



**Rezekne Higher Education Institution  
Faculty of Education and Design  
Personality Socialization Research Institute**



**ISSN 2256-0823**

**EDUCATION REFORM  
IN COMPREHENSIVE SCHOOL:  
EDUCATION CONTENT RESEARCH  
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS**

*The collection of scientific papers, 2012*

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

**Rēzekne  
2012**

**Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems.** The collection of scientific papers, 2012. – p. 88.

**Autori/ Authors:**

Ēriks Kalvāns, Iveta Kepule, Indra Kolendoviča, Marina Marčēnoka, Gunārs Strods.

**Atbildīgais par izdevumu/ Editor:**

Director of PSRI, PhD, prof. Velta Lubkina

**Zinātniskās redkolēģijas priekšsēdētāja/ Chairperson of the scientific committee:**

PhD, prof. Velta Lubkina (*Rezekne Higher Education Institution, Latvia*)

**Zinātniskā redkolēģija/ Scientific committee:**

PhD, prof. Horst Biermann (*Dortmund Technical University, Germany*),

PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, Jose (*Madrid University, Spain*),

PhD, prof. Gilberto Marzano (*EcoInstitute Friuli Venezia Giulia and University of Udine, Italy*),

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

PhD, prof. Carl Chr. Bachke (*Agder University, Norway*),

PhD, asoc.prof. Janis Dzerviniks (*Rezekne Higher Education Institution, Latvia*),

Dr.habil., prof. Irena Zogla (*University of Latvia, Latvia*),

Dr.habil., prof. Tatjana Koke (*University of Latvia, Latvia*),

Dr. Luis Ochoa Siguencia (*Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice, Polija*).

*Ikgadējais Zinātnisko rakstu krājums sagatavots Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūtā.*

*Zinātnisko rakstu krājumā ievietoti RA doktorantu, pētnieku un sadarbības partneru 2012.gada referāti par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā.*

*The annual collection of scientific papers have prepared at Personality Socialization Research Institute of Rezekne Higher Education Institution.*

*Collection of scientific articles 2012 includes reports on the current situation, problems in education that are prepared by RHEI doctoral students, researchers and collaborators.*

## SATURS CONTENT

<b>Preface</b>		5
<b>Kalvāns Ē.</b>	Psiholoģiskās labklājības saturs mūsdienu psiholoģiskajās teorijās <i>Psychological Well-being Content in Today's psychological theories</i>	9
<b>Kepule I.</b>	Latviešu tautasdziesmas kā skolēnu vērtīborientācijas veidotājas mūzikas mācībā sākumskolā <i>Latvian Folk Songs as Creator of Values Orientation in Music Teaching in Primary School</i>	23
<b>Kolendovica I.</b>	Purposeful Activity of Teacher within Formation of Pupils Independence in Boarding School <i>Pedagoga mērķtiecīga darbība skolēna patstāvības veidošanās procesā internātpamatskolā</i>	34
<b>Marčēnoka M.</b>	Jēdziena “muzikālā gaume” veidošana un aktualitāte: no seniem laikiem līdz mūsdienām <i>Formation and Ungency of the Concept “Musical Taste”: from Ancient Times till Nowadays</i>	46
<b>Strods G.</b>	Kooperatīvās mācīšanās pieredze studentu pašnoteikšanās sekmēšanai <i>Cooperative Learning Strategies for Promotion of Student's Self-direction</i>	61



## PREFACE

PSRI carries out interdisciplinary researches solving the topical problems of Latgale region and Latvia in the field of population socialization and re-socialization (*especially for people with special needs*), ensure reorientation according to contemporary requirements development tendencies in the society that had not been researched in Latvia yet and also none other research institute in Latvia conducts research in this field at present.

During 5 years, PSRI has reached high capacity of scientific personnel (5 experts are elected in the Latvian Council of Science). Implementation of an internationally accredited doctoral study programme “Pedagogy” provides an opportunity to train new PhDs by themselves in the specific fields of PSRI activities providing a link between science and education in the future and their integrated development, cooperation of studies and research.

PSRI is implementing a doctoral study programme “Pedagogy” that was licensed in 2008 and internationally accredited for 6 years on June 2, 2010, decision No.3465 (report available on HEQEC home page [http://www.aiknc.lv/lv/prog\\_view.php?id=5851](http://www.aiknc.lv/lv/prog_view.php?id=5851)), indicating the role of PSRI in the development of dissertations, regional peculiarities and needs that are included in Latgale Planning Region Development Programme, and which are solved by this programme.

The indicator of study programme’s quality is first three PhDs who protected their thesis in the period from June to October in 2012 and received PhD diplomas. Two diplomas were received in sectoral pedagogy – Special Education, and the third diploma was received in School Pedagogy. Two of new PhDs’ are involved in PSRI activities as young researchers in specific fields of operation.

PSRI research results are applicable practically as they are oriented towards creation of new product, service or technology for human environment, approbation and implementation of research activities (preventive educational and correction programmes; adaptation of methods under conditions of Latvia; development and approbation of new educating models and technologies; development and approbation of tests; development of software; development and approbation of computerized visual aids and video materials; development of social and professional rehabilitation technologies and socially pedagogical methods which ensure services in various social spheres and touch integration and social adaptation process of various social groups, etc.), rational use of human resources, and reducing negative impact by solving socialization and re-socialization problems.

Wide cooperation between PSRI and national and international research and academic institutions, businessmen and employers’ organizations, attraction of worldwide recognized professors into research activities of the institute will

enable conducting joint scientific, applied and fundamental researches with neighboring countries (for example, Siauliai University, Lithuania), European countries (Dortmund University, Germany; Iceland University, Iceland; Agder University, Norway; Complutense University, Spain, etc.) and worldwide organizations (for example, Dreyfus Health Foundation, USA).

PSRI researchers and cooperation partners have an opportunity to publish their research results in international, anonymously reviewed annual PSRI scientific issues that are included into *EBSCO: Education Research Complete* database since 2010; articles of the proceedings of PSRI conference “Society. Integration. Education” are included into *Thomson Reuters Web of Knowledge* database since 2007; development of researches, monographs in cooperation with foreign scientists for solving nationally significant problems will ensure not only the quality requirements, but also sustainable cooperation in the future, too.

The developed structure of PSRI created 3 laboratories: Special Pedagogy Laboratory; Social Pedagogy and Rehabilitation Technologies Laboratory and Pedagogical Technologies Laboratory), attracted scientific potential, involving PhDs and practitioners, will ensure conducting of researches and preparing developments significant for the society of Latvia, transfer of technological innovations, practical application of research results as well as insurance of sustainable development and link between science, practice and society in Latgale region. Registration in the Register of Social Service Providers (Fig.1) entitles to provide social services, which is the basis for conducting scientific research.

An important collaboration was started with Rezekne district and city authorities for promotion of science and practice unity. In 2012 an order was performed within the framework of ESF project "Development of Social Rehabilitation Services in Rezekne Social Services and Institutions Providing Social Services".

Results: 4 new programmes are carried out:

- 1) Social rehabilitation program for children with functional disabilities;
- 2) Social rehabilitation program for persons of age with functional disabilities;
- 3) Social rehabilitation program for orphans and children from poor families;
- 4) Social rehabilitation program for large and incomplete families in crisis situations, young people outside the family care.

*Director of Personality Socialization Research Institute  
PhD, Professor Velta Lubkina*



Latvijas Republika  
Labklājības ministrija

**SOCIĀLO  
PAKALPOJUMU SNIEDZĒJA  
REĢISTRĀCIJAS  
APLIECĪBA**

25.03.2011.

Nr. 714

Reģistrācijas datums sociālo pakalpojumu  
sniedzēju reģistrā

Rīgā

**Rēzeknes Augstskolas Personības Socializācijas pētījumu institūts**  
Sociālo pakalpojumu sniedzēja nosaukums

Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV – 4601

Sociālo pakalpojumu sniegšanas vietas adrese

**Sociālās rehabilitācijas institūcija**

Reģistrētais sociālais pakalpojums

Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības  
departamenta direktors

V.Gūtmanis



**Fig.1 Registration in the Register of Social Service Providers entitles to provide social services, which is the basis for conducting scientific research**





**PSIHOLOĢISKĀS LABKLĀJĪBAS SATURS MŪSDIENU  
PSIHOLOĢISKAJĀS TEORIJĀS  
PSYCHOLOGICAL WELL – BEING CONTENT IN TODAY'S  
PSYCHOLOGICAL THEORIES**

**Ēriks KALVĀNS**

Rēzeknes Augstskola

Rezekne Higher education Institution

Rēzekne, Atbrīvošanas aleja 115, LV-4601, Latvija

e-pasts: pf@ru.lv

***Abstract.** Psychological well-being is a phenomenon that significantly affects an individual's basic functional aspects: everyday sense of self, personal cognitive sphere, interpersonal relationships and professional success. Because of the relatively small theoretical and empirical research, there is a number of psychological well-being concept operationalization difficulties and validate the empirical study of instruments deficit. For these reasons, acquires relevance of psychological well-being of the phenomenon of theoretical and empirical research. This publication reflects the main approaches to the treatment of psychological well-being of the phenomenon of modern psychology.*

***Keywords:** psychological well – being, positive psychology, psychological theories, personal growth, eudaimonism.*

**Ievads**  
*Introduction*

Psiholoģiskās labklājības fenomena būtības, ietekmes uz personības funkcionēšanu, kā arī šo fenomenu ietekmējošo faktoru izpētei pievērsās gan daudzi 20. gadsimta vadošie personologi, gan jaunākais psiholoģijas virziens – pozitīvā psiholoģija. Psiholoģiskās labklājības koncepta operacionalizācija un vispusīga empīriskā izpēte attīstība saistās ar pozitīvās psiholoģijas kā patstāvīgas psiholoģijas nozares izaugsmi, kuras gaitā tika izvirzītas tādas nozīmīgas mūsdienu psiholoģiskās labklājības teorijas, kuras pārstāv eidemonisma tradīciju, kā K. Rifas psiholoģiskās labklājības teorija un R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorija, kā arī teorijas, kuras nav veidotas eidemonisma tradīcijā, bet lielākā vai mazākā mērā atspoguļo psiholoģiskās labklājības problemātiku: M. Breveres optimālo atšķirību teorija, apmierinātības ar dzīvi teorija, Dž. Edvardsa stresa, tā mazināšanas un labklājības kibernetiskā teorija.

Šīs zinātniskās publikācijas mērķis ir veikt psiholoģiskās labklājības fenomena teorētisku analīzi. Veiktās analīzes rezultātā tiek izstrādāts teorētiskais pamatojums Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības satura empīriskai izpētei. Šī publikācija tiek izstrādāta promocijas darba „Latgales iedzīvotāju ar

dažādu laimes izjūtu psiholoģiskās labklājības saturs” empīriskā pētījuma ietvaros.

### **Psiholoģiskās labklājības jēdziens mūsdienu psiholoģijā** *The concept of psychological well - being of modern psychology*

Terminu „psiholoģiskā labklājība” (*psychological well – being*) rietumu psiholoģijā ieviesa pozitīvās psiholoģiskās funkcionēšanas (*positive psychological functioning*) pētnieks N. Bredberns (Bradburn, 1969). Šo terminu N. Bredberns izmantoja pozitīvas pilnvērtīgas cilvēka funkcionēšanas kontekstā, nodalot to no termina „psihiskā veselība”. Pats konstrukts „psiholoģiskā labklājība” N. Brederna teorijā tika interpretēts kā savdabīgs balanss starp personības pozitīvajiem un negatīvajiem afektiem, kur augsta psiholoģiskā labklājība tika izprasta kā pozitīvo afektu pārsvars (Bradburn, 1969).

Rietumu psiholoģijas koncepcijas, kurās tiek pētīta psiholoģiskā labklājība, saskaņā ar R. Raienu, var iedalīt divās grupās: hedonistiskā (saistīta ar psiholoģiskās labklājības traktējumu kā dihotomiju: „apmierinātība-neapmierinātība”) un eidemonisko, kura traktē psiholoģisko labklājību kā personiskās izaugsmes rādītāju (Ryan & Deci, 2001).

Jaunākajās koncepcijās hedonisms tiek operacionalizēts kā subjektīvā labklājība un analizēts kā pozitīva, retāk negatīva, pieredze un apmierinātība ar dzīvi (Diener, 1984). Savukārt psiholoģisko labklājību operacionalizē kā sevis akceptēšanu, pozitīvas attiecības ar citiem, personisko izaugsmi, dzīves mērķi, spēju īstenot ikdienas prasības un autonomiju (Ryff, 1989). Konceptuāli subjektīvā labklājība nozīmē emocionāli patīkamu dzīvi, bet psiholoģiskā labklājība - jēgpilnu dzīvi, ko raksturo konstruktīva darbība un izaugsme (Wood, Joseph, Maltby, 2009).

Eidemoniskais psiholoģiskās labklājības traktējums pārstāvēts tādu autoru darbos kā K. Rifa, R. Raiens un L. Deci, A. Vattermans, K.Keijs. Mūsdienu pozitīvajā psiholoģijā eidemoniskais psiholoģiskās labklājības skatījums balstās uz K. Rifas psiholoģiskās labklājības teoriju (Ryff & Keyes, 1995).

Veicot teorētiskā materiāla analīzi, psiholoģisko labklājību iespējams definēt kā personīgā potenciāla maksimālu realizāciju, kas ietver sevī pašakceptēšanas, pozitīvu attiecību ar citiem, personiskās izaugsmes, dzīves mērķa esamības, spējas īstenot ikdienas vajadzības un autonomijas aspektus.

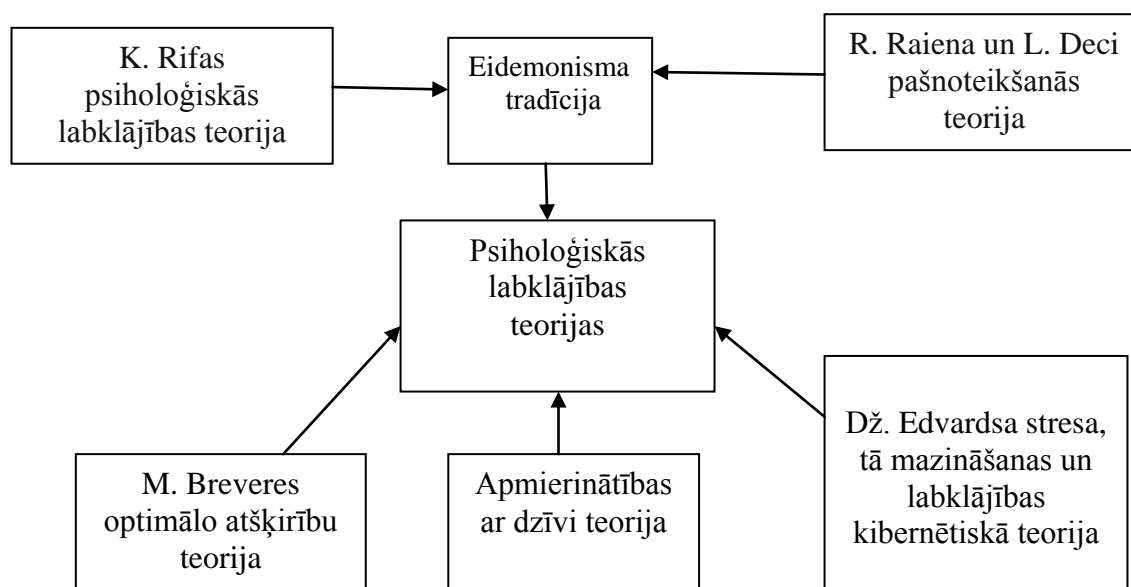
### **Psiholoģiskās labklājības atspoguļojums jaunākajās psiholoģiskajās teorijās**

#### *Reflection of psychological well-being of recent psychological theories*

Psiholoģiskās labklājības teorijas attīstījušās kā atbilde uz vienkāršoto vispārējās labklājības pētījumu struktūru. Šo teoriju mērķis ir aprakstīt, kā indivīdi uztver personiskās dzīves un attīstības dažādus aspektus (Ormel et al.,

1999). Psiholoģiskās labklājības saturs un būtība šīs publikācijas ietvaros tiek analizēti mūsdienu psiholoģiskajās teorijās, kuras ilustrētas 1. attēlā.

1.attēlā redzams, ka psiholoģiskās labklājības eidemonisko traktējumu mūsdienu psiholoģijā pārstāv tikai divas teorijas: K. Rifas psiholoģiskās labklājības sešu faktoru teorija un R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorija. Šis fakts aktualizē problēmu par psiholoģiskās labklājības konstrukta operacionalizēšanu eidemonisma tradīcijā.



**1.attēls. Psiholoģiskās labklājības teorijas eidemonisma tradīcijā un psiholoģiskās teorijas, kuras neattiecas uz eidemonisma tradīciju**

*Fig.1. Psychological well - being theories of eudaimonism tradition and psychological theories, which do not apply to eidudaimonism tradition*

## **K. Rifas psiholoģiskās labklājības sešu faktoru teorija** ***C. Ryff's psychological well-being six factors theory***

No eidemoniskās tradīcijas attīstījusies K. Rifas sešu faktoru teorija, kas pārstāv mūsdienu psiholoģiskās labklājības teoriju avangardu un tiek diskutēta arī pēdējos gados (Springer et al., 2006; Ryff, Singer, 2006). K. Rifa eidemonisku pieeju psiholoģiskās labklājības skaidrojumā izprot kā katra indivīda unikālo potenciālu, attīstību un pašrealizāciju (Ryff, 1989). K. Rifa akcentē Aristoteļa doto teleoloģisko perspektīvu, ka augstākais labums nosaka mērķtiecīgu darbību.

Sešu faktoru teorijā ir integrētas tādu attīstības psihologu kā Ē. Ēriksons, K.Bīlers un L. Neigartenas atziņas arī humānistisko un eksistenciālo psihologu, G. Olporta, V. Frankla, A. Maslova, K. Rodžera, kā arī klīnisko psihologu M.Jahodas un K. Junga idejas.

K. Rifa izvirza multidimensionālu psiholoģiskās labklājības modeli, ko veido seši pašaktualizācijas komponenti (skat. 1.tabulu).

1. tabula

**Psiholoģiskās labklājības komponenti K. Rifas psiholoģiskās labklājības modeli  
(pamatojoties uz Ryff, Keyes, 1995)**  
*Psychological well-being components of C. Ryff's psychological well-being model  
(Ryff, Keyes, 1995)*

<b>Psiholoģiskās labklājības komponents</b>	<b>Augsta psiholoģiskā labklājība</b>	<b>Zema psiholoģiskā labklājība</b>
Pašakceptēšana	Pozitīva attieksme pret sevi un savu pagātņi; apzinās un pieņem dažādas sava „Es” puses	Nav apmierināts ar sevi; vilšanās savā pagātnē; norūpējies par noteiktām savas personības īpašībām
Pozitīvas attiecības ar citiem	Gūst baudu no siltām, uzticamām attiecībām ar citiem; rūpējas par citiem; spējīgs uz spēcīgu empātiju, pieķeršanos	Tuvu, uzticamu attiecību ar citiem trūkums; grūti rūpēties par citiem, grūti būt atklātam un izrādīt siltumu attiecībās
Autonomija	Pašnoteikšanās un neatkarība; spējīgs izturēt sociālu spiedienu, domāt un uzvesties neatkarīgi; spējīgs uz uzvedības pašregulāciju	Rūp apkārtējo novērtējums, gaida no citiem šādu novērtējumu; pieņemot svarīgus lēmumus, orientējas uz apkārtējo viedokļiem
Kompetence	Subjektam raksturīga meistarības un kompetences apkārtējās vides apgūvē; spēja veikt daudzveidīgu darbību izjūta;	Grūtības ikdienas darbu veikšanā; izjūta, ka nespēj uzlabot vai izmainīt apstākļus; nespēja apzināties iespējas
Dzīves mērķa esamība	Raksturīga dzīves mērķa esamība un dzīves virzības izjūta; savas pagātnes un tagadnes apzinātības izjūta	Trūkst dzīves apzinātības izjūtas; mērķu un dzīves virzības izjūtas trūkums; nespēja atrast mērķus pagātnē; pārliecības trūkums
Personiskā izaugsme	Personiskās attīstības un sava potenciāla realizācijas izjūta; saskata savu izaugsmi un ekspansiju; atvērtība jaunai pieredzei; novēro aizvien lielāku pašpilnveidošanos	Personiskās stagnācijas izjūta; uzlabojumu un ekspansijas izjūtas trūkums laika gaitā; garlaicības un neieinteresētības dzīvē izjūta;

Sevis akceptēšana saistās ar antīko imperatīvu „iepazīsti sevi”, kas K. Rifas teorijā nozīmē precīzu un adekvātu savu motīvu, izjūtu un rīcības uztveri. Sevis akceptēšana ir plašāks jēdziens par pašvērtējumu, tas ietver savu īpašību apzināšanos un pieņemšanu. Sevis pieņemšanas koncepts sastopams kā garīgās veselības nosacījums (M. Jahoda), kā pašaktualizācijas raksturojums (A.Maslovs), optimālas funkcionēšanas (K. Rodžers) un brieduma (G. Olports) pazīme. Attīstības teorijas akcentē indivīda pieredzes lomu sevis pieņemšanā (Ē.Eriksons, B.Neigartena). Savukārt K. Jungs, aprakstot individuācijas procesu,

izmanto sevis akceptēšanas jēdzienu, raksturojot personiskās Ēnas atzīšanas grūtības (Jung, 1933).

Pozitīvas attiecības ar citiem ir faktors, kas sasaucas ar visu pārējo K. Rifas teorijā integrēto pieeju pieņemumu par to nozīmīgumu labklājīgā, konstruktīvā dzīvē. Jau Aristoteļa ētikā aprakstīta tuvu attiecību loma. M. Jahoda spēju mīlēt interpretē kā garīgās veselības centrālo komponentu. A. Maslovs pašaktualizācijas konceptā ietver spēju izjust empātiju pret visas cilvēces mērogā noritošiem procesiem, kā arī pašaktualizācijas kontekstā aplūko spēju uz intimitāti. Saskaņā ar G. Olporta uzskatiem tuvas attiecības ar citiem ir personības brieduma kritērijs. Arī Ē. Ēriksons psihosociālās attīstības teorijas ietvaros uzsver spējas veidot tuvas attiecības nozīmi (Erikson, 1959).

Personiskā izaugsme tieši korelē ar pašaktualizācijas konceptu un atbilst Aristoteļa eidemonijas teleoloģiskajai interpretācijai. M. Jahoda (Jahoda, 1958) min izaugsmi garīgās veselības kontekstā. K. Rodžers apraksta saistībā ar pilnvērtīgi funkcionējošas personības atvērtību pieredzei, bet attīstības teorijas runā par nepārtrauktu izaugsmi, kas sastopas ar noteiktu dzīves posmu izaicinājumiem (Ryff, Singer, 2006). Personiskā izaugsme K. Rifas teorijā ir sava potenciāla apzināšanās un pastāvīga iekšējo potenciālu attīstīšana.

Dzīves mērķa faktors skar eksistenciālas perspektīvas, īpaši saistoties ar V. Frankla uzskatiem par dzīves jēgu un personiskā viedokļa attīstību. Veidojot savu viedokli un uzņemoties savas dzīves vadību, tiek panāktas fundamentālas pārmaiņas un sekmēta autentiska dzīve, kā atzīmējis jau Ž. Sartrs. Arī M. Jahodas garīgās veselības, kā arī G. Olporta brieduma definīcija ietver dzīves mērķa aspektu. Attīstības teorijās dzīves mērķi apskata kontekstā ar dzīves beigu stadijas emocionālās integrācijas pakāpi.

Ikdienas prasību īstenošana K. Rifas teorijā tiek saprasta kā indivīda spēja izvēlēties vai radīt tādus apstākļus, kas atbilst personiskajai būtībai un ļauj efektīvi virzīt savu dzīvi. M. Jahoda definē spēju izvēlēties un veidot vidi kā būtisku garīgajai veselībai. Attīstības teorijās kompleksa spēja iedarboties uz vidi īpaši akcentēta dzīves vidus posmā saistībā ar personības briedumu. Arī G. Olports brieduma jēdzienā ietver spēju darboties personiski nozīmīgās sfērās.

Vairākas no koncepcijām, ko sešu faktoru teorijā integrējusi K. Rifa, atzīmē autonomiju kā labklājības būtisku kvalitāti. K. Rodžers apraksta pilnvērtīgi funkcionējošu personību saistībā ar internālo kontroles lokusu un personisko standartu esamību. A. Maslovs traktē pašaktualizāciju kā autonomu darbību. Arī individuācijas process nozīmē diferenciaciju no kolektīvajām pārlicībām un bailēm (Ryff & Singer, 2006).

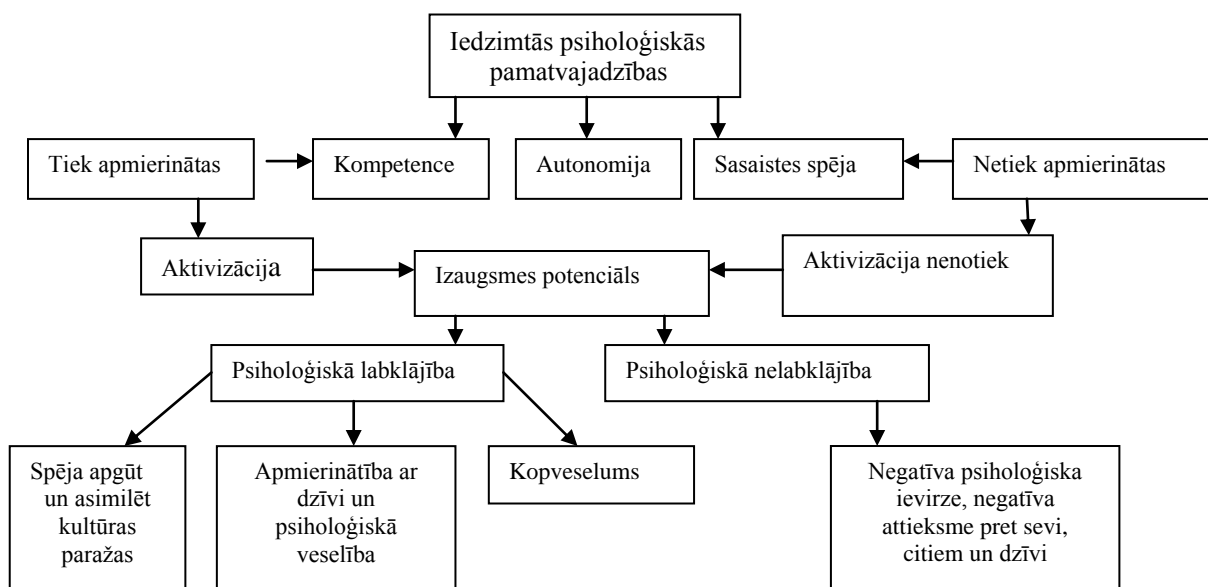
Tādējādi K. Rifas teorija piedāvā detalizētu psiholoģiskās labklājības struktūrmodeļi, kurā ir integrētas gan humānistiskās psiholoģijas, gan attīstības psiholoģijas, gan klīniskās psiholoģijas atziņas. Minētais K. Rifas modelis mūsdienu psiholoģijā ir gan teorētiski, gan empīriski vispilnīgāk izstrādātais psiholoģiskās labklājības modelis. Uz šo modeli balstās dotās publikācijas

autora promocijas darbā veiktais psiholoģiskās labklājības satura empīriskais pētījums

## **L. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorija** ***L. Ryan's and L. Deci Self - determination theory***

R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorija ir teorija par motivāciju, dabisku personības nepieciešamību pēc izaugsmes, attīstības un psiholoģiskās labklājības (Ryan, 2009).

Pašnoteikšanās teorijas, kā atzīmē R. Raiens un L. Deci, galvenais teorētiskais mērķis ir eidemoniskās un hedoniskās pieejas nostādņu analīze psiholoģiskās labklājības izpratnē. Par teorētisko bāzi autori izvēlējušies eidemonisko pieeju (Ryan et al., 2008). Pašnoteikšanās teorijā uzsvars likts uz motīvu, arī pamatvajadzību universālā rakstura, vērtību, dzīves kvalitātes un psiholoģiskās labklājības izpēti, uzsverot indivīda aktivitātes nozīmi. Pašnoteikšanās teorijas analīzes rezultātā iespējams izveidot modeli, kurš prezentē psiholoģiskās labklājības un nelabklājības būtību (skat. 2.attēlu).



**2. attēls. Psiholoģiskās labklājības un nelabklājības modelis**  
**(pamatojoties uz Ryan et al., 2008)**

*Fig.2. Psychological well-being and ill - being model (Ryan et al., 2008)*

R. Raiena un L. Deci teorija analizē pieņēmumu par trīs iedzimtu psiholoģisko pamatvajadzību – kompetences (zināšanas par sevi un pasaules izpratne), autonomijas un sasaistes spējas (spēja apkārt notiekošo saistīt ar saviem pamatmērķiem) – nozīmi psiholoģiskās labklājības veidošanā. Psiholoģisko pamatvajadzību apmierināšana tiek skatīta nevis lineārā sakarībā ar psiholoģisko labklājību, bet kā faktori, kas aktivizē nepieciešamo izaugsmes

potenciālu un veicina labklājību (Ryan, Deci, 2000, 2001). Tādējādi psiholoģiskā labklājība tiek sasniegta tad, kad tiek aktivizēts izaugsmes potenciāls un notiek personības izaugsme. Personības izaugsme ir saistīta ar spēju apgūt un asimilēt kultūras paražas, ar apmierinātību ar dzīvi un psiholoģisko veselību, ar vitalitātes un paškongruences sasniegšanu (Ryan & Deci, 2000). Izaugsmes potenciāls tiek aktivizēts tikai tad, kad tiek apmierinātas iedzimtās psiholoģiskās pamatvajadzības. Šo vajadzību apmierināšana ir cilvēka dzīves dabisks mērķis un ir cilvēka uzvedības motivācijas pamats. Ja nenotiek personības izaugsme un psiholoģiskās pamatvajadzības netiek apmierinātas, personībā var izveidoties negatīva psiholoģiska ievirze, uz kuras pamata attīstās negatīva attieksme pret sevi, citiem un dzīvi kopumā (Svence, 2009.).

