

RĒZEKNES AUGSTSKOLA
IZGLĪTĪBAS UN DIZAINA FAKULTĀTE
PERSONĪBAS UN SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU INSTITŪTS
SADARBĪBĀ AR ECOINSTITUTE FRIULI VENEZIA GIULIA, ITĀLIJA, UN
BORISA GRINČENKO KIJEVAS UNIVERSITĀTI, UKRAINA

REZEKNE HIGHER EDUCATION INSTITUTION
FACULTY OF EDUCATION AND DESIGN
PERSONALITY SOCIALIZATION RESEARCH INSTITUTE
IN COLLABORATION WITH ECOINSTITUTE FRIULI VENEZIA GIULIA,
ITALY, AND BORYS GRINCHENKO KYIV UNIVERSITY, UKRAINE

ISSN 1691-5887

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA

Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli
2014.gada 23.-24.maijs

II daļa

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION

Proceedings of the International Scientific Conference
May 23th - 24th, 2014

Volume II

Rēzekne
2014

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. II daļa. 2014.gada 23.-24.maijs – Rēzekne, 2014. – 544 lpp.

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. May, 23th-24th, 2014. – Rēzekne, 2014. – p 544.

Konferences orgkomitejas priekšsēdētāja/ Chairperson of the organizing committee

PhD Svetlana Ušča

Konferences orgkomitejas sekretārs/ Secretary of the organizing committee

MA Gatis Stafeckis

Konferences orgkomiteja/ Organizing committee

PhD, asoc.prof. Larisa Brokāne

PhD, vadošā pētniece Marina Marčēnoka

PhD, pētniece Inta Rimšāne

PhD, pētniece Aina Strode

PhD, pētnieks Aivars Kaupužs

PhD, pētniece Ilga Prudņikova

PhD Ēriks Kalvāns

PhD Ženija Truskovska

MA, pētniece Mārīte Rozenfelde

MA, pētniece Līga Danilāne

Konferences zinātniskās komitejas priekšsēdētāji/ Chairperson of the scientific committee

PhD, prof., PSPI direktore Velta Ļubkina (Rēzeknes Augstskola, Latvija)

PhD, prof. Gilberto Marzano (Ecoinstitute Friuli Venezia Giulia, Itālija)

Konferences zinātniskā komiteja/ Scientific committee:

PhD, prof. Irēna Žogla (University of Latvia, Latvia)

PhD, prof. Margherita Chang Ting Fa (Udines Universitāte, Itālija)

PhD, prof. Horst Biermann (Dortmundes Universitāte, Vācija)

PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, José (Madrīdes Universitāte, Spānija)

PhD, prof. Babak Shamshiri (Shiraz University, Irāna)

PhD, asoc.prof. Carl Chr.Bachke (Agderas Universitāte, Norvēģija)

PhD, asoc.prof. Hovik Melkonyan (Gyumri State Pedagogical Institute, Armēnija)

PhD, asoc.prof. Jānis Dzerviniks (Rēzeknes Augstskola, Latvija)

PhD Valērija Miliaieva (Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine)

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

ISSN 1691-5887

ISBN 978-9984-44-141-2

© Rēzeknes Augstskola, 2014

SATURS
Content

MŪŽIZGLĪTĪBA
Lifelong Learning

Ināra Antiņa

TAUTAS PEDAGOĢIJAS LOMA BĒRNA AUDZINĀŠANĀ UN
NACIONĀLĀS IDENTITĀTES SAGLABĀŠANĀ SIBĪRIJAS
LATVIEŠU CIEMOS

*The Role of Folk Pedagogy in Child Raising and in Maintaining National
Identity in the Latvian Villages of Siberia.....* 13

Inese Barbare

SVEŠVALODU KOMPETENCES LOMA PROFESIONĀLAJĀ
PROJEKTU VADĪBĀ LATVIJĀ

*Research the Opportunities a Foreign Languages' Competence for
Professional Project Management in Latvia.....* 25

Elisabetta Biffi

NARRATING EDUCATION: THE ROLE OF WRITING PRACTICES
IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS..... 35

Dace Brizga, Ludis Pēks

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF NON-OBSERVANCE OF
WORK SAFETY REGULATIONS..... 42

Aija Dudkina, Henrijs Jodis

20 – 30 GADĪGU DARBINIEKU PIEDOŠANAS MOTĪVU SAISTĪBA
AR UZTVERTĀ STRESA RĀDĪTĀJIEM

*20 - 30-year-old employee the relationship between the forgiveness
motives and the perceived stress indicators.....* 50

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

EXPLORING AUTOBIOGRAPHICAL WRITING AS A
POTENTIAL FORMATIVE INSTRUMENT FOR
PROFESSIONALS WORKING IN PAEDIATRIC WARDS..... 61

Барно Ганиева МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Methods of Development the Culture of Reading in Continuous Education</i>	73
Genutė Gedvilienė, Marija Krunkaitytė, Edita Trečiokienė VOLUNTEERING: EXPERIENCE OF SENIOR ADULTS.....	84
Irena Katane THE MODEL OF SUPPORT AND PROMOTION SYSTEM FOR DEVELOPMENT OF THE STAFF COMPETITIVENESS IN MODERN ENTERPRISE AS LEARNING ORGANIZATION.....	95
Irēna Katane, Edgars Katans TĀLMĀCĪBAS VIDES DAUDZDIMENSIONĀLAIS MODELIS <i>Multidimensional Model of Distance Learning Environment</i>	106
Kaspars Kiris PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS KOMPETENCES CENTRU ATTĪSTĪBA LATVIJĀ <i>Developement of the Centers of Vocational Education in Latvia</i>	116
Agnieszka Kozerska, Elżbieta Nopora, Małgorzata Piasecka, Alina Gil, Joanna Górna, Urszula Nowacka, Luis S. Ochoa PSYCHO-EDUCATIONAL CONTEXT OF SUPPORTING SENIORS IN POLAND, USING TOOLS FROM THE EDUSENIOR PROJECT.....	124
Dmitrijs Kuļšs THE LEARNING OUTCOMES APPROACH IN FORMAL SECOND CHANCE EDUCATION: CASE OF LATVIA.....	139
Jeļena Laškova, Aina Strode KARJERAS VADĪBAS PRASMJU ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS DARBA MEKLĒTĀJIEM NODARBINĀTĪBAS ATBALSTA PROGRAMMĀS <i>Job Seekers' Opportunities for the Development of Career Management Skills in Employment Support Programmes</i>	151
Gilberto Marzano, Velta Lubkina, Svetlana Usca DEVELOPING PRACTICES FOR ADULT EDUCATORS' EVALUATION.....	162
Iveta Mietule STUDĒJOŠO DZĪVES KVALITĀTES PAŠNOVĒRTĒJUMS LATGALES REĢIONĀ <i>Self-assessment of Students' Life Quality in Latgales Region</i>	172

Valentina Pavlovska THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE HUMAN CAPITAL EFFECTIVE USAGE	181
Livio Clemente Piccinini, Mario Taverna, Giovanni Tubaro LIFELONG EDUCATION BETWEEN THE USEFUL AND THE USELESS: LEARNING CITY TOPONYMY	189
Aija Sannikova ECONOMIC ASPECTS OF LIFELONG LEARNING IN LATVIAN REGIONS	197
Dalia Staniulevičienė LEARNING TO LEARN COMPETENCE IN THE CONTEXT OF ADULT EDUCATION	207
Janīna Stašāne, Viktors Voronovs UZŅĒMĒJDARBĪBAS POTENCIĀLA AKTIVIZĒŠANA IZGLĪTĪBAS PROCESĀ <i>Activation of the Entrepreneurial Potential in the Teaching process</i>	215
Svetlana Surikova FACILITATING THE ADULT LEARNING PROCESSES IN SECOND CHANCE EDUCATION: WHAT DO THE LATVIAN ADULT LEARNERS AND THEIR EDUCATORS THINK ABOUT?	227
Guna Svence, Laila Majore, Māris Majors TRAUKSMES UN APZINĀTĪBAS RĀDĪTĀJU ATŠĶIRĪBAS PIEAUGUŠIEM INDIVĪDIEM AR DAŽĀDU MEDITĀCIJU PIEREDZI <i>Mindfulness Factors and Anxiety Levels in Groups of Adults with Different Meditation Experience</i>	237
Anna Vintere, Sarmīte Čerņajeva, Jelena Koroļova IZAICINĀJUMI DARBĀ AR PIEAUGUŠAJIEM: SITUĀCIJU ANALĪZE LATVIJĀ <i>Challenges in Work with Adults: the Situation Analysis in Latvia</i>	248
Irena Zemaitaityte EMPOWERMENT OF OLDER PEOPLE TO PARTICIPATE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES	260
Vaiva Zuzevičiūtė, Svetlana Surikova PERSONAL QUALITIES OF LEARNING FACILITATORS IN ADULT AND CONTINUING EDUCATION: OPINION OF ADULT EDUCATORS IN LATVIA AND LITHUANIA	269

IT IZMANTOŠANA IZGLĪTĪBĀ
Information Technologies in Education

Baiba Āriņa, Raimonds Strods

PEDAGOGA TĒLS SKOLU MĀJAS LAPĀS - SKOLAS

REPREZENTĒTĀJS

Image of the Teacher in Schools Websites – Representative of the School 281

Ināra Bojāre

AUTONOMOUS ENGLISH ACQUISITION IN BLENDED E-
STUDIES FOR ADULTS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT:

ACTIVE RESEARCH 291

Baiba Druvmale-Druvleja, Linda Alondere, B.Vovere, I. Biteniece.,

J.Lure., A.Taurene, V.Ozols

MEDICĪNAS STUDENTU MOTIVĀCIJA DARBAM E-STUDIJU

VIDĒ

Medical Student Motivation to Work in E-learning 300

Aleksandrs Gorbunovs, Dainis Gorbunovs, Atis Kapenieks

DATA MODELLING SOLUTION FOR REFLECTIVE ePORTFOLIO

SYSTEM 312

Роман Павлюк

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО
ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В УКРАИНЕ

*Contemporary Approaches to Informatization of Educational Process in
Higher Education in Ukraine* 322

Марат Рахматуллаев

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ В
КОРПОРАТИВНОЙ БИБЛИОТЕЧНОЙ СЕТИ

Information Support of High Schools in Corporate Library Network..... 333

Dace Ratniece

DIGITĀLĀS IESPĒJAS AUGSTSKOLU 1.KURSA STUDENTU

IZGLĪTĪBAS ATBALSTAM UN MOTIVĀCIJAS

PA AUGSTINĀŠANAI

*Digital Options for 1st Year University Student Education Support and
Enhance Motivation* 343

Tatjana Vasiljeva

FACTORS INFLUENCING STRATEGIC USE OF

WEB-BASED PLATFORM AND ITS IMPACT ON EDUCATION AT

UNIVERSITY 356

Ieva Vitolina, Atis Kapenieks
USER ANALYSIS FOR E-INCLUSION IN A BLENDED LEARNING
COURSE DELIVERY CONTEXT 367

**Bruno Žuga, Kristaps Kapenieks, Ieva Vītolīna, Līga Mangusa, Atis
Kapenieks**
eLEARNING APPROACH eBIG3: DEVELOPMENT, DELIVERY,
AND EVALUATION 379

MĀKSLA UN DIZAINS
Art and Design

Татьяна Благова
НЕПРЕРЫВНОЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
*Continuous choreographic education: traditions and prospects of
development* 391

Beatrise Garjāne, Anda Kļave
RADOŠUMA VEICINĀŠANA JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA
BĒRNIEM MĀKSLAS JOMAS PRIEKŠMETU INTEGRĀCIJĀ
*Promoting Creativity for younger school age children in arts field subject
integration* 401

Andra Irbite
THE IMPORTANCE OF THE PARADIGM SHIFT IN THE
DEVELOPMENT OF DESIGN INDUSTRY AND DESIGN
EDUCATION 411

Елена Ермолаева
АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КУРСА ИСТОРИИ
ИСКУССТВА В ПРОГРАММАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
*Alternative Conception of Art History Course in Professional Higher
Education Study Programmes* 423

Inguna Karlsonē
DIZAINA STUDENTU TELPAS UZTVERES VEICINĀŠANA
STUDIJU PROCESĀ
The Facilitation of Design Students' Spatial Perception in Study Process... 434

Iveta Kepule MOTIVĀCIJAS VEIDOŠANA KOGNITĪVAS MĀCĪŠANĀS NORISĒ MŪZIKAS MĀCĪBĀS 12-13 GADUS VECIEM SKOLĒNIEM <i>Creation of Learning Motivation in the Process of Cognitive Learning in Teaching Music to 12-13 Years Old Pupils</i>	445
Inta Klāsone MĀKSLAS UN MĀKSLAS PEDAGOĢIJAS MIJIEDARBĪBA: TEORIJA UN PRAKSE <i>Interactions of Art and Art Pedagogy: Theory and Practice</i>	456
Ольга Коновалова АРТ-ПРОЕКТ НА КИЕВСКИХ ХОЛМАХ «ФИКТИВНАЯ ГАЛЕРЕЯ ЭКСПЕДИЦИЯ» КАК УНИКАЛЬНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ СВОБОДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ <i>Art project to Kiev hills "Fictitious Gallery Expedition" as a unique declaration of freedom of artistic practice</i>	467
Лилия Момотова ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОМ-ДИ- ЗАЙНЕРОМ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОММУНИКАТИВНЫЙ ПРИЕМ <i>Professional Language Studing by Students-designers as an Important Communicative Method</i>	476
Laima Mūrniece, Aija Zakovska SKOLĒNU EMOCIONALITĀTES ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANA MŪZIKAS KLAUSĪŠANĀS PROCESĀ MŪZIKAS STUNDĀS PAMATSKOLĀ <i>Promotion of Pupils' Emotional Development in the Process of Listening to Music in Music Classes in Elementary School</i>	486
Rita Spalva DEJAS NOTĀCIJA- VĒSTURISKS FAKTS VAI NEPIECIEŠAMĪBA <i>Dance Notation: a Historical Fact or a Necessity</i>	495
Irēna Trubina, Maruta Sīle, Evita Vaļēviča, Daina Voita DATORIZĒTAS UZMANĪBAS TREIŅU PROGRAMMAS UN VOKĀLĀ ANSAMBLĀ NODARBĪBAS PUSAUDŽU UZMANĪBAS KONCENTRĒŠANĀS SPĒJU ATTĪSTĪBAI <i>Computerized Attention Training Program and Vocal Ensemble Classes – means of Adolescent Attention Focusing Ability Development</i>	507

Aija Vīgnere

VALSTS KULTŪRKAPITĀLA FONDA DARBĪBAS STRATĒGIJAS
NOZĪME RADOŠAS PERSONĪBAS IZGLĪTĪBAS UN
PROFESIONĀLĀS KVALIFIKĀCIJAS PAAUGSTINĀŠANAS
ATBALSTAM VIZUĀLAJĀ MĀKSLĀ

*State Culture Capital Foundation Importance Work Strategy for Support
of Education and Professional Qualification Development of Creative*

Personality of Visual Arts 519

Galina Zavadska

THE TECHNOLOGY OF DEVELOPING HARMONIC HEARING 530

MŪŽIZGLĪTĪBA

Lifelong Learning

TAUTAS PEDAGOĢIJAS LOMA BĒRNA AUDZINĀŠANĀ UN NACIONĀLĀS IDENTITĀTES SAGLABĀŠANĀ SIBĪRIJAS LATVIEŠU CIEMOS

The Role of Folk Pedagogy in Child Raising and in Maintaining National Identity in the Latvian Villages of Siberia

Ināra Antiņa

Latvijas Universitātes

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Abstract. *A large number of Latvia's inhabitants have left the country recently due to a variety of reasons. There have been several waves of emigration in Latvia's history. Generations of Latvians live in different parts of the world. Many have become assimilated in their country of destination, but there are communities of Latvians that have maintained their national and cultural identity, as well as traditions for well over a century. The goal of this study is to identify the set of skills, situations and character education – known as folk pedagogy - that are central to the retention of the Latvian identity in the Latvian villages of Augšbebi (Bobrovka) and Kurzemes Ozolaine (Kurlanddubovka) in the Russian region of Omsk in Siberia.*

An understanding of folk education is particularly relevant in this period of regional mobility, when many people are leaving Latvia, finding themselves new places of residence and trying to maintain their ethnic identity.

