

# BĒRNCENTRĒTĀS IZGLĪTĪBAS VIDES MULTIFUNKCIONALITĀTE AUDZINĀŠANAS KONTEKSTĀ

## *The Multifunctionality of Child-Centred Educational Environment in the Upbringing Context*

**Irēna Katane**

Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Latvija

**Edgars Katans**

Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Rīgas 1.Tālmācības vidusskola, Latvija

**Stella Lietapure**

Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Latvija

**Abstract.** *Education is a means and also a guarantee for the facilitation of society's sustainable development. According to the historical age of the development of society, the dominant paradigms for education had set goals, tasks, out of which resulted also educational functions. Within the educational process, including pedagogical process, there are regularities resulting into conclusive pedagogical axiom: the more human-friendly and meeting his individual needs and interests is educational environment, the more successful is the individual's all-rounded development in such environment. Nowadays upbringing is an important component of educational process. The aim of theoretical research is to substantiate the multifunctionality of child-centred educational environment in the upbringing context. The authors of the article have substantiated the methodological base of theoretical research as well: humanistic approach and ecological approach, including there has been presented the various aspects of the concept 'educational environment'.*

**Keywords:** *child-centred educational environment, ecological approach, humanistic approach, multifunctionality, upbringing.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Izglītība ir sabiedrības ilgtspējīgas attīstības veicināšanas līdzeklis un arī ilgtspējas garants. Kopš jau antīkajiem laikiem izglītībai bija nosprausti savi mērķi, uzdevumi, no kuriem izrietēja arī izglītības funkcijas. Globalizācijas rezultātā izglītības vidē pastāv vairākas izglītības paradigmas, kā rezultātā pastāv viedokļu dažādība par izglītības lomu, mērķiem, uzdevumiem un funkcijām mūsdienu sabiedrībā.

Humānās izglītības paradigmas skatījumā viens no svarīgākajiem izglītības mērķiem ir *audzināšana*, tāpēc mūsdienu izglītības vides svarīgs aspekts ir izglītības iestāde kā audzināšanas vide.

Kopš 20. gadsimta 90. gadu sākuma (kopš neatkarības atgūšanas) Latvijā sākās pārmaiņas visā izglītības sistēmā kopumā, t.sk. audzināšanā. Tā rezultātā ir būtiski mainījusies izpratne par audzināšanas būtību, tās mērķiem, uzdevumiem, funkcijām un pašu audzināšanas saturu. Padomju laika audzināšanas teoriju nomainīja daudzu gadsimtu garumā pārbaudītās humānās pedagoģijas vērtības. Mūsdienās vairs nevienam nav šaubu par to, ka audzināšana ir pedagoģijas pamatjēdziens jeb pamatkategorija, taču pēc Latvijas valsts neatkarības atgūšanas tā nebija. Vārds audzināšana visiem asociējās ar moralizāciju, ideoloģizāciju un izglītības, t.sk. audzināšanas, satura politizāciju, tāpēc pārmaiņu laikā gandrīz 10 gadus šis jēdziens tika “*apiets*”, to aizvietojo ar jēdzienu vērtībuzglītība, jo Latvijā bija sākusies pedagoģijas teoriju “*revīzija*”. Daudzus procesus ietekmēja arī tas, ka pedagoģijas teorētiķiem un praktiķiem kļuva pieejama rietumvalstu zinātniskā literatūra. Latvijas pedagoģijas leksikā parādījās daudz internacionālismu un pārņemtu terminu no angļu valodas, vairāki termini bez tulkošanas latviešu valodā tika pielāgoti latviešu pedagoģiskajai terminoloģijai.

Gadiem ejot, jēdziens *audzināšana* tika “*rehabilitēts*” un mūsdienās balstās uz humānās izglītības paradigmas filozofiski metodoloģisko bāzi, t.sk. gadsimtos aktualizētām un pārbaudītām humānisma vērtībām pedagoģijā, tāpēc savos teorētiskajos pētījumos balstījāmies uz ***humānistisko pieeju***.

Mūsdienās audzināšanai ir liela nozīme. Audzināšana saistās gan ar ģimenes, gan ar izglītības iestādes funkcijām, gan arī ar visas sabiedrības ilgtspējības nodrošinājuma funkcijām un to savstarpējo mijiedarbību.

Izglītības vides funkcijas izriet gan no izglītības mērķiem un uzdevumiem, gan arī no izglītības vides kontekstiem, tāpēc audzināšanas kontekstā ir svarīgi skatīt un pamatot izglītības iestādes kā izglītības vides funkcijas. Šo daudzdimensionālo skatījumu uz izglītības vidi (uz tās kontekstiem jeb dimensijām) un daudzajām funkcijām nodrošina ***ekoloģiskās pieejas*** respektēšana izglītības pētniecībā. Gan humānistiskā pieeja, gan ekoloģiskā pieeja nav pretrunā viena ar otru, tieši otrādi: tās komplementāri papildina viena otru.

***Pētījumu mērķis*** ir pamatot bērncentrētās izglītības vides daudzfunkcionalitāti audzināšanas kontekstā.

## Metodoloģija *Methodology*

***Humānistiskās pieejas*** pirmsākumi meklējami jau antīkajā pasaulē, taču īpaši uz humānismu balstītā pedagoģiskā doma sāka attīstīties renesanses laikā,

kad atdzima antīko laiku vērtības. Jēdziens *humanitas* antīkajā pasaulē apzīmēja cilvēka ideālu un tika saistīts ar audzināšanu (paideia) un cilvēka mīlestību (philantropia). Piemēram, vārdu *humanitas* lietoja Cicerons, kas uzskatīja, ka līdzās dižciltīgajiem pēc savas dzimšanas un sociālā stāvokļa, pateicoties izglītībai, parādās dižciltīgie, kuru pozīcijas pamats ir noteikta uzskatu sistēma, tie ir humānistiskie gara aristokrāti (Jurgena, 2002; Rubenis, 1994). Latvijas un ārzemju zinātnieku pētījumi (Anspaks, 2003; Jurgena, 2002; Katane, 2005; Katane, 2006b; Katane, 2006c; Katane, 2007b; Špona, 2001; Špona & Čamane, 2009; Латышина, 2005; Розин, 1992) liecina, ka lielākā daļa pedagoģijas klasiķu jau savā laikā audzināšanas mērķi ir saistījuši ar vispārcilvēciskām vērtībām, ar personības attīstības veicināšanu. No humānās izglītības paradigmas izriet vairāki humānās pedagoģijas pamatprincipi (Katane, 2005; Katane, 2007b): *humanitātes princips, dabatbilstības princips, pašdarbības princips, kultūratbilstības princips, holisma princips*, kas kļūst par pamatprasībām mūsdienu izglītības vides nodrošinājumā, nosakot šīs vides kontekstus un funkcijas.