R. Raians un L. Deci, psiholoģisko labklājību analogiski K. Rifai, skaidro eidemoniskajā tradīcijā kā „labi dzīvot” atšķirībā no hedoniskā „labi justies”, tomēr atšķiras dažu kritēriju skaidrojums. Ja K. Rifas teorijā autonomija tiek izprasta drīzāk kā neatkarība, tad R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorijā autonomija tiek skaidrota saistībā ar pašakceptēšanu un gribu (Ryan & Deci, 2000).

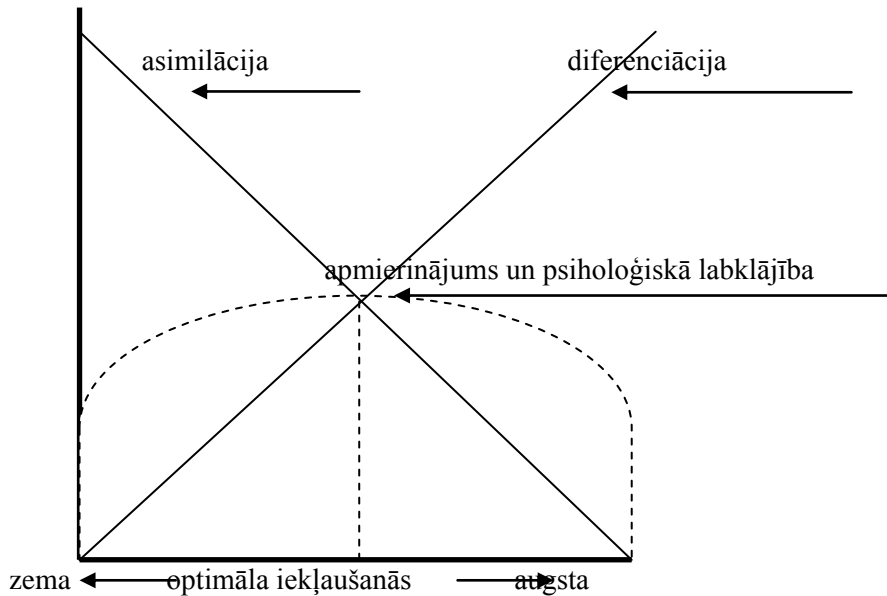
Tādējādi psiholoģiskā labklājība R. Raiena un L. Deci teorijā ir modalitātes „labi dzīvot” rezultāts”, kas var sekmēt arī labu fizisko un garīgo veselību. Psiholoģiskā labklājība ir kā procesu – vidutāju - virkne starp neatkarīgiem mainīgajiem (raksturīgu mērķu un autonomas regulācijas) un atkarīgu mainīgo (labu veselību) (Ryan et al., 2008).

### **M. Breveres optimālo atšķirību teorija** *M. Brewer's optimal distinctiveness theory*

Viena no teorijām, kam ir būtiska nozīme psiholoģiskās labklājības izpratnes attīstībā un kas analogiski R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorijai balstās klasisko vajadzību teoriju uzskatos, ir M. Breveres optimālo atšķirību teorija (*Optimal distinctiveness theory*) (Brewer, 1991, 1993). Optimālo atšķirību teorija psiholoģiskās labklājības jēdzienu pēta grupas kontekstā. Šī teorija ir radusies no sociālās identitātes teorijas un paškategorizācijas teorijas, kas deklarēja, ka grupas locekļi palīdz atsevišķiem indivīdiem paplašināt sevis izpratnes robežas, sevi uztvert ne tikai kā indivīdu, bet arī noteiktas sociālās kategorijas grupas pārstāvi.

M. Brevere atzīmē divas galvenās sociālās pamatvajadzības – asimilāciju un diferenciaciju – kas darbojas kā motivatori labklājības sasniegšanā. Ja asimilācijas vajadzība ietver sevī vēlēšanos līdzināties un piederēt noteiktai grupai, tad diferenciacijas vajadzība prezentē vēlmi atšķirties no citiem indivīdiem jebkurā sociālā kontekstā, pie tam abas vajadzības uzskatāmas par konfliktējošām un dominē uz otras recesijas rēķina (Brewer, 1991). Jo vairāk asimilējies indivīds jūtas grupā, jo mazākas iespējas izpausties diferenciacijas vajadzībai un otrādi. Optimālo atšķirību teorija piedāvā modeli (skat. 3. attēlu), kurā diferenciacijas vajadzība tiek

apmierināta starpgrupu sakaros, bet asimilācijas – iekšgrupu. Individīdi var realizēt diferenciacijas vajadzību ar grupas palīdzību, grupai atšķiroties no citām grupām. Psiholoģiskā labklājība ir sasniegta, kad indivīds jūtas iekļāvēs grupā vai atšķirīgs no tās subjektīvi optimālā līmenī.



**3.attēls Psiholoģiskās labklājības sasniegšanas modelis optimālo atšķirību teorijā (pamatojoties uz Brewer, 1991)**

*Fig.3. Model of psychological well-being of optimal distinctiveness theory (Brewer, 1991)*

Optimālo atšķirību teorija pēta psiholoģisko labklājību saistībā ar sociālo pamatvajadzību apmierināšanu, analizējot problēmējautājumus, vai piederības izjūta grupai, personiskā diferenciacija jeb atšķirība no grupas un grupas atšķirība no citām grupām, ir prognostiskas attiecībā uz labklājību. Mūsdienu optimālo atšķirību teorija pēta šo trīs aspektu savstarpējās sakarības, pamatvajadzību apmierināšanas saistību ar labklājību, nevis grupas un citiem konteksta faktoriem. Šajā teorijā tiek uzskatīts, ka asimilācijas un diferenciacijas vajadzību uztvere ir mainīgie, kas atšķiras grupas ietvaros un korelē ar labklājību. Salīdzinot R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teoriju ar M. Breveres optimālo atšķirību teoriju, redzams, ka pašnoteikšanās teorija individualizācijas vajadzību traktē kā autonomijas motīvu, ar kura palīdzību indivīdi tiecas kontrolēt sevi un savu uzvedību ceļā uz labklājību. Savukārt optimālo atšķirību teorija individualizācijas vajadzību izprot kā motivatoru unikalitātei un atšķirībai no citiem (Sheldon, Elliot, 1999).

### **Psiholoģiskā labklājība apmierinātības ar dzīvi teorijas skatījumā** *Psychological well-being of life satisfaction theory perspective*

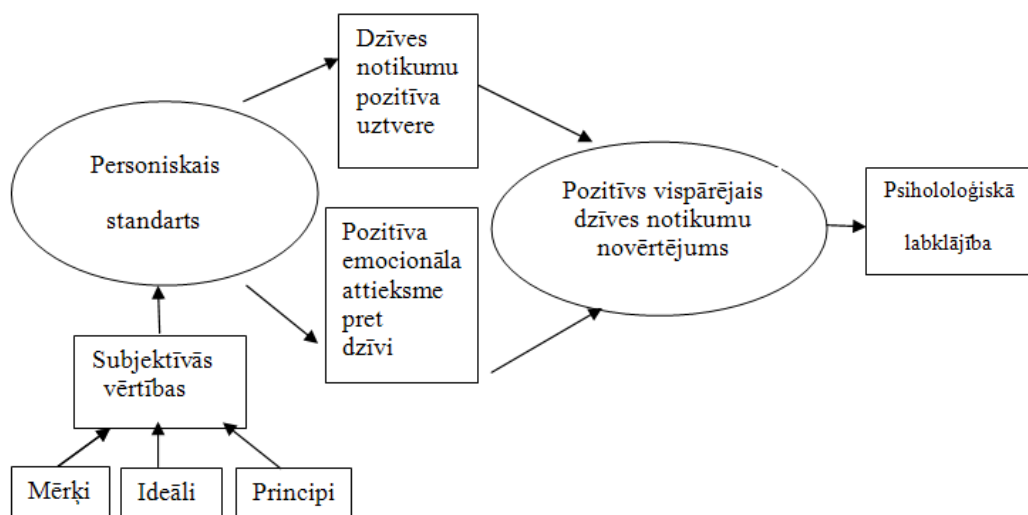
Teorija, kas mūsdienu psiholoģijā labklājības izpratnes veidošanā izmanto multidimensionālu pieeju, bet jaunākajos pētījumos saistās ar morālās



psiholoģijas skolu, ir apmierinātības ar dzīvi teorija (*Life satisfaction theory*), kuru attīstījuši tādi pētnieki kā D. Hoits (Hoyt et al., 1980), V. Tiberiusa un A. Plakiasa (Tiberius, Plakias, 2010). Atšķirībā no hedonisma pieejas, apmierinātības ar dzīvi teorijā psiholoģiskā labklājība tiek aplūkota kā pozitīvs dzīves novērtējums kopumā, atsevišķi pozitīvi notikumi tiek uztverti kā daļa no labklājības. Apmierinātības ar dzīvi teorija radījusi atšķirīgu skatījumu uz labklājību arī no eidemoniskās pieejas, jo netiek postulēti ārēji psiholoģiskās labklājības normatīvi.

Saskaņā ar apmierinātības ar dzīvi teoriju labklājības un apmierinātības ar dzīvi jēdzieni tiek identificēti, psiholoģiskā labklājība jeb apmierinātība ar dzīvi šādā skatījumā ir atbilde uz jautājumu, vai dzīves norises atbilst noteiktam standartam, ko veido indivīda subjektīvās vērtības (darbības, mērķi, ideāli, principi u.c.). Psiholoģiskās labklājības izjūtas veidošanā būtiska nozīme ir reālistiskas vērtību sistēmas veidošanai, kas atbilst indivīda emocionālajai un kognitīvajai ievirzei (Tiberius, Plakias, 2010).

Apkopojot apmierinātības ar dzīvi teorijas atziņas, šīs publikācijas autors piedāvā psiholoģiskās labklājības konceptuālo modeli, kurš ilustrēts 4. attēlā.



**4. attēls. Psiholoģiskās labklājības modelis apmierinātības ar dzīvi teorijā (pamatojoties uz Tiberius, Plakias, 2010)**

*Fig.4. Psychological well - being model of life satisfaction theory (Tiberius, Plakias, 2010)*

Šīs teorijas skatījumā apmierinātības ar dzīvi kopējais novērtējums ir kā atbilde uz problēmjautājumiem, ar kuriem cilvēki saskaras, reflektējot par labklājības tēmu. Apmierinātības ar dzīvi novērtējums kalpo kā salīdzinājuma kritērijs ar citu indivīdu personiskās dzīves novērtējumu vai ar atsevišķa indivīda dzīves novērtējumu dinamikā. Spriedumi par apmierinātību ar dzīvi korelē ar noturīgu pozitīvu kognitīvo un emocionālo attieksmi pret dzīvi.

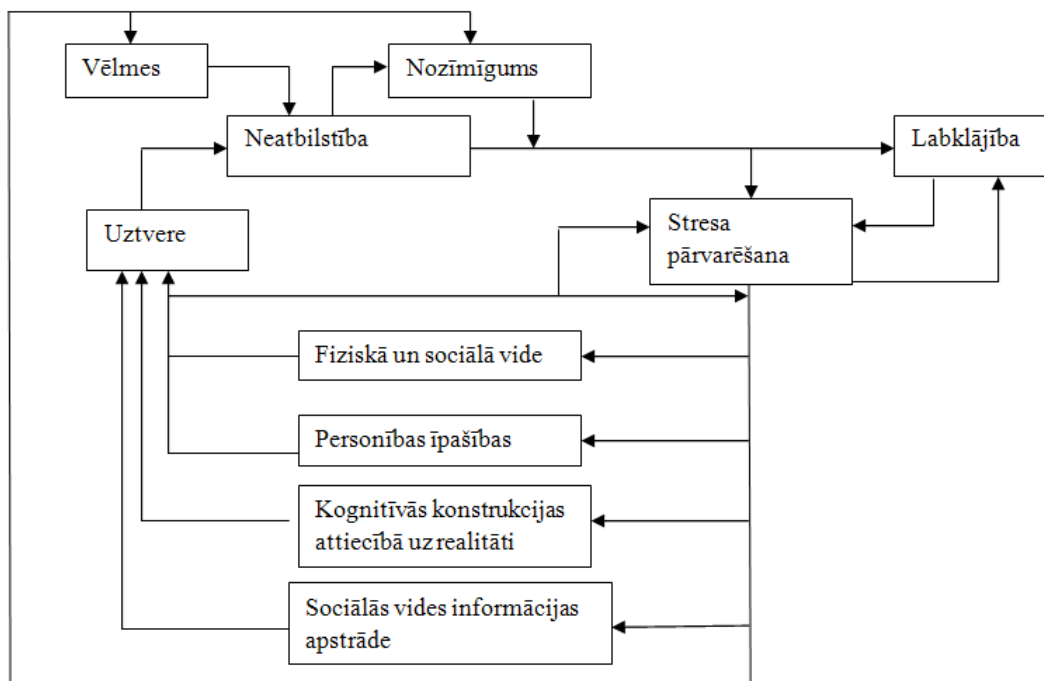
## Psiholoģiskās labklājības izpratne stresa mazināšanas un labklājības kibernētiskajā teorijā

### *Understanding of the psychological well-being of cybernetic theory of stress, coping and well being*

Teorija, kas palīdzējusi attīstīt oriģinālu psiholoģiskās labklājības izpratni indivīdu uzvedības kopējas struktūras kontekstā ir stresa, tā mazināšanas un labklājības kibernetiskā teorija (*Cybernetic Theory of Stress, Coping and Well being*). Šī teorija sākotnēji radās, lai aprakstītu autonomu sistēmu darbību.

Saskaņā ar šo teoriju autonomu sistēmu mērķis ir minimizēt ārējās vides jeb ekovides neatbilstību iekšējiem indivīda standartiem. Atbilstoši šai nostādnei psiholoģiskā labklājība, kas ir viens no vispārējās labklājības komponentiem, atkarīga no atbilstības vai neatbilstības starp uztveri, kura prezentē ekovīdi un vēlmēm, kuras atspoguļo personības iekšējos standartus. Jo lielāka ir neatbilstība – jo lielāks ir stresa līmenis, un, atbilstoši tam – zemāka psiholoģiskā labklājība. Savukārt veiksmīgi stresa pārvarēšanas paņēmieni var mazināt draudus psiholoģiskajai labklājībai, ko rada neatbilstība starp ārējo vidi (uztvere) un iekšējām prasībām (vēlmēm). Teorijā tiek atzīts, ka neatbilstība starp vides ietekmēm un iekšējiem standartiem veicina vardarbīgu dažādu dzīves situāciju risinājumu pieaugumu (Edwards, 1992).

Galveno stresa, tā pārvarēšanas un labklājības kibernetiskās teorijas elementu mijattiecības ilustrētas 5.attēlā.



**5.attēls. Stresa pārvarēšanas un labklājības kibernetiskās teorijas elementu mijattiecības (pamatojoties uz Edwards, 1992)**

*Fig.5. Cybernetic Theory of Stress, Coping and Well being theories element interrelations (Edwards, 1992)*

Kā redzams 5.attēlā, indivīda uztveri un fizisko un sociālo vidi maina un papildina izziņas procesi un informācija no sociālās vides. Sociālās vides sniegtā informācija skar arī vēlmju veidošanās sfēru. Neatbilstība starp uztveri un vēlmēm, saskaņā ar Dž. Edvardsu, ietekmē psiholoģisko labklājību, pie tam būtisks ir vēlmju tips, kas rada neatbilstību. Vēlmes, kas saistās ar ideāliem vai ir tuvu pieļaujamā robežām, būtiski apdraud psiholoģisko labklājību un provocē dažādas stratēģijas stresa pārvarēšanai. Stresa pārvarēšanas stratēģijas tiešā vai pastarpinātā veidā ietekmē psiholoģisko labklājību, īpaši emocionāli nosacītās stratēģijas kā atslābināšanās, katarse un apreibinošu vielu lietošana, tādēļ mijattiecības starp stresu, tā pārvarēšanu un psiholoģisko labklājību ir vērtējamas kā neviennozīmīgas (Edwards, 1998).

Vēlmju atbilstība pašuztverei, kas balstīta sociālās vides informācijā, var izraisīt psiholoģiskās labklājības pozitīvas izmaiņas. Negatīvas ietekmes uz psiholoģisko labklājību pastiprina vēlmju nozīmīgums, kā arī neatbilstības jeb pretrunu ilgums (Edwards, 1998). Mijšakarības ietekmē arī vides faktori un personības īpašības, kā arī kognitīvās konstrukcijas.

Stresa, tā pārvarēšanas un labklājības teorija fokusējas uz resursiem, kas palīdz veidot pozitīvus psiholoģiskās labklājības aspektus, nevis uz disfunkciju, tādēļ šī teorija minētajā aspektā sasaucas ar pozitīvās psiholoģijas nostādņēm.

## **Secinājumi** **Conclusions**

1. Par psiholoģiskās labklājības izpratnes pamatu mūsdienu psiholoģijā pieņemts K. Rifas piedāvātais psiholoģiskās labklājības modelis, kurā psiholoģiskā labklājība tiek operacionalizēta kā sevis akceptēšana, pozitīvas attiecības ar citiem, personiskā izaugsme, dzīves mērķa esamība, spēja īstenot ikdienas prasības un autonomija.
2. Psiholoģiskās labklājības koncepta attīstība ir cieši saistīta ar jaunas psiholoģijas nozares – pozitīvās psiholoģijas pakāpenisku izaugsmi no biheiviorisma un humānistiskās psiholoģijas teorijām.
3. Mūsdienu psiholoģijā psiholoģiskā labklājība tiek traktēta eidemonisma tradīcijā, kurs galvenais postulāts akcentē personības potenciāla maksimālu realizāciju un sociāli nozīmīgu darbību.
4. Par nozīmīgākajām mūsdienu psiholoģiskās labklājības teorijām, kuras pārstāv eidemonisma tradīciju, tiek atzītas K. Rifas psiholoģiskās labklājības teorija un R. Raiena un L. Deci pašnoteikšanās teorija.
5. Psiholoģiskā labklājība pozitīvi korelē ar internālo kontroles lokusu, pašcieņu, apmierinātību ar dzīvi, bet negatīvi korelē ar eksternālo kontroles lokusu un depresiju.
6. Atsevišķi psiholoģiskās labklājības aspekti mainās līdz ar indivīda vecumu.

7. Psiholoģiskā labklājība ir fenomens, kurš būtiski ietekmē galvenos indivīda funkcionēšanas aspektus: pašizjūtu ikdienā, personības kognitīvo sfēru, starppersonību attiecības un profesionālos panākumus.
8. Sakarā ar samērā mazo teorētisko un empīrisko pētījumu skaitu pastāv psiholoģiskās labklājības koncepta operacionalizācijas grūtības un valīda empīrisko pētījumu instrumentārija deficīts.

## **Kopsavilkums** **Summary**

The operationalization of the concept of psychological well-being and the development of comprehensive empirical research is connected with the growth of positive psychological as an independent psychological branch, during which the significant modern psychological well-being theories representing the traditions of eudemonism are put forward. These are the theory of psychological well-being by C. Ryff and the theory of self-determination by R. Ryan and L. Deci, as well as theories not founded in the tradition of eudemonism, but, to some extent, reflect the problems of psychological well-being: the theory of optimal differences by M. Brever, theory of life satisfaction, theory of stress and its reduction by J. Edwards, and cybernetic theory of well-being.

The term “psychological well-being” was brought into western psychology by N. Bradburn, a researcher of positive psychological functioning. Psychological well-being in the theory of N. Bradburn was interpreted as a peculiar balance between personality positive and negative affects where high psychological well-being is understood as a predominance of positive affect.

Western psychological concepts exploring psychological well-being, according to R. Ryan, are divided into two groups: hedonistic (that is, psychological well-being is treated as dichotomy: satisfaction – dissatisfaction) and eudemonistic that treats psychological well-being as a sign of personal growth.

Within the latest concepts, hedonism is operationalized as subjective well-being and analyzed as positive, rarely negative experience and life satisfaction. In its turn, psychological well-being is operationalized as self-acceptance, positive relationships with others, personal growth, purpose in life, ability to realize everyday demands, and autonomy. Conceptually subjective well-being means emotionally pleasant life, but psychological well-being means meaningful life that is characterized by constructive action and growth.

The treatment of eudemonistic psychological well-being is represented in the works of C. Ryff, R. Ryan and L. Deci, A Waterman, K. Keyes. Nowadays, the vision of eudemonistic psychological well-being in positive psychology is based on C. Ryff’s theory of psychological well-being.

The concept of the viewed psychological well-being in the context of personality positive functioning reveals the topicality and versatility of the issue:

- The basis of understanding of psychological well-being in psychology is the model of psychological well-being proposed by C. Ryff, in which

psychological well-being is operationalized as self-acceptance, positive relations with others, personal growth, the existence of purpose in life, ability to realize everyday needs, and autonomy.

- The development of the concept of psychological well-being is closely connected with new psychology branches – gradual growth of positive psychology from behaviorism and humanistic theories of psychology.
- Nowadays psychology treats psychological well-being in the tradition of eudemonism, where the dominant postulate emphasizes the maximum realization of personal potential and socially meaningful action.
- The theory of psychological well-being by C. Ryff and self-determination theory by R. Ryan and L. Deci are acknowledged to be the most remarkable modern theories of psychological well-being that represent the tradition of eudemonism.
- Psychological well-being positively correlates with internal locus of control, self-esteem, satisfaction with life, but negatively correlates with external locus of control, and depression.
- Separate components of psychological well-being change with the age of an individual.
- Psychological well-being is a phenomenon that has a significant impact on the core constructs of functioning of an individual: a sense of self in everyday affairs, personal cognitive sphere, interpersonal relationships, and professional growth.
- Due to relatively little amount of theoretical and empirical research, there are operationalization problems of the concept of psychological well-being, and the lack of valid empirical research instrument.



EIROPAS SAVIENĪBA  
IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ



Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā  
**«Atbalsts Daugavpils Universitātes doktora studiju īstenošanai»**  
Vienošanās Nr. 2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/015

## Literatūra References

1. Bradburn, N. M. (1969). *The structure of Psychological Wellbeing*. Aldine Publishing Co.
2. Brewer, M. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475–482.
3. Brewer, M. (1993). *The role of distinctiveness in social identity and group behavior*. In M. Hogg, & D. Abrams (Eds.). London: Harvester, Wheatsheaf.
4. Diener, E. (1984). Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.

5. Edwards, J. R. (1988). *The determinants and consequences of coping with stress*. In C. L. Cooper, & R. Payne (Eds.). New York: Wiley.
6. Edwards, J. R. (1992). A cybernetic theory of stress, coping, and well-being in organizations. *Academy of Management Review*, 17, 238-274.
7. Hoyt, D.R., Kaiser, M.A., Peters, G.R., & Babchuk, N. (1980). Life Satisfaction and Activity Theory: A Multidimensional Approach. *Journal of Gerontology*, 35(6), 935-41.
8. Jahoda, M. (1958) *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books
9. Jung, C. (1933) *Modern Man in Search of Soul*. New York: Harcourt brace Jovanovich.
10. Martin, L. L., & Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. S. Wyer (Ed.). *Advances in social cognition*, 9, 1-47.
11. Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N., & Verbrugge, L. M. (1999). Subjective well-being and social production functions. *Social Indicators Research*, 46, 61-90.
12. Ryan, R. (2009). Self-Determination Theory and Wellbeing. *WeD Research Review*. 1
13. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
14. Ryan, R.M., & Deci E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141–166.
15. Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
16. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 1069–1081.
17. Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-27.
18. Ryff, C.D., Singer, B.H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research* 35, 1103–1119.
19. Sheldon, K.M., & Elliot, A.J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
20. Springer, K. W., Hauser, R. M., Freese, J. (2006). Bad news indeed for Ryff's six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1120-1131.
21. Svence, G. (2009) *Pozitīvā psiholoģija*. Apgāds Zvaigzne ABC
22. Tiberius, V. & Plakias, A. (2010). *Well-being*. In J. Doris & the Moral Psychology Research Group (Eds.). *The moral psychology handbook* (pp. 401–431). Oxford: Oxford University Press.
23. Wood, A.M., Joseph, S., Malthy, J. (2009) Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality & Individual Differences*, 46(4), 443-447.

# LATVIEŠU TAUTASDZIESMAS KĀ SKOLĒNU VĒRTĪBORIENTĀCIJAS VEIDOTĀJAS MŪZIKAS MĀCĪBĀ SĀKUMSKOLĀ

## LATVIAN FOLK SONGS AS CREATOR OF VALUES ORIENTATION IN MUSIC TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

**Iveta KEPULE**

**Rēzeknes Augstskola**

Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4600, Latvija

e-pasts: kepule.iveta@gmail.com

**Abstract:** *The main mission of education is to help everyone, as acquisition of knowledge and skills takes place simultaneously with the formation of personality and it possesses a system of an aesthetic and values orientation, needs and views of the world. By linking music teaching content with ethics, the pupil gains experience in evaluation activities - learns to make a choice in accordance with the fundamental principles of morality, between good and evil, choose the good. Gets acquainted with the ethical heritage and value diversity and begins to build his own, moral values-based, world vision.*

**Objective:** *To examine opportunities of realization values education system in music teaching at primary school, through the content of music teaching.*

**Keywords:** *ethics, Latvian folk songs, music lesson, music teaching, values orientation*

### Ievads Introduction

Tradicionālo izglītību, kas rūpējās par iepriekšējo paaudžu zināšanu un principu nodošanu nākamajām paaudzēm, nomaina jauna, kuras mērķis ir jauno paaudžu cilvēku sagatavošanās dzīvei, akcentējot nepieciešamību aktivizēt skolēnu domāšanas potenciālu, attīstīt patstāvīgas pētnieciskās prasmes, mainīgās sociālās vides piedāvāto uzdevumu risināšanai.

Galvenā izglītības misija ir palīdzēt ikvienam, jo zināšanu un prasmju apguve noris vienlaikus ar personības veidošanos, un tai piemīt estētisko orientāciju un vērtīborientāciju, vajadzību un pasaules uzskatu sistēma.

Sabiedrībā bieži izskan bažas par skolēnu negatīvām attieksmēm un vērtību neizpratni ikdienā. Negācijas sabiedrībā tieši atspoguļojas jaunās paaudzes rīcībā, attieksmēs, tāpēc pozitīvas attieksmes veidošana skolēnos ir aktuālas problēmas ikvienā ģimenē, bērnudārzā, skolā, augstskolā un sabiedrībā kopumā. Līdz ar to svarīgs kļūst jautājums par formām, metodēm un paņēmieniem, kurus iespējams izmantot skolu darbā, lai nodrošinātu skolēnam iespēju analizēt un vērtēt daudzveidīgos un mainīgos sociālos procesus. Bērns reflektē viņam apkārt esošajā vidē valdošās cilvēku attiecības, reāli funkcionējošas vērtību sistēmas, tās neizskaistinot.

**Raksta mērķis:** izmantojot mūzikas mācības saturu aktualizēt vērtībizglītības sistēmas realizācijas iespējas mūzikas mācībā sākumskolā

**Pētījumā izmantotās metodes:** izvirzītā mērķa sasniegšanai tika izmantota pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze, pedagoģiskās pieredzes refleksija, pedagoģiskā procesa mūzikas stundās vērošana un analīze, skolēnu aptauja.

### **Vērtībizglītības jēdziena analīze saistībā ar mūzikas mācību priekšmetu** *Analysis of the value education concept in connection with music subject*

Vērtīborientācija - vērtību izpratne, darbības vērstība uz noteiktām vērtībām; vērtību orientācija, bet ētika ir zinātne par morāli, tikumību (Spektors, 2009). Ētikas pamatā ir ticība savām personīgajām vērtībām, savai spējai regulēt attiecības, savas jūtas un emocijas, kuru iespaidā tiek pieņemts lēmums. Tāpēc ļoti svarīgi ir saistīt ētiku ar vērtībizglītību, tādā veidā akcentējot pozitīvo skolēnu darbībā. Antropologs T.H. Ēriksens (2004) atzīmē, ka jaunais laiks dod gan brīvības, gan bezizejas sajūtu, valdzina un iedveš bailes. Šajā laikā ļoti svarīga ir vajadzība pēc atlases, ceļa rādītāja, principiem, kas organizē zināšanas. Ētika ir mācība par dzīves gudrību, par labākas dzīves un sadzīvošanas meklējumiem, par cilvēka dzīves jēgas nozīmīgām problēmām, par cilvēku dzīves ceļiem, orientācijas iespējām pasaulē. Ētika ir grieķu cilmes vārds ar nozīmi "tikums", "raksturs", "paraža", "paradums". Vārds *ētisks* pats par sevi ir neitrāls, kas neliecina ne labu, ne sliktu, jo apzīmē tikai konkrētas personas vai cilvēku grupas attieksmi pret tradicionāli izveidojošos vai topošo vērtību sistēmu. Ētika vienmēr ir bijusi un ir saistīta ar sabiedrību. Ētika filozofiski apcer labo un ļauno, dzīves jēgu, cilvēku tikumus kā gudrību, skaistumu un taisnīgumu jau kopš seno grieķu Aristoteļa, Sokrāta un Platona laikmeta.

Ar vērtībizglītību saprot personības pamatvērtību – garīguma, morāles, kultūras, gara un fiziskās stājas – izkopšanu izglītības procesā. Personas pašapziņas, pašvērtības apziņas, pašrefleksijas, valodspējas un radošuma izkopšanu; iecietības, izlīgumspējas, līdzjūtības u.c. vispārcilvēcisko spēju attīstīšanu; ievirzi, motivāciju un sagatavošanu veiksmīgai profesionālai karjerai. Vērtīborientācijas pamatā ir brīvība izvēlēties, kā dzīvot, kā izturēties pret apkārtējo dabisko vidi, cilvēkiem, kā rīkoties (Beļickis, 2000).