Keywords: *emigration, ethnic identity, folk pedagogy, identity, language skills, traditions, communitie*

Ievads

Introduction

Pēdējos gados no Latvijas dažādu aspektu dēļ izceļojis ļoti liels skaits iedzīvotāju. Latvijas vēsturē jau bijuši vairāki šādi izceļošanas viļņi.

Latvieši joprojām dzīvo dažādās pasaules malās. Daudzi integrējušies savas mītnes zemes kultūrā, bet daudzviet ir sastopamas latvieši, kuri saglabājuši savas tautas valodu, kultūru un, tradīcijas.

Šī pētījuma mērķis ir noskaidrot kādas prasmes, situācijas, audzināšana ir pamatā latviskās piederības saglabāšanā Sibīrijas latviešu ciemos Augšbebras (Bobrovka) un Kurzemes Ozolainē (Kurlanddubovka), kas atrodas Krievijā Omskas apgabalā. Šīs zināšanas ir īpaši svarīgas laikā, kad ļoti daudz cilvēku pamet Latviju, atrod sev jaunu mītnes zemi un cenšas nezaudēt savu etnisko piederību.

Pētījumā izmantotās metodes: teorētiskās literatūras analīze, Sibīrijas latviešu dzīvesstāstu pierakstu analīze, interviju ar Sibīrijas latviešiem analīze, Sibīrijas latviešu ciemu svētku, godu, svinamo dienu novērojumu un aprakstu analīze.

Pētījuma bāze: Sibīrijas latviešu ciemi Augšbebris (Bobrovka) un Kurzemes Ozolaine (Kurlanddubovka), kas atrodas Krievijā Omskas apgabalā un Krievijas

pilsētās un Latvijā dzīvojošie latvieši, kuri dzimuši un kādu savas dzīves daļu pavadījuši šajos ciemos.

Teorētiskās atziņas tautas pedagogijā *Theory of folk education*

Ģimene ir viens no pasaules kultūras pamatiem, tāpēc pasaules kultūras sākumu formēšanās meklējama katrā ģimenē, par to runāja jau Konfūcijs (2006), kurš, veidodams savu vīziju par morālu politisko kārtību, balstījās uz vēsturi un kultūras ieražām.

Tautas pedagogija ir praksē uzkrāta, ar tautas folkloru un tradīcijām no paaudzes paaudzē nodota audzināšanas pieredze. Folklorā (dziesmas, pasakas, sakāmvārdi u.c.), rituāli (kristības, iniciācija, sodi u.c.), spēles, rotaļas, simboli ir nozīmīgi bērnu audzināšanas un izglītošanas līdzekļi (Krūza & Ķestere, 2010).

J.Rudzītis (2006) tautas pedagogiju raksturo kā noteiktā ģimenes kopumā (tautā, ģimenē, kopienā) nostabilizētus uzskatus, tradīcijas, morālās vērtības, rituālus, nodarbošanās, kur kultūras vērtības pārmantojas no paaudzes paaudzē arī ar audzināšanu.

Zinātnieks V.Kukušins (2002) uzskata, tautas pedagogija ir konkrētas etniskas grupas audzināšanas tradīcijas. Etnopedagogijas zinātne pēta etnisko grupu empīrisku pieredzi bērnu audzināšanā un izglītošanā, par morāli ētisko un estētisko viedokli ģimenes, dzimtas, cilts, tautības un nācijas vērtībās, tā izskaidro tautas pedagogiju un piedāvā veidus, kā to izmantot mūsdienu situācijā. Kā arī vāc un apkopo etnisku grupu pieredzi, kura (pieredze) pamatojas uz gadsimtiem ilgām, dabīgā attīstībā veidojušām tautas tradīcijām - tā etnopedagogijas nozīmi raksturo G.Volkovs (1999). Viņš arī norāda, ka etnopedagogija izzina senu paradumu pedagogiskās iespējas mūsdienu situācijā un nosaka jauno tradīciju vērtību cilvēka audzināšanā.

Par tautas pedagogijas pamatlicēju uzskata Komenski, kurš savas „Lielās didaktikas” pamatā izmantoja savu darbu „Čehu didaktika”. Tautas pedagogijas plašāka attīstība sākās 20.gs. otrajā pusē.

Interese par tautas pedagogiju ir pamatota, jo tā ir tautas garīgās kultūras sastāvdaļa, kura formē ētikas un morāles pamatus. V. Kukušins (2002) uzskata, ka tautas garīgo vērtību mentālā struktūra un kvalitāte nosaka tautas likteni.

G.Volkovs (1999) uzskata, ka tautas pedagogijā valda audzināšanas dzīvā pieredze. Tautas pedagogijā cilvēka garīgā progresa konkrētais vēsturiskais posms, atainojot zināmu pedagogisko zināšanu līmeni, kalpo par klasiskās pedagogiskā zinātnes attīstības pamatu.

Līdzīgi domā arī Dž.Bruners un D.Olsens (1996), uzskatot, ka tautas pedagogija palīdz bērnam saprast pasauli, uztvert jaunas zināšanas, mācīt attieksmi pret darbu, savstarpējām attiecībām un dabu.

Lai pedagogijas procesā gūtu panākumus, nepieciešams šo procesu balstīt uz pašas tautas izveidotu sistēmu, jo tajā ir ievērota cilvēka daba, konkrētās

tautas nacionālais raksturs, kuri veidojušies vēsturiski vides un notikumu iespaidā (Kukušins & Stoļarenko, 2000).

V.Kukušins (2002) kā tautas pedagoģijas ideālu izvirza cilvēku, kur vissvarīgākā loma ir bērnības periodam, kas liek pamatus vērtību hierarhijai. Tautas pedagoģija ir labi organizēta sistēma, kas izpilda cilvēkformējošu lomu.

Tautas pedagoģijas nozīme ir ne tikai zināšanu, prasmju, iemaņu saglabāšanā un tālāknodošanā nākamajām paaudzēm, bet arī jaunākās paaudzes socializācijā. Socializāciju nosaucot par personības attīstīšanos sociālās vides, kultūras, paradumu ietekmē. Šim V.Kukušina (2002) viedoklim, raksturojot senlatvju audzināšanu, piekrīt M.Štāls (1935), sakot, ka tautas pedagoģijā audzināšanu nevar nodalīt no pārējās dzīves, jo „viņa vītīn vijās ar to”.

M.Štāls (1935) saka, ka „tautas audzināšanā lieliskus rezultātus sasniedz cilvēku, kuri „neko nezina no paidagoģijas un audzināšanas”, bet savā darbā bieži sasniedz labākus rezultātus nekā „mācīti un piedzīvojuši paidagogi – amatnieki.” Tautas pedagoģijā audzināšanas pieredze, informācijas nodošana no paaudzes paaudzē tika krāta, apkopota un paturēta prātā, radīti folkloras sacerējumi.

Par tautas pedagoģijas pamatu tiek uzskatīts darbs. Pētnieki to pamato ar sociālo situāciju dažādos laika posmos, ko pierāda plašās atziņas par darba tikumu daudzu tautu folklorā. Līdzīgi kā iepriekšminētie autori, J.Anspoks (2006) nosauc tautas pedagoģiskās gudrības pamatus – kopdarbs, saskarsmes, izziņas, tikumiskā pieredze. M.Štāls (1935) kā bērnu audzinātājus nosauc vārdus, darbus, apkārtni un sabiedrību, „ja visam tam pamatā patiesa audzināšanas izjūta.” L.Žukovs un A.Kopeloviča (1997) kā tautas pedagoģijā kā svarīgāko cilvēka vērtības mērauklu nosauc - cilvēka attieksmi pret darbu; cieņa pret vecāko paaudzi; humāna attieksme pret cilvēkiem; saudzīga attieksme pret dabu; cilvēka morāli ētiskā uzvedība sabiedrībā

J.Rudzītis (2006) tradicionālā pedagoģiskajā procesa saturā izdala vairākas jomas - vārdiskā saskarsme ikdienas norisēs; darba process, darba līdzekļi; paražas, rituāli tradīcijas; folkloras sacerējumi; cilvēka pieredze intelektuālajā un emocionālajā jomā; daba, norises dabā.

Darba procesā iegūtās individuālās zināšanas, prasmes, iemaņas, darba tikums un paradumi kļūst par vērtību. Arī materiālo vērtību. A.Krūza (2010) uzsver, ka tieši darba procesā bērns gūst audzināšanu, jo darbs nav tikai materiālu labumu avots, bet arī rakstura veidotājs.

L.Žukovs un A.Kopeloviča piekrīt šim viedoklim, jo „latvieša izpratnē tikai brīva darba apstākļos veidojas nozīmīgas cilvēka īpašības: atbildība, čaklums, izpalīdzīgums, neatlaidība, prasmes pārvarēt grūtības u.c.”. Ieaudzināts darba tikums ir mēraukla, pēc kuras mēra cilvēka īpašības, prasmes, ētiskās un morālās vērtības. Ar darba tikumu saistās tautas spriedumi par dzīves jēgu, godu, taisnību. V.Kukušins (2002) saka, ka darbs no bērnu dienām ir cilvēka dzīves sastāvdaļa, jau mazotnē bērns piedalās ģimenes darba dzīvē, apzinoties, ka ar savu darbu bērns ir viens no ģimenes saimniecisko problēmu risinātājiem.

Tautas pedagogija darbu uzskata kā vienu efektīvākajiem līdzekļiem cilvēka estētiskajā un tikumiskajā audzināšanā. Ģimene ir kolektīvs, tāpēc bērni no mazotnes tiek mācīti kolektīvam darbam, darbam sadarbojoties. Darba mīlestību, centību, godprātību V.Kukušins (2002) nosauc par garīgām vērtībām, kuras radās ne tikai darba procesā, bet bija bagātas garīgās dzīves rezultāts.

Praktiskās un arī garīgās pieredzes nodošanai nākamajām paaudzēm un uzturēšanai svarīga loma ir rituāliem kā pieredzes translācijas līdzeklim. Tradīcijas ir līdzeklis sabiedrības attīstības stabilizēšanas procesu sekmēšanai. Tradīcijas nostiprina zināmas patiesības, kas ir spēkā konkrētai sociālai grupai. Tradīcijas kļūst par indivīda individuālo vērtību tikai indivīdam nozīmīgā personīgā darbībā, domā I.Briška. Līdzīgi uzskata arī J.Rudzītis (2006) - rituāls saistīts ar tradīcijām, tradīciju atkārtošana nodrošina kultūras pēctecību. Jau no bērnības bērns kopā ar pieaugušajiem piedaloties pasākumos, kuros ievēro tradīcijas, piedalās rituālā. Šādā rituālā bērns mācās atšķirt vērtības no ikdienišķa konteksta. Audzināšanā īpaši svarīgi ir vienotie rituāli.

J.Mackova (1991) rituālus sauc par vērtību pārmantošanas nolūkam radītu simbolisku valodu, ko veido ne tikai vārdi, bet arī mūzika, darbība, kustība, simboliski priekšmeti. Rituālu izteiksmes bagātība dod iespēju iedarboties ne tikai uz cilvēku prātu, bet tas skar viņa būtni kopumā, dod garīgās vērtības personībai. Rituālam ir simboliska nozīme, nenolasāms raksturs. Rituāls vērsts uz cilvēka iekšējo pasauli. Rituālā darbojas mītiska domāšana. Mītiska domāšana ir tradicionāla, jo fokusējas uz pagātņi, pilda noteikumus, kurus nav tiesības pārkāpt.

J.Rudzītis (2006) nosauc tautas pedagogijai atbilstošas mācību un audzināšanas metodes, tās ir ģimenes pavarda siltuma uzturēšana, vaļširdīgas sarunas, paraugs, iesaistīšana un atbalsts darbā, pamudināšana, uzslava, tikuma kopšana, sodīšana (rāšana, bāršana, miesas sodi). V. Zelmenis (2000) uzskata, ka visvecākā mācību un audzināšanas metode ir pamācīšana (instruēšana). Pamācīšana notiek trijos virzienos - pamāca, kā darāmi dažādi ikdienas darbi; dod padomu, kā rīkoties dažādās situācijās; norāda, kāda attieksme veidojama pret apkārtējiem objektiem

J.Anspoks par latviešu tautas pedagogiju saka, ka „grūti nosaukt citu tautu (kā latviešu), kura ilgā laika posmā tik plaši un pilnīgi izmanto savas iekšējās garīgās potences bērnu kopšanai, mācībām, izglītībai un viņu izaugsmei visā dzīves ritumā”.

Tradīcijas un rituāli audzināšanas procesā Augšbebras un Kurzemes Ozolainē

Traditions and rituals in the character education process in Augšbebra and Kurzemes Ozolaine

Sibīrijas latviešu ciemos Augšbebras (Bobrovka) un Kurzemes Ozolainē (Kurlanddubovka) šobrīd dzīvo jau kādreizējo ieceļotāju sestā paaudze. Viņu

senči Sibīrijā ieceļoja 19.gadsimta beigās no Kurzemes. Bērnu audzināšanā joprojām ir dzīvas latviskās audzināšanas tradīcijas, kuras pārmantotas no paaudzes paaudzē, jo, dzīvojot anklāva situācijā, Sibīrijā dzīvojošie latvieši vairākās paaudzēs maz ietekmējušies no citām kultūrām.

Augšbēros un Kurzemes Ozolainē bērniem ir ļoti stingri noteikumi saskarē ar pieaugušajiem cilvēkiem. Bērni nekad nepiedalās tādos pasākumos kā kāzas, bēres, dzimšanas dienu svinības, kolektīvajos pasākumos ciema kultūras namā (ja vien šie pasākumi nav īpaši domāti bērniem). Ja mājā ienāk kāds pieaugušais, bērni nekad nepiedalās vecāku un ciemiņa sarunās.

N saka: „*Pareizi, bērniem nav ko pa kājām maisīt. Kāpēc viņiem jāiet tur, kur lielo cilvēku darīšanas un kur vēl alkohols (tiek lietots).*”

F piekrīt šai domai, bet saka, ka „*tagad jau bērniem viss atļauts, kādreiz, kad viņa augusi, tad, ja mājās ienācis kāds pieaugušais, tad visiem ģimenes bērniem bijis ātri jāuzrāpjas uz krāsns un jāsed pavisam klusu.*”

Ciemnieki saka, ka „*mazam bērnam nav ko pa kājām maisīt*”. Darba autorei bija uzaicinājums uz maza zēna dzimšanas dienas svinībām. Svinībās bija aicināti jubilāra vecāku radnieki, kuri ieradās kopā ar bērniem. Neskatoties uz to, ka jubileja bija mazajam zēnam, pie galda vispirms sēdās pieaugušie, bet bērni tajā laikā bija sasēduši rindā uz gultas malas un skatījās, kā pieaugušie ēd. Bērni bija klusi, ja sarunājās, tad tikai pusčukstus, neskraidīja, nespēlējās. Kad pieaugušie paēda, tikai tad pie galda sēdās bērni. Parasti tā notiek arī ikdienā, tas bieži izskaidrojams ar nelielām telpām un lielu ģimene, tāpēc bērni bieži paēd atsevišķi, pirms, piemēram, tēvs pārnācis no darba. Kad pārnāk tēvs, tad pieaugušie ēd vakariņas.

Augšbēros kādas ļoti lielas ģimenes bērni 60–70 gados ēduši pie atsevišķa, īpaši bērniem domāta galda un citu, sliktāku ēdienu par pieaugušajiem. Tēvs teicis, ka bērni nestrādā, tāpēc viņiem nav tik labs ēdiens kā pieaugušajiem, kad sāks strādāt, tad ēdinās labāk.