**Ekoloģiskā pieeja izglītībā** aktualizējās 20. gs. beigās. Mūsdienās tā tiek pamatota un interpretēta kā:

- pētnieciskās un pedagoģiskās darbības teorija un metodoloģija, cilvēka attīstību veicinošas un vajadzībām atbilstošas vides modelēšanas, izveides un uzturēšanas stratēģija (Сулима, 2012);
- teorijas un tehnoloģijas kopveselums, kas palīdz pētīt un pilnveidot vides sastāvdaļas, prognozēt un modelēt vides pozitīvo un fasilitējošo ietekmi uz cilvēka attīstību, kā arī izvērtēt vides audzinošo potenciālu, jo vide ir mijiedarbības sistēma, kuras subjekts ir cilvēks (Мануйлов, 2002; Мануйлов, 2008);
- izglītības, pedagoģiskā vai mācību/studiju procesa vadības stratēģijas filozofiski metodoloģiskais pamats, kas nosaka, ka, nodrošinot cilvēka attīstībai labvēlīgu, cilvēka interesēm, mērķiem un vajadzībām atbilstošu vidi, var pozitīvi ietekmēt cilvēka personības veidošanos un attīstību; tas ir pedagoģiskās realitātes izziņas, analīzes, izvērtēšanas, kā arī pārveidošanas veids, atklājot un respektējot šajā vidē pastāvošās likumsakarības: mijšakarības un celoņšakarības (cēloņu un seku šakarības), kas palīdz plānot, projektēt un producēt šī mijiedarbības procesa rezultātus (Боровская, 2011);
- konceptuāla pieeja teorijā un praksē, t.sk. pētnieciskā darbībā, kas sevī ietver: *veseluma pieeju* (atsevišķu lietu un parādību uztveri un pētniecību to kopainā, “puzles” efekts), *sistēmpieeju* (sistēmiskā domāšana, kas ļauj saskatīt lietu, parādību mijšakarības un celoņšakarības, sistēmas struktūru un funkcionēšanu laikā un telpā; *daudzdimensionālo/komplekso pieeju* (kas ļauj izziņāt lietas, parādības

dažādos skatījumos/rakursos, veidojot „telpisku”, daudzaspektu skatījumu uz lietu, parādību būtību), tādējādi nodrošinot kopveseluma skatījumu un kopveseluma pieeju izglītības pētniecībā (Katane, 2005; Katane, 2007a).

Izglītības ekoloģiskās paradigmas skatījumā jēdziens *vide* ir viena no galvenajām kategorijām. Pētījumu rezultāti liecina, ka pastāv vairāki jēdziena *vide* interpretējumi (Katane, 2006a; Katane, 2007a; Katane, 2009a; Katane, 2009b), uz kuriem balstoties, var formulēt arī jēdziena *izglītības vide* daudzšķautņainās nozīmes vairākus aspektus. ***Izglītības vide ir:*** 1) izglītības process kā mijiedarbības process; izglītības procesā iesaistīto subjektu un objektu mijiedarbības sistēma; 2) daudzo ārējo faktoru kopums, kuru ietekmes rezultātā veidojas ārējie apstākļi, kas veicina cilvēka izziņu, socializāciju, kulturizāciju un personalizāciju, cilvēka attīstību kopumā; 3) daudzfunkcionāla daudzkomponentu jeb daudzkontekstu vide, kur pedagogs un skolēns/students/pieaugušais, kas mācās, ir integrālas šīs vides sastāvdaļas (pastāv vairākas pieejas vides kontekstu klasifikāciju izstrādē, jo vides kontekstu klasifikācijas ir atkarīgas no pētnieka zinātnes nozares un apakšnozares, pētījuma jomas un pētāmās problēmas, izglītības vides funkcijām, kas tiek pētītas, tātad - no konkrēta skatu punkta, piemēram, izglītības vide kā sociālā vide, kultūrvide, garīgā vide, emocionāli psiholoģiskā vide, informācijas vide, tehnoloģiju vide, cilvēkveidotā fiziskā vide, pedagoģiskā vidē u.c.); 4) daudzlīmeņu vides sistēma, kur izglītības iestādes vide ir mikrolīmeņa vide un vienlaicīgi arī subsistēma novada/reģiona, valsts un pasaules mēroga izglītības vides sistēmā; cilvēks, kas ir iekļāvies izglītības procesā konkrētā izglītības iestādē kā mikrolīmeņa vidē, ir visas šīs daudzlīmeņu izglītības vides sistēmas sastāvdaļa; 5) semantikas lauks; 6) sociālās stratifikācijas līdzeklis un arī rezultāts; 7) reāli pastāvošās izglītības vides “*atspulgs*” cilvēka psihē, kur liela nozīme ir vides subjektīvai uztverei; 8) izglītības iestāde kā pašvērtējoša, pašorganizējoša un pašattīstoša “*dzīva*” sistēma - organisms, kas cenšas izdzīvot mainīgās vides apstākļos un nodrošināt savu ilgtspēju nākotnes perspektīvā u.c.

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

### **Pētījuma rezultāti** ***Results of Research***

Izglītības procesā, t.sk. pedagoģiskajā procesā, pastāv savas likumsakarības, no kurām izriet neapgājama pedagoģiska aksioma: *jo izglītības vide būs cilvēkam draudzīgāka un atbilstošāka viņa individuālajām vajadzībām, interesēm un spējām, jo veiksmīgāk notiks cilvēka vispusīga attīstība šajā vidē.*

Balstoties uz humānistisko un ekoloģisko pieeju, detalizētāk pamatosim *izglītības iestādes kā bērncentrētās izglītības vides funkcijas audzināšanas kontekstā.*

• **Humanitātes kopšanas funkcija.** Lielākā daļa pedagoģijas klasiķu *audzināšanas mērķi saista ar vispārcilvēciskām vērtībām personības attīstības veicināšanā.* Piemēram, izcilais vācu filozofs Jānis Gotlībs Fihte (Fihte, 1991) uzsvēra domu, ka audzināšanas uzdevums ir noteikti un droši virzīt audzēkņa attīstību *uz īstu cilvēcību un uz cildenu dzīvi.* Audzināšanai jārada nelokāma, nesatricināma un nešaubīga virzība uz labo. Tā kā cilvēks var gribēt tikai to, ko mīl, tad mīlestība ir vienīgā un īstā gribas ierosinātāja un vadītāja jauniešu uzvedībā, kas sagādā iekšēju apmierinājumu un baudu. Arī šveiciešu pedagogs J. H. Pestalocijs (Pestalocijs, 1996), paužot humānisma idejas izglītībā, uzsvēra domu, ka izglītībā jāsasniedz augstākais audzināšanas mērķis - *cilvēcība.* Cilvēkā slēpjas spēki, un audzināšanas uzdevums ir šos spēkus attīstīt un izglītot. Augstākais audzināšanas mērķis ir vēlme sasniegt iespējami pilnīgu cilvēka attīstību. Humānisma un apgaismības ideju garā veidojās arī vācu pedagoga F. Ā. V. Distervēga (Дистерверг, 1956) pasaules uzskats. Viņš uzsvēra domu, ka audzināšanas mērķis ir pieaugušā un bērna savstarpēja cieņa, atbalsts un palīdzība, kas balstās uz cilvēciskumu, t.sk. mīlestību pret cilvēkiem.