Ētika ir kultūras izpausme. Kultūra ir jēgietilpīgs jēdziens, nenoteikts savā daudznozīmībā, taču ētikas sakarā uzsverams tās jēgveidojošās pieredzes aspekts. Kultūra rada un uzglabā garīgo pieredzi mutvārdos, rituālos, rakstītā veidā, tradīcijās, paradumos utt. Ētika savukārt pārtver augstvērtīgo pieredzi un, pievienodama klāt vīzijas un iztēles devu, pārvērš to ideālā, vēlamībā, vērtībā. Ētika tajā iederas kā intelektuāla un emocionāla pamatne, no kuras plašāk pārredzamas nozīmes, jēga, attiecības, mērķi un orientācijas. Būdamā



intelektuāli emocionāla, tā izgaismo neskaidrās gaidas, ilgas pēc kaut kā augstāka un pilnīgāka - līdzīgi mākslai, kura to veic tēlojumā.

Saistot mūzikas mācību saturu ar ētiku, skolēns gūst vērtējošās darbības pieredzi – mācās veikt izvēli saskaņā ar morāles pamatprincipiem, starp labu un ļaunu, izvēlēties labu, iepazīstas ar ētisko mantojumu un vērtību daudzveidību un sāk veidot savu, tikumiskajās vērtībās pamatotu, pasaules redzējumu.

Ētikas priekšmetu tuvāk raksturo dažādi ētikas virzieni (skat.1.tabulu), ko iedala atkarībā no izvirzītajiem pamatjautājumiem (Vijups, 1999).

*1.tabula*

*Table 1*

**Ētikas virzienu saistība ar mūzikas mācībā apgūstamo latviešu tautasdziesmu saturu**  
*Relationship between the ethical directions and the content of the taught Latvian folk songs*

Ētikas virziens	Ētikas pētāmais priekšmets	Saistība ar apgūstamo latviešu tautasdziesmu saturu
Tikumumu ētika	Cilvēka un sabiedrības morālās dzīves pamattikumumu meklēšana	„Kur tad tu nu biji”
Dzīves ētika	Ar cilvēku dzīvi saistīti aspekti: brīvība, mīlestība, nāve, darbs, jaunrade	„Arājiņi, ecētāji”
Situatīvā ētika	Jaunas normatīvas situācijas, kas pieder kristīgi orientētam virzienam	Sākumskolā apgūstamās latviešu tautasdziesmas neatbilst situatīvajai ētikai.
Teoloģiskā ētika	Dieva jēdziena nozīme ētikā	„Lēni, lēni Dieviņš brauca”
Ekoloģiskā ētika	Cilvēka negatīvās iedarbības sekas uz apkārtējo vidi, cilvēka humānu attieksmi pret dabu	„Caur sidraba birzi gāju”
Profesionālā ētika	Nosaka tikumisku raksturu tām cilvēku savstarpējām attiecībām, kuru avots ir viņu profesionālā darbība	„Kaķīts kurmi dancināja”
Sociālā ētika	Sapratne starp dažāda vecuma, dzimuma, profesiju, izglītības pārstāvjiem	„Smieklis man”
Nevardarbības ētika	No vardarbības brīvas cilvēku, tautu, valstu attiecības	„Labāk ļaudis padziedam”
Uzņēmējdarbības ētika	Personības iniciatīvas, naudas darījumu, komercdarbības un brīvo uzņēmējdarbību kultūras un ētikas jautājumi	„Dancot gāju ar meitām”
Teleoloģiskā ētika	Pārlicība, ka sekas ir izšķirošais faktors. Tā norāda, vai cilvēka rīcība ir bijusi morāli pareiza vai nē.	„Zvirbuli, zvirbuli”
Deontoloģiskā ētika	Uzskati par pienākumu	„Slauk, māmiņa, istabiņu”
Hedonisms	Par svarīgāko cilvēka dzīvē uzskata gūt baudu un izvairīties no ciešanām, liekot šo mērķi par galveno virzošo spēku cilvēka dzīvē.	„Bēdu manu lielu bēdu”
Enerģisms	Cilvēka intelektuālo spēju attīstīšana un nodarbināšana	„Parād,brālīti”
Morālisms	Cilvēka kalpošana tuvākā labklājības labad	„Silta, jauka istabiņa”
Utilitārisms	Derīgums kā darbības pamattikums	„Kas kaitēja nedzīvot”

Cilvēka apkārtņē ir maz tādu situāciju pret kurām viņam nebūtu attieksmes. Tāpēc vērtību ir tikpat daudz, cik dabas un sabiedriskās dzīves parādību (Milts,

1985). To apstiprina arī 1.tabulā redzamā ētikas virzienu saistība ar latviešu tautasdziesmu tematiku. Analizējot 1.tabulā definētos ētikas virzienus, redzam, ka katram virzienam atbilst kāda no latviešu tautasdziesmām, izņemot situatīvo ētiku, kas ir saistīta ar jaunām normatīvām situācijām kristīgi orientētā virzienā. Autore uzskata, ka tas ir saistīts ar latviešu folkloras veidošanās vēsturiskajiem apstākļiem, respektīvi, latviešu tautasdziesmas ir senākas par kristietismu Latvijā.

Skolēnu iepazīstināšanai ar ētiskajām vērtībām, to apguvei ir tālākejošs efekts viņa personības veidošanās procesā, jo bērns agri uzkrātā pieredze ļauj izprast sabiedrības vērtības, kļūt par līdzvērtīgu partneri pieaugušajiem, kā arī cilvēku sabiedrība var ilgstoši pastāvēt un pozitīvi attīstīties tikai un vienīgi kā cilvēka cienīga sabiedrība.

### **Ētikas jautājumi latviešu tautasdziesmās mūzikas stundās sākumskolā** *Ethical issues in the Latvian folk songs in music lessons in a primary school*

Vērtības ietekmē mūsu lēmumus, mērķus, uzvedību.

Vērtība ir lietu vai parādību noderīgums, nozīmīgums indivīda dzīves darbībā – ko cilvēks savā apziņā uztver kā sev vai citai personai nozīmīgu, vēlamus konkrētos vēsturiskos apstākļos, konkrētā sabiedrībā, kas sekmē viņa personības attīstību (Špona, 2006).

Gan tautas dziesmu, sakāmvārdu sējumi, gan intervijas ar intelektuāliem cilvēkiem medijos, daiļliteratūra, kino, teātris, mūzika vai glezna noder, lai identificētos ar vērtībām, citu dzīvi, piedzīvojumu, notikumu un, pārdomājot citu pieredzi, mainītu tās savas vēlmes un vērtības, kas neatbilst auglīgai saiknei ar citiem un līdz ar to – morālai jeb tikumiskai kārtībai.

Estētiskās orientācijas un vērtīborientācijas ietver sevī apziņas ievirzi personības veidošanās procesā, izraisot virzību, tiekšanos pēc kreativitātes radošajā procesā. Ārējais komponents – tā ir orientēšanās uz mūzikas vērtībām un muzikālās audzināšanas vērtībām, iekšējais komponents – augstākās pakāpes vērtīborientācija, kas ir korelatīva (samērīga) personības viengabalainībai (Абдуллин, 2004).

Muzikāli izglītojošajā procesā skolēnu vērtīborientācijas veidošana balstās uz vērtību principu savstarpēju mijiedarbību starp mūziku kā izziņas objektu, no vienas puses, un skolotāju un skolēnu kā kolektīvu subjektu, kas iepazīst muzikālo vērtību pasauli, no otras puses.

Vērtīborientētas personības veidošanos sekmē muzikāli izglītojošā procesa aksioloģizācija, kas paredz aksioloģisku (vērtību) pieeju muzikālām parādībām mūzikas apguves procesā, “kad mūzika kalpo par vērtību nesēju un izziņas objektu” (Щербакoвa, 2001).

Mūzikai un mūzikas izglītībai ir daudz vērtību, no kurām par vadošo tiek uzskatīta kreativitāte (Csikszentmihalyi, 1988), cik dažādos veidos var

interpretēt tautasdziesmu. Latviešu tautasdziesma ir iespaidīgs padomu avots un refleksijas rosinātājs.

Bērns vēlas lietderīgi darboties, ticot tam, ka var paveikt ko tādu, kas ir nozīmīgs citiem. Šajā vecumā viņi sāk palīdzēt pieaugušajiem dažādos mājas darbos, veidojas spēja un gatavība praktiski darboties citu labā. Šajā vecumā bērnam sāk veidoties noturīgas estētiskas intereses, pieredze ir praktiskajā darbībā iegūtais zināšanu, prasmju un iemaņu kopums. Jo vecāks ir cilvēks, jo lielāka ir viņa dzīves pieredze. Pieredze paliek cilvēka zemapziņā, palīdzot atcerēties pagātni un spējot paredzēt notikumus nākotnē. Cilvēkam piemīt nepārvarama tieksme visu izjust un pārdzīvot pašam, kad netiek ievērota tautas paruna – „Esi gudrāks, mācies no citu kļūdām!”

### **Pētījuma metodoloģija** *Methodology*

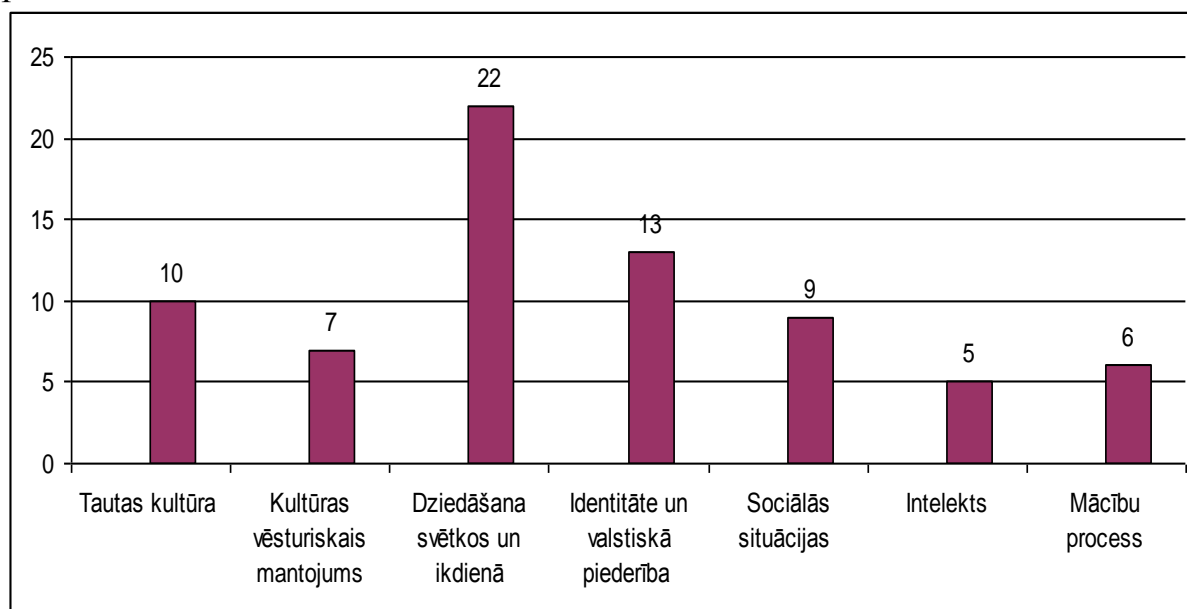
Praktiskajā pētījumā izmantotās metodes: pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras analīze, pedagoģiskās pieredzes refleksija, pedagoģiskā procesa mūzikas stundās vērošana un analīze, skolēnu aptauja par latviešu tautasdziesmas apguves mūzikas mācībā pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem. Aptaujā respondentiem tika lūgts nosaukt un pamatot, kāpēc, viņuprāt, mūzikas mācībā būtu vai nebūtu jāapgūst un jādzied latviešu tautasdziesmas. Pētījumā piedalījās 48 respondenti - skolēni vecumā no 10 līdz 11 gadiem: 27 meitenes un 21 zēns. Pētījums tika veikts ar mērķi izzināt respondentu viedokli par tautas kultūras nozīmīgumu, latviešu tautasdziesmu apguves nepieciešamību mūzikas mācībā.

Apkopojot aptaujas rezultātus, autore secina, ka ir skolēni, kuri par nepieciešamību apgūt latviešu tautasdziesmas ir definējuši vairākus viedokļus. Analizējot skolēnu izteiktos viedokļus, autore secina, ka visi skolēni atzīst nepieciešamību apgūt latviešu tautasdziesmu mūzikas mācībā, kā pozitīvus minot šādus iemeslus:

- Nepieciešamība zināt savas tautas kultūru (A: *Es domāju, ka ir jāmāca, jo no tautasdziesmām mēs uzzinām daudz ko par latviešu kultūru.*);
- Nepieciešamība saglabāt kultūras vēsturisko mantojumu, nododot no paaudzes paaudzē (L: *Tautasdziesmas ir vajadzīgas savai tautai, tās dziedājuši mūsu senči, un viņi ļoti gribētu, lai tautasdziesmas nonāktu no paaudzes paaudzē.*);
- Nepieciešamība dziedāt tautasdziesmas svētkos un ikdienā, arī gadskārtu un ieražu svētkos (Z: *Man liekas, ka ir jāmācās tautasdziesmas, jo ir tādi svētki, kur ir vajadzīgas tautasdziesmas.* Kr: *Man liekas, ka latviešu tautasdziesmas ir jāmācās, lai dziedātu bēdīgos brīžos un priecīgos dziedātu.*);

- Nepieciešamība saglabāt savu identitāti un valstisko piederību (B: *Tās ir manas valsts tautas dziesmas. H: Latvija būs daudz labāka un skaistāka, ja mēs dziedāsim tautasdziesmas.*);
- Sociālo situāciju daudzveidība tautasdziesmu saturā (E: *Cilvēkiem ir jāzina savas tautas dziesmas, jo tautas dziesmās ir daudz gudrību.*);
- Nepieciešamība attīstīt intelektu (A: *Tautasdziesmas jāmacās, jo vajag trenēt atmiņu, ja nemācīsies, tad var visu aizmirst.*);
- Varbūtība, ka būs nepieciešamas mācību procesā (V: *Varbūt vajadzēs zināt pārbaudes darbā.*)

Analizējot skolēnu piedāvātos iemeslus latviešu tautasdziesmas apguves nepieciešamībai mūzikas mācībā (skat. 1.attēlu), autore secina, ka visizplatītākais respondentu piedāvātais viedoklis (22 skolēni) ir saistīts ar nepieciešamību dziedāt latviešu tautasdziesmas svētkos un ikdienā, atbildē ietverot arī gadskārtu un ieražu svētkus. Autore uzskata, ka respondenti ar latviešu tautasdziesmu visbiežāk saskaras skolā organizētajos koncertos, kā arī mūzikas mācības obligātais saturs paredz tautas kultūras tradīciju apguvi, kas mūzikas stundā izpaužas kā gadskārtu ieražu dziesmu un rotaļu apguve. No respondentu sniegtajām atbildēm var secināt, ka latviešu tautasdziesmu dziedāšana mūzikas stundā, koncertos un ikdienā sagādā prieku, tādā veidā veicinot unikālu emocionālu pieredzi (E: *Tautasdziesmas ir skaistas. M:Tautasdziesmas patīk dziedāt, jo tās ir viegli dziedamas.*). Šo secinājumu apstiprina arī autores personiskā pedagoģiskā pieredze, vērojot skolēnu pašizteiksmi mūzikas mācībā.



**1.att. Skolēnu nosauktie iemesli latviešu tautasdziesmas apguves nepieciešamībai mūzikas mācībā**

**Figure 1 Pupils' provided reasons for a need to learn Latvian folk songs in music lessons**

Kultūras mantojums ir nacionālās identitātes forma un saturs (Sporāne, 2010). Tādējādi respondentu definētos iemeslus – identitāte un valsts piederība, tautas kultūra, kultūras un vēsturiskais mantojums - varētu skatīt kā vienu, kopēju rādītāju latviešu tautasdziesmas apguves nepieciešamībai mūzikas mācībā. Tomēr, analizējot sniegtās atbildes, autore secina, ka respondenti katru no definētajiem viedokļiem interpretē dažādi, tomēr neizslēdzot latviešu tautasdziesmu kā nacionālās identitātes formu un saturu. Tautasdziesmas vienmēr ir nacionālās identitātes paudējas, un tās tiek uztvertas kā nacionālās identitātes vienības simbols (Vecumnieks, 2012).

13 respondenti piedāvā, izmantojot latviešu tautasdziesmu, sekmēt atbildību pret savu valsti un tautu. Analizējot respondentu atbildes, autore secina, ka šo viedokli piedāvā respondenti, kuriem kāds no piederīgajiem ir izbraucis no valsts (J: *Tautasdziesmas ir manas valsts dziesmas, tautasdziesmas ir jāmācās, lai varētu jebkurā vietā tās dziedāt.*)

10 respondenti uzskata, ka latviešu tautasdziesmu mūzikas mācībā ir jāiekļauj, lai labāk zinātu tās valsts un tautas kultūru, kurā dzīvo. Šo viedokli izsaka respondenti no internacionālām ģimenēm, tādējādi izsakot gatavību integrācijai sabiedrībā (S: *Tautasdziesmas ir jāmācās, jo mēs mācāmies latviešu skolā.*).

Savas tautas kultūras mantojuma saglabāšana un nodošana nākamajām paaudzēm ir galvenais viedoklis 7 respondentu atbildēs. Respondenti uzskata, ka ir svarīgi nodot nākamajām paaudzēm tautasdziesmu (E: *Tautasdziesmas ir jāmācās, lai nākamā paaudze dziedātu saviem bērniem, lai tautasdziesmas neaizmirstu.*). Šie viedokļi neapzināti ir saistīti ar nacionālās kultūras identitāti kā specifisku nacionālās identitātes rādītāju.

Sociālo situāciju bagātību latviešu tautasdziesmas saturā kā vienu no vērtībām atzīst 9 respondenti. Tas liecina par šo respondentu dziļāku latviešu valodas un kultūras izpratni, kā arī liecina, ka latviešu tautasdziesma rosina skolēnus domāt par tautas folklorā ietverto personību izglītojošo un audzinošo aspektu. Respondenti uzsver tautasdziesmas izglītojošo un audzinošo aspektu mūzikas mācībā (H: *No tautasdziesmām mēs varēsim uzzināt daudz dažādu gudrību.*).

Respondentu viedoklis saistībā ar mācību procesu dominē 6 gadījumos. Respondentu atbildes liecina par jēdziena „tautasdziesma” neizpratni, jaucot dziedamās latviešu tautasdziesmas ar latvju dainām jeb latviešu tautasdziesmām (S: *Tautasdziesmas var skaitīt kā dzejoļus.*), kā arī pauž viedokli, ka visu, ko apgūst stundā, reflektē pārbaudes darbos.

5 respondenti, paužot viedokli par tautasdziesmas lomu intelekta attīstībā, uzskata, ka viss mācību process sekmē skolēna intelekta attīstību, t.sk. latviešu tautasdziesma. Respondenti īpaši izceļ tautasdziesmas nozīmi atmiņas trenēšanā (S: *Tautasdziesmas ir jāmācās tāpēc, lai trenētu atmiņu.*), ko apstiprina autores pedagoģiskā pieredze, skolēni latviešu tautasdziesmas iemācās no galvas ātrāk.

Saistībā ar H.Gardnera (Gardner, 2000) uzskatu, ka skolēni mācās efektīvāk, ja tiek piedāvāts bagātīgs un jēgpilns mācību process, pētījums pierāda, ka respondenti izprot latviešu tautasdziesmas nozīmīgumu mūzikas mācībā un apgūst jēgpilnā mūzikas mācības procesā.

## **Secinājumi** *Conclusion*

Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, autore secina, ka skolēni latviešu tautasdziesmu apgūst ar izpratni par tās nozīmīgumu tautas kultūras mantojuma saglabāšanā un personības pašizteiksmes veicināšanā. Latviešu tautasdziesma ir iespaidīgs padomu avots un refleksijas rosinātājs. Skolēni uzskata, ka latviešu tautasdziesmas ir nepieciešams apgūt mūzikas mācībā. Tādējādi praktiskajā darbībā, atskaņojot un dziedot latviešu tautasdziesmas sadzīvē, koncertsituācijās un mācību procesā, tiek pausta nepieciešamība, izmantojot tautasdziesmu, saglabāt savu identitāti, valstisko piederību un kultūras mantojumu, saskatīt sociālo situāciju bagātību latviešu tautasdziesmu saturā, veidojot skolēnos kulturāli - ideoloģisku domāšanu, izpratni par ētiskām vērtībām sabiedrībā un vērtējošās darbības pieredzi.

## **Kopsavilkums** *Summary*

The main mission of education is to help everyone, as acquisition of knowledge and skills takes place simultaneously with the formation of personality and it possesses a system of an aesthetic and values orientation, needs and views of the world.

Society often expresses concern about the pupils' negative attitude and the values misunderstanding in everyday life. Negations in society are reflected directly in the younger generation's action and attitudes, therefore the formation of apposite attitude in pupils is an urgent problem in every family, kindergarten, school, university and society as a whole. Consequently, the issue of forms, methods and techniques, that can be used in school work, to enable the pupil an opportunity to analyze and evaluate diverse and changing social processes. Becomes a child reflects prevailing human relationships, actual functioning systems of values that exist the important around him, without embellishing them.

**The objective of the research.** To examine opportunities of realization values education system in music teaching at primary school, through the content of music teaching.

**The materials and methods.** To achieve this objective, the analysis of pedagogical and psychological literature, reflection on educational experience, observation and analysis of pedagogical process during music lessons, a pupils survey were applied.

**The results.** Values education means development of the basic values of personality – intellect, morality, cultural, mental and physical bearing through educational process. Development of person's self-awareness, self-esteem, self-reflection, a language ability and creativity, tolerance, reconciliation, compassion, etc. general human abilities of , guidance, motivation and preparation for a successful professional career. Values orientation is based on the freedom to choose how to live, how to treat the surrounding natural environment, people, and how to act (Belickis, 2000).

Ethics is an expression of culture. Culture is a meaningful term, uncertain in its polysemy, however, in ethical context the aspect of the meaning-forming experience should be emphasized. Culture creates and stores the spiritual experience verbally, in rituals, in written form, in traditions, habits, etc. Ethics in it turn intercepts high-quality experience and, by adding a dose of visions and imagination, converts it into an ideal, desirability, value. Ethics fits in it as an intellectual and emotional base, from which sense, meaning, relationships, goals and orientations are wider visible. Being intellectually emotional, it highlights the unclear expectations, longing for something higher and absolute - alike an art, that performs it in portrayal.

By linking music teaching content with ethics, a pupil gains experience in evaluation activities - learns to make a choice in accordance with the fundamental principles of morality, between good and evil, choose the good, gets acquainted with the ethical heritage and value diversity and begins to build his own, moral values-based, world vision.

Through music education formation of pupils' values orientation is based on mutual interaction of value principles between music as a cognitive object, on the one hand, and, a teacher and a pupil as a collective subject, exploring the world of musical values, on the other hand.

Methods used in the practical study: a survey on the positive and negative aspects of learning the Latvian folk songs during music teaching. The survey respondents were asked to name and explain, why in their opinion, should or should not be learned and sung.

Summarizing the survey results the author concludes that there are pupils who have stated several opinions views about the need to learn the Latvian folk songs. Analyzing the pupils' expressed points of view, the author concludes that all pupils recognize a need to learn Latvian folk songs in music lessons and give positive reasons:

- The need to know their culture (A: I think it should be taught, because from folk songs we get to know a lot about the Latvian culture.)
- The need to preserve songs as cultural heritage by passing from generation to generation (L: Folk songs are necessary for his people, they were sung by our ancestors and they would very much like that folk songs go from generation to generation.)
- The need to sing folk songs at celebrations and in everyday life, and at anniversary celebrations and festivities. (Z: I think that folk songs should

be learned, as there are holidays, where folk songs are required. L: I think that the Latvian folk songs have to be learned, to be able to sing them at sad or joyful moments.)

- Need through folk songs to preserve their identity and nationality (B: This is my country folk songs. H: Latvia will be much better and more beautiful if we sing folk songs.)
- Variety of social situations in content of folk songs. (E: People need to know their folk songs, because in folk songs there is lots of wisdom.)
- The need to develop intelligence. (A: Folk songs should be learnt, because it is necessary to train the memory, if you do learn, then you can forget everything).
- The probability that it will be necessary for the learning process. (V: Maybe will need to know in tests.)

**Conclusions.** Based on the results, the author concludes that pupils learn Latvian folk songs understanding its importance in the nation's cultural heritage preservation and the promotion of a personality's self-expression. Latvian folk songs are an impressive source of advice and reflection instigator. Pupils think that the Latvian folk songs need to be learned in music lessons. Students note that learning Latvian folk songs as creators of values education is a necessary component in music lessons. Thus, through a practical activity, performance of Latvian folk songs in everyday life and at concerts, the need to maintain one's identity, nationality and cultural heritage, the richness of social situations in folk songs pupils' cultural thinking, understanding of ethical values in society and experience of evaluating activities are formed.

**Keywords:** ethics, Latvian folk songs, music lesson, music teaching, values orientation.

## Literatūra References

1. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
2. Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, Culture and Person: a systems view of creativity*. In R.J Sternberg (ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Nw York: Cambridge University Press. Collins, New York
3. Ēriksens, T.H. (2004). *Mirkļa tirānija*. Rīga: Norden AB.
4. Gardner, H.(2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic.
5. Mīlts, A. (1985). *Esejas par morāli*. Rīga: Avots.
6. Spektors, A. (2009). Skaidrojošā vārdnīca. <http://www.tezaurs.lv/sv/> Skatīts 27.10.2012.
7. Sporāne, B. (2010). *Digitālā kultūras mantojuma vieta nacionālās identitātes struktūrā*. I.Bikše (red.) *Nacionālā identitāte un komunikācija*. Pasaules latviešu zinātnieku kongresa ziņojumu krājums (16.-22. lpp.). Rīga: LU SPPI. Skatīts 27.10.2012.
8. Špona, A. (2006). *Audzinašanas teorija un prakse*. Rīga: Raka.



9. Vecumnieks, A. (2012). *Jura Karlsona simfoniskā vīzija „Vakarblāzma” reģionālās identitātes kontekstā*. Māksla un mūzika kultūras diskursā. 1.starptautiskās zinātniski praktiskās konferences materiāli (129.-135.lpp.). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
10. Vijups, A. (1999). *Ētiskās vērtības*. Pasaules vēsture I. Eksperimentālais mācību līdzeklis. 1. nodaļa. Cilvēces vēstures pirmsākumi. Rīga: Zvaigzne. [www.liis.lv/etika](http://www.liis.lv/etika) Skatīts 21.08.2012.
11. Абдуллин, Э. (2004) Теория музыкального образования. Москва.
12. Щербакова, А. (2001) Аксиология музыкально-педагогического образования. Москва, Прометей.

# **PURPOSEFUL ACTIVITY OF TEACHER WITHIN FORMATION OF PUPILS INDEPENDENCE IN BOARDING SCHOOL**

PEDAGOGA MĒRĶTIECĪGA DARBĪBA SKOLĒNA PATSTĀVĪBAS  
VEIDOŠANĀS PROCESĀ INTERNĀTPAMATSKOLĀ

Mg.soc.paed. **Indra KOLEDOVICA**

Rezekne Higher Education Institution, PhD student

Rezekne, Atbrivosanas aleja 115, LV -4601, Latvia

*E-mail:* indra\_igaune2@inbox.lv

## ***Abstract***

*In modern society, the task of a school - based on the ideas of humanistic pedagogy Roger, (1995) is to ensure each pupil with a high quality education that is appropriate to his/her needs, promotes independence and helps him/her to develop as an individual. The objective of this work is to analyze purposeful activities in a teacher's work realizing the educational goal of developing a pupil as an independent personality. This paper has used the results showing that teachers who are acutely aware of their goals, are strong-willed, self-confident, motivated to activity and continuously evolve themselves succeed in educational work. Those are teachers who work purposefully on developing a pupil as an independent personality.*

**Key words:** *boarding school, evolve oneself, independence, purposefulness, teacher.*

## **Introduction Ievads**

The opportunity to acquire necessary knowledge, skills and competencies is given to a pupil within development process in the school. In a broad context, it is a task of society that is implemented by family, education system, children and youth organizations. Development of a versatile personality that is capable to judge, think, answer for one's actions, evaluate and assess, act independently is one of the aims of education Bīlmeiers (1998).

In M. Līce (2009) research, it is indicated that formation of pupils' skills and acquirements in developing independent action plans, skills in finding and implementation of a task, answering to "What", "Why" and "How" questions, skills correctly to carry out actions and find methods for their implementation contributes to the development of independence within the pedagogical process. Independence forms if particular knowledge, skills and abilities are being acquired and opportunities for the personal creative experience are being established in the pedagogical process.

J. A. Komensky (1992) acknowledged that a pupil needs upbringing and education for a person to come closer to harmonious perfection, become independent and achieve their stated goals. E. Locke, G. Latham (1990) indicate

that satisfaction with the results of educational performance depends on the goals identified by a pupil for himself/herself.

*Objective of this paper:* to analyze purposeful activities in a teacher's work realizing the educational goal of developing a pupil as an independent personality.

## **Independence and Purposeful Activity in Boarding School** *Patstāvība un mērķtiecība darbībā internātpamatskolā*

Modern society requires each person to use his/her abilities, knowledge and skills to be independent, able to work and achieve the goals purposefully. Every person's individuality and public aims in the challenging world shall be carried out, own rights shall be enforced and responsibility shall be taken, any environment and its functioning shall be understood in independent activities. This includes the ability to understand the big picture, develop and implement life plans and personal projects, to defend own rights, interests and needs (Rychen, Salganik, 2003).