Darba autorei pirms braukšanas uz Sibīriju bija iespēja gadu pavadīt Amerikā. Attieksme pret bērnu audzināšanu Amerikā un Sibīrijā bija viens no vislielākajiem kontrastiem. Amerikā, pēc dienu gara ceļojuma, kad visi atgriežas mājās izsalkuši, bērni pirmie tiek piesēdināti pie galda un viņiem pirmajiem tiek pasniegts ēdiens. Tāpat bērnu piedalīšanās pieaugušo sarunās tiek atbalstītas un visādi veicinātas, jautājot bērnu viedokli par sarunā izskanējušu jautājumu, uzskatot, ka tā māca bērnu formulēt un izteikt viedokli, būt piederīgam savai ģimenei, justies tā, ka ar viņa viedokli rēķinās un ņem to vērā.

Savukārt Augšbēros dominē uzskats, ka katrā vecumā bērnam ir nepieciešamas savas zināšanas un pieredze. Uz jautājumu, kad bērns drīkst piedalīties, piemēram, bērēs vai kāzās, atbilde ir, ka no 18 gadu vecuma, kad sākas pieauguša cilvēka dzīve. Izmantojot šo audzināšanas principu, Augšbēros un Kurzemes Ozolainē neuzskata, ka tiek aizliegtas kādas īpašas zināšanas, pieredze vai prakse, bet gan pausts viedoklis, ka katram vecumam ir savas apgūstamās zināšanas, un bērniem nepieciešamas tās zināšanas, ko viņi var

pielietot un attīstīt atbilstīgi vajadzībām, ko nosaka bērna attīstības vecumposms.

Bērni mācās novērojot un atdarinot, visi intervējamie saka, ka pavisam mazam bērnam neviens nekādas prasmes speciāli nemāca un no bērna negaida, lai tas būtu atbildīgs par kāda darba regulāru izpildi. Lielāki bērni jau tiek apmācīti dažādiem vienkāršiem darbiem, kas pamazām kļūst par pienākumu – ienest malku, notīrīt sniegu, no pagriba ienest kartupeļus, mazgāt istabu u.c.

Darba autorei, gadu dzīvojot Augšbebrs, bija iespēja pārlicināties, ka skolas vecuma bērniem ir ļoti stingri noteikti darba uzdevumi mājās. Bez jau minētajiem darbiem, ko uzskata par ikdienišķiem, daži skolas bērni, piemēram, 6.klases skolnieks, pirms došanās uz skolu, katru rītu baro un aprūpē trušus, to dara arī pēc atgriešanās no skolas. Vecāki ir zēnam uzticējuši pilnu atbildību par trušu kopšanu. Kāda 2.klases meitene pirms došanās uz skolu, mājās izslauca govī un sagatavoja brokastis mazākiem brāļiem. Bērni, kuri no piektās klases mācās Martjuševas vidusskolā, pēc atgriešanās no skolas, ļoti bieži veic atbildīgus darbus – baro un slauc govīs un dara citus darbus kūtī, gatavo vakariņas, kopj māju. Dažreiz, kad ģimenē bija veicami lielāki darbi – veļas mazgāšana, kartupeļu pārlasīšana pavasarī vai kādi citi darbi, bērni palīdzēja ģimenei un nevarēja piedalīties latviešu valodas nodarbībās, kas notika vakara pusē katru darba dienu.

Augšbebrs katru sestdienu notiek mājas tīrīšana, bieži šajā dienā mazgā veļu, kurina pirti. 2.klases meitenei ģimene uztic mājas tīrīšanu, un viņa šo darbu veic ļoti labi. Ja darbs nebūs veikts labi, tad, iespējams, vecāki liks to veikt vēlreiz.

R: *"Pats no sevis (bērns mācās). Skatos kā vecmāmiņa dara, arī adu. Vectēvs grozus pina. Tagad es to nemāku darīt, bet zinu, kā jābūt. Vectēvs nomira Latvijā 100 gadu vecumā, vectēva nav, bet grozi vēl joprojām ir."*

Iegūtās darba prasmes ir vispārēja vērtība, bet īpaši nozīmīgi tas ir ikdienas ciemam dzīvē. S no Augšbebriem teica, ka O par sievu viņš ņēmis tāpēc, ka zinājis - viņa būs laba saimniece, visu ko pratusi darīt saimniecībā, jo ģimenē ir vecākā meita un palīdzējusi vecākiem veikt mājas darbus un par mazākajiem brāļiem un māsām rūpējusies - tāpat - laba sieva. Savukārt S ģimene sarunā ar darba autori saka, ka arī O, tāpat kā jebkurai citai sievietei, kura ienāk vīra mājās, ir daudz dažādu jaunu, nezināmu lietu jāapgūst, tā respektējot vīra ģimenes dzīves paradumus.

Daudzi intervējamie uzsver, ka padomju laikā darba prasmju pārņemšanā no vecākiem skolas vecuma bērni nesaņēma tik labi vai pietiekami, kā bija iepriekš, kad Augšbebrs un Kurzemes Ozolainē bija 7-gadīgā skola. Kad abos ciemos no 5.klases skolas vecuma bērni mācījās blakus ciemu skolās vai Taras pilsētā vidusskolā, attāluma un transporta trūkuma dēļ skolēni dzīvoja skolas internātā, skolā mācības notika arī sestdienās. No skolas bērnus atveda tikai sestdienas vakarā un jau svētdien veda atpakaļ uz skolu. Bērni vairs nevarēja kā iepriekš vērot, mācīties un veikt dažādus mājā veicamus ikdienas darbus,

intervējamās sievietes saka, ka nav varējušas pietiekami labi iemācīties gatavot ēst vai veikt dažādus rokdarbus.

V. „*Kad varēja mācīties (mājas darbus)? No piektās klases mēs braucām uz Martjušiem (Martjuševas ciems) uz skolu uz nedēļu, dzīvojām internātā, atbraucām sestdienas pēcpusdienā un svētdien pēcpusdienā mūs veda atpakaļ. Ko varēja iemācīties? Paši ko palīdzējām, bet mamma nelika. Tik maz mājās.*”

R. „*No skolas kājām vai ar traktoru, ja ar traktoru, tad ātrāk. Atbraucām – kartupeļus no pagraba uznesam, malku ienesam, tas mūsu darbs bija, sniegu tīrījām. Vecākiem galvenais, lai mēs izmācāmies. Man palicis atmiņā, ka, ja mamma ienāca istabā un redzēja, ka mēs lasām, pat īpašas nepieciešamības gadījumā (pri ostroi neobhodimosti) viņa mūs neatrāva no grāmatām. Nekad, tas bija parazitēlo. Ja negribēja strādāt, ņemu grāmatu rokās. Varēja tā noblēdīties.*”

Ciemi iedzīvotāji ļoti lepojas ar savām darba prasmēm un prasmi tās nodot no paaudzes paaudzei. Paši prot izdarīt secinājumus par to, ko nav iemācījušie pietiekami nopietni, jo savulaik uzskatījuši par nevajadzīgu. Šādi piemēri bieži tiek teikti bērniem, rosinot viņus vērīgāk mācīties un paļauties uz vecāku pieredzi par to, ko viņi uzskata par nepieciešamu iemācīties. S tēvs prata būvēt guļbaļķu mājas, padomju gados šādas prasmes nebija nepieciešamas, jo jaunas mājas ciemā nebūvēja tik bieži un kolhoza ēkas būvēja no ķieģeļiem vai dzelzsbetona plāksnēm. Bērnudārza ēku un ciema ēdnīcu būvēja kolhoza celtnieku brigāde. S no tēva bija ieguvis nedaudz zināšanu, bet mājās atrada arī tēva darba instrumentus, ko neprata pielietot un meklēja papildus zināšanas par guļbaļķu māju celtniecību, lai varētu uzsākt savu biznesu.

2003. gadā Augšbebru ciemā nolēma būvēt jaunu skolu. Darba autorei bija iespēja piedalīties tikšanās ar rajona vadību, kurā pārrunāja iespējamo valsts atbalstu skolas celtniecībā. Ciema iedzīvotāji bija gatavi paši celt skolu bez atalgojuma, tikai prasot no valdības atļauju meža ciršanai skolas ēkas celtniecības materiāliem. Rajona vadība šajā sarunā izturējās diezgan nevīžīgi – gan valoda, gan runātā saturs liecināja, ka viņi nav ieinteresēti un izturas ar neuzticību S darba prasmēm. S tas apvainoja un viņš rajona vadībai diezgan pārmetošā formā izteica savu neapmierinātību par viņa darba prasmju noniecināšanu, jo ar šo amatu taču nodarbojies jau viņa tēvs un vai kāds var apšaubīt, ka tēvs savam dēlam amatu nebūtu iemācījis pietiekami labi.

Bērnu loma gadskārtu ieražu svinēšanā *Children's role in annual festivities*

Augšbebru un Kurzemes Ozolaines ciemos iedzīvotāji tradīcijas raksturo vienkārši – *pa krieviskam* vai *pa latviskam*.

Lielākie latviešu svētki ir gadskārtu tradīcijas – Jāņi, Lieldienas, un Ziemassvētkus, tos ir svinējuši visās paaudzēs. Padomju laikā Lieldienu un Ziemassvētku svinēšana bija aizliegta, bet tomēr šos svētkus svinēja. Daudzo

aizliegtības gadu laikā Ziemassvētku tradīcijas aizēnojušas Jaunā gada sagaidīšanas svētki. Pēdējos gados svin arī Ziemassvētkus, parasti tikai ciemu kultūras namos.

Kaut arī padomju laikā Ziemassvētku svinēšana bija aizliegta, tie nebija aizmirsti. Intervētie cilvēki atceras, ka 70. un 80. gados centās uz Ziemassvētkiem atnest eglīti mājās un izrotāt. Abos ciemos joprojām saglabājusies un visus Padomju laikus tika ievērota paraža iet budēļos, jeb kā to sauc ciemos – iet bukos. Parasti to dara bērni. Šis ir viens no tiem gadījumiem, kad bērniem ir tiesības piedalīties šādā pasākumā, neraugoties uz vecumu, un vecāki to akceptē. Bērni pārgērbjas dažādos tēlos – nāve, čigāni, zīlniece, galvenais nosacījums, lai viņus nepazīst. Viņi staigā pa mājām vēlā vakara stundā, dziedot latviešu un krievu dziesmas, par to saņemot saldumus. Augšbebras, ja kādā mājā saimnieks neatver durvis bukiem Ziemassvētkos, tad šo ģimeni neapmeklē arī Lieldienās.

V (Augšbeabri, stāsta par 70 gadiem): *„Ziemassvētki bija. Nevar teikt, ka svinēja, bet centās tai dienā darbus pabeigt, eglīti atnest. Bija jābūt eglītei vēl līdz Jaungadam. Mums gāja bukos. Nevar teikt, ka vienmēr par bukiem priecājās. Labi bija, ja bukus nepazīna, ja apgērbies tā, ka nepazīst.”*

R (Kurzemes Ozolaine, stāsta par 70 gadiem): *„Bērni gāja bukos, uz lieveņa ko nolika, ragavas apgāza, jaunieši jokoja. Laida iekšā vienmēr.”*

Darba autore, sarunās ar Augšbebru ciema iedzīvotājiem un novērojot svētku svinēšanas tradīcijas ciemā, konstatēja, ka ciema iedzīvotāji, dzīvojot vairāk nekā 100 gadu ilgā izolācijā no Latvijas, svētkus svinēja pēc tradīcijām, ko no Latvijas pārceļojot bija atveduši viņu senči. 90 gadu sākumā uz Augšbebrēm atbrauca pirmā skolotāja un ar nelieliem pārtraukumiem skolotāja Augšbebras ir katru gadu. Atbraukušie skolotāji vienmēr aktīvi iesaistās ciema kultūras dzīvē, no viņiem Augšbebru iedzīvotāji guvuši jaunas zināšanas svētku svinēšanā, bieži tās dominē pār zināšanām, ko viņi ieguvuši no saviem senčiem. Šādā veidā notiek cīņa starp tradīcijām un jauninājumiem, kur jauninājumi bieži gūst virsroku, jo ciema iedzīvotāji ir atvērti jaunām zināšanām.

Lielisks piemērs ir Lieldienu svinēšana. Lieldienas ir viens no lielākajiem svētkiem, kuros iesaistās viss ciems, tos svin divas reizes – pēc luterāņu un pareizticīgo kalendāra. Šajos svētkos visiem ciema iedzīvotājiem atvērtas visas mājas.

Ciemu iedzīvotāji atceras, ka senāk gājuši no mājas uz māju Pūpolsvētdienā, bet tagad šo tradīciju nepiekopj, ar pūpoliem noper Lieldienu rītā. Paši ciemnieki saka, ka šo tradīciju pārstājuši ievērot aiz slinkuma.

Pēdējā laikā, perot Lieldienās, skaita skaitāmpantu: *„Vesels kā pūpols (apaļš kā pūpols), veselība iekšā, slimība ārā.”* Darba autore uzskata, ka šo skaitāmpantu Augšbebru iedzīvotāji iemācījušies no latviešu valodas skolotājiem, kuri strādāja Augšbebras. 89 gadus vecā M no Augšbebrēm atceras, ka senāk bijis ļoti svarīgi, lai Pūpolsvētdienā vai Lieldienu rītā

saimnieku atrod vēl gultā guļam, ja tas tiek izdarīts, tad gan saimniekam, gan pārējam ir īpaša svētība.

M saka: „*Liieldienas svinēja visu laiku, taisij lizdiņš, krāso olas, iet pērdams. Dubļ, sniegs kūst, iet pērdam.*” M zina tikai vienu skaitāmpantu, ko senāk skaitījuši, perot ar pūpoliem vīrus: „*Kul to vīru, lai min sievu, lai tā sieva dēj tam olas.*”

Folklorists Austris Grasis uzskata, ka šis skaitāmpants ir ļoti sens un ir izteikts piemērs auglības rituālam, kas arī ir seno Liieldienu būtība.

Šis ir piemērs tam, ka tradicionālo nomaina jauninājumi, Augšbebru iedzīvotāji nevar paskaidrot, kurā laikā un kāpēc notikušas pārmaiņas, tās notiek pamazām un nemanāmi.

Īpaša loma šajos svētkos iedalīta bērniem. Liieldienās bērni ir ne tikai novērotāji, bet viņiem ir atļauts aktīvi iesaistīties svētku svinēšanā. Iepriekšējā vakarā ciema bērniem ir tiesības ieiet jebkurā mājā un palūgt saimniecei atļauju sienā izveidot ligzdiņu. Tad saimniece bērnu ved pie siena pants, un bērns no siena izveido ligzdiņu. Otrā rītā ap 6 ciema bērni ar kartupeļu groziem rokās iet uz tām mājām, kur izveidojuši ligzdiņas, un tur saimnieces viņiem salikušas cienastus – krāsotas olas, saldumus, dažreiz rotaļlietas. Katrs bērns no savas sagatavotās ligzdiņas paņem to, ko nolikusi saimniece un dodas uz nākamo māju. Šo svētku apjomu labi raksturo kartupeļu grozs – bērni apstaigā daudz māju un iegūst tik lielu dāvanu skaitu, ko var salikt kartupeļu grozā.

Jāsaka, ka tas, ka bērni staigā no mājas uz māju, ir liels izņēmums, jo parasti bērni necieņojas citās mājās, to dara tikai tuvi radnieki, retos gadījumos un ar vecāku atļauju. Liieldienās bērniem ir tiesības ieiet jebkurā mājā. Bērniem arī īpaši neskaidro Liieldienu būtību Bieži bērni, piedaloties rituālā, nezina tā nozīmi, bet svarīgākais šajā situācijā ir piederības sajūta. Bērni ar savu piedalīšanos Liieldienu rituālā nostiprina zināmas patiesības, kas spēkā Augšbebrus un Kurzemes Ozolainē.