Humānisma idejas pedagoģijā un izglītībā ietekmēja arī latviešu izglītības un kultūras darbinieku, pedagoģijas klasiķu domāšanu un darbību. Piemēram, ievērojamais latviešu pedagogs un izglītības darbinieks (viens no Latvijas Republikas brīvvalsts izglītības ministriem) A. Dauge (Dauge, 1928) izvirzīja *humanitātes principu* jaunās paaudzes audzināšanā, uzskatot to par vispārpedagoģisku pamatprincipu, kas virzīts uz *cilvēcību un cilvēciskām vērtībām.*

Mūsdienās humānās pedagoģijas un humānistiskās psiholoģijas ideju paudējs Krievijā un arī ārpus tās ir zinātnieks (akadēmiķis), pedagogs un psihologs, Š. Amonašvili (Амонашвили, 2000; Амонашвили, 2001; Амонашвили, 2003). Viņš uzskata, ka katrs bērns piedzimst ar savu misiju uz šīs Zemes. Katrs bērns, kāpjot pa attīstības kāpnēm, tuvojas savai personības attīstības virsotnei. Pedagogam jāuztur bērnam ticība saviem spēkiem, savām spējām, neradot papildus grūtības un šķēršļus viņa attīstībā. Labestīgums un draudzīga skolotāja attieksme pret bērnu ir veiksmīgas attīstības garants.

Savukārt šveiciešu psihologs un filozofs Ž. Piažē (Пиаже, 1969), rakstot par skolas humanizāciju, uzsvēra domu, ka humanitātes principam jāizpaužas ne tikai bērncentrētā pieejā, bet arī cilvēkcentrētā pieejā, proti, audzināšanas procesā bērnam ne tikai jādāvā mīlestība, bet jāiemāca arī pašam mīlēt un cienīt citus cilvēkus, pretējā gadījumā var izaugt tikai sevi mīlošs, izteikti ego-centrēts indivīds. Bērns no dabas ir jau egocentrisks, un tikai audzināšanas un socializācijas procesā bērns decentrējas no sevis uz citu cilvēku izpratni un

izjūtu (empātiju pret citiem). Tādējādi audzināšana kā bērna cilvēkošana jeb humanizācija balstās uz jēdziena *humanitas* daudzajām nozīmēm un izpausmēm pedagoģijā. No tā izriet secinājums, ka humānā audzināšana, pirmkārt, ir garīga audzināšana, kas balstās uz garīgām, vispārcilvēciskām vērtībām. Šis atziņas tika aktualizētas latviešu zinātnieces. Par šo humanizācijas aspektu raksta arī latviešu zinātniece I. Jurgena (Jurgena, 2002).

• **Sekmēšanas, motivēšanas, atbalsta un iedrošināšanas funkcija.** Daudzi ievērojami latviešu pedagoģi un psiholoģi, piemēram, L. Ausējs, A. Dauge, P. Dāle, E. Pētersons, M. Liepiņa, V. Seile, J. A. Students, O. Svenne u.c. divdesmitā gadsimta 20.-30. gados integrēja psiholoģijas atziņas pedagoģijā, **uzsverot emocionāli psiholoģiskās vides nozīmi skolas pedagoģiskajā procesā** (Anspaks, 2003; Katane, 2005).

Jau 20. gs. sākumā Ļ. Vigotskis rakstīja par *emocionālā pārdzīvojuma* lielo nozīmi bērna mijiedarbībā ar vidi, jo bērns iepazīst pasauli, mijiedarbojas ar to un veido savu dzīves un darbības pieredzi caur saviem *pārdzīvojumiem*. Tieši pārdzīvojumi, emocijas, kas radušās mijiedarbībā ar vidi, kļūst par indikatoriem tam, vai bērns šo vidi uztver par sev draudzīgu vai nedraudzīgu (apdraudošu) jeb naidīgu vidi, vai viņš tajā jūtas droši un komfortabli, vai nē. Ļ. Vigotskis, izvērtējot pozitīvu emocionālo pārdzīvojumu nozīmi bērna apkārtējās pasaules izziņas darbībā, uzsvēra domu, ka pozitīvās emocijas (atklāsmes prieks, patīkams pārsteigums par savu varēšanu, gandarījums par paveikto u.c.) var kļūt par stipriem motīviem, lai to pārdzīvotu vēlreiz. (Выготский, 1996; Выготский, 1999; Выготский, 2000)

Viena no *humanitātes principa* izpausmēm ir **pedagoga ticība bērna varēšanai**, viņa spējām. Jau savā laikā (20. gadsimta otrajā pusē) spilgts humānās pedagoģijas pārstāvis V. Suhomļinskis, kas uzrakstīja grāmatu "*Sirdi atdodu bērniem*", ieviesa jēdzienu *pedagoģiskais optimisms*, paužot pamatideju par ticību bērna varēšanai un veiksmīgai attīstībai. Viņš uzsvēra atziņu, ka to, ko bērns vēl nevar izdarīt šodien, viņš noteikti varēs izdarīt rīt vai parīt, kas sasaucas ar Ļ. Vigotska atziņām, uz kurām lielā mērā balstās viņa *attīstošo mācību teorija*. Individuālās pieejas nepieciešamību humānpedagoģijā uzsver arī Š. Amonašvili, kas ir ieviesis jēdzienu - *bērna reālā tēla papildināšana (piezīmēšana)* domās ar vēl neesošajiem, bet vēlāmajiem raksturotājrādītājiem (krievu val. – "*дорисовывать ребёнка*"), kas arī nes sevī lielu humānismu un ticību bērna spējām un spēkiem gan tagad, gan tuvākajā nākotnē. Š. Amonašvili uzsver, ka pedagoga uzdevums ir, pirmām kārtām, ļaut bērnam noticēt saviem spēkiem un dot zināmu "*kredītu*" viņam ar savu uzticēšanos un cieņu, kas faktiski lielā mērā arī motivē bērnu censties attaisnot pedagoga ticību viņam. Te ir jāmin vēl kāds piemērs. Kādas lielas ASV firmas pētniecības laboratorijā bija izkārtis liels plakāts, kurā bija rakstīts: „Neiespējami!? Pēc aerodinamikas