Children's Rights Protection Law (Point 3) states that the State shall provide children's rights and freedoms without any discrimination, regardless of health status or other circumstances (Children's Rights Protection Law, 2012). The aim of a boarding school (Point 42) is to create an affordable education environment for all pupils. Development of knowledge, skills, abilities and attitudes necessary in life is ensured there accordingly to pupils' abilities, health status and interests (Education Law, 2012).

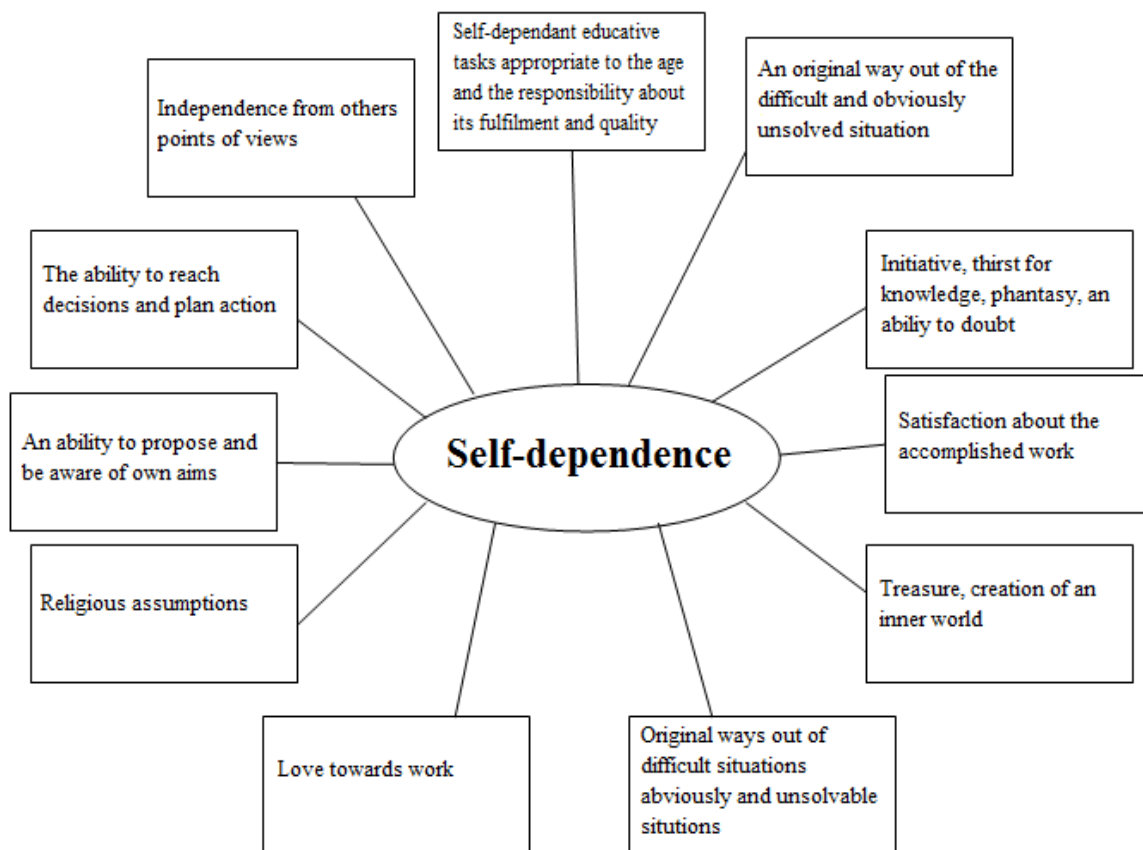
A boarding school is an education institution that provides an opportunity to learn for children without parental care who have previously wandered about and have not attended school for a long time. Thus, pupils have acquired the education program in a poor level, have not mastered education according to their age. Children who come from bad family and social environment that troubles normal socialization process and be aware of own abilities and talents also can learn in a boarding school (Patapova & Ļubkina, 2009).

The teacher's professional task is to develop and initiate goals for each pupil that correspond to his/her individual values, personal qualities, abilities, individual life goals and motives of activities. Such approach will encourage the formation of independence of a purposeful pupil.

Latvian scientists (Dauge, 1928; Students, 1933; Greste, 1990) have studied the formation of independence in action. A. Dauge's (1928) pedagogical opinion is based on the activity theory that encourages teachers to accustom students for seeking and finding solutions independently. He also introduced significant terms that are referable to the practical course of action of the pedagogy of independence - preventive work with students. For example, "social consciousness of classes", "anti-social affects", "socio-political work",

"teacher of young generation", "social culture" all these concepts reflect the conclusions of the need for independent work with students. J. A. Students (1933) establishes correlation between education and upbringing, building it on the activity theory. J. Grete (1990) pay particular attention to visibility and pupils' independent work.

Analyzing the scientists (Бауман, 2005; Zariņš, 2005; Смирнова, 2001; Špona, 2001; Zhukov, 1999; Gudjons, 1998; Rychen, Salganik, 2003) conclusions on independence, we can see the main features of it in the following figure (see Figure 1).



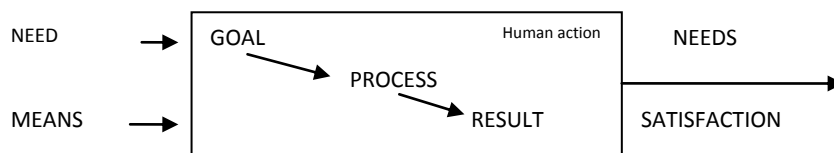
**Figure 1. Definition of Independence (I.Kolendovica)**

*1.att. Patstāvības definīcija (I.Kolendoviča)*

From the scientific evidence, it is clear that independence is the ability to perform some task without others assistance. It is also a feature of personality's will, personal attitude towards an activity, its results and conditions of performance characterized by abandonment of any help, high level of knowledge and skills. Independence develops in activity.

Murray N. Rothbard's (2004) states that the work shall be purposefully organized to be independent. Purposefulness becomes apparent in skills to organize own activities in a way that the target is achieved consecutively. Only

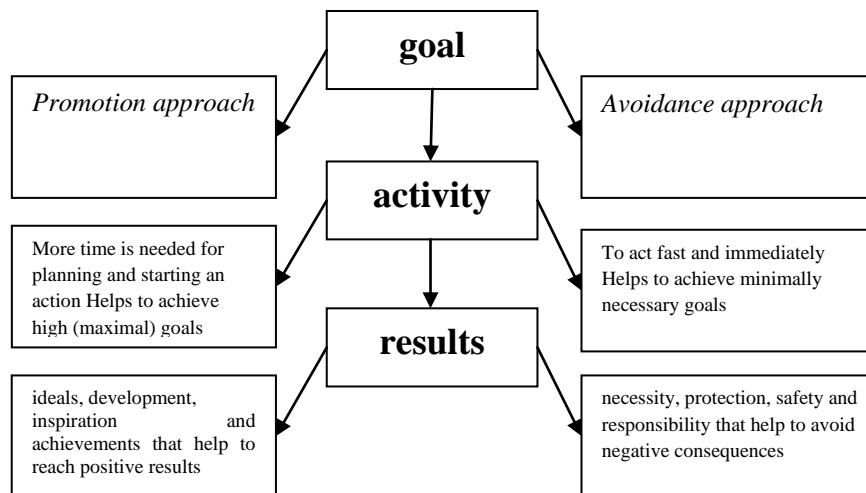
human being has goals and intentions. Only he/she has a clear idea of desired final result of own actions, and this is why his/her activities can be purposeful. Purposefulness is the most important feature of personality's will. It becomes apparent in skills to set a goal for oneself. A purposeful person can independently and deeply identify and analyze own motivation and scope of needs, to match own wishes with knowledge, skills, abilities, and opportunities. Due to conscience, a human is able to work systematically and purposefully. In turn, goals influence direction and intensity of activity. Brok (2011) states that a goal gives meaning to any human action. Life makes sense if a goal is set and implemented. Any deliberate human action a purposeful activity (see Figure 2).



**Figure 2. View on Structure of Human Action (Broks, 2011)**  
 2. att. *Cilvēkdarbību struktūras skatījums (Broks, 2011)*

In essence, the objective organizes and manages the life cycle of a person. The ability to make the right choice, consciously to find the only right way out of any situation is related to independent achievement of personal goals. Realizing personally meaningful goals, a person becomes more independent. A. Maslow (1997) argues that an independent person fully implements everything that he/she can. T. Smirnova (2001) points out that an independent pupil possesses curiosity, imagination, the ability to doubt about generally accepted things and stereotypes, activity in searching for truth, love of work, satisfaction with completed work, good communication skills, independence and determination of judgment, originality of thinking, ability to analyze the problem from different angles, seeking for original solution of difficult and seemingly impossible situations, richness of the emotional world, sometimes excessive sensuality, foreknowledge, anticipation ability, intuition, high willpower, setting of goals and variety of ways to their achievement.

An independent person (a pupil) reaches the intended in the educational process and fully realizes his/her options and goals. However, an ongoing analysis of own activity and conscious self-regulation is also necessary for ensuring the success. Higgins, Spiegel (2004) believes that self-regulation makes it possible to develop purposeful activity using knowledge (see Figure 3).



**Figure 3. Usage of Regulatory Focus Theory in Personality Development (I.Kolendovica)**  
**3.att. Regulācijas fokusa teorija pielietojama personības attīstībā (I.Kolendoviča)**

It can be concluded that the process of self-affirmation improves a person's (a pupil's) abilities. A person acquires rules and methods for achievement new goals that forms as more valuable models of behaviour based on prior experience. The gained experience leads us to modify and improve our methods of achieving goals or improve some of our personality features or values. Higgins, Spiegel (2004) state that self-regulation takes place in the process of "changes" when advanced goals shall be achieved from the beginning using improved techniques based on own experience. A person performs a self-control to avoid from the prior experience, if, for example, it has been negative. The process of development of himself/herself and own activity is a self-regulation - choice of methods for achieving new goals.

The result of the facts mentioned before forms in a statement - the more independent a pupil is, the more developed is his/her self-regulation in the personality development.

### **Methodology and results**

#### ***Pētījuma metodika un rezultāti***

The research was conducted in 2 stages. The first stage included the interview with the teachers of the boarding school. The aim was to determine the meaning of the term "independence" from the teacher's point of view and to carry out the content analysis (see Table 1).

Table 1

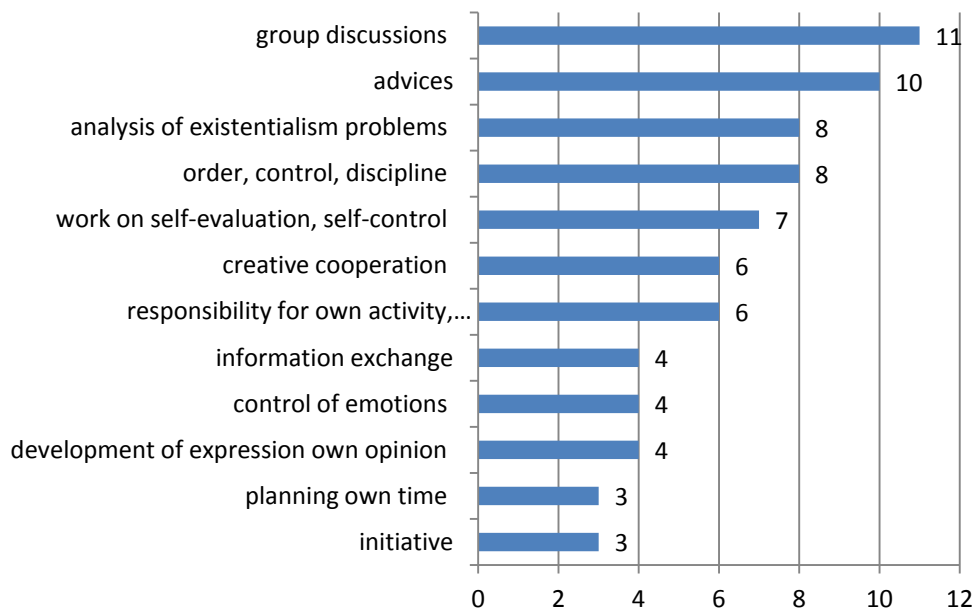
**Content Analysis of Interview with Teachers of Boarding School (I.Kolendovica)**  
*Intervijas ar internātpamatskolas skolotājiem kontentanalīze (I.Kolendoviča)*

Unit of a content	Category	Concept
Ability to take care of themselves Preparation of a meal for themselves	Daily cares of themselves	Personal care
Solving a task without any help Ability to plan time Planning of leisure time Ability to organize own work	Organization of educational work Formation of skills and acquirements	Organization
Understanding of what is rights and duties Observance of rules and laws Balance of body and spirit Ability to ask for help Being responsible for own activity Responsibility for life	Self-control  Self-feeling Contact Responsibility	Communicative competence
Confidence that I can do it on my own Independent, free from others influence Activity without others help	Listening to itself	Self-confidence
Ability to explain the asked question Proficiency of using gained knowledge Learning unknown things Action in the present and the future Skills to decide Skills to decide how to act in a particular situation	Knowledge Purposefulness Skills	Education

It was concluded that - from teachers' point of view - independence is characterized by self-confidence, ability to take care of themselves every day, organize daily activities purposefully; education and communicative competence is needed for its expression. This agrees with findings of Байман (2005), Zariņš (2005), Смирнова (2001), Špona (2001), Žukovs (1999), Gudjons (1998), Rychen, Salganik (2003) on self-sufficiency. It leads to conclusions that there is no absolute and common independence. This term is relative.

A survey was carried out in the second stage in order to establish the concept of pupils' independence by interviewing teachers who got the 3<sup>rd</sup> or 4<sup>th</sup> level of quality in the ESF project "Fostering Educator's Competitiveness under the Conditions of the Optimization of Educational Process" by Ministry of Education and Science, and they are considered to be honourable teachers.

To find out the most applied work approaches in encouraging pupils' independence, I asked a question "Which work approaches do You use in Your work with pupils promoting their independence?" (see Figure 4).



**Figure 4. Teachers' Work Approaches for Developing Independence in Pupils (cases)**  
*4.att. Skolotāju darba pieejas veicinot skolēnos patstāvību (gadījumi)*

It is concluded that teachers use humanistic approach in teaching work where a pupil is a member of the process and a teacher is only an assistant and a mentor. Democratic approach is used as well, and a teacher and a student are equivalent members of educational process, they respect each other and comply with each other's rights.

Continuing the research the author specified characteristics required for an independent human. Teachers were asked about the features that develop independence (see Figure 5).



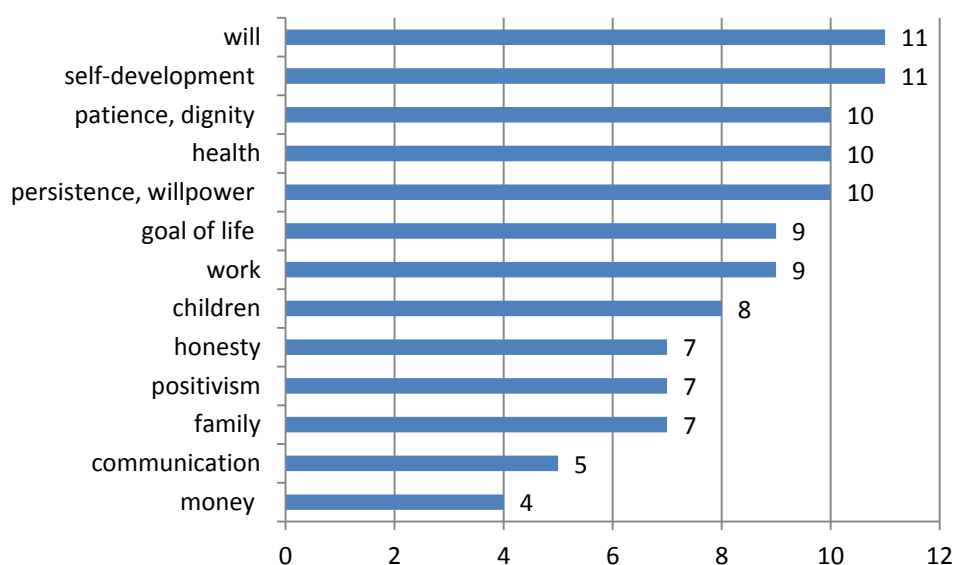
**Figure 5. Pupils' Features for Formation of Independence - by Teachers' Point of View (cases)**

*5.att. Skolēna īpašības patstāvības sekmēšanai pēc skolotāju domām (gadījumi)*



Teachers emphasize trust and honesty, persistence, purposefulness, thirst for knowledge and positive thinking. Comparing the answers to the interview results, we see that there are differences. Such expression of independence as the ability to take care of themselves every day alternates with positive thinking but purposefully organized daily activities are related to such characteristics as persistence, willpower, purposefulness. Its expression requires education, communicative competence and thirst for knowledge.

In order to clarify the most important values that a teacher is willing to give to pupils, I asked a question "Which values help You to achieve independent goals in Your life?" (see Figure 6)



**Figure 6. Setting of Life Values by Teachers' Point of View (cases)**  
**6.att. Dzīves vērtību aranžējums pēc skolotāju domām (gadījumi)**

It was found that teachers mention will as a value for achieving goals in life and work. They are patient, persistently investing themselves fully at work. It follows that a teacher moves to different values. Accurate selection helps him/her to determine priorities and distinguish important things from less important ones.

In order to determine the most common methods used, teachers had to answer the question "What methods do You implement for achieving own life goals?" (see Figure 7).

As significant methods, teachers mention experience, self-education that alternates with quality of work, communication and purposefulness in clear identification of own goals and discovering the most conducive methods for personal self-realization.



**Figure 7. Methods Used for Achieving Independent Goals - by Teachers' Point of View (cases)**

*7.att. Izmantotajās metodes patstāvīgu mērķu sasniegšanai pēc skolotāju domām (gadījumi)*

Analyzing and researching teachers' purposeful activities, it is possible to figure out the way how a pupil could effectively realize own goals, talents, qualities, values. It would also allow him/her to become an independent member of the educational process and form own educational process in a purposeful way. This led to the concept of pupil's independence.

## **Conclusions** *Secinājumi*

School's mission is to prepare pupils for life by providing opportunities for each student to fulfil their potential, set goals for life and achieve them. It is done for him/her to become a creative, free, enterprising, successful and independent personality.

Teacher's essence and his/her main goal is to promote, discover and maximize each pupil personality's opportunities.

An independent teacher is clearly aware of his/her goal, is strong-willed, self-confident, motivated. He/she self-realizes continuously.

Conceptual portrait of an independent pupil - who wants, can and does - is as following:

- Currently a pupil receives support and care from adults, he/she has a higher level of independence, so this pupil feels much safer.
- A pupil has good achievements at school. In problematic situations, he/she is ready to act and rely on himself/herself and school mates, take responsibility about decisions made before.

- A pupil has a clear vision of what he/she wants to achieve. A pupil is motivated to succeed by receiving conclusions from teachers. In this way, he/she ensures good contact between his/her parents and teachers.
- A pupil is independent in decision making, taking responsibility for the consequences of own actions. He/she wants and is able to carry out an objective analysis of self-assessment, and plans the necessary changes in its future activities.
- A pupil respects himself/herself and others. He/she looks for solutions to problems that caused the current situation and takes responsibility for the consequences.

## **Summary** ***Kopsavilkums***

1. Rakstā analizētie jēdzieni *patstāvība, mērķtiecība, pašrealizācija* ļāva izzināt, ka sabiedrība prasa katram indivīdam izmantot savas spējas, zināšanas un prasmes būt patstāvīgam, spēt strādāt un mērķtiecīgi sasniegt mērķus.
2. Sekmējot mērķtiecīga skolēna patstāvības veidošanos, skolotāja profesionālais uzdevums ir izvirzīt un iniciēt katram skolēnam mērķus, kuri atbilst viņa individuālajām vērtībām, personiskajām īpašībām, dotībām, individualitātei un darbības motīviem.
3. Zinātnieku N. Rothbard (2004); A. Broks (2011) atziņās mērķtiecība tiek skatīta kā svarīgākā personības gribas īpašība, kas izpaužas prasmē izvirzīt sev mērķi un patstāvīgi to sasniegt. Tieši šīs stiprās gribas attīstīšana – tas ir pamats patstāvības, atsaucības un līdzjūtības rosināšanai skolēnos.
4. Izmantojot zinātniskās atziņas Latvijas zinātnieku (Dauge, 1928; Students, 1933; Grete, 1990) pētījumos, skolotāji skolēnos patstāvību sāks veicināt, pielietojot praktiskās darbības virzienu – preventīvo darbu, iedibinot kopskaru starp izglītību un audzināšanu, pievēršot īpašu uzmanību skolēnu patstāvīgam darbam.
5. Pēc Regulācijas fokusa teorijas pielietošanas personības attīstībā (Higgins & Spiegel, 2004) pašregulācija notiek “maiņu” procesā, kad, balstoties uz savu pieredzi, izvirzītie mērķi ar pilnveidotām metodēm jāsasniedz no jauna. Cilvēks veic paškontroli, lai izvairītos no iepriekšējās negatīvās pieredzes. Šis sevis un savas darbības pilnveidošanas process arī ir pašregulācija – jaunu mērķu sasniegšanas metožu izvēle. No iepriekšminētā izriet – jo patstāvīgāks ir skolēns, jo attīstītāka ir viņa pašregulācija personības attīstībā.
6. Promocijas darba ietvaros tika veikts pētījums 2 posmos. 1. posmā notika intervija ar X internātpamatskolas skolotājiem, lai noteiktu, ko skolotāju skatījumā nozīmē patstāvība. 2. posmā tika veikta aptauja ar mērķi

izveidot skolēna patstāvības koncepciju, aptaujājot skolotājus, kuri Izglītības un zinātnes ministrija ESF projekta „Pedagogu konkurētspējas veicināšana izglītības sistēmas optimizācijas apstākļos” ieguvuši 3. un 4.kvalitātes pakāpi un tiek uzskatīti kā panākumiem godāti skolotāji. Pētījuma rezultātā apzināts:

- 1) Skolas misija ir sagatavot skolēnu dzīvei, nodrošinot katram skolēnam iespējas realizēt savas spējas, izvirzīt dzīves mērķus un sasniegt tos, lai viņš kļūtu par radošu, brīvu, uzņēmīgu, sekmīgu un patstāvīgu personību.
- 2) Skolotāja būtība un tā galvenais mērķis ir veicināt, atklāt un maksimāli paplašināt katra skolēna personības iespējas.
- 3) Patstāvīgs skolotājs skaidri apzinās savu mērķi, ir stipras gribas, pašpārlicināts, motivēts darbībai un nepārtraukti pašpilnveidojas.
- 4) Patstāvīga skolēna konceptuāls portrets. Kas grib, var un dara:
  - skolēns pieņem pieaugušo atbalstu un rūpes, viņam ir augstāks patstāvības līmenis, līdz ar to šis skolēns jūtas daudz drošāk.
  - skolēnam ir labi mācību sasniegumi. Situācijās, kurās rodas sarežģījumi ir gatavs rīkoties, paļaujas gan uz sevi, gan skolas biedriem, uzņemas atbildību par pieņemtajiem lēmumiem.
  - skolēnam ir izteiktāks priekšstats par to, ko viņš grib sasniegt. Skolēnam ir liela motivācija gūt panākumus, saņemot atzinumus no skolotāju puses. Tādā veidā nodrošinot saviem vecākiem labus kontaktus ar skolotāju.
  - skolēns ir patstāvīgs lēmumu pieņemšanā, uzņemas atbildību par savas rīcības sekām. Viņš vēlas un prot veikt objektīvu pašvērtējuma analīzi un plāno nepieciešamās izmaiņas savā nākotnes darbībā.
  - skolēns ciena sevi un citus cilvēkus. Problēmu risinājumā meklē notiekošā cēloņus un uzņemas atbildību par sekām.

Ja X internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā skolotājs sekmēs patstāvīgu un mērķtiecīgu personību sagatavošanu, tad varam sagaidīt, ka sabiedrībā parādīsies aizvien vairāk gribošu, varošu, darošu patstāvīgu cilvēku, kuri spēs nodrošināt sevi un savas ģimenes, kā arī stiprinās un veicinās Latvijas attīstību.



## IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studiju programmu īstenošanai Rēzeknes Augstskolā 2.kārtā” Nr.2011/0057/1DP/1.1.2.1.2/11/IPIA/VIAA/005

## References

### *Literatūra*

1. *Bērnu tiesību aizsardzības likums*. Pieejams <http://www.likumi.lv>. (skatīts 18.09.2012.).
2. Bīlmeiers, A.(1998). *Veidot skolu ar prieku*. Rīga: LU.
3. Broks, A.(2011). *Cilvēces lielo domu kvadrāts (studiju materiāls)*. PCSD, Rīga: LU.
4. Dauge, A.(1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība (raksti par lietišķu pedagoģiju)*. Rīga: O. Jēpes apgāds.
5. Greste, J.(1990). *Krist un celties*. Rīga: Zvaigzne.
6. Gudjons, H.(1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Higgins, E.T., Spiegel, S.(2004). *Promotion and prevention strategies for self-regulation. A motivated cognition perspective*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York: Guilford Press.
8. *Izglītības likums*. Pieejams <http://www.likumi.lv>. (skatīts 18.10.2012.).
9. Komenskis, J.A.(1992). *Lielā didaktika*. Zvaigzne: Rīga.
10. Līce, M.(2010). *Mērķtiecības un sasniegumu mijšakarība skolas pedagoģiskajā procesā*. //Theory for practice in the education of contemporary society 5th International Scientific Conference March 25th -27th, 2010. Locke, E.A. Latham, G.P.A.(1990). *Theory of Goal Setting and TaskPerformance*. New York: Prentice Hall.
11. Pataņova, I. Ļubkina, V.(2009). *Mācību vide skolēna pašrealizācijas procesā internātpamatskolā*. //Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Proceedings of the International Scientific Conference February 27<sup>th</sup>-28<sup>th</sup>, 2009.
12. Rothbard, M.N.(2004). *Man, Economy, and State*. Pieejams [www.mises.org](http://www.mises.org). (skatīts 10.08.2012.).
13. Rychen, D. S. Salganik, L. H.(2003). *Key Competencies for a Successful. Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe& Huber.
14. Students, J.A. (1933). *Vispārīgā paidagoģija*. Rīga: F.Baumaņa apgāds.
15. Špona, A.(2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
16. Zariņš, D.(2005). *Radoša pieeja klavierspēlē*. Rīga: RaKa
17. Žukovs, L.(1999). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: RaKa
18. Бауман З.(2005). *Индивидуализированное общество*. Москва: Логос.
19. Маслоу, А.Г.(1997). *Дальние пределы человеческой психики*. Москва.
20. Роджерс, К.(1995). *Вороси которые я бы себе задал если бил уцителем*. Москва: Международная Педагогическая Академия.
21. Смирнова, Т. И. (2001). *Беседа ИНТЕРПРЕТАЦИЯ: Воспитание искусство милиискусство воспитания*. Москва: ГРААЛЬ.

**JĒDZIENA „MUZIKĀLĀ GAUME” VEIDOŠANA UN AKTUALITĀTE:  
NO SENIEM LAIKIEM LĪDZ MŪSDIENĀM  
FORMATION AND URGENCY OF THE CONCEPT `MUSICAL TASTE`:  
FROM ANCIENT TIMES TILL NOWADAYS**

**Dr. paed. Marina MARČENOKA**

Rēzeknes Augstskola

Personības socializācijas pētījumu institūts, vadošā pētniece

Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4601, Latvija

E-pasts: marina-mar4enoka@inbox.lv

**Abstract.** *The aim of the paper is a retrospective analysis of formation of the 'musical taste' concept and its urgency in the contemporary society. The Methods of the research are: the theoretical analysis of the philosophical and musical literature on the approaches to the concepts "esthetical taste" (C. Batteux, D. Hume, C. Montesquieu, M. Zeltser, F. Hutcheson, A. Shafstbery, J. Herder), "artistic taste" (L. Kogan), "musical taste" (M. Marchenoka); the theoretical analysis of the psychological literature on the approaches to the problem of musical taste in the contemporary society (A. North, J. Charles & L. Sant-Kvinton, P. Rentfrow & S. Gosling); the empirical analysis of musical preference in the music education process (M. Marchenoka). The Results of the research are the following: in the research the essence of the musical taste is defined and is examined its urgency in the contemporary society and the empirical analysis of musical preference in the music education process.*

**Keywords:** *esthetical taste, artistic taste, musical taste, personality, musical preference, contemporary society*

**Ievads  
Introduction**

*„Kad mūzika ir tukša un netikumīga - tauta top izlaista un slinka, mežonīga un  
necinājumu pelnījusi.  
Kad tauta ir izlaista un slinka, izceļas nekārtības, sabiedrība kļūst traušla ...”  
Sjuņ Czi*

21. gadsimta sākumā kultūra ir saistīta ar visām cilvēces sadzīves sfērām, kļūstot par gidu starp pagātņi, tagadni un nākotni. Tādēļ jēdziens „muzikālā gaume” attīstības pašreizējā posmā ir saplūdis ar saturiskajā ziņā daudz apjomīgāku jēdzienu – „mūzikas kultūra”, kura mērķis ir personības garīgums, personisko attieksmju veidošana, savas lomas, dzīves un pasaules sūtības izpratne.

Dažādi socioloģiskie pētījumi Eiropā, Krievijā un Latvijā liecina, ka pusaudžu lielākā daļa izvēlas izklaidējošo mūziku - primitīvu no harmonijas un formas viedokļa. Tie ir mūzikas žanri, kam raksturīgs daudzkārtējs ritmiskās struktūras atkārtojums, ass un smags akcentējums, maksimāls skaļums un agresīva dziedāšanas maniere. Klausoties šādu mūziku, pusaudži pierod uztvert

nevis saturu, bet skaņu plūsmas fizioloģisko iedarbību. Tas nomāc pusaudžu garīgās pasaules attīstību un veicina agresiju uzvedībā.