Soda loma audzināšanas procesā *The role of punishment in character education*

Sodīšana kā audzināšanas metode tika izmantota un joprojām tiek izmantota gan Augšbebrus, gan Kurzemes Ozolainē, bet par to runā nelabprāt. Daži intervējamie uzskata, ka sodīšana ir neatņemama un pieļaujama audzināšanas metode.

Intervētie cilvēki, kuri bērniību pavadījuši padomju laikā, par sodiem un vēl vairāk par miesas sodiem runā nelabprāt, vienmēr saka, ka viņi auguši lielā stingrībā, bet nekad nav pērti. Vai tiek minēts kāds īpašs gadījums, kad vecāki viņus pēruši, bet vienmēr uzsver, ka paši bijuši vainīgi, jo nodarījums bijis tāds, ka sods bijis neizbēgams (saplēsuši un sadedzinājuši svarīgus dokumentus, atstājuši bez pieskatīšanas mazākos brāļus vai māsas, no skolas nav atgriezušies laikā un likuši vecākiem pārdzīvot un meklēt viņus). Parasti intervējamie, kuri

bērnībā sodīti, min tikai vienu gadījumu no savas bērnības un saka, ka māte vai tēvs iesita vienu reizi.

Intervējamie labprātāk stāsta par citām ciema ģimenēm, bet nenosauc to vārdus, parasti min, ka ģimenē daudz bērnu vai ģimenē tikai zēni, ar kuru audzināšanu un skolas gaitām bijušas problēmas. Raksturojot šīs ģimenes, intervējamie saka, ka pēršana bijusi, jo bērni neklausījuši vecākus, skolā vienmēr slikti mācījušies. Šo ģimeņu tēvi teikuši, ka bez pēršanas nevar iztikt, jo, aizejot uz skolas vecāku sapulcēm, viņu uzvārdi tiekot *locīti visos locījumos*. Vecākiem neesot citas iespējas, kā audzināšanas nolūkos bērnus pērt.

Kāda intervējamā (55 gadus veca, dzimusi Kurzemes Ozolainē) atzīst, ka viņa esot pērta katru dienu.

P stāsta: *„Mani pēra katru dienu. Tādas dienas nebija, kad nepēra. Es jau pati uzprasījos, neklausīju, runāju pretī. No rīta negribēju brokastis ēst. Tēvs teica, lai izvēlos – stāvēt kaktā vai ēst brokastis, es labāk kaktā pastāvēju, brokastis neēdu, spītīga. Tēvs ar siksnu sita, es neapvainojos uz viņu, biju pelnījusi. Katru dienu grīdu mazgāju, svētdienās divreiz, mazo māsu auklēju, man bija 7 gadi. Ēst mājās es vārīju no 6. Klases. Daudz strādāju, lai izpatiktu tēvam.. Kad skolā divnieku dabūju, tad vecākiem pie atzīmes dienasgrāmatā jāparakstās. Jau no skolas nākot brālim prasīju, lai paraksta, lai tēvs neper.”*

Kāda jaunāka ģimene no Augšbebriem, kuru bērni dzimuši 90 – to gadu vidū miesas sodus uzskata par labu audzināšanas metodi, uzsverot, ka sodot bērnu, svarīgākais, lai vecākiem un bērniem ir skaidra noruna, kas atļauts, kas nē. Ja noteikumi ir pārkāpti, tad jāsaņem pēriens ar siksnu. Cik reizes pērt, to nosaka pats bērns, izvērtējot nodarīto.

Ž: *„Mēs savus bērnus pērām, tikai tāpēc viņi par labiem cilvēkiem izauguši. (..) Vienreiz I ar D kopā blēņas sadarījuši, prasu, cik reizes jāper. I saka, ka par to, ko izdarījis, piecas reizes, bet D saka: „Vienu reizi, bet nesāpīgi.” Z (Ž vīrs) turpina. „Pēc tam mēs vienmēr viņiem teicām, ka viss - sodu esi saņēmis un mēs par to notikumu tev nekad vairāk neatgādināsim un natgādinājām ar. Mēs viņus apskāvām, samīļojām un teicām, ka mēs viņus ļoti mīļojam, un viss nokārtots. Tāpēc mūsu bērni ir tik labi tagad.”*

Dažās mājās turējuši žagaru bunti, kad bērni izdarījuši pārkāpumus, tad vecāki draudējuši, ka nopērs, bet bērnus nekad nav pēruši, tikai iebiedējuši.

T (latviete ceturtajā paaudzē, dzimusi Omskā) pieredze par dzīvi vasarās pie vectēva Augšbebros atceras pavisam citu audzināšanu. Viņa saka, ka ne tikai miesas sodi nebija, bet pat balss toņa paaugstināšana dusmu brīžos kā audzināšanas metode netika pielietota. Viņa uzsver, ka pēc Omskas pieredze, ciemojoties Augšbebros, ļoti krasi varēja redzēt audzināšanas atšķirības: *„Kad aizbraucu ciemos pie vectētiņa un vecmāmiņas (uz Augšbebriem), viņi nekad pat balsi nepacēla. Bija tāda sajūta, ka viņi runā pusbalsī, nekad balsi nepacēla. Nekā tāda vispār nebija, monotonā balsī runāja, kāda sodīšana!?”* Šos novērojumus apstiprina arī latvietes R vīrs G: *„(Dusmas Augšbebros R māte izteica) tikai ar acīm.”*

Augšbebras un Kurzemes Ozolainē bērnu audzināšana ir stingra, par pamatu ņemot bērībā gūto audzināšanas pieredzi un dzīves laikā iegūtās zināšanas. Omskā dzīvojošā latviete R, kura dzimusi Kurzemes Ozolainē, savus bērnus audzinājusi tā, kā tas bijis ierasts ciemā, kaut pati ar ģimeni dzīvojusi Omskas pilsētā, un viņas vīrs ir dzimis un audzis nelatviskā kultūrvidē. R uzskata, ka, salīdzinot ar viņai zināmajiem vienaudžiem Omskas pilsētā, viņa savus bērnus audzinājusi ļoti stingri. R. Saka: *Savus bērnus audzināju cieti.*” Pēc R domām, bērnam audzināšanas procesā ir skaidri jāsaprot, kāpēc vecāki atļauj vai aizliedz, mudina, māca, aizrāda par kādu bērna rīcību, jo audzināšanas prasībām ir jāsauglabā emocionālo situāciju ģimenē līdzsvarā, bērnam ir jācenšas saprast, kāds mērķis ir konkrētai rīcībai.

Secinājumi **Conclusions**

1. Arī šobrīd Krievijā atrodami latviešu ciemi, kuros dzīvo ieceļotāji no Latvijas jau sestajā paaudzē. Omskas apgabala Taras rajonā atrodas Augšbeabri (Bobrovka) un Kurzemes Ozolaine (Kurļanddubovka). Abos ciemos ieceļotāji no Latvijas ieradās 19. gadsimta beigās no Kurzemes. Abos ciemos dzīvojošie latvieši spējuši saglabāt latviešu valodu un latviešu tradīcijas, jo, dzīvojot anklāva apstākļos, maz ietekmējušies no citām kultūrām.
2. Bērnu audzināšana ģimenē ir ļoti stingra, audzināšanas pamatā ir tautas pedagoģija. Darbaudzināšana ieņem nozīmīgu vietu audzināšanas procesā. Darba prasmes tiek augstu vērtētas, jo audzināšanas procesā vecāki gatavo bērnu dzīvošanai ciemā, kur šīs prasmes ir ļoti nozīmīgas.
3. Abos ciemos dzīvojošie intervētie cilvēki uzsver tautas pedagoģijas pozitīvo ieguldījumu bērnu audzināšanā, tās devumu patstāvīgas un stipras personības veidošanā. Kā galvenais šādas audzināšanas pamats tiek minēts cieņa pret vecākiem un vecāka gadagājuma cilvēkiem.
4. Sibīrijas latviešu ciemos tradīcijas un rituāli ieņem nozīmīgu vietu audzināšanas procesā. Bērni piedalās dažādos pasākumos un svētkos, gūstot zināšanas un prasmes, kas palīdz nostabilizēt latviešu tradīcijas, morālās vērtības, uzskatus, rituālus, kultūras vērtības un darba prasmes.
5. Sodīšana kā audzināšanas procesa sastāvdaļa ieņem vietu audzināšanas procesā, uzskatot, ka tā norāda uz bērnu kļūdām, noteikumu neievērošanu, māca būt atbildīgiem un iemāca sadzīvē nepieciešamās prasmes.
6. Latviešu izcelsmes ģimenēs joprojām cenšas saglabāt mantotās audzināšanas tradīcijas, uzskatot tās par labākām, salīdzinot ar citu nāciju zināšanām un pieredzi bērnu audzināšanā.

Summary

1. Latvians arrived in Augšbebri (Bobrovka) village and in Kurzemes Ozolaine (Kurļandubovka) in the Tara district, Omsk region at the end of the 19th century in order to acquire land. Both villages were enclaves, disassociated from other cultures. Isolation allowed the residents to retain the Latvian language and traditions.
2. Child raising in the family is determined by traditions and knowledge that were passed down from previous generations, uninfluenced by experiences of other nationalities. Child raising is founded on folk education.
3. Knowledge about folk education is passed down from previous generations, and this helps stabilize Latvian traditions, moral values, opinions, rituals, cultural values and work skills.
4. Interviewees in both villages emphasise the positive role of folk education in character education of their children, especially in promoting independence and the shaping of a strong personality. One of the basic tenets of character education is respect toward parents and older adults. It is widely believed that a person who respects her/his parents is able to create a strong family and raise children.
5. Villagers believe that success in the education process is contingent upon having a system created by the people grounded in the national characteristics that have been moulded by the historic *milieu* and specific events.

Literatūra References

1. Anspoks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: Raka.
2. Briška I, *Topošo skolotāju profesionālo vērtību veidošanās mākslinieciski radošā darbībā. Promocijas darba kopsavilkums*. Rīga: Lu.
3. *History of Education and Pedagogical Thought in the Baltic Countries up to 1940; An Overview* Baltic Association of Historians of Pedagogy. (2009). Rīga: Raka.
4. Kasīrers, E. (1997). *Apcerējums par cilvēku*. Rīga: Inteleks.
5. Konfūcijs. (2006). *Apkopotās runas*. Neptūns: Rīga.
6. Mackova, J. (1989). *Mūžīgie jautājumi*. Rīga: Liesma.
7. Olsen, D.R, Bruner, J.S. (1996). *Folk Psychology and Folk Pedagogy*.
8. *Pedagoģijas vēsture: 15 jautājumi*. (2010). Rīga: Raka.
9. Rudzītis J, (2006). *Latviešu tautas pedagoģija*. Rīga; Raka.
10. Štāls M. (1935). *Audzināšanas mācība*. Rīga: Valters un Rapa.
11. Zelmenis V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: Raka.
12. Žukovs L. (1999). *Pedagoģijas vēsture*. Rīga: Raka.
13. Žukovs L., Kopeloviča A. (1997). *Pedagoģiskā doma Latvijā*. Rīga: Raka.
14. Волков Г.Р. (1999). *Этнопедагогика*, Москва.
15. Кукушин В.С. (2002). *Этнопедагогика*. Москва-Воронеж.
16. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. (2000). *Этнопедагогика и этнопсихология*. Ростов-на-Дону: «Феникс».

Ināra Antiņa

Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas
un mākslas fakultāte
e-pasts: inaraa8@inbox.lv
tel.: 29444257

SVEŠVALODU KOMPETENCES LOMA PROFESIONĀLAJĀ PROJEKTU VADĪBĀ LATVIJĀ

Research the Opportunities a Foreign Languages' Competence for Professional Project Management in Latvia

Inese Barbare
Latvijas universitāte

Abstract. *In the current competitive working environment time has become the key resource therefore universities must be able to satisfy higher education needs by enabling students to obtain as many professional skills and knowledge as possible. One of the solutions is to develop online studies by organising the language courses on the internet and by supplementing in-class courses with online study materials. The goal of this work is to research the opportunities a foreign languages' competence for professional project management in Latvia. Research materials on foreign language teaching methods and applicable IC technological aspects were gathered, and a survey was completed and its results analysed to find out the opinions and attitude towards learning online from second foreign language students and people studying independently. During the work it was discovered that applying the new technologies positively influences the students' willingness to study the foreign language independently. Focusing on students' motivation on autonomous study style, online studies have a potential and opportunity to be applied and developed for higher education study program expansions.*

Keywords: *communication project management, intercultural communication, foreign languages' competency, e-learning, motivation, professional project management.*

Ievads

Introduction

Globalizācija un informācijas tehnoloģiju straujā attīstība būtiski ietekmē Eiropas Savienības un visas pasaules ekonomiku – uzņēmumi apvienojas, dibina filiāles ārvalstīs, pārvieto ražošanu uz citiem reģioniem. Biznesa procesu attīstību virza starptautiski projekti, kuru vadīšanai nepieciešami augstas kvalifikācijas speciālisti ar profesionālām kompetencēm. Kā atzīmē vairāki autori, viena no svarīgākajām projektu vadības kompetencēm ir svešvalodu zināšanas, kas nodrošina kvalitatīvu komunikāciju gan projekta komandā, gan starp projekta pasūtītājiem un izpildītājiem (Forands, 2006; Hölzle, 2007; Hemmrich, Harrant, 2007; PMBOK, 2004).

Projektu vadītāju studijās ir jābūt pietiekamām iespējām apgūt vairākas svešvalodas. Mērķtiecīgi motivējot studējošos, ir iespējams sasniegt augstu svešvalodas zināšanu kvalitāti, atbilstoši ES valodu zināšanu standartam. Savukārt praktizējošiem profesionālajiem projektu vadītājiem ir svarīga svešvalodu kompetence interkulturālajā komunikācijā, jo projekta rezultāts ir atkarīgs ne tikai no vadītāja prasmes vadīt komandu, bet arī veikt komunikācijas funkciju multinacionālā komandā – izprast tās tautas kultūru, no kuras ir cēlies katrs komandas loceklis, pārvaldīt svešvalodu gan kā darba valodu ar

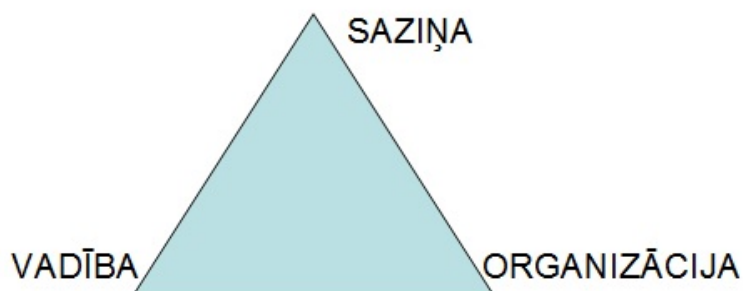
terminoloģijas specifiskajām, gan kā saziņas līdzekli starpkultūru komunikācijā. Pētījuma **mērķis** ir izpētīt svešvalodu kompetences lomu profesionālajā projektu vadībā Latvijā. Lai sasniegtu pētījumam uzstādīto mērķi, tika ir izpildīti vairāki **uzdevumi**: (1) Raksturot svešvalodu kompetences lomu interkulturālajā komunikācijā starptautiskajos projektos; (2) Izpētīt topošo projektu vadītāju vajadzības apgūt svešvalodas profesionālajai darbībai; (4) Izpētīt respondentu viedokli par motivāciju – projektu vadītāju - mācīties valodu tiešsaistē, lai uzlabotu valodu kompetenci profesionālajam darbam. Darba procesā tika pielietotas tādas **pētniecības metodes** kā zinātniskās literatūras studijas; pedagoģiskais eksperiments; testi; aptaujas; eksperimenta rezultātu statistiskā analīze (Geske, Grīnfelds, 2006).

