pupils and comparison of the data obtained. In order to develop attention of the primary school children with mental disabilities, the adjustment program and the working material „Development of Attention Features for Pupils with Mental Disabilities of Primary-School Age” were prepared. The adjustment program and the working material are provided for extra-curricular activities. The material consists of a set of tasks that includes the following sections: a set of tasks to develop the ability of attention focusing, a set of tasks to increase the attention dimension, a set of tasks to develop the attention span, a set of tasks for attention division and building the switching capacity. Each section provides 10 missions for development of certain characteristics of attention. 10 pupils with mental disabilities (F70) were involved in approbation of the attention development program; approbation took place from October 2014 to March 2015. It should be noted that although pupils' attention span and concentration is still at a low level after the attention adjustment program, the task execution took a very long time and a lot of mistakes were made, there have been noticed positive trends: the average performance time decreased from 11.3 to 9.5 minutes; the average number of mistakes decreased from 4.8. to 4.2, but there were pupils who made a few mistakes, one pupil completed the task without any mistake. The average indicator of attention shifting and dividing capacity before the adjustment program application was 3.02; it was 3.82 after the adjustment program application. It can be concluded that pupils' results have improved, the level of attention switching and dividing capacity of pupils with mental disabilities has improved, despite the fact the indicator still complies with low capacity of attention switching and division.

Conclusions

1. Pupils with mental disabilities need broad and long-lasting corrective work throughout the whole learning process for development of mental processes promotion; it has to be done during lessons and extra-curricular activities.
2. The adjustment program „Development of Attention Features for Pupils with Mental Disabilities” is effective and usable for working with pupils with mental disabilities.
3. In order to raise motivation to work, different interesting materials that can serve as powerful stimuli (bright, big, colourful visual aids, etc.) should be used in the attention adjustment process for pupils with mental disabilities.

Literatūra References

- Dūka, M. (2003). *Psihes bioloģiskie aspekti*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Dzintere, D., Stangaine I. (2005). *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa.
- Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psihologija*. R.: Izdevniecība RaKa.
- Psiholoģijas vārdnīca* (1999). Rīga: Apgāds Mācību grāmata.

- Rozenfelde, M. (2007). *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējā izglītības iestādē*. Rēzekne: RA izdevniecība.
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., Želve, I. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem izglītojamo ar garīgās attīstības traucējumiem sociālo prasmju, uzvedības un macību sasniegumu izvērtēšanai*. Rīga: VISC.
- Vorobjovs, A. (2000). *Vispārējā psihologija*. R: JUMI.
- Выготский, Л.С. (2003). *Основы дефектологии*. СПб.: Лань.
- Гаврилушкина, О.П. (2010). *Ребенок отстаёт в развитии? Семейная школа: учебно-методическое пособие*. Pieejams <http://psychlib.ru/mgppu/Gro-2010/Gro-208.htm>. [skatīts 09.03.2015.].
- Калмыкова, Е.А. (2007). *Психология лиц с умственной отсталостью*. Pieejams http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-152.shtml. [skatīts 11.02.2015.].
- Калмыкова, Е.А. (2007). *Методическое Пособие*. Pieejams http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml [skatīts 26.10. 2015.].
- Петрова, В.Г., Белякова И.В. (2002). *Психология умственно отсталых школьников*. Учебное пособие. М., Академия.