Jēdziena „muzikālā gaume” aktualitāti nosaka virkne iemeslu:

- Izmaiņas mūsdienu sabiedrības tradicionālo vērtību orientācijās, saistītās ar jaunu sabiedrības dzīves pamatu veidošanos, ko ietekmējusi kultūras krīze;
- Pārmaiņas muzikāli pedagoģiskās izglītības jomā, kurā par aktuālāko kļuvusi pagājušā gadsimta mantojuma izpēte ar mērķi – risināt muzikāli pedagoģiskās audzināšanas problēmas, kas būtu vērstas uz personības estētisko īpašību, muzikālo gaumju un vēlmju iespēju attīstīšanu.

Pētījuma mērķis – jēdziena „muzikālā gaume” veidošanās retrospektīvā analīze un definēšana, pusaudžu muzikālo vēlmju izpēte muzikāli izglītojošajā procesā.

Pētījuma metodes:

- Teorētiskās metodes: filozofiskās un psiholoģiskās zinātnes literatūras teorētiskā analīze;
- Empīriskās metodes: pusaudžu testēšana, anketēšana, radošā darbība, novērošana.

### **Jēdziena „muzikālā gaume” veidošanās filozofiski estētiskais aspekts** *Philosophical Esthetical Aspects of Improvement of the Concept* *‘Musical taste’*

Muzikālās gaumes problēma interesē filozofus, muzikologus, fiziologus, sociologus, psihologus un pedagogus kopš seniem laikiem līdz pat mūsdienām. Jēdziens „gaume” kā estētikas kategorija pirmo reizi parādījies XVII gadsimtā. Estētiskās gaumes jēdziena pamatatziņas var atrast jau seno filozofu (Platons, Aristotelis, Heraklīts, Dēmokrits, Epikūrs) darbos. Kaut arī viņu sacerējumos estētiskās gaumes jēdziens vēl nav definēts, jāatzīmē, ka vēlāk šie darbi tika attiecināti uz pētāmā jēdziena, dabas un dzīves parādību, kā arī cilvēka darbības vērtējumu. Pēc viņu domām, šie jēdzieni ir Skaistums, Harmonija, Labais, Patiesība, Tikumība.

Sengrieķu filozofijā „(..) reālā pasaule un iedomu pasaule tika slavēta vai pelta, tādējādi zināmā mērā tika novērtēta” (Naumans, 1993). Filozofi izteica vērtējošo spriedumu par visām reālās dzīves izpausmēm, mākslas un zinātnes pasauli, akcentējot mūzikas estētisko vērtību, tās nozīmi sabiedriskajā dzīvē un audzināšanā.

Runājot par mākslu, aktualizējās tās nozīme cilvēka attīstībā, izprotot labo un slikto apkārtējā pasaulē, „Kurš šajā sfērā audzināts kā nākas, - rakstījis filozofs, - tas ļoti asi uztver dažādas paviršības vai dabiskos trūkumus. Viņa apmierinātība būs pareiza: viņš lielītu to, kas ir labi, un, pieņēmis to savā dvēselē, izmantotu to, un pats kļūtu nevainojams” (Платон, 2001).

Pēc Platona domām, valsts varenība un spēks ir tieši atkarīgi no tā, kāda mūzika tajā skan – kādās skaņkārtās un kādos ritmos. Platons uzskatīja, ka valstij drošākais veids, kā sagraut tikumus, novēršanās no pieticīgas un kautrīgas mūzikas. „Caur izlaidīgiem ritmiem un skaņkārtām cilvēku dvēselēs iekļūst tāds pats kaunpilns un izlaidīgs sākums. Mūzikas ritmiem un skaņkārtām piemīt spēja padarīt cilvēku dvēseles tādas, kādi ir viņi paši” (Платон, 2001). Platons un viņa sekotāji uzskatīja, ka valstī ir pieļaujama tikai tāda mūzika, kas indivīdam palīdz pacelties līdz sabiedrisko vajadzību līmenim un apzināties paša pasauli vienotībā ar sabiedrības kopienu. Muzikāli izglītots cilvēks „(..) ļoti asi izjūt katru nolaidību, sliktu darba kvalitāti,” sacījis Platons (Платон, 2001).

Turpinot Platona ideju, Aristotelis uzsvēra mūzikas tikumisko nozīmi, uzskatot, ka „mūzika veicina Patiesības izzināšanu, atspoguļo cilvēka dvēselisko dzīvi, melodijas reproducē raksturus – reāli eksistējošus vai ideālus, tas ir, kādiem šiem raksturiem jābūt” (Аристотель, 2012).

Meklējot Skaistā dabu, antīkie filozofi *Heraklīts*, *Dēmokrits*, *Epikūrs* atzīmēja, ka „visiem materiālās pasaules priekšmetiem, kam ir mērs, harmonija un proporcijas, piemīt skaistais” (Античная музыкальная эстетика, 2000). Bez tam viņi atzīmēja, ka skaistā būtība ietver sevī objektivitāti, viengabalainību, lieluma un skaita harmoniju, kas atspoguļo pareizus materiālistiskus uzskatus. Nākamajā laikmetā, kas nomainīja antīko periodu, notika visu materiālo un garīgo attiecību pārvērtēšana. Viduslaikus raksturo visas dzīves kārtības izmaiņas, bet līdztekus turpinās antīkā laikmeta aksioloģiskās tradīcijas, veidojot dažādus vērtību klasifikācijas variantus, to daudzveidīgu raksturojumu.

Sākot ar 17. gadsimta beigām, no vairākiem estētiski vērtējošiem jēdzieniem un kategorijām ir izdalīts „gaumes” jēdziens. 1637. gadā spāņu filozofs un rakstnieks *Baltasars Grasjans i Moralesa* (Baltasar Gracián y Morales, 1601.–1658. g.) traktātā „Varonis” par svarīgāko „varoņa” īpašību uzskata „cildenu gaumi”. Gaume ir viena no tām trīs īpašībām – „ražīgs talants, dziļš prāts, izsmalcināta un laba gaume”, kas „padara cilvēku par brīnumu”. Turklāt, ja „divdesmit gadu vecumā valdošās ir jūtas, trīsdesmit – talants, četrdesmit – prāts”, tad „laba gaume rotā cilvēku visu mūžu” (Грасиан, 2009). Tādēļ var runāt par to, ka gaumes veidošanās tika saistīta kopā ar domāšanas darbību kā divām savstarpēji saistītām īpašībām, kuru veidošanās līdzeklis ir māksla.

Pēc *Grasjana i Moralesa* domām, gaume ir personības dvēseles īpašība un spēja, ko veidojusi kultūra. Filozofam šis jēdziens iegūst estētisku un kulturoloģisku aspektu, jo ar kultūru tas pauž vērtējošu attieksmi pret skaistumu un māksliniecisko daiļradi.

Nedaudz vēlāk parādās pirmā gaumes klasifikācija *Žana de Labrijērsa* interpretācijā (Jean de La Bruyere (1645-1696)). Viņš iedala gaumi labā, lieliskā, samaitātā un sliktā. Filozofs apgalvo: „Gaumei ir uzspiests laika zīmogs. Gaumes mūsdienīgums nav tās kvalitātes garantija” (Жан де



Лабрюйер, 1964), tas mums ļauj spriest par pirmo „gaumes” klasifikāciju un par gaumi kā mērķtiecīgi (pakāpeniski) attīstāmu īpašību.

17. gadsimtā franču rakstnieks *Fransuā de Larošfuko* (Fransua de La Rochefoucauld (1613-1680)), prātojot par „gaumi”, rakstījis, ka vispārēja kritērija trūkums jautājumā par gaumi konstatēts tāpēc, ka gaume atspoguļo ne vispārīgas, bet, personiskās cilvēku intereses. „Mūsu gaumes ir tik nekonekventas un izplūdušas: vienu un to pašu mēs uztveram tik dažādos aspektos, ka beigās pārstājam atpazīt to, ko paši esam redzējuši un pārdzīvojuši” (*Fransuā de Larošfuko*, 2004). Nevar nepiekrīst tēzei par to, ka gaume atspoguļo cilvēku intereses.

Apgaismības laikmeta estētikas teorijā tika paplašināta gaumes kategorija. 18. gadsimtā gaumes problēma ieņem centrālo vietu Francijas, Anglijas, Vācijas filozofu darbos (*Fransuā Voltērs, Šarls Batē, Antonijs Šefstberī, Šarls Luijs Monteskjē u.c.*).

*Fransuā Voltēra* (Francois-Mari Arouet de Voltaire (1694-1778)) raksts „Gaume” bija savdabīgs visu domu un spriedumu par gaumes rašanos un raksturu apkopojums, kas bija pavīdējuši iepriekšējo pētnieku darbos. Savā rakstā *Voltērs* atspoguļojis, kā priekšstats par gaumi kā elementārām fiziskām jūtām attīstīties un transformēties universālā kategorijā, kas apzīmē spēju izziņāt *Skaisto*.

Tāpat F.Voltērs nošķir arī garīgo gaumi, skaistuma gaumi un iegribu gaumi, piezīmējot, ka skaistuma gaume „(..) atšķiras ar spriedumu vērtību, jo tā var būt par tiesnesi dažādu lietu vērtējumiem, tāpat arī jūtām, jo šī gaume var tikt viegli audzināma un brīva no visiem trūkumiem” (Хатчесон, 2003). Kā atzīmē F. Voltērs, līdztekus ieaudzinātai, „labai gaumei”, eksistē arī „nelāga gaume”, kas izpaužas kā modes ietekmes vai izglītības trūkuma rezultāts. Gaume – kritērijs, kas nosaka personību.

Analizējot tā laika filozofu izteikumus un gaumes traktējumus, varam secināt, ka „gaumi” visās mākslās apzīmē kā vērtējošu īpašību, kā modes ietekmes vai izglītības trūkuma rezultātu, kas ir aktuāli arī mūsdienu pasaulē.

Tāču jau 17.–18. gadsimta filozofu darbos tiek definēts jēdziens „*estētiskā gaume*”, tā izskaidrošana veikta no dažādiem aspektiem:

▪ ***Gaume – estētikas kategorijas apzīmējums, tās duālā daba***

*Šarls Batē* (Charles Batteux (1713-1780)), atzīmējis, ka „(..) tāpat kā prāts zinātnē, tā arī gaume mākslā izvirza zināmus noteikumus. Tomēr gaume ir jūtu tiesnesis, kas izskata lietu tribunālā ne ar pierādījumu palīdzību, bet gan ar sajūtām. Tāpēc gaumei vienlaicīgi piemīt gan jūtu patiesums, gan arī tā piesaista mūs skaistajam, liek norobežoties no bezjēdzīgā, uztraukties un ciest” (Музыкальная эстетика Западной Европы 17-18 веков, 2001).

*Deivids Jūms* (David Hume (1711-1776)) rakstījis, ka jautājumā par gaumi pastāv divi atšķirību cēloņi: pirmais – „atšķirības atsevišķu cilvēku nosliecēs”, otrais – „mūsu valsts un mūsdienu laikmeta īpašie tikumi un viedokļi” (ЮМ, 2006).

*Imanuels Kants* (Immanuel Kant (1724-1804)) jautājumā par gaumi akcentējis dialektiku – antagonisms starp individuālo un sabiedrisko gaumi, uzskatot, ka šīs pretrunas var pastāvēt līdztiesīgi viena ar otru, var būt zināmā mērā uzticamas, taču tās nekad nebūs atrisināmas.

Angļu filozofu ieguldījums - viņi ieskicējuši gaumes antagonisko raksturu. Viņu darbos gaume vienlaikus ir individuāla un sabiedriska.

▪ ***Gaumes normu un kritēriju atrašana***

*Šarls Luijs de Monteskjē* (Charles Louis de Secondat, baron de Montesquieu (1689—1755)) apgalvoja: „Estētiskā gaume ir tas, kas piesaista mūs kādai lietai ar jūtu palīdzību, tā nav nekas cits kā spēja smalkjūtīgi noteikt apmierinātības mēru, ko tā vai cita lieta sniedz cilvēkiem” (Монтескье, 1986).

*Ž. Ž. Ruso* (Jean - Jacques Rousseau (1712-1778)) rakstījis: „Estētiskā gaume – spēja spriest par to, kas vairākumam patīk vai nepatīk” (Руссо, 1981), apgalvojot, ka gaume no dabas dota visiem cilvēkiem, tomēr ne visiem tā piemīt vienādā mērā, ne visiem tā attīstījusies vienādā pakāpē un dažādu iemeslu dēļ ir pakļauta izmaiņām. Pēc *Ž. Ž. Ruso* domām, labā patiesie paraugi meklējami dabas raksturā. Estētiskās gaumes audzināšanas līdzekļi var būt dzejas studēšana, grāmatu lasīšana un labas mūzikas klausīšanās. Tādējādi māksla sekmē gaumes veidošanos.

▪ ***Gaumes psiholoģiskā aspekta raksturojums***

Skotu filozofs *Frensiss Hatčesons* (Francis Hutcheson (1694-1746)) gaumi uzskata par „brīnišķīgām jūtam” vai „(..) daudz attīstītāku spēju uztvert patīkamas idejas” (Хатчесон, 2003). Tāpat viņš apgalvoja, ka, neskatoties uz visu mūsu gaumes daudzveidību, ir kaut kas kopīgs, vienojošs. Pēc viņa domām, tā ir *cilvēku psihofizioloģiskās uzbūves īpatnība un kopība, kas izpaužas pasaules uztveres brīdī, veidojot Skaistā saikni ar labsajūtu un otrādi – Neglītā saikni ar riebumu.*

*Ē. Kēnings* (E. ***Köning***) rakstīja: „Gaume izpaužas kā saprāta spēja Patiesības, Labā un Skaistā uztverei. Atšķirībā no saprāta kā analītiskas spējas, gaume raksturota kā dvēseles sintētiska, garīgi produktīva spēja šī vārda labākajā nozīmē. Pēc filozofa domām, „gaume ir sajūtas un sprieduma „vienojošs spēks” (***Köning, 1889***).

▪ ***Estētiskās gaumes nozīme personības un sabiedrības kultūras attīstībā***

*Frīdrihs Šillers* (Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805)) atzīmē, ka estētiskajai gaumei piemīt spēja sabiedrībā ieviest harmoniju, jo tā rada saskaņu cilvēkā, tādējādi attīstot kultūru. Filozofs raksta: „Visas citas priekšstatu formas cilvēku sašķel, jo to pamatā ir vai nu tikai viņa būtības jutekliskā vai garīgā daļa; tikai skaistuma priekšstati padara cilvēku monolītu, jo tie paredz viņa divu dabu saskaņu” (Шиллер, 2003).

*F. Hatčesons* atzīmē, ka mākslinieciski inteliģenta un emocionāla vērtējuma spējas ir personības izzīņas un apkārtējās pasaules brīnišķīgās dabas atspoguļojuma līdzeklis.

Šarls Luijs Monteskjē estētiskās gaumes nozīmi personības un sabiedrības kopīgās kultūras attīstībā izskata kā (...) spēju adekvāti apgūt īstenības estētiskās īpašības, kas izpaužas tiešu emocionālo vērtējumu sistēmā” (Монтескье,1964). Nākamais posms - jēdziens „*mākslinieciskā gaume*” ir „(...) estētiskās gaumes modifikācija mākslas nozarē, kas realizējas konkrētos estētiskos spriedumos, kas atspoguļo atsevišķa indivīda to vai citu mākslas parādību nozīmi un kas veidojušies mākslas nepastarpinātā jeb tiešā ietekmē. Mākslinieciskā gaume raksturo cilvēka spēju *adekvāti uztvert un novērtēt mākslas darbu* (Коган, 1996).

Mākslinieciskā gaume ir pētīta vērtību aspektā. Apvienojot estētiskās un mākslinieciskās gaumes jēdzienus, mākslinieciski estētisko gaumi var uzskatīt par *personības garīgās un mākslinieciski estētiskās kultūras pakāpi, emocionālo rezonansi pret mākslas darbiem un apkārtējās īstenības parādībām, to vērtējumu, par estētisko refleksiju.*

Mākslinieciski estētiskās gaumes veidošanās iespējama uz tādu estētiskās apziņas komponentu pamata kā *estētiskās emocijas, jūtas, intereses, vajadzības, ideāli, vērtīborientācija.* Muzikālā gaume ir mākslinieciskās gaumes paveids. Iepriekš aplūkoto jēdzienu „gaume”, „estētiskā gaume” un „mākslinieciskā gaume” formulējums palīdzējis atspoguļot un definēt jēdzienu „**muzikālā gaume**”, kas ir aksioloģisks jēdziens, spēja uztvert mūzikas mākslu, paust emocionāli vērtējošu attieksmi un selektivitāti attiecībā pret mūzikas informāciju (Marčēnoka, 2012).

### **Muzikālās gaumes problēmas aktualitāte mūsdienu pētījumos** *Urgency of the musical taste issue in modern researches*

Pētījums „Muzikālā gaume un personību tipi” (North, 2011), kuru veicis Skotijas Heriot-Vattas Universitātes (Heriot-Watt University, Scotland) psiholoģijas profesors Adrians Norts (Adrian North), tiek uzskatīts par vissvarīgāko jebkad veikto pētījumu par muzikālās gaumes problēmām. Eksperimentā tika iesaistīti 36518 dalībnieku no visas pasaules, kuriem tika piedāvāts izvērtēt 104 dažādu stilu muzikālos sacerējumus, kā arī atbildēt uz jautājumiem, kas saistīti ar dažādiem viņu personību aspektiem. „(...) mums vienmēr ir bijušas aizdomas, ka pastāv saistība starp muzikālo gaumi un personības tipu, bet šis ir pirmais gadījums, kad mēs varējām to sīki izpētīt un apstiprināt” (North, 2011). Pētījuma galvenā tēze ir šāda: „Muzikālā gaume nosaka personību, tas nozīmē, ka, ja mēs zinām cilvēka muzikālās vēlmes, tad varam pateikt, kāds ir šis cilvēks” (North, 2011). Pētījumā noskaidroja, ka „smagā metāla” cienītājiem ir tieksme uz depresiju, pašnāvību un viņi var būt bīstami kā paši sev, tā arī sabiedrībai. Pētījumā noteica, ka „(...) cilvēki savu identitāti pauž ne tikai ar noteiktu slenga veidu izmantošanu, aizraušanos ar noteikta stila apģērba valkāšanu, pulcēšanos noteiktās kafejnīcās, bet arī ar savu muzikālo gaumi” (North, 2011).

Līdzīgu pētījumu „Vai eksistē korelācija starp jūsu muzikālo gaumi un personību?” (Born, 2010), veikuši Kembridžas universitātes zinātnieki. Šī pētījuma mērķis – noteikt personības identifikāciju, balstoties uz viņas muzikālajām vēlmēm.

Daži šī pētījuma secinājumi:

- cilvēkiem, kuri priekšroku dod klasiskajai, džezā un tautas mūzikai, ir raksturīgs kopīgs radošs darbs, atvērtība, literārās spējas;
- popmūzikas mīļotāji ir ekstraverti, apzinīgi, bet ar zemu atvērtības līmeni, tiem piemīt literārās un analītiskās spējas;
- rokmūzikas mīļotājiem ir tieksme uz nervu darbības traucējumiem, psihiskām saslimšanām;
- pastāv saistība starp muzikālo gaumi un personības individuālajām īpatnībām.

„Mūsu dzīvi nosaka melodijas ko mīlam,” secinājuši Leicesteras Universitātes (Leicester University, England) psihologi. Džons Čarles un Lora Sant-Kvintone, aptaujājot 2500 cilvēkus, atklājuši tiešu saistību starp muzikālo gaumi un dzīvesveidu. Viņu secinājums ir ļoti līdzīgs Adriāna Norta atziņai: „Tu esi tāds, kādu mūziku tu klausies” (*The Sunday Times*, 2006). Pētījuma aptaujas atklāja, ka elektroniskās mūzikas, hip-hopa, tehnomūzikas pielūdzēju nozīmīgas daļas (24%) dzīvesveids ir asociāls – bieža seksuālā partnera maiņa, pārmērīga alkohola lietošana un aizraušanās ar narkotikām. Savukārt, starp klasikas mīļotājiem tādi ir tikai 1,6% (*The Sunday Times*, 2006). Tātad arī šis pētījums apstiprina muzikālās gaumes un muzikālo vajadzību veidošanas nepieciešamību. Pīters Rentfrou (*Peter Jason Rentfrow*), Kembridžas Universitātes docents arī domā, ka personība ir cieši saistīta ar muzikālo gaumi. 2003. gada pētījumā „*Ikdienas do-re-mi: mūzikālās izvēles struktūras un personības korelāti*” viņš un Sems Goslings (*Sam Gosling*), Teksasas Universitātes profesors no Ostinas, izvirzīja četras mūzikas kategorijas:

- refleksīvā un kompleksā (blūzs/ klasiskā/ tautas mūzika/ džezs);
- enerģiskā un ritmiskā (hiphops/ deju);
- uztakts un parastā (religiskā/ kantrimūzika/ populārā);
- spēcīgā un musinošā (smagais metāls/ roks/ alternatīvais roks).

Viņi atklāja, ka cilvēkiem, kam patīk kādas konkrētas kategorijas mūzika, ir raksturīgas vairākas kopīgas īpašības.

- Enerģiskā un ritmiskā: pašapzinīgi, brīvi domājoši, sabiedriski, atlētiski, jūtas pievilcīgi;
- Uztakts un parastā: paļāvīgi, centīgi, jūtas pievilcīgi, izpalīdzīgi, politiski konservatīvi;
- Refleksīvā un kompleksa: brīvi no aizspriedumiem, brīvi domājoši, radoši, gudri, iecietīgi, gūst prieku no estētiskiem piedzīvojumiem;
- Spēcīgā un musinošā: atlētiski, enerģiski, bezbailīgi, gudri, ziņkārīgi.

P. Rentfrou un S. Goslings veica vairākus kopīgus pētījumus, kas ir saistīti ar mūziku un personību. 2007. gadā viņi pārbaudīja, vai mūzikas žanru un to

sekotāju stereotipi atbilst patiesībai; pētījumu rezultāti tika publicēti žurnālā „*Psychology of Music*” („Mūzikas psiholoģija”). Sākumā viņi uzdeva septiņdesmit četriem cilvēkiem virkni jautājumu, saistīto ar personību, un pēc tam lūdza nosaukt 10 mīļākās dziesmas (nedēļas laikā brīvprātīgie varēja mainīt savu izvēli). Pēc tam septiņdesmit četri CD ar dalībnieku izvēlēto 10 dziesmu topu tika ierakstīti un izdalīti astoņiem cilvēkiem, kuru uzdevums bija, pamatojoties uz dziesmu izlasi, noteikt brīvprātīgajiem raksturīgās īpašības.

1. tabula

**Personības identitātes un muzikālās vēlmju korelācija**  
***Correlation of the personality's identity and musical preference***  
*(North, 2011; Born, 2010; Rentfrow & Gosling, 2003)*

Muzikālais stils	University of Heriot – Watt, 2011	University of Cambridge, 2010	University of Cambridge, 2003
 <b>JAZZ</b>	Cilvēks ar augstu pašcieņu, radošs, komunikabls un nepiespiests	Atvērti, piemīt literārās spējas, raksturīgs kopējs radošs darbs	Brīvi no aizspriedumiem, brīvi domājoši, radoši, gudri, iecietīgi, gūst prieku no estētiskiem piedzīvojumiem
 <b>BLUES</b>	Cilvēks ar augstu pašcieņu, radošs, komunikabls, lēnprātīgs un nepiespiests	Atvērti, piemīt literārās spējas, raksturīgs kopējs radošs darbs	Brīvi no aizspriedumiem, brīvi domājoši, radoši, gudri, iecietīgi, gūst prieku no estētiskiem piedzīvojumiem
 <b>OPERA</b>	Cilvēks ar augstu pašnovērtējumu, radošs, lēnprātīgs	Radošs raksturs, atvērti, piemīt literārās spējas, raksturīgs kopējs radošs darbs	Brīvi no aizspriedumiem, brīvi domājoši, radoši, gudri, iecietīgi, gūst prieku no estētiskiem piedzīvojumiem
 <b>KLASIC MUSIC</b>	Cilvēks ar augstu pašcieņu, radošs, intraverts un nepiespiests, sevī noslēdzies	Radošs raksturs, atvērti, piemīt literārās spējas, raksturīgs kopējs radošs darbs	Brīvi no aizspriedumiem, brīvi domājoši, radoši, gudri, iecietīgi, gūst prieku no estētiskiem piedzīvojumiem
 <b>ROCK / HEAVY METAL</b>	Cilvēks ar zemu pašcieņu, slinks, nekomunikabls, lēnprātīgs, nepiespiests, cietsirdīgs, ar tieksmi uz depresiju un pašnāvībām	Nosliece uz nervu darbības traucējumiem, psihiskām saslimšanām	Atlētiski, enerģiski, bezbailīgi, gudri, ziņkārīgi
 <b>POP</b>	Cilvēks ar augstu pašcieņu, nav spējīgi nodoties daiļradei, strādīgs, komunikabls, lēnprātīgs, uzspēlēts	Ekstraverti, godprātīgi, bet ar zemu atvērtības līmeni, piemīt valodas un analītiskās spējas	Paļāvīgi, centīgi, jūtas pievilcīgi, izpalīdzīgi, politiski konservatīvi

Apkopojot muzikālās gaumes problēmas aktualitāti mūsdienu pētījumos var secināt, ka 21. gadsimta pētnieki pierāda muzikālās gaumes problēmas svarīgumu mūsdienu sabiedrībā, kurā viens no kritērijiem ir pusaudžu muzikālās vēlmēs. Pētījumi pierāda, ka pastāv korelācija starp muzikālo vēlmju un personības individuālajām īpatnībām, ka noteikti muzikālie stili (ROCK, HEAVY METAL) sniedz graujošu ietekmi uz personību, kropļo viņu psihi un veicina agresiju uzvedībā. Rezultātā notiek garīguma krīze un sabiedrības degradācija.

**Pusaudžu muzikālo vēlmju izpētes analīze muzikāli izglītojošajā procesā**  
*Analysis of teenagers' musical preference investigation in the music education process*

Pētījumam tika izvirzīts mērķis – izpētīt un noteikt pusaudžu muzikālās vēlmēs. Pētījumā piedalījās 368 vispārējo izglītības iestāžu 5.- 9. klašu skolēni no Latvijas.

Pamatojoties uz šo mērķi, tika izvirzīti sekojoši uzdevumi:

- noteikt pusaudžu vēlmju hierarhiju;
- noteikt mūzikas galvenos elementus pusaudžu vidē;
- noteikt mūzikas klausīšanās izvēles vietu.

Pētījuma metodes: Ticamas informācijas un pierādījumu iegūšanai izmantotas *informācijas ieguves metodes*: testēšana, anketēšana un *informācijas analīzes metodes*: datu apstrādes programma “Microsoft Excel for Windows” (funkcija Round);

Situācijas noskaidrošanai tika piedāvāta anketa 5.- 9. klašu pusaudžiem.

Pusaudžu muzikālo vēlmju hierarhijas aina ir šāda:

2.tabula

**Pusaudžu muzikālo vēlmju hierarhija (Marčēnoka, 2012)**  
*Hierarchy of teenagers' musical preference (Marchenoka, 2012)*

Nr. p.k.	Mūzikas žanrs	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	Kopā
		76	73	85	69	65	N=368
1.	Klasiskā mūzika	2	3	3	3	3	14
		2.6%	4.1%	3.5%	4.3%	4.6%	3.8%
2.	Garīgā mūzika	2	2	0	2	2	8
		2.6%	2.7%	0.0%	2.9%	3.1%	2.2%
3.	Tautas mūzika	0	0	2	0	1	3
		0.0%	0.0%	2.4%	0.0%	1.5%	0.8%
4.	Džezs	0	1	0	1	1	3
		0.0%	1.4%	0.0%	1.4%	1.5%	0.8%
5.	Šlāgermūzika	3	2	0	6	6	17
		3.9%	2.7%	0.0%	8.7%	9.2%	4.6%

2.tabulas turpinājums

6.	<b>Rokmūzika (hārdroks, metāliskais roks, ārtroks, pankroks)</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>79</b>
		23.7%	21.9%	18.8%	18.8%	24.6%	21.5%
7.	<b>Tehnomūzika</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>30</b>
		10.5%	8.2%	7.1%	7.2%	7.7%	8.2%
8.	<b>Avangarda mūzika</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
9.	<b>Reps</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>24</b>	<b>24</b>	<b>128</b>
		32.9%	38.4%	31.8%	34.8%	36.9%	34.8%
10.	<b>Reivs</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>16</b>
		3.9%	5.5%	0.0%	8.7%	4.6%	4.3%
11.	<b>Hip-hops</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>65</b>
		19.7%	15.1%	16.5%	17.4%	20.0%	17.7%
12.	<b>Haus</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>5</b>
		1.3%	0.0%	2.4%	2.9%	0.0%	1.4%

Lai noteiktu *piesaistīšanas faktoros mūsdienu mūzikai*, skolēniem tika piedāvāta anketa „Mūzikas galvenie elementi”. Rezultāti apkopoti 3. tabulā.

3. tabula

**Mūzikas galvenie elementi pusaudžu vidē** (Marčēnoka, 2012)  
*The main elements of music among teenagers* (Marchenoka, 2012)

Nr.	Mūzikas elementi	5.kl.	6.kl.	7.kl.	8.kl.	9.kl.	Kopā
		76	73	85	69	65	N=368
1.	<b>Ritms</b>	<b>26</b>	<b>31</b>	<b>26</b>	<b>23</b>	<b>18</b>	<b>124</b>
		34.2%	42.5%	30.6%	33.3%	27.7%	33.7%
2.	<b>Melodija</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>35</b>
		10.5%	9.6%	12.9%	7.2%	6.2%	9.5%
3.	<b>Tempis</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>54</b>
		14.5%	9.6%	15.3%	15.9%	18.5%	14.7%
4.	<b>Skaņas stiprums</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>134</b>
		38.2%	35.6%	32.9%	36.2%	40.0%	36.4%
5.	<b>Skaņkārtā</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
		0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
6.	<b>Mūzikas forma</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
		0.0%	0.0%	2.4%	1.4%	4.6%	1.6%
7.	<b>Saturs</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
		1.3%	2.7%	5.9%	5.8%	4.6%	4.1%

Nākamajā posmā tika nolemts noskaidrot, kur, kādā vidē pusaudži izvēlas klausīties mūziku. Rezultāti apkopoti 4. tabulā.