teorijas kamene nespēj lidot, jo tas nav iespējams. Taču kamene, nezinot zinātniskās patiesības, turpina lidot un vēl paspēj katru dienu saražot kādu mazumu medus". Pirmsskolā vai skolā, neskatoties uz zinātniskiem pieņēmumiem, teorijām, diagnosticējošo darbu un pētījumu rezultātiem, diendienā skolotāji var pārliecināties par to, ka ir noticis brīnums, - kāds bērns atkal ir pārspējis gaidīto, piemēram, attīstījis savu lasītprasmi, spriestspēju, uzlabojis uzvedību, mainījis savu attieksmi pret citiem bērniem vai skolotāju, kļuvis draudzīgāks, fiziski izturīgāks, spēj ilgāk koncentrēties un noturēt savu uzmanību u.tml., kas liecina par viņa intelektuālo, morālo, emocionālo vai kāda cita veida attīstību. Tas lieku reizi liek skolotājam aizdomāties par to, ka nav bezcerīgu bērnu, ir vienkārši bērnu spējām neticīgi skolotāji, skolotāji, kuriem trūkst pedagoģiskās meistarības strādāt ar dažādiem bērniem un katrā no viņiem saskatīt viņa attīstības potenciālu. Ja pedagoģiskajā procesā skolotājs ir ne tikai līdzās saviem audzēkņiem/skolēniem, bet kopā ar viņiem, tad gan skolotāja, gan bērna dzīvē ir daudz tādu mirkļu, kas sniedz patiesu gandarījumu, liksmu apjausmu vai pat patiesu prieku par to, ka pedagoģiskais process dod arī rezultātus. Skolotāja labestība, pacietība, iejūtība un prasme nodrošināt labvēlīgu pedagoģiski psiholoģisko vidi, kas sekmē, motivē, atbalsta un iedrošina, ir tie priekšnoteikumi, kas izglītības vidē bērniem dod ticību saviem spēkiem un ticību skolotājam kā padomdevējam, vecākajam draugam, kompetentam partnerim. (no Katane, 2000; Katane, 2006c; Katane, 2007b; Katane & Kalniņa, 2010).

• **Attīstības veicināšanas funkcija.** Humānisma ideju paudējs pedagoģijā bija J. H. Pestalocijs (Pestalocijs, 1996), kas jau savā laikā uzsvēra domu, ka audzināšanas primārais mērķis ir *harmoniski un vispusīgi izaudzināts, pilnvērtīgs cilvēks*. Viņš uzskatīja, ka audzināšanā vienlaicīgi ir jāstrādā ar bērna *prātu* (intelektuālās attīstības veicināšana), *sirdi* (emocionālās attīstības veicināšana, jūtu audzināšana) un *rokām* (psihomotorās attīstības veicināšana un darbaudzināšana).

W. Brezinka (Brezinka, 1992), dodot jēdziena *audzināšana* definīciju un atsedzot tās būtību, raksta, ka audzināšana tā ir sociālās mijiedarbības sistēma, kurā vieni cilvēki kādā noteiktā aspektā mēģina veicināt citu cilvēku personības attīstību. Tātad var secināt, ka: 1) jēdziens audzināšana nav attiecināms tikai uz bērnu vai jaunieci, bet gan uz cilvēku kopumā; 2) audzināšanas pamatfunkcija ir personības attīstības veicināšana.

A. Špona (Špona, 2001) audzināšanas procesu raksturo kā iedzimtības, vides un dzīves darbības mijšakarību realizācijas vadību, kas sekmē personības pašattīstību, kultūras apguvi un socializāciju. Audzināšana, pēc zinātnieces domām, ir sociāli nozīmīgs un pedagoģiski pamatots, mērķtiecīgi organizēts cilvēku sadarbības process harmoniskas un vispusīgas attīstības sekmēšanai.

I. Jurgena (Jurgena, 2002) audzināšanu definē kā mērķtiecīgu, pakāpenisku savstarpējās mijdarbības procesu, kas sekmē personības pašattīstību un tās integrāciju sabiedrībā, kultūrā un dabā.

ASV zinātnieks U. Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1996) savā cilvēka attīstības ekoloģijas koncepcijā ir uzsvēris domu, ka bērna attīstība notiks veiksmīgāk, ja notiks sadarbība starp visām bērna dzīvesdarbības vides struktūrām (skolu, ģimeni, interešu izglītības iestādi u.c.), kas kopumā veido bērna attīstības mezovidi, ja tiks saskaņoti bērna attīstību veicināšanas mērķi.

• **Preventīvā funkcija: dzīvību un veselību sargājošā, dziednieciskā un rūpēšanās funkcija.** Ievērojamā latviešu literāte un filozofe Zenta Mauriņa pedagoģu ievērībai akcentēja *dzīvības svētuma kā vērtības nozīmi* pedagoģijā (no Špona, 2001).

Nozīmīgas un joprojām aktuālas ir 20. gs. pirmajā pusē izteiktās J. A. Studenta (Students, 1998a: 179-183) atziņas par audzināšanas pamatfunkcijām, kur viena no trim funkcijām ir *bērna dzīvības kopšanas funkcija*.

Arī mūsdienās audzināšanas funkciju redzējums lielā mērā balstās uz klasiskās pedagoģijas pārstāvju idejām, kas ir humānisma caurstrāvotas. Piemēram, I. Jurgena (Jurgena, 2002: 9) starp audzināšanas pamatfunkcijām ir izdalījusi *preventīvo jeb pasargāšanas funkciju*.

Viens no izglītības vides piemērotības bērnam un atbilstības viņa vajadzībām aspektiem ir tās ekoloģiskums, lai šī vide būtu bērna veselībai un attīstībai draudzīga. Novērojumi liecina, ka bērnu noslodze mācībās, psihiskā un fiziskā spriedze un pārslodze, neergonomiska mācību vide (augumam nepiemēroti soli un krēsli, apgaismojums klasē, bērnam nedraudzīgi mācību līdzekļi (pārāk lielas, biezas un smagas mācību grāmatas, skolas somas), dažāda veida tehnoloģijas u.c.), nelabvēlīga emocionāli psiholoģiskā vide: reizēm pedagoģu neētiska un netaktiska pedagoģiskā darbība, kas aizskar un pat pazemo bērna personību (verbālā, psihoemocionālā vardarbība), daudziem bērniem izsauc visāda veida saslimšanas. Skolotāju nepedagoģiskās, nehumānās, izteikti autoritārās rīcības sekas, kas izpaužas bērnu dažāda veida veselības problēmu veidā, padomju laika pedagoģijā un arī šobrīd Krievijas pedagoģijas zinātnē ir pazīstamas kā *didaktogēnija* (Богданова, 2018; Ложкина, 2004), ko mūsdienās rietumvalstu, t.sk. Latvijas, zinātnē apzīmē ar jēdzienu *psihosomatiskās saslimšanas*.

Ir vēl viens izglītības vides preventīvās funkcijas aspekts, proti, individuālās un diferencētās pieejas nodrošināšana izglītībā, lai mazinātu bērnu spriedzi, pārslodzi un ar tām saistītās veselības problēmas (Maslo, 1995; Соби́на, 2006).



Pedagogs A. Rudītis (Rudītis, 1933) jau 20. gadsimta sākumā atgādināja, ka skolēns aug un attīstās savas individualitātes robežās.

Lai pēc iespējas veiksmīgāk noritētu bērna individualitātes respektēšana un attīstības veicināšana, ir jānodrošina individuālā un diferencētā pieeja gan mācībās, gan audzināšanā.