Interkulturālā komunikācija starptautiskos projektos. *Intercultural Communication in international projects*

Globālās biznesa kultūras radīšanas procesi norit daudzos līmeņos un vairākās laika perspektīvās. Augstākās vadības līmenī jāizstrādā stratēģija tādai biznesa kultūrai, kas būtu piemērota globālu mērķu sasniegšanai, izmantojot mazākus mērķus ar reāli pārbaudāmiem izpildes nosacījumiem un atskaites sistēmu. Veicot īstemiņa uzdevumus, dažkārt arī zemāka līmeņa vadītājam jārisina komunikācijas problēmas, kuru iemesls ir starpkultūru attiecības vai valodas barjera daudznacionālā projekta komandā. Vadītājam ir jāprot ne tikai saskatīt, bet arī vadīt pārmaiņas starpkultūru komunikācijā.

Džons Moulis, Eiropas valstu biznesa kultūru pētnieks no Oksfordas Universitātes, uzskata, ka kultūra ir sistēma, kas ļauj indivīdiem un cilvēku grupām sadarboties citam ar citu un ar apkārtējo pasauli. „*Tā ir dzīva, mainīga sistēma, kas aptver mūsu personīgo un sabiedrisko dzīvi un kalpo kopīgam mērķim – apvienot cilvēkus ar kopīgu valodu, kopīgu vērtību sistēmu un kopīgām idejām. Bet, ja kultūra vairs neatbilst laikam un apstākļiem, tā var padarīt cilvēku par gūstekni, pakļaut to izolācijai, kā arī apdraudēt citas kultūras*” (Mouls, 2003).

Jebkura kultūra ir nemanāma līdz brīdim, kad tā saskaras ar citām, kad parādās atšķirības. Vismazāk problēmu rada skaidri saskatāmās atšķirības – tās ir pamanāmas un var pielāgoties. Bīstamākas ir tās, kas ārēji nav redzamas. Galvenās grūtības sagādā ikdienas mijiedarbība starp vadītājiem un padotajiem, dažādu tautību pārstāvjiem vienas projekta komandas ietvaros – kā cilvēki izturas cits pret citu biznesa kontekstā, kā noris šīs komunikācijas (saziņas, sapratnes) process (Eiders, 1999).



1.att. **Kultūras trijstūra modelis** (Avots: Mouls, 2003)
Figure 1 Culture triange model (Source: Mouls, 2003)

Visa pamatā ir trīs uzvedības kategorijas – kultūras trijstūris (pēc Moula teorijas): saziņa, organizācija un vadība. Saziņa attiecas uz valodu, neverbālo komunikāciju un indivīda uzvedības aspektiem, kas pārraida ziņojumus no viena informācijas nesēja uz otru un atpakaļ. Organizācija ir saistīta ar vērtību kopumu starp pašu organizāciju un cilvēka lomu tajā – kā tiek organizēta informācijas apmaiņa, kā tiek prognozēts un plānots darbs, un kā tiek novērtēti rezultāti. Savukārt ar vadību saistīto vērtību kopums attiecas uz varas jēdzienu, autoritāti, lēmuma pieņemšanu un pieņemumu, kādam ir jābūt labam projekta komandas vadītājam. Sajaucoties šīm trim dimensijām, veidojas cilvēku saskarsme. Lai gan ārēji var šķist, ka pārējie komandas locekļi kaut ko dara citādi nevērības, nekompetences vai ļaunprātības dēļ, tas nebūt tā nav. Vairums cilvēku rīkojas tieši tā, kā tobrīd uzskata par pareizu. Viņu viedoklis sakņojas ieradumos, tradīcijās, uzskatos, vērtībās, attieksmē un pieņemtajās normās – citiem vārdiem sakot, kultūrā, kuru šis cilvēks pārstāv.

Komunikācijas kultūra ir spēja starppersonu vidē apmainīties ar informāciju. Šī spēja ir tieši atkarīga no tās sabiedriskās vides, kurā atrodas indivīds, kā arī no viņa paša personīgās pieredzes komunicēties. Pēc Markusa Maijera (Meier, 2007) atziņas, komunikācijas rezultātā indivīda personīgā pieredze tiek papildināta ar vizuāli-akustiskiem signāliem, kas veido asociatīvas ainas un salīdzinājumus no iepriekšējās dzīves pieredzes, piemēram, vienam un tam pašam vārdam var būt atšķirīga nozīme: angļu valodā vārdam „interesting” starptautiskā nozīme ir „uzmanību piesaistošs”, bet franču kultūrvidē tam ir šaurāka nozīme „ienesīgs”, turklāt Lielbritānijas angļu valodā šim vārdam ir negatīva nokrāsa „mulķīgs”. Visas dzīves garumā mēs vācam informāciju par realitāti un vizuāliem priekšstatiem, ceļam informatīvos tiltus zemapziņā, kā arī izmainām tos, ja rodas jauni kairinātāji. Strādājot ar projekta komandu, ir jāizzina sarunu partnera priekšstati par koplietojamiem jēdzieniem. Ir jāprot ieklausīties, saskatīt atšķirību citu kultūru priekšstatos, mainīt komunikācijas formu un saglabāt zemapziņā jauno informāciju (Straube, Leuschner, Müller, 2008).

Starptautisko projektu vadītājs vada ne tikai daudznacionālus projektu komandas savā dzīvesvietā, bet bieži vien tiek norīkots vadīt projektu

partnerības valstī, uzturoties tur ilglaicīgi un saskaroties ne tikai ar svešvalodas pielietojuma, bet arī ar starpkultūru saskarsmes barjerām. Projektu vadības profesionālā eksāmena rokasgrāmatā (Heldman, Baca, Jansen, 2007) projektu vadītājiem tiek atgādināts senais romiešu sakāmvārds „Ja esi Romā, tad arī rīkojies, kā romietis!”. Klifords Grejs un Eriks Larsons (Gray, Larson, 2005) no Oregonas štata Universitātes iesaka veikt detalizētu pirmsprojekta mērķvalsts kultūrvides analīzi, ranžējot visus projekta gaitu ietekmējošos faktorus – politisko stabilitāti, darbaspēka zināšanas, kultūras vidi, infrastruktūru, valsts atblastu projektam, gala produkta tirgu.

Apkopojot iepriekšējo informāciju par interkulturālo komunikāciju starptautiskajos projektos, jāsecina, ka projektu vadītājam ir liela atbildība un izaicinājums darboties citā vidē un ar daudznacionālu komandu. Respektējot vietējo kultūru, attiecības starp komandas biedriem, pārzinot valsts sociālo politiku, valsts iestāžu kontroli un reliģijas nozīmi, ir iespējams veidot veselīgu darba atmosfēru, izvairoties no konfliktiem un veltot vairāk laika konstruktīvam dialogam (Stroebe, 2007). Pirmsprojekta sagatavošanas posmā projektu vadītājam ir jāveic treniņš interkulturālajai adaptācijai, lai mazinātu spriedzi kultūršoka ietekmē, veicinātu sapratni par projekta gaitu komandā un gūtu atbalstu valsts līmenī un ir jāvienojas projekta komandai, kura būs darba valoda un jāpanāk, lai visi justos komfortabli komunicējot šajā valodā. Projekta vadītājam ir jāstāda visu terminu vai dubultnozīmes vārdu sarakstu, kas var tikt lietoti darba procesā. Valodu zināšanas ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem projektu vadītāja kompetenču portfelī. Vietējā tulka atbalsts sākotnēji ir nepieciešams, lai ne tikai ātrāk un precīzāk novadītu ziņojumus līdz izpildītājam, bet arī izprastu kultūras nianšes, taču ilgāk uzturoties svešā valstī, ir obligāta prasība, apgūt vietējo valodu sarunu valodas līmenī.

**Latvijas lauksaimniecības universitātes Sociālo zinātņu fakultātes studējošo
svešvalodu vajadzību analīze**
*Latvian University of Agriculture Faculty of Social Sciences students' foreign
language needs analysis*

Lai noskaidrotu Latvijas lauksaimniecības universitātes Sociālo zinātņu fakultātes (turpmāk - LLU SZF) projektu vadības studiju programmā studējošo svešvalodu vajadzības, tika veikta studentu aptauja par nepieciešamību ieviest tiešsaistes svešvalodu mācību priekšmetus studiju programmā, dodot papildu iespēju mācīties vairākas svešvalodas patstāvīgi. Pētījuma ģenerālā kopa ir 83 studējošie – 46 pirmā kursa un 37 otrā kursa studenti. 1.tabulā var uzskatāmi redzēt, kurā vecuma grupā prioritāte ir angļu, krievu, vācu vai franču valoda.

Respondentu 1. un 2. svešvalodu zināšanas
1st and 2nd foreign language skills

Vecums	Skaitis	Valodas	angļu	vācu	krievu	franču	KOPĀ
23-29 gadi	8	1.valoda	8	0	0	0	8
		2.valoda	0	0	6	1	7
30-39 gadi	10	1.valoda	4	0	6	0	10
		2.valoda	4	1	5	0	10
40-50 gadi	6	1.valoda	1	1	4	0	6
		2.valoda	1	2	2	0	5

Gandrīz visi respondenti uzrāda pirmās un otrās svešvalodas zināšanas. Jaunākā vecuma grupas respondenti kā pirmo svešvalodu uzrāda angļu valodu, bet par otro svešvalodu izvēlas krievu valodu. Savukārt vidējā vecuma grupas respondenti gandrīz vienādās proporcijās gan par pirmo, gan par otro svešvalodu ir izvēlējušies angļu un krievu valodu. Vecāka gada gājuma projektu vadītāji kā pirmo svešvalodu uzrāda krievu valodu un par otro svešvalodu uzrāda vācu vai krievu valodu.

Apskatot kopējo valodu popularitātes ainu, jāatzīmē, ka visvairāk tiek lietota krievu valoda: 10 respondenti lieto krievu valodu kā pirmo svešvalodu un 13 kā otro svešvalodu. Angļu valoda ir otra populārākā svešvaloda respondentu vidū: 13 respondenti lieto angļu valodu kā pirmo svešvalodu un 5 kā otro svešvalodu. Vācu valoda ir tikai viena respondenta pirmā svešvaloda un 3 projektu vadītāji to uzrāda par otro svešvalodu. Raksturīgi, ka šo valodu ir izvēlējušies vidēja un vecāka gada gājuma respondenti. Franču valodas zināšanas kā otras svešvalodas kompetenci uzrāda tikai viens respondents no jaunākās respondentu grupas. Visoptimālākais svešvalodu pielietojums ir vērojams 30-39 gadus veco respondentu vidū, kuri vienlīdz labi pārvalda gan krievu, gan angļu valodu un ir atvērti arī citu valodu apguvei, piem., vācu valodai. Savukārt jauniešiem lielāku interesi izraisa krievu un franču valoda.

Uzdodot jautājumu par to, vai ikdienā respondents izmanto svešvalodu zināšanas, tika saņemtas apstiprinošas atbildes, uzrādot sekojošu valodu īpatsvaru. Aptaujas dalībnieki visvairāk savā profesionālajā darbā lieto krievu valodu (16 respondenti), bet angļu valodu (11) un salīdzinoši maz lieto vācu (4) un franču valodas (2). Viens respondents runā dāņu valodā. Pārsvarā tas ir darbs ar tekstiem un mutvārdu komunikācija ar sadarbības partneriem. Aptaujā tika noskaidrots respondentu viedoklis par svešvalodu vajadzībām profesionālajā darbā nākotnē. Kā vairāk pieprasītas valodas respondent atzīmē angļu, vācu un franču valodas.

Respondentiem tika jautāts, vai viņu darba devējs ir pieprasījis svešvalodu zināšanas. Pozitīvas atbildes sniedza tikai 10 respondenti, bet 13 respondenti atbildēja, ka darba devējs nav pieprasījis šo kompetenci. Kopumā valodu zināšanas no respondentiem ir prasītas šādā apmērā: 1.vietā – krievu valoda (7),

2.vietā – angļu valoda (6) un salīdzinoši maz tiek prasītas vācu (2) vai franču valodas (1) zināšanas.

Nobeiguma daļā anketa satur jautājumus par valodu mācīšanos patstāvīgi tiešsaistē. Lai noskaidrotu respondentu attieksmi pret piedāvājumu strādāt patstāvīgi tiešsaistē, autore uzdeva jautājumu par iepriekšējo pieredzi mācīties tiešsaistē. No 24 aptaujas dalībniekiem 5 maģistriem (21% aptaujāto) ir pieredze mācīties valodu tiešsaistē. Uz jautājumu par mācību scenārija izvēli 58% respondentu izvēlētos kombinēto scenāriju blended e-learning (14 atbildes), kur ir iespēja strādāt gan tiešsaistē patstāvīgi, gan kopā ar pedagogu klātienē, bet 38% respondentu (9 studenti) dotu priekšroku klātienē mācībām mācībspēka vadībā. Ja LLU SZF mācībspēki piedāvās strādāt patstāvīgi ar tiešsaistes mācību līdzekli, sniedzot tutoriālo atbalstu, tad, pēc respondentu domām, divas trešdaļas maģistrantu labprāt izmantos šo piedāvājumu.

E-learning svešvalodu mācības projektu vadītājiem darba vidē *E-learning foreign language training for project managers in workplace*

Projektu vadītāju tālākizglītošanu uzņēmuma iekšējām vajadzībām organizē un vada personālvadības dienests. Katrs vadītājs rēķina izdoto finanšu apjomu attiecībā pret ieguvumiem no augsti kvalificēta darbaspēka pielietojuma ražošanas procesā. E-mācību iniciatīvas bieži vien ir visciešākā veidā saistītas ar uzņēmuma vadības jomām – mārketingu, pārdošanu, klientu apkalpošanu, IKT treniņu, uzņēmuma vadību augstākajā līmenī un personālvadību. Daudzos uzņēmumos e-mācības pilda atsevišķu kursu projektu funkciju – *ad-hoc-workflows*¹ konceptu īstermiņa stratēģijai. Taču e-mācību organizācijas virszdevums ir būt orientētam uz uzņēmuma attīstības stratēģiju un personāla zināšanu menedžmentu. Izšķirošais mērītājs vairs nevar būt studentu apmierinātība ar iegūtās izglītības kvalitāti un izmaksas, bet gan efektivitātes kontrole, t. i., kā ieguldītās investīcijas ietekmē uzņēmuma darbības rezultātus. Tiek ņemts vērā ne tikai ieguldījums izglītības programmā, bet arī IKT projektā – kāda ir atdeve un kopējā pievienotā vērtība. Skaitliski rezultātu var izteikt, pielietojot *Balanced Scorecard*.

Veicot uzņēmuma izglītības stratēģijas plānošanu, ir jāņem vērā paša uzņēmuma stratēģiju kā galveno atskaites punktu. Plaši pazīstama ir Kaplana un Nortona (Ehlers, Schenkel, 2004). piedāvātā *Balanced Scorecard* (turpmāk tekstā - BSC), kas ļauj paturēt acu priekšā galvenos mērķus, vienlaicīgi kontrolējot sasniegumus un pārtraugot organizatoriskos resursus (vadības komanda, uzņēmuma pamatvienības, atbalsta funkciju vienības, IT resursi, personāla treniņa iespējas un vajadzības). BSC pārvalda komunikāciju un kontroli. Tas ir ceļš, kā nemateriālās vērtības pārvērst materiālos sasniegumos (2.tabula).

¹ Brīva plānojuma projekts, kuru realizē īstermiņa vajadzībām un tā gaitā var tikt veiktas izmaiņas.