4. tabula

**Mūzikas klausīšanās izvēles vieta (Marčēnoka, 2012)**  
*Choice of a place for listening to music (Marchenoka, 2012)*

Nr.	Vieta	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ N=368
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	
1.	Mājās	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>45</b>
		15,8%	8,2%	10,6%	13,0%	13,8%	12,2%
2.	Pie draugiem	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>11</b>
		2,6%	5,5%	2,4%	2,9%	1,5%	3,0%
3.	Diskotēkā	<b>39</b>	<b>42</b>	<b>63</b>	<b>47</b>	<b>35</b>	<b>226</b>
		51,3%	57,5%	74,1%	68,1%	53,8%	61,4%
4.	Kafejnīcā	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>13</b>
		0,0%	4,1%	3,5%	1,4%	9,2%	3,5%
5.	Koncertzālē	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
		5,3%	1,4%	0,0%	2,9%	4,6%	2,7%
6.	Mūzikas stundās	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>63</b>
		25,0%	23,3%	9,4%	11,6%	16,9%	17,1%

Uz jautājumu „Kāpēc jūs izvēlaties klausīties mūziku diskotēkā?” testā tika saņemtas šādas atbildes. Rezultāti apkopoti 5. tabulā.

5. tabula

**„Kāpēc jūs izvēlaties klausīties mūziku diskotēkā?” (Marčēnoka, 2012)**  
*Why do you choose to listen to music at the disco? (Marchenoka, 2012)*

Nr.	Kāpēc jūs izvēlaties klausīties mūziku diskotēkā?	5. klase	6. klase	7. klase	8. klase	9. klase	KOPĀ N=368
		76 %	73 %	85 %	69 %	65 %	
1.	Nav pieaugušo	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>59</b>
		2,6%	4,1%	17,6%	30,4%	27,7%	16,0%
2.	Mūzika skan skaļi	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>93</b>
		21,1%	17,8%	29,4%	27,5%	30,8%	27,3%
3.	Nav ne par ko jādomā	<b>47</b>	<b>44</b>	<b>39</b>	<b>24</b>	<b>23</b>	<b>177</b>
		61,8%	60,3%	45,9%	34,8%	35,4%	48,1%
4.	Ir jautri	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>33</b>
		14,5%	9,6%	7,1%	7,2%	6,2%	9,0%



## Secinājumi *Conclusions*

- Jau antīkajā filozofijā izveidojās estētiskās gaumes un estētiskās attieksmes vērtējošā sprieduma iedīgļi, diferencētas vērtējošās attieksmes iezīmes personības audzināšanā un veidošanā;
- 17. gadsimta beigās estētisku, vērtējošu jēdzienu un kategoriju virknē aktuāls kļuvis jēdziens „gaume”, kurā identificējas jēdzieni „gaumes audzināšana” un „prāta audzināšana”;
- Slikta estētiskā gaume vai bezgaumība var būt modes ietekmes vai izglītības trūkuma rezultāts;
- Gaumes jēdziena veidošanās bija vēsturiski nosacīta. Ja antīkā laikmeta un viduslaiku posmā mēs varam runāt tikai par vērtējošo spriedumu iedīgļiem par pasauli, mākslu un cilvēku, tad pētāmās kategorijas aizsākumi meklējami klasicisma laikmetā. Gaumes jēdziena veidošanās process, tā virzība bija atkarīga no katra apskatītā laikmeta politiskajiem, tikumiskajiem, ekonomiskajiem, reliģiskajiem un sabiedriskajiem attīstības posmiem;
- Muzikālā gaume ir estētiskās un mākslinieciskās gaumes paveids, iekļaujot sevī šo divu jēdzienu raksturojumus, kas satur vērtību aspektu;
- Pamatojoties pētījumos par jēdzieniem „estētiskā gaume” un „mākslinieciskā gaume” tika noteikts un definēts jēdziens „muzikālā gaume”, kas ir aksioloģisks jēdziens, spēja uztvert mūzikas mākslu, paust emocionāli vērtējošu attieksmi un selektivitāti attiecībā pret mūzikas informāciju;
- Apkopojot muzikālās gaumes problēmas aktualitāti mūsdienu pētījumos var secināt, ka 21. gadsimta pētnieki pierāda muzikālās gaumes problēmas svarīgumu mūsdienu sabiedrībā, kurā viens no kritērijiem ir pusaudžu muzikālās vēlmes. Pētījumi pierāda, ka pastāv korelācija starp muzikālo vēlmju un personības individuālajām īpatnībām, ka noteikti muzikālie stili sniedz graužošu ietekmi uz personību, kropļo viņu psihi un veicina agresiju uzvedībā. Rezultātā notiek garīguma krīze un sabiedrības degradācija;
- Pirmās trīs vietas muzikālo vēlmju hierarhijā pusaudžu vidū ir: reps, rokmūzika, hip-hops. Tie ir mūzikas stili, ko raksturo maksimāla skaņa, agresīva izpildījuma maniere, melodiskuma trūkums, daudzkārtēja ritmiskās struktūras atkārtošāns, griezīgs un smags akcentējums. Tie ir mūzikas žanri, kuru arsenālā ir spēcīgi tehniskie līdzekļi. Repertuāru politikas trūkumi (bez satura) masu medijos negatīvi iedarbojas uz pusaudža garīgo attīstību;
- Pusaudži praktiski ignorē klasisko mūziku, tautas mūziku, garīgo mūziku, bet tieši šie žanri arī ir mākslas mūzikas pamatsun balsts;

- Par mūzikas galvenajiem elementiem pusaudži uzskata:
  - skaņas stiprumu;
  - ritmu (skaņas stiprums diskotēkās sasniedz 2000 hercu, kas izraisa fizisku un psiholoģisku traumu, jo mūzikas skaņai piemīt skanējuma frekvence robežās no 16 līdz 4500 herciem);
- 5.- 9. klašu pusaudži pilnīgi noliedz mūzikas skaņkārtu. Ir vienaldzīgi pret muzikālo formu, tikai 9% vērtē melodiju un tikai 4% - saturu. Tas nozīmē, ka pusaudži praktiski noliedz un ignorē galvenos mūzikas elementus: melodiju un saturu, tonalitāti un formu, dodot priekšroku skaņas stiprumam un ritmam; Ir vienaldzīgi pret muzikālo formu, tikai 9% vērtē melodiju un tikai 4% - saturu.
- Pētījumā noskaidrots, ka lielākā daļa pusaudžu izvēlas klausīties mūziku diskotēkā, jo tur *mūzika skan skaļi, ne par ko nav jādomā*, kas liecina par mūzikas izklaidējošo nozīmi un pusaudžu primitīvajām muzikālajām vēlmēm.
- Muzikālās gaumes definēšana atklāj tās prognozējošo funkciju un traktē muzikālo gaumi nevis kā iesūnojušu jēdzienu, bet kā apzīmējumu visas mūsdienu sabiedrības izmaiņām, interesēm un virzībai.

## **Kopsavilkums** *Summary*

In conditions of modern socially cultural situation, which is featured by pragmatism, the crisis of spirituality, loss of moral guidelines, the specific priority of the modern education is development of the spiritual culture of the rising generation, formation of the personality, who would possess the system of value guidelines, needs, world outlook, definite knowledge, skills and abilities. Various sociological research in Europe, Russia indicate that the largest part of teenagers choose entertaining music – the primitive one from the viewpoint of harmony and form. These are music genres, which are characterised by frequent rhythmic structure repetition, sharp and heavy accentuation, maximal volume and aggressive singing manner. Listening to such a kind of music teenagers get used to perceive the sound flow physiological impact but not the content.

In Latvia special attention is paid to listener's music development, aiming at acquirement of music values. But changing music functioning conditions require the necessity to improve the music education process constantly with acquisition of music experience and development of teenagers' music culture, the main component of which is musical taste.

The aim of the paper is a retrospective analysis of formation of the 'musical taste' concept and its urgency in the contemporary society.

The Methods of the research are:

- the theoretical analysis of the philosophical and musical literature on the approaches to the concepts "aesthetical taste" (C. Batteux,

*D. Hume, C. Montesquieu, M. Zeltser, F. Hutcheson, A. Shaftsbury, J. Herder*), “artistic taste” (*L. Kogan*), “musical taste” (*M. Marchenoka*);

- the theoretical analysis of the psychological literature on the approaches to the problem of musical taste in the contemporary society (*A. North, J. Charles & L. Sant-Kvinton, P. Rentfrow & S. Gosling*);
- the empirical analysis of musical preference in the music education process (*M. Marchenoka*).

The Results of the research are the following: in the research the essence of the musical taste is defined and is examined its urgency in the contemporary society and the empirical analysis of musical preference in the music education process.

## **Literatūra** **References**

1. Born, G. (2010) *Music, Sound, and the Reconfiguration of Public and Private Space*. Oxford: Oxford University Press, pp.43
2. Heriot-Watt University (2008) *Music Preferences Link to Personality – Press Release*. Scribd.com
3. König, E. (1889) *Maine de Biran, der französische Kant // Philosophische Monatshefte*. Bd. 25.
4. Marchenoka, M. (2012) *The Concept ‘Musical Taste’ as a Pedagogical Phenomenon*. Scientific Article of the 1st Electronic International Interdisciplinary Conference (EIC 2012)
5. North, A. C., & Desborough, L., & Skarstein, L. (2005) *Musical preference, deviance, and attitudes towards celebrities. Personality and Individual Differences*, 38, 1903-1914
6. Rentfrow, P. & Gosling, S. (2003) *The Do Re Mi’s of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236 – 1256
7. *The Sunday Times* (2006) *Times Newspapers Ltd*, pp.4
8. Marčenoka, M. (2012) *Mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika // Monogrāfija: RA Izdevniecība*, 264. lpp.
9. Аристотель (2012) *Музыкальные проблемы*. / Пер. А. И. Щетникова. // СХОЛН, 6, с. 87-97.
10. Бальтасар Грасиан (2009) *Карманный Оракул*, Издательства: Наука, Литера Нова, 368 стр.
11. Жан де Лабрюйер (1964) *Характеры или нравы нынешнего века*.- М.; Изд-во АН СССР, 225 с.
12. Монтескье, Ш. (1986) *Опыт о вкусе в произведениях природы и искусства // История эстетики: Хрестоматия т.2*. – М.: 412 с.
13. Платон, (2001) *Сочинения: В 3т. Т.3, Ч.1*, / Под ред. В.Ф.Асмуса, М.: Мысль, 562 с.
14. Руссо Ж.-Ж. (1981) *Педагогические сочинения: В 2-х т.* Под ред. Г. Н. Джигладзе; сост. А. Н. Джуринский. - М.: Педагогика, 656 с.

15. Франсуа де Ларашфуко, Блез Паскаль, Жан де Лабрюйер (2004) *Суждения и афоризмы*, М.: Издательство политической литературы, 149 с.
16. Хатчесон, Ф. (2003) *Исследование о происхождении наших идей о красоте и добродетели* // История эстетики: В 5Т.Т.2: Эстетические учения 17-18 веков.- М. Искусство, 315 с.
17. Шиллер, Ф. (2003) *Сборник сочинений* т.6.- Новосибирск, 227 с.
18. Юм, Д. (1996) *Сочинения в двух томах*. Т.1. – М., 412 с.

# KOOPERATĪVĀS MĀCĪŠANĀS PIEREDZE STUDENTU PAŠNOTEIKŠANĀS SEKMĒŠANAI COOPERATIVE LEARNING STRATEGIES FOR PROMOTION OF STUDENT'S SELF-DIRECTION

Dr. paed. **Gunārs STRODS**

Rēzeknes Augstskola, docents

*E-mail:* gunars@ru.lv

**Abstract:** *This article presents results of promotion of students self-direction in cooperative learning in teacher training. The purpose of the study was to work out and implement an cooperative learning model for promotion of student self-directed learning skills in teacher training in university, and explore the relationships between the cooperative learning process and self-directed learning development. Empirical data were collected through self-directed learning-readiness tests (SDLRS/LPA) and interviews at the beginning and the end of the semester. The data of experiment group were compared with control group data, and 170 students were involved in the study. Results indicate that self-directed learning readiness improves through cooperative learning processes for students of all levels, while in traditional process below average and average level students' readiness improves, and above average level students' readiness expressions are limited and readiness for self-direction decreases.*

**Key words:** *cooperative learning, self-directed learning, higher education, teacher training*

## Ievads *Introduction*

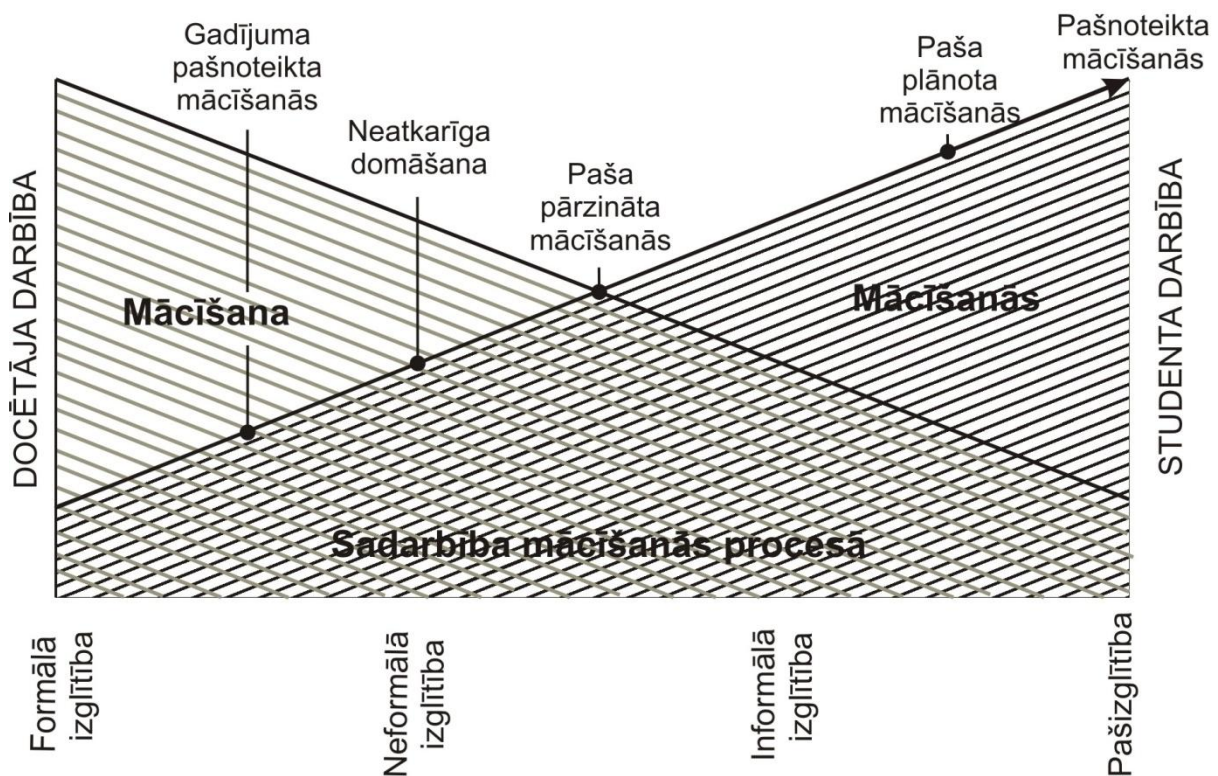
Mācīšanās ir aktīvs daudzdimensionāls process, kur skolotājs darbojas kā šī procesa mudinātājs (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 1995). Mācību dalībnieki uztver specifiskās mācīšanās vietas kā daļu no savas dzīves pasaules un saista ar tām savu personisko attīstību un pašnoteikšanos. No šīs perspektīvas mācīšanas un mācīšanās procesi ir izteikti kompleksi un diferencēti dzīves un attīstības procesi, kuru izpēte nav iespējama vai ir tikai nosacīti iespējama (Strods et al., 2005).

Aplūkojot dažādās mācīšanās teorijas redzams, ka jaunākā pieeja uzsver mācīšanās pašnoteikšanos. Savukārt pašnoteikšanās nav sasniedzama uzreiz, bet sasniedzama pakāpeniski sadarbības procesā. Viens no sadarbības veidiem mācīšanās procesā ir kooperatīvā mācīšanās jeb mācīšanās sadarbojoties. Šo terminu veido jēdzieni *kooperācija* (*cooperatio* – sadarbība) – darba organizācijas forma un *mācīšanās* – personības attīstības process, kas īstenojas katram cilvēkam raksturīgā mācīšanās stilā. Kooperatīvā mācīšanās ir viens no mācīšanās veidiem grupās, kad darbs ir plānots un organizēts, lai apgūtu gan akadēmiskās zināšanas, gan sociālās prasmes (Geidžš & Berliners, 1999). Pētījumos konstatēta sakarība starp studentu pašnoteiktas mācīšanās gatavību un kooperatīvās mācīšanās procesu (Strods, 2011). Rakstā apskatītas autora

veidotas dažādu kooperatīvās mācīšanās metodisko paņēmienu modifikācijas, kas veicina studentu pašnoteikšanos.

**Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību modelis**  
*Theoretical model which show learning from student and educator perspective in formal, non-formal and informal context*

Apskatot publikācijas par pašnoteiktas mācīšanās jēdziena skaidrojumu redzama šī jēdziena daudzdimensionālā izpratne un plašais konteksts. Nav iespējams pilnībā nodalīt pašnoteiktu mācīšanos no citiem ar mācīšanās procesu saistītiem jēdzieniem. Skaidrojot pašnoteiktu mācīšanos ar vispārinātu teorētisko modeli autors izmanto sakarības starp jēdzieniem „izglītība” un „mācīšanās”, piedāvājot skatījumu no docētāja un studenta perspektīvas. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību modelis attēlots 1. attēlā.



1. attēls. Pašnoteiktas mācīšanās un izglītības konteksta sakarību modelis (Strods, 2011a)

Fig.1. Theoretical model which show learning from student and educator perspective in formal, non-formal and informal context (Strods, 2011a)

Latviešu valodā vārdam „izglītība” sakne ir „glīt” no vārda „glīts” un apzīmē procesa rezultātu. Tātad process, kura rezultātā padara glītu - izglītotu. Vārds „mācīšanās” apzīmē procesu, kura rezultātā kļūst izglītots. Modelis parāda saistību starp rezultātu un procesu atkarībā no docētāja un studenta

aktivitātes rezultāta sasniegšanā. Formālas izglītības situācijā docētāja aktivitāte, nosakot procesu, ir augstāka nekā studentam, bet tas neizslēdz studenta ieguldījumu rezultāta sasniegšanā, jo mācīšanās saglabā studenta personisko priekšnosacījumu noteicošo lomu. Tieši tāpat pašizglītības situācija pilnībā neizslēdz citu cilvēku iesaistīšanu pašnoteiktas mācīšanās procesā – pat ja nav tieša kontakta ar citiem cilvēkiem, tad vismaz mācīšanās procesa sākumā tiek izmantoti citu sagatavoti resursi. Pašnoteikti studenti bieži vien iekļauj savā mācīšanās plānā arī formālas mācīšanās situācijas. Balstoties uz M. Gibona pašnoteiktas mācīšanās pakāpēm, modelis pamato sadarbības svarīgumu izglītības procesā (Gibbons, 2004). Bez sadarbības mācīšanās procesā pieredzes nav iespējama pilnīgas pašnoteikšanās apguve.

Modeļa struktūrkomponentes ir:

- *Mācīšanās* – jebkura apzināta vai neapzināta darbība, kuras rezultātā indivīds apgūst zināšanas vai prasmes, kas notiek ar vai bez ārējas mācību programmas kritēriju spiediena un jebkurā kontekstā ārpus izglītības institūciju noteiktas mācību programmas vai tās ietvaros visā indivīda dzīves ilgumā;
- *Mācīšana* – apzināta darbība ar mērķi nodrošināt zināšanu vai prasmju apguvi;
- *Formālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus un līdzekļus nosaka izglītības iestāde;
- *Neformālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus nosaka students, bet iestāde nosaka mācīšanās līdzekļus;
- *Informālā izglītība* – mācīšanās process, kura mērķus nosaka iestāde, bet students nosaka mācīšanās līdzekļus;
- *Pašizglītība* – mācīšanās process, kura mērķus un līdzekļus nosaka students;
- *Gadījuma pašnoteikta mācīšanās* – mācīšanās process pašnoteiktas mācīšanās uzdevumu izpildē, projektu īstenošanā vai īslaicīgi izmantots jebkurā izglītības kontekstā, piedāvājot izvēlēties mācīšanās mērķi vai līdzekļus;
- *Neatkarīga domāšana* – savu spriedumu, ideju un problēmu risinājumu veidošana, atbildot uz mācību programmas jautājumiem grupā vai individuāli, vai iesaistoties atsevišķu gadījumu analīzē, izmēģinājumos, debatēs un lomu spēlēs;
- *Paša pārzināta mācīšanās* – mācīšanās process savu mācīšanās mērķu sasniegšanai, izmantojot mācīšanās vadlīnijas un atbalsta sistēmu;
- *Paša plānota mācīšanās* – mācīšanās process, kura rezultātu sasniegšanas plānu veido sadarbojoties ar docētāju vai citiem studentiem;
- *Pašnoteikta mācīšanās* – mācīšanās process, kas ietver situāciju analīzi, mērķu noteikšanu un to sasniegšanas plānošanu, īstenošanu un radušos problēmu risināšanu, un savu sasniegumu uzrādīšanu;

- *Sadarbība mācīšanās procesā* – neplānota vai plānota kopīga darbība, iesaistot docētājus, studentus un citus cilvēkus, ar mērķi sasniegt personiskus vai akadēmiskus mācīšanās mērķus.

Autors sadarbību uzskata par galveno mācīšanās struktūrkomponenti un apšaubu dalījumu „kooperatīvā” un „sadarbīgā” (*collaborative learning*) mācīšanās. Sadarbīgā mācīšanās ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, tādēļ apzīmējums „sadarbīga grupa” ir attiecināms arī uz kooperatīvo mācīšanos. L. Skots (Scott, 2011), raksturojot pāreju uz pašnoteiktu mācīšanos, apraksta vairākas pakāpes:

1. Docētāja vadīta mācīšanās (*teacher's directed learning*) – docētājs nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus;
2. Kooperatīvā mācīšanās (*cooperative learning*) – docētājs grupai nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus, studenti grupā izpilda uzdoto;
3. Sadarbīgā mācīšanās (*collaborative learning*) – docētājs un studenti vienlīdzīgi nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus;
4. Pašnoteikta mācīšanās (*student directed learning*) – students nosaka mācīšanās mērķus, saturu un līdzekļus, izvērtē un novērtē rezultātus.

Šajā gadījumā sadarbīgā mācīšanās tiek nodalīta no kooperatīvās mācīšanās, kā vairāk docētāja un studentu sadarbību paredzoša. Autors šādu dalījumu neuzskata par pamatotu, jo kooperatīvās mācīšanās procesā docētāja vadība tiek īstenota netieši, lielāko aktivitāti uzdevuma izpildē un lēmumu pieņemšanā atvēlot studentu grupai. Autora pieeju, ka sadarbīgā un kooperatīvā mācīšanās ir mācīšanās grupas attīstības pakāpes, pamato arī tas, ka gan vienā, gan otrā mācīšanās gadījumā tiek izmantoti tie paši grupu darba metodiskie paņēmieni (Smith & MacGregor, 1992). Šāda pieeja rada pašnoteikšanas atbalstošu vidi. Pieturoties uzskatam, ka „sadarbīga grupa” ir mācīšanās grupas attīstības pakāpe, kas sasniedzama reti, autors, veidojot sadarbības iespējas studiju procesā, balstās uz kooperatīvo mācīšanos (Johnson & Johnson, 2008).

### **Kooperatīvās mācīšanās metodiskie paņēmieni studentu pašnoteikšanās sekmēšanai**

#### ***Cooperative Learning strategies for promotion of students self-direction***

Kooperatīvās mācīšanās mērķis ir veicināt individuālo mācīšanās, kas izpaužas kā pašnoteikšanās un sagatavo pašnoteiktas mācīšanās procesam. Kooperatīvās mācīšanās pamatprincipi: pozitīva savstarpējā atkarība, individuālā atbildība, tieša saskarsme, sociālo prasmju apguve, mācību sasniegumu un procesa vērtēšana (Bennett et al., 1991) I. Odiņa (2004) piedāvā arī grupas heterogenitāti kā kooperatīvās mācīšanās pamatnosacījumu. Kooperatīvās mācīšanās procesu var nodrošināt, izpildot visus pamatnosacījumus. Tiešās saskarsmes pamatnosacījumu iespējams ievērot arī



ārpus auditorijas, kad studenti fiziski neatrodas kopā, bet izmanto informācijas tehnoloģijas – sociālos tīklus, e-dokumentus u.tml. Pamatnosacījumu izpildi nodrošina konkrētu faktoru aktivizēšana – kopējs mērķis grupā; motivācija kopīgi paveikt uzdevumu; mācību materiāli ar kuriem jādalās; katra dalībnieka loma un pienākumi grupā; uzdevuma izpildes secība, kurā katram ir savs posms; iejušanās hipotētiskās situācijās, kuras varētu rasties darba gaitā; blakus faktori – uzdevuma izpildes laiks, citu grupu sasniegumi, savas grupas iepriekšējie sasniegumi; vide, kurā uzdevums jāizpilda – tiešā saskarsmē auditorijā vai ārpus nodarbību laika, e-vide; grupas identitāte kā saliedējošs faktors. Mācīšanās sadarbībā dod iespēju studentiem un docētājam mācīties kopā. Monologa vietā veidojas dialogs. Informācijas plūsma kļūst divpusēja – no studenta uz docētāju un no docētāja uz studentu. Grupas dalībnieki mācās paši un palīdz mācīties viens otram, tādējādi sekmējot katra indivīda kompetences attīstību.

Raksturojot kooperatīvo mācīšanos heterogēnās grupās, E. Koena (Cohen, 1994a) uzsver heterogēnas grupas, statusa izlīdzināšanu, daudzveidīgo spēju iesaistīšanu, aktīvo mācīšanos, docētāja organizējošo un vadošo darbību, lomu un atbildības rotāciju. Savukārt piedalīšanās mācīšanās grupā ir saistīta ar apgūstamo saturu, dalībnieka statusu konkrētajā grupā un mācīšanās organizāciju. Studentiem, atbilstoši viņu spēju veidam, izdodas un tādēļ arī labāk patīk spējam atbilstoši uzdevumi – ja uzdevums neatbilst spējam, vēlēšanās piedalīties tā izpildē nerodas. Tādēļ paredzot, ka vieniem studentiem uzdevuma saturs interesēs un veicinās piedalīšanos, bet citiem nē, apgūstamo saturu var piedāvāt dažādā formā. Tādējādi studentiem ir iespēja demonstrēt savas stiprās puses un pilnveidot vājās. Studenta kompetences atzīšana uzdevuma izpildē paaugstina studenta statusu grupā. Studenti ar augstāku statusu piedalās uzdevumu izpildē aktīvāk un pieņem arī mācīšanās uzdevumus ar izaicinājumu. Tas ir būtisks pašnoteiktu mācīšanos veicinošs faktors. Mācīšanās organizācija, kurā docētājs deleģē pienākumus studentu grupām, nodrošinot to rotāciju, dod iespēju uzdevuma izpildes gaitā pārbaudīt sevi dažādās lomās. Lomu rotācija nodrošina, ka nav dominējošo studentu, mainās studentu gaidas grupā un izlīdzinās grupas dalībnieku statuss.

Pašnoteiktās mācīšanās veicināšanai Rēzeknes Augstskolas skolotāju studiju programmu studentiem autors izmantoja kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus:

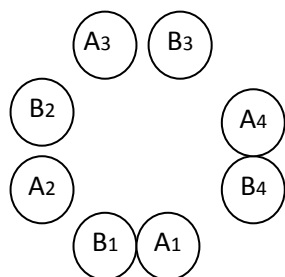
- Grupas pētījums (*Group Investigation*) (Sharan & Sharan, 1976, 1992; Zingaro, 2008);
- Teksts–Eksperts-Grupa-Atbilde (TEGA) (*Jig saw*) (Aronson, 1978);
- Liksim prātus kopā (*Numbered Heads Together*) (Kagan, 1992);
- Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet (*Formulate-Share-Listen-Create*) (Lyman, 1981; Johnson et al., 1991b);
- Daudzveidīgo spēju uzdevumi (*Complex Instruction*) (Cohen, 1994b; Cohen et al., 1999);

- Komandu sacensības (*Teams-Games-Tournaments*) (DeVries & Edwards, 1974);
- Stūri (*Corners*) (Kagan et al, 1995; Grigule, Silova, 1998).

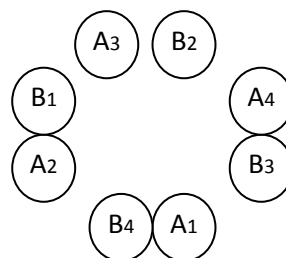
Minētās struktūras, balstoties uz kooperatīvās mācīšanās pamatprincipiem, modificētas, apvienotas, modificētas un apvienotas, atkarībā no mācīšanās uzdevuma un studentu grupu mācīšanās vajadzībām, nodrošinot pašnoteikšanās iespējas. Modeļa īstenošana paredz vienlīdz aktīvu studentu darbību auditorijā un ārpus tās.