Izglītības individualizācija un diferenciacija dod iespēju katram bērniem, t.sk. bērnam ar speciālām vajadzībām, nodrošināt atbilstošu izglītības vidi (Guseva, 2011).

*Preventīvā funkcija: dzīvību un veselību sargājošā, dziednieciskā un rūpēšanās funkcija* ir viena no dziednieciskās pedagoģijas pamatfunkcijām. Dziednieciskā pedagoģija ir starpdisciplināra pedagoģijas apakšnozare, kas sevī apvieno, humāno pedagoģiju, speciālo pedagoģiju, attīstības psiholoģiju, evolucionāro pedagoģiju, sevī ietverot filozofiskās idejas, vispārdidaktiskās atziņas, dažādas pieejas, principus, alternatīvās metodikas (Buzikova, 2014; Holm & Simakova, 2008; Дименштейн, 2012; Кёниг, 2009; Климм, 1995; Мастюкова, 1997), t.sk. holistiskās terapijas alternatīvās metodes, kur īpaša vieta ir ierādāma dzīvniekterapijai (Agafoničevs, 2008) un dažāda veida mākslu terapijai (Endrūzs, 2011; Mārtinsons, 2011). Dziednieciskās pedagoģijas pārstāvji lielu vērību pievērš cilvēka kā garīgas būtnes dabai, garīguma dažādiem aspektiem pedagoģijā. Dziednieciskās pedagoģijas viens no pamatprincipiem ir *holisma princips*, nodrošinot kopveseluma skatījumu uz cilvēku kā vienotu veselumu (cilvēka psihe, cilvēka fiziskais veidols (cilvēks kā bioloģiska būtne), cilvēka garīgā dimensija) un viņa attīstību. Dziednieciskā pedagoģija var kalpot par filozofiski metodoloģisko bāzi veselības izglītības, iekļaujošās izglītības, vides izglītības u.c. pamatideju un pamatnostādņu iekļaušanu skolotāju izglītībā, kā arī to realizācijai pirmskolu un skolu praksē. Dziednieciskās pedagoģijas pirmsākumi meklējami M. Montessori (Montessori, 1986) sensitīvās attīstības teorijā un viņas metodikā, R. Šteinerā (Šteiners, 2000) filozofiskajā mācībā par cilvēka būtību un viņa attīstību (antroposofija), L. Vigotska (Выготский, 1996; Выготский, 1999; Выготский, 2000) pētījumos.

• **Socializācijas veicināšanas funkcija.** Tā kā viens no izglītības vides kontekstiem ir sociālā vide, izglītības vide veic arī *socializācijas veicināšanas funkciju*. A. Mudriks (Мудрик, 2003: 23) apgalvo, ka cilvēka attīstību mijiedarbībā ar sociālo vidi var definēt kā viņa socializācijas procesu un rezultātu, t.i., kultūras vērtību un sociālo normu apgūšanu un atjaunošanu, kā arī pašattīstību un pašrealizāciju tajā sabiedrībā, kurā viņš dzīvo. M. Pļavniece, D. Škuškovnika (Pļavniece & Škuškovnika, 2002: 23-26) uzskata, ka socializācija ir process, kurā indivīds apgūst zināšanas, uzvedības modeļus, sociālās normas un vērtības, kas nepieciešamas viņa veiksmīgai eksistencei pastāvošajā sabiedrībā.

Jau 20. gs. sākumā L. Vigotskis (Выготский, 1996; Выготский, 2000) savās publikācijās uzsvēra domu, ka, pateicoties socializācijas procesam, cilvēks piedzimst divreiz: 1) pirmo reizi kā bioloģiska būtne; 2) otrreiz - kā sociāla būtne. Arī pēc Ē. Eriksona domām (Erikson, 1993), cilvēka attīstība ir evolucionārs process, kuru raksturo *indivīda bioloģiskā un sociālā daba*. Attīstība notiek pieredzes gūšanas procesā. Attīstību veido “*pieredžu sērijas, kuras prasa dažādas vides*”.

ASV zinātnieks U. Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1996) ir izteicis atziņu, ka cilvēka *mijiedarbība ar apkārtējo sociālo vidi* noritēs veiksmīgāk, ja jau bērnībā viņš būs apguvis vairākas sociālās lomas un dažādu saskarsmes pieredzi, būdams vairāku vides apakšstruktūru (ģimenes, skolas, mākslas/mūzikas vai skolas, sporta komandas, baznīcas draudzes, pagalma vienaudžu sociālās grupas u.tml.) neatņemama sastāvdaļa. Arī amerikāņu sociologs N. Smelzers (Смелзер, 1994: 95) uzskata, ka socializācijai ir divi mērķi: 1) pamatojoties uz sociālām lomām, sekmēt cilvēku interakciju; 2) nodrošināt sabiedrības saglabāšanu, pateicoties tam, ka jaunie sabiedrības locekļi apguvuši sabiedrībā pastāvošos uzvedības paraugus un pārlicības.

Pēc Latvijas zinātniece A. Šponas (Špona, 2001) domām, cilvēks pilnvērtīgi var attīstīties tikai sociālajā vidē. Pārņemot apkārtējās sociālās vides pieredzi, tiek apgūtas zināšanas, attieksmes, prasmes, veidojās vērtību orientēta uzvedība, cilvēks apgūst sociālās normas.

• **Kulturizācijas funkcija: kultūrvērtību pārņemšanas un kultūrradīšanas veicināšanas funkcija.** Izglītības iestādes kā izglītības vides svarīgs konteksts ir arī kultūrvide, tāpēc aktuāla ir *kulturizācijas veicināšanas funkcija*, kas ir viena no daudzajām izglītības vides funkcijām.

Pētnieks, pedagoģijas profesors V. Lohs (Loch, 1968), rakstot par kultūru, min kulturizācijas jēdzienu. Ar *kulturizāciju* viņš apzīmē cilvēka ieaugšanu kultūrā, proti: valodas, emocionālās izteiksmes formu, lomu, spēles noteikumu, darba un saimniecības formu, mākslas, reliģijas, tiesību, politikas u.c. apguvi.

Organizētajā izglītības procesā kultūra tās šaurākajā nozīmē tiek mācīta, un šim mērķim kalpo mācību saturs, kas veic kultūrizglītības funkcijas. Tomēr plašākā nozīmē kultūras pārmantošana ir tad, ja tas ir dzīvesveids, proti, izglītības iestāde nodrošina pedagoģisko procesu konkrētajā kultūrvidē, kur skola vai pirmsskola ir šīs kultūrvides integrāla sastāvdaļa. Tādejādi kultūrvidē uzturētās vērtības tiek ne tikai integrētas mācību saturā, kultūrvide kļūst par svarīgu cilvēka attīstības vidi, šīs attīstības veicināšanas svarīgu kontekstu, kopveselu cilvēka attīstības, socializācijas un kulturizācijas veicināšanas sistēmu, kurā veidojas bērna kā personības vērtību un attieksmju sistēmas pret apkārtējo pasauli un sevi tajā. (Katane, 2006c)

Latvijas zinātniece I. Žogla (Žogla, 2001: 151) ir izteikusi šādas atziņas: „*Ja cilvēka attīstība iet no bioloģiski iedzimtā caur kultūrvēsturiski konkrēto uz viņa garīgo pilnību, ir vajadzīga audzināšana kā kultūrvērtību paātrināts un bagātināts apzināšanas nosacījums. Tas piesaka didaktikas audzinošā mērķa nozīmīgumu un satura bagātināšanos*”.