Balanced e-Learning Scorecard paraugs
Sample of Balanced e-learning scorecard

Finanses	Apgrozījums		Izmaksu samazināšana
	Apgrozījuma izmaiņas uz vienu klientu		Izmaiņas procesa izmaksās
Klienti	Klientu apmierinātība		Pārdošanas efektivitāte
	Klientu aptaujas indeksācija		Tikšanās skaits līdz līguma slēgšanai
Iekšējie procesi	Piegādes izmaksu samazinājums	Piegādes laika saīsinājums	Kļūdu samazināšana
	Izmaksu salīdzinājums ar iepriekšējo rādītāju	Vidējais laiks	Kļūdu skaits
Mācības, attīstība	Mācības darba procesā		Mācības mazos moduļos
	Pieslēgumu skaits darba laikā		Uzkavēšanās laiks vienā e-L modulī

(Avots/Source: Caplan, Norton)

E-learning stratēģijas plāns *Strategy Maps* attēlo cēloņu – darbību – attiecību ķēdes kopsakarības. Izstrādājot savu uzņēmuma *Balanced e-Learning Scorecard*, var pārvaldīt korporatīvās izglītības stratēģiskos mērķus un mērījumus. Šajā kartē var redzēt un salīdzināt skaitliskās vērtībās, kā e-mācības ietekmē pārējās galvenās aktivitātes uzņēmumā. Pakāpeniski WBT mācības paraug no īstermiņa projektiem uz jaunu personāla vadības filozofiju. Projektu vadītāju kompetenču audzēšana ir izmaksu un laika ietilpīgs process, tādēļ optimizācijai tiek dota priekšroka tiešsaistes mācībām, tai skaitā arī valodu mācīšanai.

Secinājumi un priekšlikumi
Conclusions and recommendations

Noslēdzot pētījumu, ir secināts, ka

- 1) raksturojot komunikāciju starptautiskajos projektos, jāatzīmē, ka **interkulturās komunikācijas kompetencēm un svešvalodu zināšanām ir noteicoša loma** komunikācijas procesā, strādājot daudz nacionālo projektu komandas sastāvā;
- 2) šobrīd **visbiežāk lietojamās svešvalodas projektu vadībā ir krievu un angļu valodas**, kā arī darba devēju pieprasījums pēc topošo projektu vadītāju angļu un krievu valodu kompetencēm un studentu pozitīvā attieksme pret mācīšanos tiešsaistē;
- 3) valodu mācīšanas rezultātam tiešsaistē ir tieši proporcionāls rezultāts salīdzinājumā ar iekšējo motivāciju, autonomās mācīšanās kompetenci

un spēju darboties e-vidē, bet veiksmīgu svešvalodas apguvi tiešsaistē motivē ne tikai **studējošā iekšējie motivanti** – personība, valodas izmantošanas prakse, bet arī **ārējie stimuli** – patstāvība mācību satura izvēlē, brīva laika un vietas paškontrole, kas pilnībā sakrīt ar pētījuma teorētiskajā daļā apkopoto informāciju (Rampillon, 2004; Eckerth, Riemer, 2000; Gardner, Lambert, 1972; Dörnyei, 2001).

Pēc teorētisko rezultātu aprobācijas pedagoģiskajā eksperimentā un apkopojot informāciju par topošo profesionālo projektu vadītāju valodu kompetencēm, darba autore definē **priekšlikumus par tēmu „Latvijas profesionālo projektu vadītāju svešvalodu kompetenču pilnveidošana, apgūstot patstāvīgi vairākas valodas tiešsaistē”**:

- Ņemot vērā LLU SZF 2008.gadā studējošo izteiktās svešvalodu vajadzības profesionālajai darbībai, piedāvāt augstskolai **izveidot svešvalodu mācīšanu tiešsaistē**.
- Partnerības projektos **piesaistīt konsultantus** no citām mācību iestādēm, kuras ir jau piedalījušās līdzīgu projektu ieviešanā, kā arī sadarboties partnerībā ar e-projekta mācību programmas satura izstrādātājiem un valodu speciālistiem, kuriem mācību valoda ir dzimtā valoda, veicinot starpkultūru saskarsmi.
- Veicināt Latvijas augstskolu **sadarbību ar darba devējiem** projektu vadītāju kvalifikācijas celšanai, piedāvājot tiešsaistes mācības svešvalodu apguvei uzņēmuma korporatīvās kultūras celšanai un personāla izglītības politikas īstenošanā, **izmantojot augstskolas tehnisko IKT nodrošinājumu**.
- Īstenot *blended e-learning* svešvalodas mācīšanu tiešsaistē ar teletutoru atbalstu, piedāvājot iespēju **nodarbināt augstākās izglītības pedagogus** uzņēmējdarbībā kā teletutorus, attīstīt augstskolā komercdarbību, piedāvājot valodu apgūšanu kā ārpalpojumu.
- Mudināt studentus un praktiķus mācīties patstāvīgi, jo pētījumā tika konstatēts, ka **autonomā mācīšanās** internetā dod pozitīvus rezultātus līdzvērtīgi klātienē mācībām - iekšējā motivācija sekmē zināšanu sasniegumu pieaugumu.
- Piedāvāt Latvijas projektu vadītājiem iegūt starpkultūru attiecību pieredzi **starptautisko projektu vadības praksē ārvalstu kultūrvidē**, veicot teorētisku sagatavošanu un kultūršoka treniņu.

Sekojošā laika diktētajām prasībām, ir jāpaplašina augstākās izglītības mērogi jaunā globālā dimensijā, pielietojot informācijas tehnoloģiju progresu projektu vadītāju profesionālajā sagatavošanā, kā arī īstenojot mūžizglītības paradigmu – spēju mācīties visa mūža garumā un būt konkurētspējīgam sabiedrības loceklim un vispusīgi attīstītai personībai.

Summary

In the current competitive working environment time has become the key resource therefore universities must be able to satisfy higher education needs by enabling students to obtain as many professional skills and knowledge as possible. One of the solutions is to develop online studies by organising the language courses on the internet and by supplementing in-class courses with online study materials. Project managers with experience introducing the online teaching projects have a view that many of them fail due to the significant financial investments that are required to fund the technological specifications and language specialist consultations. By purposefully motivating the students it is possible to achieve a high quality of education in line with the higher education program standards. The goal of this work is to research the opportunities a foreign languages' competence for professional project management in Latvia. During the work it was discovered that applying the new technologies positively influences the students' willingness to study the foreign language independently. Focusing on students' motivation on autonomous study style, online studies have a potential and opportunity to be applied and developed for higher education study program expansions.

Literatūra References

1. Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Research Motivation*. Harlow: Longman
2. Eckerth, J. & Riemer, C. (2000). *Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und effektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr
3. Eiders, D. (1999). *Efektīva komunikācija*. Rīga: Latvijas Izglītības fonds
4. Ehlers, U. & Schenkel, P. (2004). *Weiterbildungscontrolling für e-Learning*. Heidelberg: Springer
5. Fleig, B. (2007). *Wertmanagement in Projekten*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr.Müller
6. Forands, I. (2006). *Projekta menedžments*. Rīga: Latvijas Izglītības Fonds
7. Heldman, K., Baca, C. & Jansen, P. (2007). *PMP. Project Management Professional Exam. Study Guide*. Oxford: Wiley Publishing, Inc.
8. Gardner, R. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House
9. Geske, A. & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: Latvijas Universitāte
10. Gray, F. C. & Larson, E. W. (2005). *Project Management. The Managerial Process*. Boston: McGraw-Hill Irwin
11. Hemmrich, A. & Harrant, H. (2007). *Projektmanagement Pocket Power. 2. Ausgabe*. München: Carl Hanser Verlag
12. Hölzle, P. (2007). *Projektmanagement kompetent führen. Erfolge präsentieren. 2. Ausgabe*. München: Rudolf Haufe Verlag
13. Meier, M. (2007). *Projektmanagement*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
14. Moels, Dž. (2003). *Biznesa kultūra un etiķete Eiropas valstīs*. Rīga: Jāņa Rozes Apgāds
15. Lewis, J. P. (2007). *Mastering Project Management*. New York: McGraw-Hill
16. PMBOK (2004). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge. American National Standard. 3rd Edition*. Pennsylvania: Project Management Institute, Inc.
17. Rampillon, U. (2004). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag

18. Stroebe, A. (2007). *Führen in Projekten. Arbeitshefte Führungspsychologie*. Frankfurt am Main: Verlag Recht und Wirtschaft
19. Straube, R., Leuschner H. & Müller P. (2008). *Konfliktmanagement für Projektleiter*. München: Rudolf Haufe Verlag

Inese Barbare

maģistra grāds izglītības vadībā (LU, 2008)
profesionālais maģistra grāds projektu vadībā (LLU, 2008).
e-pasts: inese.barbare@gmail.com
tel. +371 22003758

NARRATING EDUCATION: THE ROLE OF WRITING PRACTICES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EDUCATORS

Elisabetta Biffi

University of Milano-Bicocca, Italy

Abstract. *The professional development of those who work in the educational sector is a theme that is widely debated at the European level. It is related to the need to guarantee high standards of educational work and high quality educational services. This paper addresses the theme from the viewpoint of the writing practices and documenting of educational work carried out by educators. Independently of the specific educational context, these professionals are called on to narrate their work, especially in written form, both as an internal record, and to externally communicate the meaning of their actions in the area where the service is based and to other stakeholders. The theory explored by the current paper is that the act of writing up their own educational work is also a valuable means of enhancing educators' professional development.*

Keywords: *writing practices, documentation, professional development, educational work*

Telling educational work

Education takes place in a range of contexts and involves multiple professional figures. Education professionals are employed in educational services but also in social, welfare and health services, in roles that vary in line the specific local context and regulatory framework. Such variation occurs both within countries and from one country to another. The very term “educational work,” for instance, does not even hold the same meaning in all the European countries, in which educators may be referred to as teachers, social-workers, caregivers, and so on, though having similar operational roles.

Thus, the current reflection regards all professionals operating in educational, social-work, welfare and care contexts with a broad range of educational responsibilities, because the educational characteristics of their work is what all of these figures have in common, and what prompts reflection on documentation practices as a resource for professional development.

In the first place, educational work is always relational: whether it is carried out directly with the end users of an educational service, or whether it is conducted with professionals (in the case of training, counseling or supervision). In both cases, the education professional is required to relate to other subjects, and this relationship becomes the primary instrument and medium for intervention. Therefore, educational work demands total engagement on the part of the professional, at both the cognitive and the emotional and affective levels, as does any job that is principally carried out in the context of interpersonal relationships.

Secondly, educational work – by definition – involves intervention: the educator “invades” – either because directed to do so by the educational service or

because requested to do so by the client – a pre-existing situation in the other person's life, with the aim of activating particular educational processes. In other words, educational work has the goal of changing the *status quo*. Including when the desired change is, “only”, the natural development of the client-subject, such as in early childhood education. At the same time, however, when change involves existential, personal and social dimensions as in the case of educational work, it can never be effected in a short time-span: it requires a long-term perspective and the concurrent interaction of a range of variables not all of which are under the direct control of the educator. An example of this would be educational work carried out in the context of child protection, which aims to bring a systemic approach to bear on the entire family. In this type of context, the opportunity to intervene in the educational relationship with the minor is a necessary but insufficient condition: further intervention is required at the level of the family network, but this depends in part on other actors who also have a stake in the process (at the social, legal, economic or other levels).

It follows that the change enacted and aimed for in the educational intervention is a complex affair, which exceeds the limits of the educational relationship between provider and client. Indeed, the educational intervention is designed to last a fixed length of time (it cannot go on indefinitely), while the change activated in the context of the intervention may very well need a longer time. It is easier to understand this if we reflect on our own history: we have all gone through realizing that a certain experience was educational only some time after it was over. Finally, given that education is usually carried out in the context of a network of relations, as mentioned above, education professionals rarely operate in isolation, in organizational and institutional terms, even when their daily work involves intervening on a one-to-one basis with the client. Thus it is fundamental for them to be able to share the meaning of their own relational work with the other reference figures interacting in the situation, from the family – in the case of early childhood education – to health and medical professionals – in a range of care contexts – to social-work and legal professionals – in the case of child protection – and so on.

These same characteristics of educational work, make it all the more important and necessary for education professionals to be able to keep a record of their own professional activities, to document their own interventions in order to cater for a series of needs: that of stimulating their professional reflection on their own activity, that of monitoring the process throughout its longer-term development, and that of communicating the situation to the other key figures with a role in it.

Practices of documenting educational work fulfill these basic functions, through modes and procedures that vary in line with the professional's institutional and organizational context. Indeed documentation is used by all organizations and institutions both for memory and for procedural purposes. The document, once written, becomes an “act” or “record” with legal and institutional value, which

translates operational practice into official procedure. This, as Maurizio Ferraris has observed (2009), is a specific requirement of all societies and collectivities. In my reflection here, I set out to explore the factors that make this process of documentation, of recording one's daily work, a resource for professional development. Underpinning my perspective is the recognition that writing practice is a key knowledge-building process. And this is the aspect that I examine in the next section.

Writing as a knowledge-building practice

Focusing now on the relationship between writing and knowledge, we should note that the concept of thought as the *logos*, or structured discourse, to which writing refers, first took hold within the philosophical tradition of Ancient Greece. If, as Hanna Arendt claims, we cannot imagine thoughts without words (Arendt, 1978), then equally the *logos* is the discourse into which words are combined to form phrases with an overall meaning (*ivi*). Thus, thoughts need words not only to be express themselves but also to produce the world. Proof of this is the existence of words that are only valid and recognizable for particular groups of people – outside of these groups they lack meaning and are incomprehensible because they have no use.

The creative power of writing continued to evolve over the centuries, to the point of becoming a recognized philosophical exercise. In the 1st and 2nd centuries A.D., to be exact, writing became an integral part of the exercise of the self developed by thinkers such as Seneca and Marcus Aurelius, in their version of the Stoicism that in an more ancient era had been inspired by the thinking of Socrates. For these philosophers, writing became an essential instrument for the self-care referred to in Socrates' *epimeleia heautou*, itself too often forgotten. Essential because it facilitated that intimate dialogue with oneself, which to some degree, had not found fertile ground in earlier historic periods. The key example of the use of writing as a philosophical exercise may be found in Marcus Aurelius' *Meditations*, a work composed of the *hypomnēmata*, cautions, exhortations and *dogmata*, that the philosopher-emperor addressed to himself in his inner dialogue. However, it was not a matter of simply writing them so as to keep them in mind, that is to say writing was not used solely as an aid to memory: it was a matter of making these meditations into a means of raising consciousness (Hadot, 1995). Thus writing was chosen on account of its power to generate thought and simultaneously to bring the world into itself; as suggested by Michel Foucault, thanks to the mere fact of writing we make our own of the thing we are thinking about (Foucault, 2001). Reading back over one's writing was not enough: it was necessary to rewrite several times, to reproduce the thought until the cautions issued to oneself became a way of life. And so, writing became one of the philosophical exercises, understood as voluntary and personal practices (Hadot, 1995).

This is why thinking, in the current understanding of creative thought guiding human action, demands writing: “We may only speak appropriately and sensibly about thought through the transfiguration of the gesture of writing, which immobilizes discursive practice and translates it into a solid body” (Sini, p. 52). This same solidity is also referred to by Maria Zambrano, when she claims that writing becomes the opposite of speaking: we speak to satisfy a passing need, while writing is only liberating when we succeed in producing something lasting (Zambrano, 1950).

Thus writing is construction of thought, and consequently construction of the meaning that each of us attributes to the world. Thus we come back to the productive nature of writing, the making solid just mentioned above, which allows us to objectify our thinking, and therefore to question its meaning and truth value, something which is difficult to do with pure orality given its precariously instantaneous nature.

Writing about our own work in order to develop our thinking on our profession

As stated at the outset, educational work involves rich and highly complex intervention, requiring not only specific disciplinary knowledge, but also relational, reflective and self-reflective competence on the part of the educator. These competencies may be promoted through the practice of writing, whose educational value when appropriately drawn out, can make an extremely useful instrument for educators.