*Nodarbība ar kooperatīvās mācīšanās apvienotiem modificētiem metodiskiem paņēmieniem - Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet, TEGA, Liksim prātus kopā, Komandu sacensības:*

1. Autors iepazīstināja ar nodarbības tematu un paredzamajiem mācīšanās rezultātiem. Piemēram: Temats „Kooperatīvās mācīšanās metodiskie paņēmieni”. Mācīšanās rezultāti: zināšanas par galvenajiem kooperatīvās mācīšanās metodiskajiem paņēmieniem un pilnveidotas prasmes izprast būtību un precīzi izskaidrot, uzdot precizējošus jautājumus, veikt zināšanu novērtēšanu, sadarbojoties un ievērojot vērtēšanas kritērijus, iekļauties laikā.
2. Autors kopīgi ar studentiem apsprieda mācīšanās rezultātus un vienojās par vērtēšanas kritērijiem.
3. Studenti tika sadalīti grupās pa divi, balstoties uz heterogenitātes principu – pēc sekmēm, valodas, aktivitātes nodarbībās u.c.
4. Katrs pāris saņēma materiālus par kādu no metodiskajiem paņēmieniem un izstudēja tos tā, lai katrs no pāra varētu šo materiālu izskaidrot citiem studentiem, kuri materiālus par šo paņēmieni nav lasījuši. Studenti veica piezīmes un kopīgi vienojās par būtiskāko izstudētajā materiālā un veidu, kā to vislabāk izskaidrot citiem.
5. Studenti katrā pāri sadalīja lomas: A - saimnieks/ce, B - ceļotājs/a. Saimnieki palika savā darba vietā ar materiāliem, kurus pāris saņēma. Ceļotāji devās uz citu darba vietu pie citas grupas saimnieka (vienu darba vietu uz priekšu), bet līdzī nēma tikai sagatavotās piezīmes. Pārvietošanās shēmu skat. 2. un 3. attēlā.

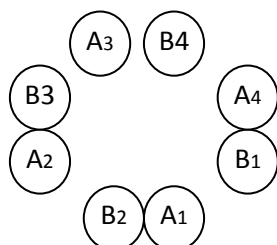


**2.attēls. Izvietojums nodarbības sākumā**  
**Fig.2. Students position in the beginning of class**

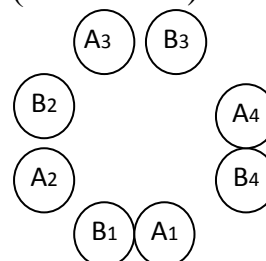


**3. attēls. Izvietojums pēc pirmās pārvietošanās**  
**Fig.3. Students position after first move**

1. Saimnieki un ceļotāji izskaidroja viens otram savu apgūto materiālu un veica piezīmes, lai jaunapgūto materiālu varētu izskaidrot citiem studentiem un būtu gatavi atbildēt uz jautājumiem par jaunapgūto materiālu.
2. Ceļotāji vēlreiz devās uz citu darba vietu (divas darba vietas uz priekšu) un skaidroja viens otram iepriekšējos posmos apgūto – gan savā pāri, gan pēc pārvietošanās apgūto metodisko paņēmieni (skat. 4. att.).



4.attēls. Izvietojums pēc otrās pārvietošanās  
Fig.4. Students position after second move



5.attēls. Izvietojums pēc trešās pārvietošanās  
Fig.5. Students position after third move

3. Ceļotāji atgriezās savās darba vietās un kopā ar savas grupas saimnieku salīdzināja informāciju, kuru ir uzzinājuši no citiem studentiem, un gatavojās atbildēt uz kontroljautājumiem par apgūto (skat. 5. att.).
4. Katrs pāris sagatavoja divus vai vairākus jautājumus citiem studentiem, lai pārlicinātos, ka materiāls, kuru viņi ir skaidrojuši, ir pareizi saprasts. Jautājumus sagatavojot, grupas vienojās par jautājumu veidu – slēgti jautājumi, atvērti jautājumi, vai gan slēgti, gan atvērti jautājumi.
5. Visi kopā vienojās par atbilžu vērtēšanas kritērijiem, ietverot gan atbildes saturu gan atbildes sniegšanas procesu (individuāli vai grupā) un šos kritērijus rakstveidā fiksēja. Sagatavoja rezultātu tabulu, kurā ieraksta katra pāra nosaukumu (grupas identitāte) un pēc tam ieraksta pāra iegūtos punktus par katru atbildi. Piemēram, ja izvēlētais pāra dalībnieks uz jautājumu atbild individuāli – bez konsultēšanās ar biedru – par pareizu atbildi var saņemt 5 punktus un par daļēji pareizu – 4 punktus, bet ja atbild abi pārinieki kopā, tad par pareizu atbildi ir 3 punkti, par daļēji pareizu – 2 punkti, par nepareizu atbildi 1 punkts un, ja vispār nav atbildes – 0.
6. Viena grupa izvēlējās konkrētu studentu no blakus pāra, kuram uzdeva jautājumu. Atbildes saturu un procesu vērtēja cita grupa, vadoties pēc iepriekš pieņemtiem kritērijiem. Pēc tam par atbildi izteicās jautājuma uzdevēji. Vērtētāju grupa piešķīra galīgo vērtējumu par atbildi.
7. Šis jautājumu, atbilžu un vērtējumu process turpinājās, kamēr katrā grupā visi studenti vismaz reizi bija atbildējuši uz jautājumu. Šajā procesā katra grupa ir bijusi gan jautājuma uzdevēja, gan atbildētāja, gan vērtētāja.
8. Pēc jautājumu un atbilžu uzdošanas sekoja izvirzīto mācīšanās rezultātu sasniegšanas izvērtēšana. Studenti, kopā ar autoru, analizēja, vai ir sasniegti mācīšanās rezultāti, kas ir palicis nepaveikts vai kā vēl varētu

pārliecināties par mācīšanās rezultātu sasniegšanu – individuāls kontroldarbs, grupas prezentācija par metodiskajiem paņēmieniem, nodarbības plānu veidošana, izmantojot apgūtos paņēmienus.

9. Pēc nodarbības katrs students patstāvīgi veidoja kooperatīvās nodarbības plānu, izmantojot apgūtos metodiskos paņēmienus. Sagatavotos plānus nākošajā nodarbībā studenti apsprieda pārī, izmantojot metodisko paņēmieni *Domā-Izstāsti-Uzklausī-Seciniet*. Secinājumus par nepieciešamo nodarbības plāna pilnveidi apsprieda visā grupā. Pēc tam studenti patstāvīgi pilnveidoja kooperatīvā mācīšanās nodarbības plānus. Plānus ar komentāriem par diskusijas rezultātā pilnveidoto, studenti iesniedza autoram.

*Piemērs grupas pētījuma izmantošanai pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai:*

1. Autors sadalīja studentus grupās pa trīs, lai vienā grupā būtu studenti no dažādām dzīves vietām. Tas ir svarīgi, jo grupas veica uzdevumu mēneša laikā. Lai uzdevumu varētu izpildīt, studentiem bija nepieciešams izveidot efektīvu sadarbības un komunikācijas modeli, tādējādi pilnveidojot gan sadarbības, gan mācīšanās prasmes.
2. Autors sniedza ievadu par apgūstamo saturu un vadlīnijas informācijas iegūšanai. Piemēram, Temats „Sociālās prasmes un to pieprasījums sabiedrībā”.
3. Studenti, izsakoties katrs pēc kārtas, nosauca prasmes, kuras nepieciešamas, lai dzīvotu sabiedrībā. Tā turpināja, kamēr studenti jaunas prasmes vairs nenosauca. Nosauktās prasmes autors pierakstīja uz lapas, interaktīvās tāfeles vai datorā.
4. Tad studenti tika aicināti apskatīt sarakstu un trīs minūšu laikā katrs individuāli izveidot savu sociālo prasmju iedalījumu.
5. Kad katram studentam bija ideja par iedalījumu, autors aicināja to apspriest ar savas grupas pārējiem diviem studentiem un vienoties par kopēju sociālo prasmju iedalījumu. Pēc 3-5 minūtēm katra grupa iepazīstināja ar savu izveidoto sociālo prasmju iedalījumu. Autors piedāvāja nelielu laika sprīdi grupas apspriedei, jo autora pieredze liecina, ka tas veicina aktīvāku visu dalībnieku iesaistīšanos un ilgāka laika piešķiršana nenodrošina jaunu ideju rašanos.
6. Nākamajā nodarbības posmā studentiem tiek piedāvāts vingrinājums grupas lēmuma pieņemšanai. Vispirms autors iepazīstināja ar studentu vecumam atbilstoši pielāgotu hipotētisku situāciju, kura studentiem ir pietiekami saprotama un pietiekami provokatīva, lai rosinātu izteikties un aizstāvēt savu viedokli. Pēc situācijas izstāstīšanas katram studentam individuāli jāsarindo darbojošās personas viņu vainas secībā. Tad visi nodarbības dalībnieki apsēdās aplī un pēc kārtas paziņoja savu lēmumu. Autors visus minētos variantus pierakstīja uz lapas, tāfeles vai datorā. Šie varianti ir dažādi un studenti tika aicināti pieņemt tādu visas grupas

kopēju lēmumu, lai katrs no iesaistītajiem tam piekristu. Lēmuma pieņemšanai atvēlēja 15 minūtes. Autors lēmuma pieņemšanas procesu filmēja vai veica piezīmes par tā norisi. Kad atvēlētais laiks bija pagājis, autors lūdza kādu no grupas dalībniekiem paziņot, kādu lēmumu grupa ir pieņēmusi un to pamatot. Svarīgi lūgt pamatojumu dalībniekam, kura iesaistīšanās ārēji izskatījās vismazākā – tas ļauj pārliecināties, vai visi tam piekrīt. Pēc sniegtā komentāra par grupas lēmumu, vai arī ja tādu nav izdevies pieņemt, autors aicināja analizēt lēmuma pieņemšanas gaitu, kādas prasmes tajā bija nepieciešamas, un demonstrēja nofilmēto procesu vai iepazīstināja ar veiktajām piezīmēm. Svarīgi noskaidrot kādu stratēģiju grupa izmantojusi un vai tā ir nodrošinājusi vislabāko lēmumu. Studentu grupas izmantoja balsošanu, aritmētisku punktu skaitīšanu, pārliecināšanu. Gadījumos, kad neizdevās vienoties, svarīgi, analizējot procesu, palīdzēt studentiem saprast, ko varēja darīt citādi, lai izdotos vienoties. Gadījumos, kad lēmums bija pieņemts, svarīgi apspriest vai tas ir vienīgais pareizais. Kāds būtu lēmums, ja grupā būtu tikai puīši vai tikai meitenes, dažādu vecumu dalībnieki, ja šo pašu situāciju izvērtētu citas kultūras kontekstā, ja piemērotu likumdošanas normas? Studenti diskusijā nonāk pie atziņas, ka nepieciešami kopēji kritēriji par kuriem grupā jāvienojas. Gadījumos, kad lēmums netika pieņemts, grupas vienojās par kritērijiem un ātri pieņēma lēmumu. Gadījumos, kad lēmums bija pieņemts, grupas piemēroja citus kritērijus un to mainīja.

7. Autors aicināja studentus atkal atgriezties grupās pa trīs un izskaidroja uzdevumu grupas pētījumam – noskaidrot kādas sociālās prasmes nepieciešamas sabiedrībā. Katra grupa precizēja sava pētījuma jautājumu. Piemēram, sociālo prasmju pieprasījums darba tirgū, sociālo prasmju pieprasījums skolotāju profesijā, sociālo prasmju pieprasījums dažādās profesijās, dažādās pilsētās vai dažādos plašsaziņas avotos. Pētījums varēja būt kvantitatīvs, kvalitatīvs vai jauktu metožu. Autors kopā ar studentu grupām vienojās par paredzamajiem mācīšanās rezultātiem: zināšanas par sociālo prasmju būtību, to raksturojumu un mērīšanas rādītājiem, prasmes veikt pētījumu un to prezentēt, prasmes noteikt savas darbības rādītājus un veikt darbības rādītāju uzskaiti. Katrs trijnieks izlēma kādas prasmes uzdevuma izpildes laikā ir vissvarīgākās, kādi rādītāji apliecina, ka šīs prasmes tiek lietotas un pilnveidotas un kā veikt šo prasmju lietošanas vai pilnveides uzskaiti. Autors kopā ar studentiem vienojās par grupas pētījuma starprezultātu analīzi, kuras grupas, kurā datumā iepazīstinās ar paveikto. Vienošanās par mācīšanās rezultātiem tika rakstiski saglabātas.
8. Grupas, atbilstoši sastādītajam grafikam, prezentēja starprezultātus, kurus autors kopā ar studentiem izvērtēja un aicināja grupas atrast labāko veidu mācīšanās rezultātu sasniegšanai.

9. Pēc mēneša studenti prezentēja sava grupas pētījuma un prasmju pilnveides rezultātus. Autors kopā ar studentiem izvērtēja, vai paredzētie mācīšanās rezultāti ir sasniegti. Katra grupa pēc katras grupas prezentācijas atzīmēja izvērtējuma lapā, kā ir sasniegti iepriekš izvirzītie mācīšanās rezultātu rādītāji un aizpildīto lapu nodeva grupai, par kuras prezentāciju tā aizpildīta. Katra grupa pēc izvērtējuma lapu saņemšanas veica savas darbības pašnovērtējumu un atzīmēja, ko uzskata par izdevušos, ko nākamreiz darītu citādi, ko iemācījās no citu grupu pieredzes, kur varēs izmantot apgūto, uzdevumu pildot.

*Piemērs daudzveidīgo spēju uzdevumu izmantošanai pašnoteiktas mācīšanās veicināšanai:*

1. Autors izskaidroja studentiem par iespējām izmantot daudzveidīgā intelekta testus (pēc H. Gārdnera) un noteikt savu intelekta veidu. Studenti to noteica patstāvīgi ārpus nodarbību laikā, izmantojot vairākus testus. Studenti izveidoja grupas pa trīs, iekļaujot dalībniekus ar atšķirīgu dominējošo spēju veidu. Grupas sastāvs palika nemainīgs divas nodarbības, t.i. divas nedēļas.
2. Autors izskaidroja nodarbības uzdevumu un kopā ar studentiem apsprieda mācīšanās rezultātus. Piemēram, Temats „Tiešās saskarsmes pamatprincipa ievērošana kooperatīvās mācīšanās procesā. Mācīšanās rezultāti – izpratne par attāluma ietekmi uz starppersonu mijiedarbību, prasmes pārvarēt tiešas saskarsmes negatīvos aspektus, spēja plānot un vadīt grupas saliedēšanas aktivitātes kooperatīvās mācīšanās procesā.
3. Autors iepazīstināja studentu grupas ar literatūras un avotu sarakstu, kas izmantojami temata apgūvē. Grupas tika aicinātas iepazīties ar šiem avotiem un, lai tas būtu iespējams 30 minūtēs, grupas dalībnieki sadalīja, kurus avotus katrs apskatīs un ziņos grupai par to saturu. Grupas apskatīja piedāvātos literatūras un interneta avotus – grāmatas vienā eksemplārā bija auditorijā, bet interneta avotu apskatei bija pieejami datori. Grupu dalībnieki grupā vienojās par būtiskāko literatūras avotos konstatēto.
4. Autors piedāvāja grupām izvēlēties, kādā veidā demonstrēt literatūras avotos noskaidroto – prezentēt to struktūrshēmas veidā (loģiski-matemātiskais spēju veids), attēlot plakāta vai simboliska attēla veidā (vizuāli-telpiskais spēju veids), dzejoļa vai dziesmas veidā (lingvistiskais un muzikālais spēju veids), izspēlēt lomu spēli (ķermeņa kinestētiskais spēju veids), raksturot savas grupas dalībnieku pieredzi tiešas saskarsmes situācijās (intrapersonālais spēju veids). Katra triāde izvēlējās vienu no piedāvātajiem veidiem un 20 minūšu laikā sagatavoja izvēlēto prezentāciju.
5. Autors grupām vēlreiz atgādināja paredzētos mācīšanās rezultātus un aicināja apspriest, kā citas grupas izvērtēs prezentācijas. Tika apspriesti vērtēšanas kritēriji – satura atklāsme, uzskatāmība, radošas idejas un

- iekļaušanās laikā. Grupas prezentēja sagatavotos uzdevumus un pārējas grupas aizpildīja izvērtējuma lapas pēc katras prezentācijas.
6. Aizpildītās izvērtējuma lapas tika nodotas grupām, par kuru prezentācijām tās tika sagatavotas. Grupas iepazinās ar citu studentu viedokļiem. Autors aicināja katru grupu izteikt savu viedokli par savu uzstāšanos un secinājumus, ko grupai turpmākajā darbā jāuzlabo. Grupas rakstveidā fiksēja uzdevumus pilnveidei un iesniedza arī autoram.
  7. Autors izskaidroja patstāvīgā darba uzdevumu – grupu dalībnieki, balstoties uz teorētiskām studijām, sagatavos un novadīs vienu 1-2 minūšu iesildīšanās uzdevumu kooperatīvās mācīšanās grupām. Katrs grupas students izvēlēsies aktivitāti, kas balstās uz kādu no spēju veidiem (Pēc H. Gārdnera). Tātad grupa gatavos trīs dažādas aktivitātes. Turklāt lomas grupā bija rotācijas secībā: vadītājs – vada aktivitāti citu grupu studentiem, asistents – palīdz praktiski, lai iekļautos laikā, dalībnieks – piedalās aktivitātē un pēc tam sniedz savu komentāru par iespaidu no dalībnieka perspektīvas. Autors un studenti vienojās par vērtēšanas kritērijiem – cik atbilstoša ir aktivitāte izvēlētajam spēju veidam, kā ir pamatota aktivitātes izvēle ar saliedējamās grupas tālāko kooperatīvās mācīšanās uzdevumu, aktivitātes praktiskā īstenošana (dalībnieku iesaistīšanās, iekļaušanās laikā, pozitīvs emocionālais fons).
  8. Pēc nedēļas grupu dalībnieki prezentēja sagatavotās aktivitātes. Pēc katras aktivitātes, katras lomas veicējs īsi komentēja paveikto – izdevās vai neizdevās atbilstoši vērtēšanas kritērijiem. Pārējās grupas aizpilda izvērtējuma lapas. Kad visas prezentācijas beigušās un izvērtējuma lapas aizpildītas, katrs students saņēma no citām grupām izvērtējuma lapas par savu vadīto aktivitāti. Autors aicināja katru studentu īsi izteikties par izvērtējumu – piekrīt vai nepiekrīt un ko darītu citādi, lai uzlabotu darbību.
  9. Līdz nākošai nodarbībai – nedēļas laikā katrs students sagatavoja novadītās aktivitātes aprakstu, iekļaujot uzlabojumus, un iesniedza autoram.

#### *Piemērs ieskaites norisei.*

Uzsākot studiju kursu, autors iepazīstināja studentus ar ieskaites prasībām un norisi. Ieskaiti studenti drīkstēja kārtot tikai pēc visu studiju kursa uzdevumu izpildes. Ieskaite notika kooperatīvās mācīšanās veidā – tāpat kā studiju kursa apguve semestra laikā. Tādēļ studenti tika aicināti strādāt semestra laikā un pilnveidot savas mācīšanās prasmes, lai tās varētu izmantot kārtējot ieskaiti.

1. Ieskaite laikā autors sadalīja studentus grupās pa trīs vadoties pēc studentu darbības semestra laikā – pēc iesaistīšanās aktivitātes un individuālajiem sasniegumiem. Autors centās veidot grupas ieskaites kārtošānai tā, lai katram dalībniekam būtu sava stiprā puse. Ieskaite laikā grupas saņēma jautājumus par kooperatīvas mācīšanās teorētisko pamatojumu un uzdevumus problēmsituāciju risināšanai.

2. Atbildes sagatavošanai grupām tika dotas 20 minūtes, bet drīkstēja izmantot visus līdzī paņemtus materiālus, grāmatas un internetu. Par katru jautājumu un uzdevumu bija iespējams iegūt noteiktu punktu skaitu, izpildot konkrētus vērtēšanas kritērijus. Piemēram, pareiza atbilde – 3 punkti, daļēji pareiza – 2 punkti, nepareiza, bet labi sagatavota – 1, nepareiza vāji sagatavota vai nav atbildes – 0. Grupa nevarēja nokārtot ieskaiti, ja kaut vienā jautājumā bija mazāks vērtējums par 2 punktiem. Noteiktam punktu skaitam par visām atbildēm kopā atbilda attiecīgs vērtējums 10 baļļu sistēmā. Studentiem bija tiesības pašiem izlemt par katra grupas dalībnieka individuālo ieguldījumu un vienoties par vienu no galīgā ieskaite vērtējuma piešķiršanas veidiem – visi dalībnieki saņem vienādu (grupas vidējo) atzīmi vai katrs dalībnieks saņem savu atzīmi, vadoties pēc tā, cik punktus ieguvis gatavojot atbildi. Grupas dalībnieki drīkstēja paaugstināt vai pazemināt kāda dalībnieka vērtējumu, bet saglabājot grupas vidējo atzīmi nemainīgu.
3. Pēc gatavošanās grupas sniedza atbildes uz jautājumiem, un autors par katru atbildi piešķīra punktus, pamatojot vērtējumu ar iepriekš apspriestiem kritērijiem. Ja pirmajā reizē grupa par kādu atbildi nesaņēma pietiekamu punktu skaitu, tad drīkstēja gatavoties vēl 10 minūtes un sniegt atbildi vēlreiz. Ja arī atkārtota atbilde nesaņēma pietiekamu punktu skaitu, tad drīkstēja gatavoties vēl 5 minūtes. Pēc trešās atbildes grupa saņēma galīgo vērtējumu un, ja visās atbildēs bija vismaz 2 punkti, drīkstēja pieņemt lēmumu par grupas dalībnieku ieskaite atzīmi. Modeļa īstenošanas gaitā tikai divas studentu triādes uzreiz nevarēja vienoties par galīgo vērtējumu un savstarpēji diskutēja gandrīz pusstundu. Visos pārējos gadījumos studentu grupas pēc īsas apspriešanās pieņēma lēmumu par vienu, otru vai trešo galīgo ieskaite vērtējuma piešķiršanas veidu. Studenti, semestra laikā strādājot grupās dažādā sastāvā, bija apguvuši pietiekamas prasmes sevis un citu izvērtēšanai un prata tās izmantot ieskaite laikā (Veenman et al., 2002; Morgan, 2003). Tas ka, studenti drīkst paši piedalīties savā vērtējumā, motivē darboties gan zemāku un vidēju, gan augstāku sasniegumu studentus (Stockdale & Williams, 2004; Vedder & Veendrick, 2003).

## **Studentu pašnoteikšanās kooperatīvās mācīšanās procesā kvalitatīvās izpētes rezultāti**

### ***Qualitative research of students Self-Direction and Cooperative Learning relationships***

Kvalitatīvo datu ieguves un analīzes mērķis bija noskaidrot kooperatīvās mācīšanās procesa un studentu pašnoteiktas mācīšanās mījsakarības. Kvalitatīvo datu ieguvei izmantota rakstveida strukturēta intervija. Uz strukturētas intervijas jautājumiem respondenti atbildēja rakstveidā tajā pašā dienā, kad veica



pašnoteiktas mācīšanās gatavības testu – Self Directed Learning Readiness Scale (Guglielmino, 2009). Dati iegūti no studentiem, kuri piedalījās kooperatīvās mācīšanās procesā semestra gaitā un no līdzīgas programmas studentiem, kuri šajā procesā nepiedalījās. Gan eksperimenta, gan kontroles grupu studenti sniedza atbildes semestra pirmā studiju mēneša laikā, lai tās būtu saistītas ar aktuālu kontekstu. Semestra beigās studenti atbildēja pēc sesijas pārbaudījumu nokārtošanas. Eksperimenta grupas studenti sniedza atbildes uzreiz pēc pārbaudījuma nokārtošanas studiju kursā. Kopumā 170 studenti sniedza atbildes uz strukturētas intervijas jautājumiem. Semestra sākumā kontroles grupā – 85 un beigās – 76, eksperimenta grupā semestra sākumā – 85 un beigās – 78 studenti. Atbilžu analīze veikta ar mērķi, noskaidrot kooperatīvās mācīšanās faktora ietekmi uz studentu pašnoteiktas mācīšanās pilnveidi un iegūt ieskatu par respondentu viedokli par sev nepieciešamām prasmēm un sekmīgu studiju priekšnoteikumiem. Intervijā respondenti rakstveidā atbildēja uz diviem atvērtiem jautājumiem:

- Studiju laikā vēlos apgūt un attīstīt prasmes (minēt 5 galvenās );
- Manas studijas atvieglotu un padarītu sekmīgākas (miniet 3-5 galvenās lietas).

Respondentu intervijās minētās prasmes, kuras vēlas apgūt, ir attiecināmas uz pašnoteiktu mācīšanos – tika minētas komunikācijas prasmes, prasme strādāt grupās, plānot laiku un dienas režīmu, prasme plānot un ievērot plānoto, prasme izmantot internet resursus, efektīvas pierakstu metodes, strādāt ar literatūras avotiem, risināt problēmsituācijas, mācīšanās prasmes, pašizglītības prasmes, izteikties un uzklaut, pilnveidoties, izprast sevi.

Kā savām sekmīgām studijām nepieciešamos vides faktoros, visbiežāk minēja bibliotēkas resursus un Internet pieejamību. Lai gan augstskolas bibliotēkā katru gadu tiek iegādātas jaunākās grāmatas, to trūkumu jūt. Tas skaidrojams ar to, ka docētāji vienmēr piedāvā izmantot pašu jaunāko literatūru, kuras bibliotēkā vēl nav. Studentu bibliotēkas apmeklējums strauji pieaug tieši pirms un sesiju laikā, tādēļ veidojas rindas pēc grāmatām, kuru eksemplāru skaits nav tik liels. Augstskolā ir pieejami datori datortelpās, gaitenā un bezvadu internets. Dažiem studentiem nav interneta un datora mājās, bet, izmantot tikai augstskolas resursus, šķiet neērti. Arī datortelpās studentu apmeklējums pieaug sesiju laikā.

Kā studijas ietekmējoši faktori minēti arī studiju motivācija, gribasspēks, mērķtiecīgums, apzinīgums, uzcītība, patstāvīga darbība, vairāk brīva laika, darbs kooperatīvās grupās, lektoru atsaucība un skaidras prasības, nodarbību saraksts, darba un studiju apvienošana, izvēles kursu lielāka izvēle, biežāka un objektīva personīgās izaugsmes izvērtēšana, paša veidots mācīšanās plāns, kursabiedru atbalsts, mazāk patstāvīga darba, stipendija, studiju kredīts, dzīve studentu dienesta viesnīcā. Iegūtie dati apstrādāti ar AQUAD 6 programmu, izmantojot piecus kodus: augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis; vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis; zems pašnoteiktas mācīšanās

gatavības līmenis; studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo; studentu atsaukšanās uz sadarbību studiju procesā. Kodi, to definīcijas un teksta piemēri apkopoti 1. tabulā.

*1.tabula*

**Respondentu rakstveida strukturētas intervijas analīzes kodi, to definīcijas un teksta piemēri**

*Analysis codes of respondents' written structured interview, their definitions and samples of texts*

Kods	Koda definīcija	Teksta piemērs koda piemērošanai
<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>
1. Augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis 2. Vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis 3. Zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	SDLRS testa rezultāts, kas iegūts semestra sākumā vai beigās	E1X001 – respondenta identifikācijas numurs pirmdatu matricā, pēc kura atrodams SDLRS testa rezultāts un nosakāms pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis
4. Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo	Vēlas iepazīt savas stiprās un vājās puses Apmierinātība ar akadēmisko un personiskās izaugsmes sasniegumu izvērtējumu studiju procesā Nodarbojas ar savu zināšanu pašpārbaudi Izvirza prioritātes studijām Izvirza konkrētus mērķus studijām Nodarbojas ar sava rakstura veidošanu Izprot studiju kursu programmu saistību ar saviem akadēmiskajiem sasniegumiem Izprot studiju kursu programmu saistību ar savas personības attīstību un rakstura veidošanu Veido laika plānošanas sistēmu studijām Plāno nodarbību laikā un patstāvīgā mācību darbībā apgūstamo Prot racionāli strādāt ar grāmatām Prot izmantot efektīvas pierakstu metodes Prot sameklēt nepieciešamo izziņas literatūru Prot sastādīt shēmas, tabulas un citus pārskata materiālus Prot sagatavot ziņojumus un referātus Prot patstāvīgi sameklēt izziņas avotus caur Internet	- iemācīties mācīties, pašpilnveidoties, iemācīties mācīt; - uzkrāt dzīves pieredzi, pieredzi saskarsmē, iegūt zināšanas prof jomā; - iemācīties patstāvīgi mācīties, pārvarēt savu kompleksu robežu; -komunikatīvas, čaklums, ticība sevī, sadarbība ar citiem, patstāvība-praksei vajadzīgi priekšmeti; -ja man būtu vairāk uzcītības; -komunicēties, klausīties, veidot risinājuma plānu, organizēt; - strādāt grupā, komanda, "redzēt cauri cilvēkam"; - ja es būtu budžeta grupā. ja es varētu ņemt kredītu; - ja lekcijas būtu no rīta līdz pusdienlaikam;

## 1.tabulas turpinājums

1.	2.	3.
	Prot noteikt sekmīgām studijām nepieciešamos faktorus Prasme izvirzīt personīgajā pieredzē balstītus mācīšanās apguves kritērijus	-prasmīgi saplānots savs brīvais laiks, darba apvienošana ar studijām; - lielāks piedāvātās literatūras apjoms; - ja nebūtu pārbaudes darbu, būtu tikai beigās eksāmens;
5. Studentu atsaukšanās uz sadarbību studiju procesā	Apspiež ar citiem studentiem ārpus nodarbību laikā ko iemācījies nodarbībās Rosina viens otru apmeklēt nodarbības Veido neformālas grupas kopīgām studijām Izmanto konkurenci starp studentiem akadēmisko sasniegumu ziņā kā pozitīvu emocionālu pastiprinājumu studijām Norāda uz studentu un docētāju sadarbību Norāda uz darbu grupās studiju procesā	-sadarbība ar kursabiedriem, spēja darboties grupās; - Lai vairāk būtu darbs grupās; - ja citi vairāk sadarbotos un gribētu īstenot kaut kādu ideju; - lektora profesionalitāte nevis personīga izjūta, vēlme, emocijas; - ja biežāk tiktu kontrolēts mācību process; - ja prasības būtu skaidrākas un augstākas.