Viena no izglītības nozīmīgākajām funkcijām ir *kultūrradošā funkcija*, kuras būtība izpaužas ne tikai kultūras saglabāšanā, nodošanā, attīstībā, bet arī jaunu vērtību radīšanā, izmantojot dažādus pedagoģiskos līdzekļus. Lai to realizētu, svarīga kļūst kultūras cilvēka audzināšana. Šāda mērķa sasniegšana lielā mērā ir atkarīga no tā, kādā veidā cilvēks tiks piesaistīts kultūras vērtībām, kādas metodes tiek izmantotas (Kuliša, 2010). Piemēram, S. Hesens (Гесен, 1995: 36) kā svarīgākos pedagoģiskās darbības uzdevumus min personības attīstību un iesaistīšanos kultūras procesā. Uz humānistisko pieeju balstīta izglītība nav domājama bez radošas personības attīstības veicināšanas. Izglītības procesā bērni un jaunieši ne tikai apgūst kultūrizglītības saturu, iemācās izvērtēt un patērēt kultūrvērtības, bet arī iesaistās jaunu kultūrvērtību radīšanā, tādējādi papildinot un bagātinot jau esošo kultūrvidi. Tāpēc izglītības uzdevums ir pievērst cilvēku zinātnes, mākslas, tikumības, tiesību un saimnieciskām kultūras vērtībām, veicinot dabas cilvēka tapšanu par kultūras cilvēku, kas pēc savas būtības ir radoša personība.

Jau savā laikā J. A. Students (Students, 1998a: 183) uzskatīja audzināšanu par kultūras darbu. Kultūras audzināšana ir viens no svarīgākajiem mehānismiem, kas sekmē sabiedrības pašsaglabāšanos un pašattīstību. J. A. Students (Students, 1998b: 203) ir pamatojis kultūras un audzināšanas nedalāmību, to savstarpējās saiknes: “*Cilvēks gūst panākumus dzīvē, galvenām kārtām, pateicoties audzināšanai (..) Kā audzināšanas zinātne pāridarīja ir viens no stiprākajiem kultūras balstiem. Kultūru rada, ceļ un veido cilvēks, bet tas cilvēkam iespējams vienīgi tad, ja viņš par cilvēku ir audzināts.*”

• ***Personalizācijas funkcija, t.sk. personības patības un identitātes veidošanās veicināšanas funkcija.*** Savā monogrāfijā „*Pedagoģijas pamatatziņas*” H. Gudjons (Gudjons, 1998: 197 -198) apgalvo, ka *bez kultūras nevar izdzīvot neviens cilvēks*. Viņš norāda, ka izglītības mērķi un uzdevumi ir pakārtoti, lai bērns apgūtu kultūras pamatus. H. Gudjons raksta par kulturizācijas veicināšanu kā virsmērķi skolas darbībā. Uzskatām, ka to var attiecināt arī uz pirmsskolu. Kulturizācijas, socializācijas, audzināšanas un individuācijas (individualizācijas - autoru komentārs) procesi atrodas savstarpējā pakārtotībā un mijiedarbībā. Pēc H. Gudjona domām, ja kulturizācijas process ir komplekss, individualizāciju iekļaujošs process, tad tā rezultātā cilvēks kļūst par ***unikālu indivīdu***.

Bērna kā unikālas personības individuācijas kontekstā ir jāmin A. Šponas (Špona, 2004) atziņa, ka audzināšanā ir svarīga ***personalizācijas funkcija***, kas

sekmē personības harmoniskas attīstības un pilnveidošanās vajadzību, vajadzību veidot pašvērtīgu un sabiedriski nozīmīgu dzīvesdarbību.

Te varētu turpināt domu, ka individuācijas un personalizācijas procesā veidojas *personības identitāte*, kam par pamatu kalpo personības paškonceptija (paštēls, pašapziņa, pašcieņa, pašvērtējums). Izglītības, t.sk. audzināšanas, procesā veidojas dzimumidentitāte, kultūridentitāte, profesionālā identitāte un cita veida identitātes.

• **Profesionālās pašnoteikšanās veicināšanas un karjeras atbalsta funkcija.** Izglītības videi ir arī profesionālās pašnoteikšanās veicināšanas funkcija, kā rezultātā jau skolas gados tiek sekmēta sevis izziņa un nākamās profesijas izvēle (Katane & Kalniņa, 2010; Katane & Penķe, 2007).

20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākuma karjeras attīstības teorijās pašnoteikšanās jēdziens tiek definēts, to sasaistot gan ar personības attīstību, gan ar motivācijas veidošanos, gan ar to, ka tiek attīstītas intereses un spējas, gan arī ar pašapziņas līmeņa paaugstināšanos, pašu profesionālās pašnoteikšanās procesu sasaistot ne tikai ar profesijas izvēli skolas gados, bet arī ar mūžilgu personības pašnoteikšanās un pašrealizācijas procesu (Климов, 1996).

Mūsdienās jēdziens *profesionālā pašnoteikšanās* sevī iekļauj: sevis izzināšanu un izpratni; savu zināšanu, prasmju kompetenču, t.sk. spēju pašizvērtēšanu; nākotnes nodomus un nākotnes mērķus; savas karjeras plānošanu un pašvadību; profesijas un nākotnes karjeras izvēli; lēmumu pieņemšanu; problēmu patstāvīgu risināšanu; izglītību mūža garumā un plašumā, t.sk. pašizglītību; profesionālo virzību un profesionālās identitātes veidošanos; profesionālo pašattīstību.

Vairāki zinātnieki īpašu uzmanību velta profesionālās pašnoteikšanās pedagoģiskajam atbalstam kā svarīgai izglītības vides funkcijai (Деметтьев, 2009; Кибакин, 2002; Олекс, 2007; Улина, 2005). Saistībā ar profesionālās pašnoteikšanās veicināšanas funkciju izglītības vidē, vairāki autori (Athanasou & Van Esbroeck, 2008; Debono et al., 2007; Pudule, 2013; Sears, 1982; Zelloth, 2009) raksta par nepieciešamību izveidot karjeras atbalsta sistēmu skolu un augstskolu izglītības vidē.

## Secinājumi Conclusions

Izglītība ir sabiedrības ilgtspējīgas attīstības veicināšanas līdzeklis un arī garants. Atbilstoši sabiedrības attīstības vēsturiskajam laikmetam, valdošajām paradigmām izglītībai bija nosprausti savi mērķi, uzdevumi, no kuriem izrietēja arī izglītības funkcijas.