In the first place, as already pointed out, key concerns in educational work are the educational process and the development of clients’ personal capacities, and this implies a significant investment in thinking, both in terms of the educator’s own thinking and in terms of helping the client to think; and in this sphere, as I set out to discuss here, writing can be a valuable resource and a means of activating critical reflection. Secondly, writing lends itself to providing education professionals with their own personal space in which to reflect on their own role and intervention, and in which they can work on their own emotions and attributions of meaning; therefore writing about their work can also act as a form of ongoing self-monitoring, a space devoted to keeping an eye both on the self and on the status of the educational process. These are very important aspects which legitimate and qualify the use of writing practice not just as a means of documenting what has happened, but also a means of reflecting on one’s own work in order to reinterpret and revise it, both during an intervention and afterwards, in a progressive reflection which may even lead to rethinking one’s next project.

However, documenting one’s work means not only writing about oneself but also about the other. Indeed in many cases, unfortunately, the writing up of educational work translates into writing about the other, with the educator’s

intervention all but disappearing. This is a risk to remain vigilant against, both because it implies that responsibility for the process is attributed *de facto* to the end user – such and such a thing happened because he/she is just like that – and because it also implies that the educator forgoes the opportunity to give voice to his or her work, to draw out its value and meaning.

Thus, writing to document educational work means taking into account the life stories of the subjects involved, and consciously adopting a hermeneutic approach to situations presented as problematic. Only in this way, can education professionals benefit from writing practice as a resource, developing their thinking about their actions and in their actions, as emphasized by D.A. Schön (1987).

All of this explains why in the training of education professionals ample use is made of forms of professional writing that promote processes of reflection on action. For example, we may cite the French-speaking tradition of *écrits professionnels* (Cifali, 1996; Cifali & André, 2007; Crognier, 2011; Mercat-Maheu, 2010; Oriol-Boyer & Bilous, 2013) and the Italian tradition of writing in educational training, which can follow different schools of thought (Biffi, 2013; Canevaro, Chiantera, Cocever & Peticari, 2000; Demetrio, 2007)

Thus writing up our educational work allows us to think critically about our actions through conscious analysis of the framework of meaning that J. Mezirow (1991) defines as the structure of psychological and cultural assumptions within which our past experience assimilates and transforms our current experience. In order to think, in the sense of searching for the meaning of the experience we are having, it is not enough to look to well-established scientific theories: we also need to bring to bear our own epistemological framework, that is to say our own personal mode of constructing knowledge. We therefore need to recognize the “local theories” that allow each of us to construct our own theory of the world, and therefore also of the specific educational crisis that we are dealing with. In conclusion, writing up educational work consists of leading educators to reflect on how they have constructed their own vision of the facts and to problematize the underlying theories, thereby enhancing their capacity to see the problem in an alternative light.

Thus, constructing knowledge on the basis of experience means replacing *top down* logic, with a form of logic that operates *from the ground up*, whereby practice becomes the place in which knowledge is constructed (Mortari, 2003). However, such a reflection process does not only comprehend the facts, the data available to us, but also the emotional and affective aspects that are part of the subjects’ life stories; the way in which each of us constructs knowledge depends on the way that we think, in other words, on ourselves and on our stories. Thus, educators must reflect on their own actions in relation to their clients considered in terms of the latter’s global identity and stories of life experience. In other words, the writing process not only concerns the level of action, but also that of the personal meanings attributed to action, because by “pressing the keys” of

metacognition, it leads educators to experience different ways of thinking, which inevitably lead in turn to different ways of thinking of themselves.

Conclusions

Throughout this complex reflexive process-path, the narrative inherent in writing becomes an appropriate and dedicated instrument for giving voice to and integrating the different levels concurrently present in the situation: the levels of the problem, the subjects, the relationships; as in the thinking of J. Bruner, narrative allows us to structure experience, because narrative is thought itself, in which we may identify the truth of the narrating subject: the Self as narrator does not only tell, rather it sets out to justify (Bruner, 1990), or demonstrate, its own theory of the world and its own story. Narrative is therefore an intimate and personal search for the right and most meaningful words to shape one's own thoughts; the narrator brings to bear the patience of a composer who links together individual sounds, interspersed with appropriate pauses, in the quest for a harmony that can only be appreciated when it has been fully completed. To narrate, therefore, the subject must draw on the maieutic power – the power to create – of words. Words which only have meaning in the context of an overall complex narrative, words whose composition creates and raises to consciousness lived experiences, which if they were to go un-narrated would no longer be remembered (Demetrio, 2012).

All of these principles may be appropriately applied to the writing up of educational work, in which narrated thoughts become manifest, traceable and accessible. Thus writing about their own work allows education professionals to go back over the course of their own reflections, the genesis of their theories and intervention, thereby becoming a valuable tool for their professional development. Writing in order to document their own work means creating an internal space – and an external one, in that writing involves the physical and material effort of sitting down, taking up a pen and putting it to a blank sheet of paper – dedicated to personal work on their professional choices, facilitating the formation of alternative perspectives on the situations in which they are required to intervene. Thus writing becomes the space of the possible, of saying things differently, of reflectively experimenting with what, in real space, may be possible to realize.

Thus, the documenting of educational work becomes the space in which events may be analyzed, a space which however reflects the educator's own subjective perceptions and viewpoint, in terms of how he or she writes, in terms of the style, works, emphases and pacing of the narrative. And which, at the same time, is called on to engage with the viewpoints and accounts of others, in the first place with those to whom the writing is addressed, the coordinator, a colleague who is working on the same case, the doctor or psychologist who is providing

care for the subject, the judge called upon to make decisions on the case and so on.

And so, the writing up of educational work becomes both a private and personal practice for educators, and a public action and form of intervention with the aim of bringing educators back out of the one-to-one relational space in which their educational work is carried out on a day-to-day basis. It takes them back to their original mission, social and public, fostering reflection on the network dimension of educational intervention which is of critical importance to educators and their professional development.

References

1. Arendt, H. (1987). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
2. Biffi, E. (2013). *Narratives Practices for Counselling in Educational Context*. In *Society, Integration, Education. Proceeding of the International Scientific Conference* (pp.194-202). Rezekne.
3. Bruner, J. (1990). *Act of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Canevaro, A., Chiantera, A., Cocever, E. & Peticari, P. (2000). *Scrivere di educazione*. Roma: Carocci.
5. Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. In *Education permanente*. 22 (127), p. 183-200.
6. Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience*. Paris: PUF.
7. Crognier, P. (2011). *Précis d'écriture en travail social. Des ateliers d'écriture pour se former aux écrits professionnels*. Paris: Edf Editeur.
8. Demetrio, D. (2012) (a cura di). *Educare è narrare*. Milano: Mimesis.
9. Demetrio, D. (a cura di). (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
10. Ferraris, M. (2009). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Roma-Bari: Laterza.
11. Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet: Course au Collège de France 1981-1982*. Paris: Editions du Seuil-Gallimard.
12. Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique?*. Paris: Gallimard.
13. Mercat-Maheu, I. (2010). *Histoires d'écritures. Voyage en ateliers d'écriture*. Paris: La Cause des Livres.
14. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
16. Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris: Éditions Hermann.
17. Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco: Jossey-Bass.
18. Sini, C. (1992). *Etica della scrittura*. Milano: Mondadori.
19. Zambrano, M. (1950). *Hacia un saber sobre el alma*. Buenos Aires: Losada.

Elisabetta Biffi

“Riccardo Massa” Department of Educational Human Sciences
University of Milano-Bicocca
e-mail: elisabetta.biffi@unimib.it, tel.: +39 0264484859

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF NON-OBSERVANCE OF WORK SAFETY REGULATIONS

Dace Brizga
Ludis Pēks

Latvia University of Agriculture

Abstract. *Non-observance of work safety regulations contribute to the worsening of employees' health condition, development of occupational diseases and the increase of the possibility of accidents. Accidents happen because they have definite causes – the attitude of employers and employees towards work safety. The aim of this study was to research the psychological aspects of non-observance of work safety regulations from the work safety specialists' point of view. The methodology of research – studies of publications pertaining to the research theme, unstructured observations, analysis of the essays written by work safety specialists about the attitude towards work safety, motivation to observe its regulations and ignoring the regulations. The text analysis was carried out using the software programme Weft QDA.*

Keywords: *attitude, motivation, non-observance of regulations work safety, work safety specialist.*

Introduction

The purpose of education is to educate competent specialists, when they have acquired knowledge, skills and abilities, are able to appreciate health as a means for ensuring sustainability, improving quality of life, as well as taking advantage of and influencing the conditions that affect human health. In order to achieve absolute physical, mental and social well-being, a specialist must be able to identify and fulfil the desire to satisfy the needs, and to change or restore the environment, according to the definition of health provided by the World Health Organization (WHO), health is “not merely the absence of disease, but a state of complete physical, mental and social well-being” (Healthy Workplaces, 2010:11).

WHO states that safety and health of employees is a serious global problem that requires employers and employees' co-operation, a comprehensive way of thinking and acting. Based on a healthy workplace model developed by the WHO, it can be said that a healthy workplace is the one where an employer and employees cooperate in order to ensure a continuous improvement process for the protection and promotion of health, safety and well-being and to facilitate sustainability in the workplace. On the basis of identified needs it is necessary: to promote the importance of health and safety in the physical work environment, to advance the role of health, safety and well-being in the psychosocial work environment, including organization of work and workplace culture, personal health resources in the workplace, ways of participating in the

community to improve the health of workers, their families and other members of the community.

The studies (Brizga et al., 2013) for a dual attitude towards work and civil protection show that specialists know the rules of ergonomic requirements, but fail to apply them on a daily basis. Attitudes are formed over a long course of time and are based on life experience. Herek (1986) considers that „attitudes should be viewed as strategies for meeting personal needs, they serve psychological functions” (p. 99). Based on the researcher's knowledge – when the concept of the object change, the situations that change attitudes might come up, as „attitudes are complex, i.e. serving multiple functions, situational factor is the most effective factor in changing attitudes, i.e. “prime” receptive of the person`s change” (p. 112). Attitude evolution is based on beliefs, feeling and/or past behaviour (Zanna & Rempel, 1988: 315). Researchers believe that an individual's attitude is not stable, but it varies depending on various external and internal factors. Attitudes form in cognitive operation (source of information), in affective perception (emotions associated with objects that influence attitudes) and past behaviour. If an individual has gained positive attitude for the past behaviour, then this positive attitude will be preserved in the future, and vice versa - an individual appears as the cause of attitudes. Attitude-behaviour relationships have been an interdisciplinary concern, as they include social sciences, social policy, public campaigns, human communication studies and other areas. Behavioural intention (Kim & Hunter, 1993) plays a crucial role in the relationship between attitudes and behaviour. Evaluating attitude to behaviour (for example, what health problems can occur if evaluating risks in accordance with regulatory requirements, an individual determines specific behaviour, prognosis for certain activities form. The studies carried out by Kim and Hunter was based on the theory of planned behaviour (Ajzen, 1991). The planned behaviour model is widely used (Ajzen, 1991; Godin & Kok, 1995; Armitage & Conner, 2001) and is based on the opinion that an individual's behaviour is based on intention - attitude to variables, beliefs and values about the outcomes of behaviour, subjective norms, opinions expressed by others regarding their behaviour, and self-control, which together with the intention predicts the expected outcome. In the context of work and civil protection, it is important to examine own behaviour and actions in reaching a particular objective, what is public opinion regarding the fact of the failure to comply with certain rules of behaviour, and what motives would encourage to follow these rules – belief in the outcomes of own behaviour. The American psychologist, representative of social cognitive theory, Albert Bandura (Bandura, 1965; 1977; 1988; 1989; 1991; 2004) developed the theory that would determine the methods on how it is possible to change behaviour. Not only the environment determines the formation of behaviour of personality, but the interaction between personality factors - environment - behaviour. The environment and community transform individual`s beliefs and cognitive skills. In

interrelationship a human affects the environment and is affected by the environment. Human thoughts and emotions affect behaviour and behaviour affects thoughts and emotions. So humans themselves set up their own working environment following safe working conditions, being aware and predicting the consequences unless their behaviour is affected by the external environment, such as - economic, social and others, then people are able to influence their behaviour. Observation takes an important role in Bandura's social learning theory - in indirect teaching (Vicarious), because the importance of modelling other people's behaviour, attitudes and emotional reactions is emphasized. When observing other people's behaviour, action is evaluated in a cognitive way by keeping information in memory to be used to satisfy one's needs. Self-regulation plays an important role in the theory of behavioural change; it is a mechanism that ensures the replacement of the control of external behaviour by internal control of behaviour in the development process, including motivation, social and moral standards. The achievement of desired goals is primary based on the motivation to change one's own behaviour. Self-efficacy is related to the ability to assess one's own behaviour and adapt to changes. In the context of work and civil protection a specialist has to acquire new technologies that correspond to ergonomic requirements that do not harm human health, has to consider variety of situations and has to choose adequate standards of behaviour that are appropriate to work safety requirements in the work environment. In the context of social cognitive theory Bandura has developed the theory of health and prevention promotion, as a multifaceted causal structure, where self-efficacy is interacting with objectives, expectations of an outcome, motivation for a better outcome, and behaviour that ensures well-being. The ability of self-efficacy to control the psychosocial impact on the change of one's habits in order to mobilize perseverance necessary to preserve the change of behaviour for the purpose of promoting health. A comprehensive approach to health promotion also requires changing the practices of social systems that have widespread effects on human health (Bandura, 2004:143). Managers of enterprises and organization develop programmes that would help to change of behaviour for management. In order to develop programmes it is necessary to study theories of behavioural change. The biggest challenge is to enter the programmes on how to help change the behaviour of managers, in order to ensure a healthy lifestyle (Glanz et al., 1990).

Materials and methods

To research the psychological aspects of non-observance of work safety regulations, the evaluation of essays written by the students - work safety specialists of the study programme "Work Safety" was carried out using content analysis, applying a free qualitative analysis software application Weft QDA. Electronically 22 essays were sent within the framework of the study course

“Pedagogy and Work Psychology”. With the help of software programme the required passages were found in the essays. After getting acquainted with the students’ essays and studies of theoretical literature, the following categories were formulated.

Table 1

Codes of categories

Codes	Categories
attieksm	The factors influencing the employer’s and employees’ attitude towards work safety and civil protection
motiv	The employers’ and employees’ motivation to observe the requirements of work safety regulations
ignor	The reasons for ignoring work safety regulations
neiev	The reasons for non-observance of work safety regulations

Results and discussion

From the observations and discussions with work safety specialists it was stated that non-observance of work safety regulations occurs due to a dual attitude – the regulations are known but, unfortunately, not observed in everyday life.

While carrying out the content analysis of the answers, it can be seen (Table 2) that the factors influencing the attitude of employers’ towards work and public protection is a significant psychological aspect, since it was mentioned in most of the essays (81%), the opinion about the reasons for ignoring work safety regulations was mentioned only by a part of respondents (11.4%). Only 11 respondents’ answers (6.6%) included the employers’ and employees’ motivation to observe the requirements of work safety regulations. The reasons for non-observance of work safety regulations were mentioned by almost one third of respondents (17.5%).

Table 2

Opinion about non-observance of work safety regulations

Codes	Concepts	Number	%
Attitude	The factors influencing the employers’ and employees’ attitude towards work safety and civil protection	136	81
Motivation	Emmployers’ and employees’ motivation to observe the requirements of work safety regulations	11	6.6
Ignoring	Reasons for ignoring work safety regulations	19	11.4
Non-observance	Reasons for non-observance of work safety regulations	29	17.5
Total		166	100

The main conclusions the work safety specialists arrived at, concerning the attitude: ”...those who know, but do not understand and those who know,

understand, but nonetheless, do not observe, in my opinion are to be considered victims of insufficiently qualitative education, which, in turn, significantly influences their attitude concerning this issue, its main causes and reasons being the knowledge and life experience acquired (perhaps, more correctly - not acquired) during their earlier life". The respondents indicated the lack of knowledge, understanding and practical skills: "...better attitude towards the issues of work safety could be improved by more qualitative preventive measures, during which the necessity of work safety and the possible consequences of ignoring it could be explained more accurately and deeply". The surrounding environment influences the observance of work safety regulations, since, according to the respondents: "...when people are in a well-organized environment from the work safety point of view, they start accepting it as a norm and their attitude changes".