Šāds kodu iedalījums visvairāk atbilda pētījuma mērķim un interviju saturam un kopumā šāda kodu izvēle ļāva pārlietu nenovirzīties no analīzes mērķa.

Kods „Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo ietver personiskās un profesionālās pilnveides mērķus. Tos ir sarežģīti nodalīt, tādēļ tie visi tika uzskatīti par pašnoteikšanās sastāvdaļu. Kods arī apzīmē gadījumus, kad respondenti kā vēlamās apgūstamās prasmes norādīja kādu valodu vai zinātnes nozari. Kods ietver respondentu viedokli par studijām nepieciešamo nodrošinājumu, ar studenta personību saistītos faktorus un studiju organizatoriskos, finansiālos un savstarpējo attiecību faktorus.

Kods „Studentu atsaukšanās uz sadarbību studiju procesā” ietver gan tiešas norādes uz darbu grupā un kooperatīvo mācīšanos, gan vēlmi uz aktīvāku sadarbību ar docētājiem un studentiem savu mācīšanās sasniegumu pilnveidē. Intervijas tekstā analizētas sakarības starp kodiem, izmantojot vienu atstarpī starp teksta rindām (*Linkage analysis*). Analīzes rezultāti skatāmi 2. tabulā.

**Respondentu strukturētas intervijas kodu sakarības biežuma analīzes rezultāti**  
***Results of the codes linkages frequency analysis in the respondents' structured interview***

Kodu sakarības	Sakarību skaits semestra sākumā		Sakarību skaits semestra beigās	
	Kontroles grupā	Eksperi- menta grupā	Kontroles grupā	Eksperi- menta grupā
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā	20	17	10	41
Sadarbība studiju procesā- augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	3	-	2	5
Sadarbība studiju procesā - vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	6	9	2	12
Sadarbība studiju procesā - zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	11	8	5	6
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā - augsts pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	3	-	2	5
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā - vidējs pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	6	9	2	11
Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo - Sadarbība studiju procesā – zems pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis	10	6	5	6

Kodu sakarība „Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo – Sadarbība studiju procesā norāda, vai savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo faktoru izvirzīšana ir saistīta ar sadarbību studiju procesā – studentu grupā, vai starp studentiem un docētājiem. Sakarības biežums norāda uz sadarbības kā svarīga pašnoteiktu mācīšanos veicinoša faktora nepieciešamību. Salīdzinot kontroles un eksperimenta grupās konstatēto sakarības biežumu, redzams, ka kontroles grupā semestra sākumā studenti sadarbību min divreiz biežāk nekā semestra beigās – sakarības biežums samazinās no 20 uz 10. Eksperimenta grupā semestra beigās sakarības biežums divreiz pieaug – no 17 uz 41. Tā kā semestra sākumā abās grupās sakarības biežums ir līdzīgs, bet beigās atšķirīgs, var secināt, ka kooperatīvās mācīšanās process pozitīvi ietekmējis studentu viedokli par sadarbības studentu grupā

iespējām personiskajā pilnveidē. Tradicionālā studiju procesā studenti semestra beigās atsaucās uz sadarbības ar docētājiem ciešāku veidošanu un tā, kā kodu sakarības biežums ir samazinājies, var secināt, ka sadarbība grupā un pašnoteikšanās netiek saistītas.

Analizējot koda „Sadarbība studiju procesā” un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņu sakarības, vērojams, ka kontroles grupā semestra beigās sadarbību kā vēlamu biežāk minējuši studenti ar augstu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavību, bet studentu ar zemu gatavību skaits samazinājies divkārt. Kooperatīvās mācīšanās grupā studentu ar augstu un vidēju gatavību skaits, kas atzīmē sadarbības nepieciešamību palielinājies, bet ar zemu nedaudz samazinājies. Tātad sadarbības nepieciešamība ir saistīta ar pašnoteikšanās gatavību – jo augstāka gatavība, jo svarīgāka ir sadarbība grupā un kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina. Turklāt studenti ar zemu pašnoteiktās mācīšanās gatavību arī atzīmē sadarbības nepieciešamību. Tas apliecina, ka kooperatīvā grupā ir pašnoteikšanās pilnveides iespējas visu gatavības līmeņu studentiem.

Šo tendenci apstiprina arī triju kodu sakarības analīze – Studentu uzskati par savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo – Sadarbība studiju procesā – pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmenis. Studenti, kuri norāda savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamos faktorus, atzīmē arī sadarbības grupā nepieciešamību un jo augstāka pašnoteikšanās gatavība, jo svarīgākā ir sadarbība. Kooperatīvās mācīšanās grupā šī sakarība ir biežāka.

Rakstveida strukturētas intervijas rezultātu analīze uzrāda kooperatīvās mācīšanās un pašnoteikšanās gatavības mījsakarības – ja studenti piedalās kooperatīvās mācīšanās procesā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.

Lai strukturētās intervijas rezultātus precizētu semestra beigās, pēc ieskaitei nokārtošanas, tika veiktas intervijas ar 11 kooperatīvās mācīšanās procesā iesaistītām studentēm. Intervijas notika augstskolas telpā, bez citu klātbūtnes, un studentēm individuāli tika piedāvāts atbildēt uz pieciem jautājumiem:

- Raksturojiet cilvēku, kurš ir gatavs patstāvīgi mācīties jeb ir gatavs pašizglītibai.
- Raksturojiet savu gatavību pašizglītibai. Cik lielā mērā atbilstat cilvēka, kurš ir gatavs pašizglītibai raksturojumam?
- Kas palīdz sasniegt gatavību pašizglītibai?
- Kas kavē sasniegt gatavību pašizglītibai?
- Kā vērtējat apgūto studiju kursu – vai tas palīdzēja sasniegt gatavību pašizglītibai? Vai tas atšķiras no citiem apgūtajiem kursiem? Ar ko?

Atbilžu kopsavilkums:

1. Raksturojiet cilvēku, kurš ir gatavs patstāvīgi mācīties jeb ir gatavs pašizglītibai:

- Komunikabls, vēlas pašizglītoties;

- Zina, ko vēlas mācīties. Pamazām soli pa solim var sasniegt;
  - Mērķtiecīgs, grib augstus sasniegumus;
  - Mērķtiecīgs;
  - Daudz laika velta izglītībai vienatnē, apmeklē bibliotēkas un individuāli apgūst;
  - Laba īpašība, noder studiju procesā. Ja nav, tad jāapgūst;
  - Skolēns, kuram izvirzīti mērķi. Cilvēks, kurš apzinās, ko vēlas no dzīves;
  - Nopietns, atbildīgs, uzņēmīgs. Tiekme izzināt ko jaunu;
  - Mērķtiecīgs;
  - Interese par tēmu, ir mērķis uz ko tiecas, daudz par to lasa;
  - Mērķtiecīgs, ir griba.
2. Raksturojiet savu gatavību pašizglītībai. Cik lielā mērā atbilstat cilvēka, kurš ir gatavs pašizglītībai raksturojumam?
- 50 %, neesmu komunikabla, vēlos izzināt sevi un iegūt izglītību;
  - Trešā kursā jau mācos ne tikai no tā, ko stāsta lekcijās un no izsniegtā literatūras saraksta, bet izmantoju internet, TV un visu, kas saistās ar tematu, savu pieredzi un visu laiku cenšos par to domāt;
  - Ne lielā mērā. Sagaidu, ka man informāciju sniegs lektori, bet ja interesē
  - uzzināšu;
  - Ja ko vajag un gribu, tad noteikti uzzinu;
  - Labāk mācos viena nekā grupā, jo man tā labāk;
  - Pirmajā kursā man bija grūti veikt uzdevumus. Ar laiku kooperējoties un mācoties apgūvu drosmi mācīties;
  - 80 % atbilstu. Tagad sabiedrībā stress, ka nav darba. Tāpēc jāizglītojas;
  - Atbilstu. Jā, es to daru;
  - Ja man interesanti, varu pašizglītoties;
  - Ja man ir interese, es meklēju internetā un grāmatās un tad pašizglītojos;
  - Es sev izvirzu mērķi, kuram cenšos tuvojties, sasniegt savas prasības.
3. Kas palīdz sasniegt gatavību pašizglītībai?
- Vecums, kad nobriedis, pēdējā kursā;
  - Literatūras pieejamība, laika plānošana;
  - Vajag stimulēt, intereses, vēlme tiekties;
  - Gribasspēks, vēlme;
  - Motivācija;
  - Sava rakstura īpašības. Iemācīties mācīties un sasniegt;
  - Apņēmība, ka kaut ko jādara;
  - Man palīdz grāmatas un tuvie cilvēki;
  - Nezinu;
  - Grāmatas, internets, saziņa ar tuviem cilvēkiem;
  - Griba, ka vēlies nākotnē nostādīt savu dzīvi, iegūt izglītību

#### 4. Kas kavē sasniegt gatavību pašizglītībai?

- Stress, finanses;
- Literatūras trūkums, nevēlēšanās, atsaukšanās uz laika trūkumu, slinkums, nevēlēšanās neko jaunu;
- Ja nav intereses, vēlēšanās, tieksmes pēc jauna, nepatīk profesija, kuru apgūst;
- Problēmas, neparedzētas situācijas – tas traucē;
- Nepietiek laika pašizglītībai;
- Kavē, ja nepiestrādā un necenšas meklēt iespējas, kā sevi attīstīt un pilnveidot;
- Slinkums;
- Slinkums, ja nesaprot un nav kam pajautāt;
- Ja nav interesanti;
- Slinkums. Daudzi negrib un visu vēlas saņemt tikai skolā. Man arī slinkums dažkārt;
- Nav gribas, slinks, apātija uz pašizglītību. Plūst kā ir.

#### 5. Kā vērtējat apgūto studiju kursu – vai tas palīdzēja sasniegt gatavību pašizglītībai? Vai tas atšķiras no citiem apgūtajiem kursiem? Ar ko?

- Neatšķiras, bet palīdzēja studijām un darbam. Kā pareizi mācīt;
- Daudz praktiskā darba, prezentācijas tika vairākkārt izvērtētas, iepazīnu kā saliedēt grupu, kooperatīvās mācīšanās metodiskos paņēmienus;
- Labi. Sniedz gatavību. Daudz pašu veidotu uzdevumu, paši meklējam informāciju un tā mēs pašizglītojamies. Atšķiras, jo daudz praktiska darba, un tas ir pašu domāšanai;
- Atšķiras. Ja parasti individuālais mācīšanās veids, tad šajā sadarbība grupā. Tas palīdz pašizglītībai;
- Praktisks studiju kurss. Var apgūt metodes, palīdz pašizglītībai – kā labāk mācīties un apgūt saturu;
- Sekmīgs. Deva daudz pozitīvu emociju, iespēja apgūt prasmes mācīties grupā. Noderēs turpmāk studijās un domāju, ka arī darbā. Atšķīrās, jo daudz deva pašiem, nevis tikai kā mācīt citus;
- Bija daudz vingrinājumu, kurus es uzreiz zināju, ka, ja strādāšu savā profesijā, izmantošu un ieteikšu citiem. Gadu gaitā krāju materiālus, kurus varēšu izmantot. Bija interesanti. Iespējams, ka iespaidoja arī manu pašizglītību;
- Jā, palīdzēja. Zināšu kā veikt pētījumus. Atšķīrās – daudz jāstrādā grupās;
- Tieši man nepalīdz. Neatšķīrās;
- Atšķīrās. Daudz praktisku uzdevumu, prezentāciju. Metodes, kuras varēšu izmantot. Labāk varu prezentēt sevi un zinu kā prezentēt savu darbu;
- Iepriekš tāds nav bijis. Ļoti interesants. Apguvu prasmes darboties grupā. Jaunas zināšanas par kooperatīvo mācīšanos. Varu palīdzēt citiem, dalīties ar citiem, strādāt grupā un virzīties uz mērķi.

Intervijas apliecina, ka pašnoteiktas mācīšanās kritēriju rādītāji kooperatīvās mācīšanās procesā ir pilnveidojami un pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās. Intervijas respondentu attieksme pret piedalīšanos vienā un tajā pašā mācīšanās procesā saglabā individuālu raksturu – no ļoti apmierinātas līdz vienaldzīgai. Deviņas respondentes uzskata, ka piedalīšanās kooperatīvās mācīšanās procesā atšķirās no studijām citosursos augstskolā un palīdzēja pašizglītības pilnveidei. Viena studente uzskata, ka process neatšķirās, bet palīdzēja studijām. Viena studente uzskata, ka process neatšķirās un viņai neko nepalīdzēja. Ārpus intervijas ieraksta studente minēja, ka šaubās vai izvēlējusies apgūt pareizo profesiju un apsver studiju programmas maiņu.

### **Secinājumi** *Conclusions*

1. Respondentu intervijās nosauktās prasmes, kuras vēlas apgūt, ir attiecināmas uz pašnoteiktu mācīšanos. Tika minētas komunikācijas prasmes, prasme strādāt grupās, plānot laiku un dienas režīmu, efektīvas pierakstu metodes, strādāt ar literatūras avotiem, risināt problēmsituācijas, mācīšanās prasmes, pašizglītības prasmes, izteikties un uzklaustīt, pilnveidoties, izprast sevi.
2. Respondentu intervijās visbiežāk, kā savām sekmīgām studijām nepieciešamos, min mācīšanās vides faktoros – bibliotēkas resursi un interneta pieejamība. Tas apliecina teorētiskās izpētes rezultātu un empīriskā pētījuma saistību – pašnoteiktas mācīšanās pilnveidei nepieciešama atbilstoša mācīšanās vide.
3. Intervijās konstatēts, ka savas pašnoteikšanās pilnveidei nepieciešamo faktoru izvirzīšana ir saistīta ar sadarbību studiju procesā – studentu grupā vai starp studentiem un docētājiem. Salīdzinot tradicionāla studiju procesa un kooperatīvā grupā konstatēto sakarības biežumu redzams, ka tradicionālā studiju procesā semestra sākumā studenti sadarbību min divreiz biežāk nekā semestra beigās – sakarības biežums samazinās no 20 uz 10. Kooperatīvā grupā semestra beigās sakarības biežums divreiz pieaug – no 17 uz 41. Tā kā semestra sākumā abās grupās sakarības biežums ir līdzīgs, bet beigās atšķirīgs, var secināt, ka kooperatīvās mācīšanās process pozitīvi ietekmējis studentu viedokli par sadarbības studentu grupā iespējām personiskajā pilnveidē. Intervijas rezultāti liecina, ka kooperatīvā grupā pašnoteiktas mācīšanās gatavība semestra beigās paaugstinās, bet tradicionālā procesā pazeminās. Intervijas liecina, ka tradicionālā studiju procesā studenti semestra beigās atsaucās uz sadarbības ar docētājiem ciešāku veidošanu – tātad pašnoteikšanās samazinās un mācīšanās grupa kā pašpilnveides līdzeklis netiek uzskatīta.
4. Analizējot sadarbības studiju procesā un pašnoteiktas mācīšanās gatavības līmeņu sakarības vērojams, ka tradicionālā studiju procesā semestra beigās



sadarbību kā vēlamu biežāk minējuši studenti ar augstu un vidēju pašnoteiktas mācīšanās gatavību, bet studenti ar zemu gatavību minējuši divreiz retāk. Kooperatīvās mācīšanās grupā studentu ar augstu un vidēju gatavību skaits, kas atzīmē sadarbības nepieciešamību palielinājies, bet ar zemu nedaudz samazinājies. Tātad sadarbības nepieciešamība ir saistīta ar pašnoteiktās gatavību – jo augstāka gatavība, jo svarīgāka ir sadarbība grupā un kooperatīvās mācīšanās process šo tendenci pastiprina. Turklāt studenti ar zemu pašnoteiktās mācīšanās gatavību arī atzīmē sadarbības nepieciešamību. Tas apliecina, ka kooperatīvā grupā ir pašnoteiktās pilnveides iespējas visu gatavības līmeņu studentiem. Rakstveida strukturētas intervijas rezultātu analīze uzrāda kooperatīvās mācīšanās un pašnoteiktās gatavības mīksakarības – ja studenti piedalās kooperatīvās mācīšanās procesā, tad viņu pašnoteiktas mācīšanās gatavība paaugstinās.

5. Intervijas ar kooperatīvās grupas dalībniecēm semestra beigās apliecina teorētiskā un empīriskā pētījuma saistību un ka pašnoteiktas mācīšanās gatavība ir pilnveidojama un pašnoteiktas mācīšanās prasmes ir apgūstamas mācīšanās izaicinājuma situācijās kooperatīvās mācīšanās procesā. Dalībnieces atzinīgi vērtē pašnoteiktas mācīšanās veicināšanas kooperatīvās mācīšanās procesu un savas pašnoteiktās izaugsmi tajā.

## **Kopsavilkums**

### *Summary*

In order to make an individual acquire self-directed learning skills, the process of education cannot be teacher-guided, it shall become a process of students' learning and cooperation. Group work is one of the social forms for organization of studies to reach desirable results of students and educators interaction – cooperation, harmony, self-directed learning skills. A form of cooperative learning has evolved from group work. One of the aspects for evaluating the effectiveness of cooperative learning is its influence on the development of self-directed learning. It is essential for university students upon starting their studies to manage self-directed learning and develop it in the study process. Based on the M. Gibbon self-directed learning stages, author's designed theoretical model justify importance of collaboration in education. Not possible become self-directed learner without experience of collaboration in learning. Author developed and implement cooperative learning model for students self-directed learning promotion.

Conclusions of university students self-directed learning skills promotion during cooperative learning process:

- development of self-directed learning skills are more successful if self-direction is significant for students and become a subject of self development;

- educator should organize challenging learning situations based on balanced using of principles of liberation and direction and support students self-directed learning;
- cooperative learning are used for long term tasks with academic and self-directed learning skills development goals;
- students need a reach learning environment.

## Literatūra References

1. Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
2. Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., & Stevahn L. (1991). *Cooperative Learning: Where Heart Meet Mind. Educational Connections*. Ontario.
3. Cohen, E.G. (1994a). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
4. Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research* 64, 1-35.
5. Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A., & Arellano, A.R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Classrooms. *Theory into Practice*, 38(2), 80-86.
6. DeVries, D., & Edwards, K. (1974). Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. *Journal of Educational Psychology*, 66(5), 741-749.
7. Geidžš, N. L., & Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
8. Gibbons, M. (2004). *Pardon Me, Didn't I Just Hear A Paradigm Shift*. Retrieved 02 24, 2010, from Self-directed Learning- Teaching, education, learning: <http://www.selfdirectedlearning.com/article3.html>
9. Grigule, L., Silova, I. (red.). (1998). *Mācīsimies sadarbojoties*. Rīga: Mācību grāmata.
10. Guglielmino, L. M. (2009). *What is the Self-Directed Learning Readiness Scale?* Ielādēts 2010. gada 25. 04. no Learning Preference Assessment: <http://lpsdlrs.com/>
11. Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning Manual*. San Clemente: Resources for Teacher.
12. Kagan, M., Robertson, L. & Kagan, S. (1995). *Cooperative learning structures for classbuilding*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
13. Lyman, F. (1981). Active learning: Cooperation in the college classroom. *Mainstreaming Digest*. College Park: University of Maryland Press.
14. Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G. (1995). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. K. B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
15. Morgan, B. M. (2003). Cooperative Learning in Higher Education: Undergraduate Student Reflections on Group Examinations for Group Grades. *College Student Journal*, 37(1), 40-49.
16. Odiņa, I. (2004). *Skolotāju sociālo prasmju pilnveide profesionālās tālākizglītības procesā*. Rīga: LU.
17. Johnson, D.W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991b). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4)*. Washington, DC: George Washington University, School of Education and Human Development.

18. Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2008). *Joining Together: Group Theory and Group Skills (10th Edition)*. Boston: Merrill.
19. Sharan, S. & Sharan, Y. (1976). *Small group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
20. Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). *Group investigation: Expanding cooperative learning*. New York: Teacher's College Press.
21. Smith, M. (1999, 2003). *Learning theory*. Retrieved 03 09, 2010, from The encyclopedia of informal education: [www.infed.org/biblio/b-learn.htm](http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm)
22. Scott, L. (2011). *More than educational: Exploring Five Task-Criteria for Self-Directed Learning Activities*. Ielādēts 2011. gada 14. 09. no <http://isdls2010.pbworks.com:> <http://isdls2010.pbworks.com/w/page/36035241/More%20than%20Educational%3A%20Exploring%20Five%20Task-riteria%20for%20SelfDirected%20Learning>
23. Stockdale, S. L. & Williams, R. L. (2004). Cooperative Learnin Groups at the College Level: Differential Effects on High, Average and Low Exam Perfomers. *Journal of Behaveural Education*, 13(1), 37-50.
24. Strods, G. (2011a). Pašnoteiktas mācīšanās jēdziena attīstība. *Sabiedrība, Integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* (288–298 lpp.). Rēzekne: RA izdevniecība. *The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference proceedings data base.* <http://www.isiwebofknowledge.com/>.
25. Strods, G. (2011). Promotion of Students Self-Directed Learning Readiness in Coopearative Learning. *Education reform in comprehensive school: education content research and implementation problems. The collection of scientific papers, 2010* (pp. 120-134). Rēzekne: RA izdevniecība. *The articles appearing in this scientific collection are indexed and abstracted in EBSCO: Education Research Complete* (<http://search.ebscohost.com>).
26. Strods G., Ose L., Skoromka T., Maslo I. (2005). Qualitative research methodology design for teachers pedagogical action models and students socio-cultural experience interaction evaluation. *Sabierība.Integrācija.Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli.* (lpp. 364-375). Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
27. Vedder, P. & Veendrick, A. (2003). The role of the task and reward. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(5), 529-542.
28. Veenman, S., Benthum, N. V., Bootsma, D., Dieren, J. V. & Kemp, N. V.D. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
29. Zingaro, D. (2008). *Group Investigation: Theory and Practice*. Ielādēts 2011. gada 14. 09. no <http://www.danielzingaro.com:> <http://www.danielzingaro.com/gi.pdf>

## CONGRATULATION



We congratulate *Spodra Austruma*, the student of doctoral studies at Rezekne Higher Education Institution. She has defended her thesis „Values of Young People in Consumer Society in Latvia” on October 4, 2012. Her supervisor was PhD, Professor V.Tēraudkalns.

PhD S.Austruma is a specialist of culturology, philosophy, ethics, religion and music at National Centre for Education of Ministry of Education and Science.



We congratulate *Ilga Prudņikova*, the student of doctoral studies at Rezekne Higher Education Institution. She has defended her thesis „The Development of Practical Activities Experience for Pupils with Moderate and Severe Intellectual Disabilities at Special Primary Boarding School” on June 29, 2012. Her supervisor was PhD, Professor E. Černova.

PhD I.Prudņikova is a researcher at Personality Socialization Research Institute of Rezekne Higher Education Institution and a leader of Montessori Office Children's Health Centre in Riga,



We congratulate *Svetlana Ušča*, the student of doctoral studies at Rezekne Higher Education Institution. She has defended her thesis „Development of Communicative Competence of Adolescents with Language Disorders in a Basic Boarding School” on June 29, 2012. Her supervisor was PhD, Professor V.Ļubkina.

PhD S.Ušča is a researcher at Personality Socialization Research Institute of Rezekne Higher Education Institution and a methodologist of doctoral study program „Pedagogy” in Rezekne Higher Education Institution.

**Zinātnisko rakstu krājums**  
**„Izglītības reforma vispārizglītojoša skolā: izglītības satura pētījumi un  
ieviešanas problēmas”**

***Raksta noformēšanas noteikumi***

Referāta apjomam 6-8 lappuses, tam ir jābūt Microsoft Word 2003, 2007, 2010 un MS Word XP formātā, lapas formāts ir A4, tekstam ir jābūt viena kolonnā, attālums starp rindām – Single, rindkopu izkārtojums – Justified, kreisā mala – 25 mm, labā mala – 25 mm, augšējā mala – 25 mm, apakšējā mala – 25 mm.

***Referāta sastāvdaļas jānoformē saskaņā ar šādiem noteikumiem:***

- 1) ***nosaukums (oriģinālvalodā un angļu valodā)*** - fonts Times New Roman, burta izmērs 14 pt, centrēts;
- 2) ***autoru un viņu darba vietu uzskaitījums*** – autora vārds, uzvārds un darba vieta (fonts Times New Roman Bold, burta izmērs 12 pt, centrēts), darba vietas adrese ietverot e-pastu un tālruna numuru (fonts Times New Roman, burta izmērs 12 pt, centrēts), autoriem ir jābūt sakārtotiem alfabēta kārtībā pēc uzvārda;
- 3) ***anotācija (angļu valodā)*** – virsraksts „Abstract” (atkāpe 1.27cm, fonts Times New Roman Bold, 10 pt), anotācijas teksts (fonts Times New Roman Italic, 10 pt), anotācijas apjoms nedrīkst pārsniegt 10 rindas, tai jāsaturs šīs problēmas apraksts un referātā sniegtais ieguldījums problēmas risināšanā vai cita novitāte;
- 4) ***atslēgas vārdu saraksts (angļu valodā)*** – virsraksts “Keywords:” (fonts Times New Roman Bold, burta izmērs 10 pt), atslēgas vārdu saraksts alfabētiskā kārtībā (fonts Times New Roman Italic, burta izmērs 10 pt), nepārsniedzot 2 rindas;
- 5) ***referāta teksts*** – fonts Times New Roman, burta izmērs 12 pt, nodaļu nosaukumiem ir jābūt izceltiem (Bold) un centrētiem, visas formulas, zīmējumi, tabulas un citi objekti ir jānumurē, to virsrakstiem/nosaukumiem jābūt gan oriģinālvalodā, gan angļu valodā, ievietotiem tekstā, centrētiem - zem attēliem (piem., 1.att. ...); virs tabulām (piem., 1.tabula ....),
- 6) ***secinājumi,***
- 7) ***kopsavilkums (Ja referāts latviešu valodā, tad kopsavilkums-angļu valodā un otrādi)*** – virsraksti: „Kopsavilkums” un „Summary”;
- 8) ***literatūras saraksts*** – virsraksti „Literatūra”, „References” (fonts Times New Roman Bold, burta izmērs 10 pt, centrēts), numurēts literatūras saraksts (fonts Times New Roman, burta izmērs 10 pt), katrs ieraksts sākas kā jauna rindkopa.

***Piemērs:***

Brown, Lyn; & Gilligan, Carol.(1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pēc atkārtotas pozitīvas recenzijas darbs tiek iekļauts EBSCO datu bāzē: Education Research Complete index (<http://www.ebscohost.com/>), tāpēc publicitātes nolūkos ieteicamā raksta valoda – angļu, bet tiek pieņemti arī raksti latviešu valodā.

RA darbiniekiem un RA doktora studiju programmas “Pedagoģija” doktorantiem publicēšanās ir bez maksas,. Autoriem no citām Latvijas un citu valstu zinātniskajām institūcijām: *viena lappuse – 12 EUR, krājuma cena – 8 EUR (ES valstīm) un 10 EUR (valstīm ārpus ES).*

**Raksti 2013.gada zinātnisko rakstu krājumam „Izglītības reforma vispārizglītojoša skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas” jāiesniedz līdz 2013.gada 1.novembrim.**

**The collection of scientific paper**  
**“Education Reform in Comprehensive School: Education Content**  
**Research and Implementation Problems”**

**Paper submission requirements**

The full size of preprint must be 6-8 pages. The preprint has to be in MS Word 2003, 2007, 2010 or MS Word XP format, the page format is A4, the text must be single column, line spacing – Single, paragraph alignment – Justified, left margin – 25mm, right margin – 25 mm, top margin – 25 mm, bottom margin – 25 mm.

The papers will be reviewed and included in the issue of publications after evaluation positive reviews.

*Elements of the paper are as follows:* title, authors and their current affiliations, abstract, list of keywords, the text of the paper, conclusions, summary and references.

***Elements of the paper must be edited according to the following rules:***

- 1) **Title** - font Times New Roman, letter size 14 pt, centred.
- 2) **The author(s) and their current affiliations** – name, last name and the affiliation of the author (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt, centred), email (font Times New Roman, letter size 12 pt, centred).
- 3) **Abstract (in English)** – abstract title “Abstract” (indentation 1.27cm, font Times New Roman Bold, letter size 10 pt), the text of the abstract (font Times New Roman Italic, letter size 10 pt), the size of the abstract should not exceed 10 lines, the abstract must contain a short description of the problem under consideration and the contribution recorded in the preprint towards the solution of the problem or the novelty recorded in the preprint.
- 4) **List of keywords (in English)** – title “Keywords:” (font Times New Roman Bold, letter size 10 pt), list of keywords in the alphabetic order (font Times New Roman Italic, letter size 10 pt), the size of the keyword list should not exceed 2 lines.
- 5) **The text of the paper** – font Times New Roman, letter size 12 pt, titles of chapters shall be highlighted in Bold and centred, all drawings, tables and other non-text objects must be numbered, their **titles (inter alia, titles of tables and figures) shall be both in original language and in English**, placed inside the text, centred – under the figures (for instance, Figure 1, ...); above tables (for instance, Table 1...).
- 6) **Conclusions.**
- 7) **Summary.**
- 8) **References** - numbered bibliography list (font Times New Roman, letter size 10 pt), every entry starts as a new paragraph (*skat. APA style*).

Example:

Brown, Lyn; & Gilligan, Carol.(1992). *Meeting at the crossroads: Women’s psychology and girls’ development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

There must be a one line interval between any two neighbouring elements of the preprint.

Papers published are now available on EBSCO data base: Education Research Complete index (<http://www.ebscohost.com/>)

**Papers** for the collection of scientific paper “Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems” ***shall be submitted till November 1, 2013.***