Izglītības procesā, t.sk. pedagoģiskajā procesā, pastāv savas likumsakarības, no kurām izriet neapgāžama pedagoģiska aksioma: jo izglītības vide būs cilvēkam draudzīgākā un atbilstošāka viņa individuālajām vajadzībām un interesēm, jo veiksmīgāk notiks cilvēka vispusīga attīstība šajā vidē. Mūsdienās izglītības procesa svarīga sastāvdaļa ir audzināšana. Teorētisko pētījumu mērķis ir pamatot bērncentrētās izglītības vides daudzfunkcionalitāti audzināšanas kontekstā.

Izglītības vides funkciju izdalīšanā, pamatojumā un pētniecībā jābalstās gan uz humānistisko pieeju, gan arī uz ekoloģisko pieeju izglītībā, kas komplimentāri papildina viena otru.

Humānistiskā pieeja, t.sk. vairāki humānās pedagoģijas pamatprincipi, kas kļūst par pamatprasībām mūsdienu izglītības vides raksturojumā un nodrošinājumā, izriet no humānās izglītības paradigmas. Humānās pedagoģijas pamatprincipi: humanitātes princips, dabatbilstības princips, pašdarbības jeb pašaktivitātes princips, kultūratbilstības princips, holisma princips. Savukārt ekoloģiskā pieeja izglītībā izriet no ekoloģiskās paradigmas izglītībā, kas ļauj vidi pētīt un raksturot daudzaspētu skatījumā. Vide ir viena no izglītības ekoloģijas (ecology of education) galvenajām kategorijām. Vairāku vides kontekstu un funkciju izdalīšana ir viena no ekoloģiskās pieejas izpausmēm izglītības vides pētniecībā. Ekoloģiskā pieeja dod iespēju pamatot jēdzienu *izglītības vide* daudzaspētu skatījumā.

Teorētisko pētījumu rezultāti ļauj secināt, ka mūsdienu izglītības iestādei kā bērncentrētai izglītības videi audzināšanas kontekstā ir raksturīgas šādas vairākas funkcijas: personības humanitātes kopšanas funkcija; attīstības veicināšanas funkcija; sekmēšanas, motivēšanas, atbalsta un iedrošināšanas funkcija; preventīvā funkcija: dzīvību un veselību sargājošā, dziednieciskā un rūpēšanās funkcija; socializācijas veicināšanas funkcija, t.sk. adaptācijas un iekļaušanās sociālajā vidē, kā arī vairāku sociālo lomu apguves veicināšanas funkcija; kulturizācijas veicināšanas funkcija (kultūrvērtību saglabāšanas, pārņemšanas un kultūrradīšanas veicināšana); profesionālās pašnoteikšanās veicināšanas un karjeras atbalsta funkcija; personalizācijas veicināšanas funkcija (t.sk. personības patības un identitātes veidošanās veicināšana). Bērncentrētās izglītības vides visu funkciju virsfunkcija ir audzināšana.

### Summary

Education is a means and also a guarantee for the facilitation of society's sustainable development. According to the historical age of the development of society, the dominant paradigms for education had set goals, tasks, out of which resulted also educational functions. Within the educational process, including pedagogical process, there are regularities resulting into conclusive pedagogical axiom: the more human-friendly and meeting his individual needs and interests is educational environment, the more successful is the individual's

acomprehensive development in such environment. Nowadays upbringing is an important component of educational process. *The aim of theoretical research* is to substantiate the multifunctionality of child-centred educational environment in the upbringing context.

The authors of the article have substantiated the methodological base of theoretical research: humanistic approach and ecological approach, including there has been presented the various aspects of the concept '*educational environment*'.

The humanistic educational paradigm is base for humanistic approach in education and several basic principles of humanistic pedagogy, which become the basic requirements for the characterization and ensuring of modern educational environment. They are: *the humanistic principle, the principle of natural adequacy, the self-activity principle, the principle of cultural adequacy, the principle of holism.*

But ecological approach in education enables to study and characterize the *environment* in the various aspects. Environment is one of the main categories of the *Ecology of Education*. The identification of several environmental contexts and functions is one of manifestations of ecological approach in the research of educational environment.

The results of theoretical research enable to draw a conclusion that a modern educational establishment as the child-centred educational environment within the upbringing context is characterized by several functions: the function of the cultivation of personality's humanity; the function of the promotion of development; the function of facilitation, motivating, support and encouragement; the function of protecting life and health, of healing and caring; the function of the facilitation of socialization, including adaptation to and integration into social environment, as well as the function of the facilitation of acquisition several social roles; the function of the facilitation of culturalization (facilitation of adopting of cultural values and creating of new cultural values); the function of the facilitation of professional self-determination and career development support; the function of the facilitation of personalization (including facilitation of personality's self-conception and self-identity formation). The upbringing is over-function or prevailing function of all functions of the child-centred educational environment.

## Literatūra References

- Agafoničevs, V. (2008). *Dzīvniekterapija*. Rīga: Tapals, 248 lpp.
- Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa.
- Athanasou, J. A., & Van Esbroeck, R. (Eds.). (2008). *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science + Business Media B.V.
- Brezinka, W. (1992). *Glaube, Moral, un Erziehung*. München u. Bazel: Reinhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buzikova, Y. S. (2014). "Remedial Pedagogy" V.P. Kashchenko: Procedural and Technological aspect. *Electronic scientific journal "Scientists notes PNU"*, 5 (3), 183-187.
- Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsis, Rīga: O. Jēpes izdevniecība.
- Debono, M., Camilleri, S., Galea, J., & Gravina, D. (2007). *Career Guidance Policy for Schools*. Retrieved from <http://education.gov.mt/en/resources/documents/policy%20documents/career%20guidance.pdf>
- Endrūzs, T. (2011). *Kā dziedināt ar krāsām*. Rīga: Jumava.

- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. Retrieved from <https://www.amazon.com/Childhood-Society-Erik-H-Erikson/dp/039331068X>
- Fihte, J. G. (1991). *Cilvēka sūtība. Par cilvēka lielumu*. Rīga: Zvaigzne.
- Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Guseva, V. (2011). *Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā*. Promocijas darbs. Daugavpils: DU.
- Holm, P., & Simakova, V. (2008). Curative Education and Social Therapy. *60 Parallel 4 (31)*, 140 - 147.
- Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības soļi.
- Katane, I. (2009a). Developmental Aspects of Educational Ecology. *Proceedings of the International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality*, 259 – 274.
- Katane, I. (2009b). Ecology of Education as a New Interdisciplinary Research Trend. *Proceedings of the International Scientific Conference Latvia University of Agriculture – 70*, 183 – 184.
- Katane, I. (2005). *Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis*. Promocijas darbs. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
- Katane, I. (2006a). Model of Multicomponent Educational Environment. *Journal of Science Education*, 7, 31-33.
- Katane, I. (2007a). *No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā*. Monogrāfisko pētījumu sērija „Izglītības ekoloģija”. Jelgava: LLU TF IMI.
- Katane, I. (2007b). *Paradigmas Latvijas izglītības vidē mūsdienās*. Monogrāfisko pētījumu sērija “Izglītības ekoloģija”. Jelgava: LLU TF IMI.
- Katane, I. (2006b). *Pedagoģijas teorētiskie pamati*. Rīga: BUTS.
- Katane, I. (2006c). *Skola kultūrā un kultūra skolā*. Jelgava: LLU IMI.
- Katane, I. (2000). *Skolēnu emocionālais komforts mācību procesā*. Jelgava: LLU.
- Katane, I., & Kalniņa, I. (2010). *Skolēnu personības konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē*. Jelgava: LLU.
- Katane, I., & Penķe, D. (2007). Personības profesionālās veidošanās teorētiskie pamati pedagoģijā un psiholoģijā. 3. *ikgadējās starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājumā Jaunas dimensijas sabiedrības attīstībā*, 225. – 232.
- Kuliša, I. (2010). *Topošo viesmīlības nozares vadītāju apkalpošanas kultūras attīstība studijās augstskolā*. Promocijas darbs. Jelgava: LLU.
- Loch, W. (1968). Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. *Bildung und Erziehung*, 21, 161-178.
- Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa.
- Mārtinsone, K. (2011). *Mākslu terapija*. Rīga: RaKa
- Montessori, M (1986). *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books.
- Pestalocijs, J. H. (1996). *Darbu izlase. Veltīta pedagoga 250 gadu atcerei*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Pļaveniece, M., & Škuškoviņa, D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa.
- Pudule, G. (2013). *Karjeras izglītības vadības pilnveide vispārīzglītojošās skolās Latvijā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Rubenis, A. (1994). *Dzīve un kultūra Eiropā renesanses un reformācijas laikmetā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Rudītis, A. (1933). *Rūpju bērni mājās un skolā*. Rīga: autora izdevums.
- Sears, S. (1982). A Definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31 (2), 137-143.

- Students, J. A. (1998a). *Vispārīgā paidagōģija. I daļa*. Rīga: RaKa.
- Students, J. A. (1998b). *Vispārīgā paidagōģija. II daļa*. Rīga: RaKa.
- Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
- Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RAKA.
- Špona, A., & Čamane, I. (2009). *Audzināšana. Pašaudzināšana*. Rīga: RAKA.
- Šteiners, R. (2000). *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagogijas pamats: lekciju kurss. 1. daļa*. Rīga: RaKa.
- Zelloth, H. (2009). Demand for Career Guidance in Low- and Middle-Income Countries: An Indicator for the Growing Need of More Effective Transition Support services. In F. Rauner, E. Smith, U. Hauschildt & H. Zelloth (Eds.), *Innovative Apprenticeships: Promoting Successful School-To-Work Transitions* (pp. 103 – 107). LIT Verlag Münster.
- Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
- Амонашвили, Ш. (2003). Гуманно-личностная педагогика: теория и практика. *Педагогический вестник “Три ключа”*, (6), 6-8.
- Амонашвили, Ш. (2001). *Размышления о гуманной педагогике*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
- Амонашвили, Ш. (2000). *Школа Жизни*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили.
- Богданова, О. А. (2018). *Дидактогеня и необходимость ее профилактики*. Retrieved from [http://gouddmshvnsnhsds620tsrr.acentr.gov.spb.ru/publ/stati/didaktogenija\\_i\\_neobkhdimost\\_ee\\_profilaktiki/3-1-0-9](http://gouddmshvnsnhsds620tsrr.acentr.gov.spb.ru/publ/stati/didaktogenija_i_neobkhdimost_ee_profilaktiki/3-1-0-9)
- Боровская, Е. В. (2011). Средовой подход в воспитании как инструмент педагогического познания и использования среды в педагогическом процессе. *Сборник материалов международной научно практической конференции Региональные ресурсы развития культурнообразовательной среды – ведущее условие самореализации личности*. Смоленск: ГАУ ДПОС «СОИРО».
- Выготский, Л. С. (1999). *Вопросы детской психологии*. Санкт-Петербург: Союз.
- Выготский, Л. С. (2000). *Психология*. Серия: Мир психологии. Москва: ЭКСМО-Пресс.
- Выготский, Л. С. (1996). *Психология развития как феномен культуры*. Избранные психологические труды. Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”.
- Гессен, С. И. (1995) *Основы педагогик: введение в прикладную философию*. Москва: Школа-Пресс.
- Дементьев, И. В. (2009). Проблема профессионального самоопределения школьников в современной профориентации: психологический и педагогический аспект. В сборнике *Научные труды Республиканского института высшей школы* (с. 242–248). Минск: РИВШ. Retrieved from: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/18836>
- Дименштейн, М. (ред.). (2012). *Педагогика, которая лечит: Опыт работы с особыми детьми*. Москва: Теревинф.
- Дистервег, А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.
- Кибакин, С. В. (2002). *Управление процессом педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников*. Дис. канд. пед. наук. Москва.
- Кёниг, К. (2009). *Что такое лечебная педагогика?* Retrieved from <http://bdn-steiner.ru/modules/Books/files/5001.pdf>



- Климм, Х. (1995). *Лечебная педагогика основанная на антропософии*. Калуга: Духовное познание.
- Климов, Е. А. (1996). *Психология профессионального самоопределения*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Латышина, Д. И. (2005). *История педагогики: История образования и педагогической мысли*. Москва: Гардарики.
- Ложкина, Л. И. (2004). Воздействие на ученика авторитарной системы обучения. *Мир образования – образование в мире*, 3, 141-144.
- Мануйлов, Ю. С. (2002). *Средовой подход в воспитании*. Москва - Нижний Новгород: изд-во Волго-Вятской академии государственной службы.
- Мануйлов, Ю. С. (2008). *Опыт освоения средового подхода в образовании*. Москва - Нижний Новгород: РАСТРНИ.
- Мастюкова, Е. М. (1997). *Лечебная педагогика*. Москва: Владос.
- Мудрик, А. В. (2003). *Социальная педагогика*. Москва: Academia.
- Олекс, О. А. (2007). Профессиональная ориентация – важнейший элемент государственной кадровой политики. *Народная асвета*, 9.
- Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды*. Москва: Знание.
- Розин, В. М. (1992). Философия образования: предмет, концепции, основные темы и направления изучения. В: *Философия образования для XXI века* (с. 31-49). Москва.
- Собина, Т. А. (2006). *Индивидуализация обучения и развитие способностей учащихся*. Москва: Издательский дом «Первое сентября».
- Смелзер, Н. (1994). *Социология*. Москва: Феникс.
- Сулима, И. И. (2012). *Средовой подход как методология научно-педагогического исследования*. Центр Научных Инвестиций. Retrieved from [http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?&tpwf\\_mode=main](http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/?&tpwf_mode=main)
- Улина, С. В. (2005). *Педагогические условия формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению*. Дис. канд. пед. наук. Магнитогорск: Магнитогорский Государственный университет.