The respondents mentioned also the role of the family in the process of the formation of attitude: "...in order to form a normal or preferable attitude towards the observance of work safety regulations, the child has to be educated from childhood", "...the attitude towards the studies and regulations of work safety is very individual, because everyone has taken a different "road" on the formation of attitude", and the respondent also pointed out that: "a negative, in some cases also an indifferent attitude towards the studies and regulations of work safety is the change in people's fundamental values", "...More and more people are aspiring to material values, neglecting the rest", "...money is more valuable than human lives. Unfortunately, this attitude is formed from an early childhood. Today parents are forced to earn a living for survival, working at different jobs simultaneously, thus spending less time with their children both relaxing with them and educating them in different situations. Therefore the children get the impression that the main things we need to live are material values".

The information obtained from the essays reflects the situation existing in our society: "...the attitude towards the observance of work safety regulations is different, some people observe the regulations, others do not know them, and some people ignore them". The specialists in work safety acknowledge: "It is difficult to judge why people ignore the regulations, more likely they do not feel themselves as a value in today's society and they do not want to protect themselves. However, there are people who most probably are "great" optimists and believe that nothing bad will ever happen to them".

From the respondents point of view: "It is the work safety specialist of a company who has to be an occupational psychologist being able to listen to, assess the emotional state and encourage each employee's sense of security. Quite often the reason for ignoring safety regulations is the psychological factor as the lack of motivation to work well, because the employees of a company do not feel appreciated. Another reason can be an employee's overall dissatisfaction with the work safety system, as this employee's opinion about the system does not coincide with the existing one. The work safety specialists point

out that pedagogical competence is significant for the specialist:”...the following factors lie at the basis of ignoring and incomprehension of work safety regulations: employee’s psychosocial and psychological problems, non-functional or non-existing work safety system and pedagogical competence of the work safety specialist”. With regard to the reasons of non-observance, the respondents mentioned that:”...the most significant reason is the fact that part of society was brought up in a society where work safety requirements were not known or understood, etc. They have lived a great part of their lives according to the model of their parents and surrounding community, therefore at present, even though they are aware of and understand these requirements, anyway, they do not observe them, as, according to their opinion, it will not bring about any significant changes, as they have done things differently throughout their lives before”. The respondents mentioned an individual’s conscious or unconscious influence on society by non-observance of work safety regulations as a significant reason, since it serves as an example:”...it is important whether an individual will observe them or not, whether he/she will help others to understand the work safety regulations or not”. It was pointed out in the essays that: “A part of employers do not see the real meaning of complying with the work safety requirements and perceive the requirements of the regulations as the current burden inflicted by the bureaucratic state apparatus”, since the respondents think that the policy pursued in Latvia “only encourage such perception”, since employers and employees “can carry out some of the duties faster, not complying with the regulations”. Basing on the respondents’ experience it can be said: “There are cases when an experienced employee knows and understands the safety regulations, but he/she does not observe them because he/she wants to show the new employee, that his/her work method is faster and so far has been equally safe, hence the new generation does not acquire experience in the preservation of good health throughout their lives”. Similar observations have been carried out in Latvia and other countries as well. It was found out that specialists know but do not observe the rules of work safety requirements (Bertaitis, 2013). It can be observed also in some other aspects – for instance smoking. The research carried out in Australia showed that medical students and graduate nurses are aware that they are role models and that they have an influential role in modifying patient behaviour, but, nevertheless, they smoke (Moxham et al., 2013).

Conclusion

Basing on the studies of the relevant publications and the results of content analysis of the respondents’ essays, as well as on the evaluation of the authors’ unstructured observation evaluation it was found that:

- The employers’ and employees’ attitude plays the decisive role in observing work safety regulations;

- Significant opportunities for changing the employers' and employees' attitude towards work safety can be achieved by appropriate improvements in education, both in educational institutions and in work places. The upgrading of the acquisition of positive experience and practical skills is equally important.
- The formation and development of attitude is largely influenced by the family, educational, work and social environment;
- Not only attitude, but also lack of corresponding motivation influence ignoring or non-observance of work safety regulations;
- The specialist in work safety needs pedagogical competence, focusing on the ability to deal with the problems of attitude and motivation;
- The attitude towards work safety and the opportunity of its change are influenced by the opportunities of changes in basic values, because quite often material values, not life and health prevail as values. Further research should be carried out regarding this aspect.

References

1. Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, pp. 179–211.
2. Armitage, C., Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, pp. 40, 471–499.
3. Bandura, A. (1977). A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change *Psychological Review*, Nr.2, Vol.84, pp. 191-215. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
4. Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 2, pp. 1-55)*. New York: Academic Press. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
5. Bandura, A. (1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, pp. 275-302. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
6. Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
7. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, pp. 248-287. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
8. Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education & Behavior*, 31, pp. 143-164. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>
9. Bertaitis, I. (2013). *Pedagogical competence of the labour protection specialists*. Synopsis of the doctoral thesis. Jelgava. pp. 87.
10. Brizga, D., Pēks, L., Bērtaitis, I. (2013). Computer use impact on students' health in the context of ecological approach to occupational safety. *Proceedings 12th International Scientific Conference "Engineering for Rural Development"*, pp. 598-602.
11. Glanz, K., Lewis, F. M., Rimers, B. K. (eds., 1990). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

12. Godin, G., Kok, G. (1995). The theory of planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion, Vol. 11*, pp. 87–98.
13. *Healthy workplaces: a model for action* (for employers, workers, policy-makers and practitioners). Geneva: World Health Organization, 2010, pp. 32. Retrieved from http://www.who.int/occupational_health/publications/healthy_workplaces_model.pdf
14. Herek, G. (1986). The Instrumentality of Attitudes: Toward a Neofunctional Theory. *Journal of Social Issues, Vol. 42, No. 2*, pp. 99–114.
15. Kim, M. S., Hunter, J. E. (1993). Relationships among attitudes, behavioral intentions, and behaviour. *A meta-analysis of past research, part 2. Communication Research, Vol. 20. No 3*, pp. 331–364
16. Moxham, L., Dwyer, T., Reid-Searl, K. (2013). Graduate nurses and nursing student's behaviour: Knowledge and attitudes toward smoking cessation. *Original Research Article. Nurse Education Today, Volume 33, Issue 10*, pp. 1143-1147
17. Weft QDA [online][20.02.2014] Available at:
18. Zanna, M. P., Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In D. Bartal and A. W. Kruglanski (Ed.). *The social psychology of knowledge*. Cambridge, UK, Cambridge University Press. pp. 315-334

MPA Dace Brizga

Prof. (emeritus) Dr. paed., Dr. sc. ing.

Ludis Pēks

Latvia University of Agriculture

email: dacebrizga@inbox.lv

Latvia University of Agriculture

email: ludis.peks@inbox.lv

**20 – 30 GADĪGU DARBINIEKU PIEDOŠANAS MOTĪVU
SAISTĪBA AR UZTVERTĀ STRESA RĀDĪTĀJIEM**
*20 - 30-year-old employee the relationship between the forgiveness
motives and the perceived stress indicators*

**Aija Dudkina
Henrijs Jodis**

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract. *The purpose of this study is to explore the theory and real-life manifestation of the forgiveness motives among employees with high and low stress levels. The target group of 20- to 30-year olds has been selected for the study because this life-period is considered particularly important in a human's life. It is a time of self-actualisation, starting a family, seeking stability and emotional balance.*

Few attempts to analyse the psychology of forgiveness in the working environment have so far been attempted in Latvia.

The study aims to establish whether there exists a statistically significant correlation between the forgiveness motives and the perceived level of stress.

Study builds on "An Empirical Test of Forgiveness Motives „Effects on Employees” Health and Well - Being" (Cox, Bennett, Tripp, Aquino, 2012) which revealed five types of motives for forgiveness: apology, moral, religious, relationship, and lack of alternatives. The study was linguistically adapted questionnaire (Trainer Forgiveness scale (1991), modified by Susie S. Cox, Rebecca J. Bennett, Thomas M. Tripp, & Karl Aquino, 2012) "Forgiveness Motives" who to determine the forgiveness motives among the target group. To establish the stress levels, a shortened version of the perceived stress questionnaire was used.

The findings of the study support those of the research (Cox et al., 2012). There does exist a statistically significant correlation between the moral scale and the perceived stress. People who forgive primarily for moral reasons experience less stress. Equally, people who forgive primarily due to lack of alternatives experience higher levels of stress.

Keywords: *forgiveness, forgiveness motives, perceived stress.*

**Ievads
Introduction**

Darba vidē nākas saskarties ar stresa situācijām, kad ir izveidojušies konflikti un nesaskaņas starp darbiniekiem vai vadītājiem. Lai sasniegtu plānotos darba rezultātus, ir nepieciešams sadarboties, ko var panākt ar piedošanas vai samierināšanās palīdzību, tādā veidā mazinot stresu. Stresu var veidot tādi faktori kā neveselīga iekšējā konkurence kolektīvā, netaisnīgs materiālais sadalījums vadības vērtējums un citi. Ir situācijas, kad pēc piedošanas vai samierināšanās cilvēki izjūt, ka stress nav mazinājies. Tāpēc šajā pētījumā ir būtiski ir noskaidrot piedošanas motīvu sakarības ar uztvertā stresa rādītājiem.

Stress darba vidē ir otra visbiežākā veselības problēma, kas skar 22% darbinieku Eiropas Savienībā (2005), un cilvēku skaits kuri cieš no stresa darba

vidē visticamāk tikai pieaugs (Milczarek, Schneider, & Gonzalez, 2009, kā teikts Györkös, Becker, Massoudi, de Bruin, & Rossier, 2012).

Darba vidē cilvēki pavada lielāko dienas daļu kopā ar kolēģiem. Saskarsme ar kolēģiem ir nozīmīga darba kopēju uzdevumu veikšanā. Tādējādi, atšķirībā no sociālās vides, kurā cilvēki var izvēlēties ar ko kontaktēties un sadarboties, darba vidē ne vienmēr var būt šāda izvēle. Kad darbinieki cieš no netaisnības darba vietā (pāridarījumi darba vidē), piedošana var atjaunot attiecības darba vidē, tādējādi samazinot stresa līmeni. Sarežģījumi attiecībās un dažādi strīdi darbā mēdz kļūt par stresacēloni.

Pētījumā (Cox, Bennett, Tripp, & Aquino, 2012) tika noteikts, kas darbiniekus rosina piedot vai samierināties ar kolēģiem, kuri viņus aizskāruši un tika atklāti pieci piedošanas motīvi: atvairošanās, morāle, reliģija, attiecības, un alternatīvu trūkums.

Šī pētījuma mērķis ir izpētīt piedošanas motīvus darbiniekiem ar paaugstinātiem uztvertā stresa rādītājiem un kā atšķiras no darbinieku izvēlētiem piedošanas motīviem ar zemiem uztvertā stresa rādītājiem.

Pieejamos avotos Latvijā ir maz psiholoģisku pētījumu par piedošanu darba vidē. Turklāt ir maz pētījumu (piem., Cox, 2012) par piedošanas iespējamām priekšrocībām darba vidē.

Teorētiskās nostādnes ***Theoretical background***

Piedošanas skaidrojums

Pārdzīvojumi, kas saistīti ar grūtībām piedošanā, negatīvi ietekmē attiecību veidošanos ar apkārtējiem (kolēģi, vadītāji), pārliecību par sevi, traucē līdzsvara izjūtai, rada disharmonijas izjūtu un pat ietekmē veselību. Attiecību problemātika nomāc profesionālo lomu izpildi, profesionālajā darbībā izraisot negatīvas sekas.

Nespēja izrunāties un piedot var negatīvi ietekmēt psihisko veselību un personības attīstību (Гринберг, 2002). Piedošana palīdz cilvēkiem novērst konfliktus, nesaskaņas, dusmas, bailes un atstumtību.

Cilvēkam, kurš nespēj piedod, attiecību problēmas un situācijas saskarsmē kļūst problemātiskas. Nepiedots vecs aizvainojums neļauj turpināt vai veidot jaunās attiecības, jo cilvēku uztver kā potenciālu pāridarītāju.

Cilvēks, kurš piedod, var rast daudz noderīga (Войдылло, 1997). Piedošanas noderīgums varētu izpausties arī kā piedošanas pazīmes: atjaunojas siltas tuvas attiecības; veidojas situācijas izpratne, pretēji tam, ka pāridarītājs neievēro, ka nodarījis pāri un sāpinājis otru; daļēji atjaunojas uzticēšanās. Piedošana ir notikusi, bet uzticēšanās nav tādā pašā līmenī, kāda tā ir bijusi pirms apvainojuma saņemšanas, cilvēks piedodot, atbrīvojas no nastas, pieņemot to, ka pāridarītāja vietā varēja būt pats, tas palīdz ne tik kategoriski raudzīties uz notikušo.

Dažreiz, kad ir grūti piedot, un ir izskatītas visas iespējas, kā to darīt, tad var būt viselementārākā versija: nekā nedarīt „pret”, pievēršot uzmanību tam, lai veidotu pozitīvu vēlmi vēlēt labu otram. Ja persona atsakās piedot, tad tas vēl nenozīmē, ka šis ir galējais lēmums, jo tas var mainīties (Dudkina, 2014).

Dž.Norts (North, 1987) skata piedošānu kā morāles formu. Kad cilvēki piedod, viņi atmet aizvainojumu, uz kuru viņiem ir visas tiesības. Viņi tiecas pēc atbildes (uz aizvainojumu) pret pāridarītāju izturoties ar līdzjūtību, labestību un mīlestību, tajā pašā laikā izprotot, ka apvainotājs nav tiesīgs sagaidīt šādas morālas īpašības (North, 1987).

Enraita un kolēģu skaidrojums par piedošānu: “Piedošana ir apvainotās personas gatavība atteikties no tiesībām uz aizvainojumu, negatīvu spriedumu un vienaldzīgu izturēšanos pret personu, kas mūs netaisni aizskārusi, tajā pat laikā izrādot nepelnītas līdzjūtības, cēlsirdības un pat mīlestības jūtas pret apvainotāju” (Enright, Levin, & Rique, 1999, kā teikts Dudkina, 2014).

Skatot skaidrojošo vārdnīcu (Tezaurs) vārds „piedošana” latviešu valodā nozīmē ar vārdiem vai ar izturēšanos tiek pausts savstarpējo konflikta attiecību izlīdzinājums, kurā vairs nav ļaunošanās, dusmošanās un ir atvainošanās pieņemšana.

Piedot, tas ir, atteikties no negatīvām domām un atriebības attiecībā pret pāridarītāju un pieņemt lēmumu par savstarpējo attiecību saglabāšanu. Lai piedotu ir svarīgi pārvarēt lepnumu, iedomību, nostādīt sevi tajā pašā līmenī un nebūt pārākam par otru un spert soli pretī, tad rodas iespēja salabt, salīgt mieru.

Mūsdienu pētījumi par piedošanas motīviem un stresu darba vidē

Piedošanas faktoru ietekme uz darbinieku veselību un labklājību

Piedošanai cilvēkiem ir augstākpsiholoģiskās labklājības līmeņa rādītāji (Bon, McCullough & Root 2008; Brown 2003; Freedman & Enright, 1996; Munoz Sastre, Vinsonneau, Neto, Girard & Mullet, 2003, kā teikts Cox et al., 2012) un fiziskās veselības rādītāji (Lawler et al., 2003), nekā tiem, kas nepiedod. Pieejamos avotos ir maz pētījumu par piedošanas priekšrocībām darba vides kontekstā (piemēram, Cox et.al., 2012). Pētījumos piedošanas priekšrocības aprakstītas, galvenokārt, kas skar personisko attiecību jomu, bet pietrūkst pētījumu par darba attiecību specifiku saistībā ar piedošānu. Rodas vairāki jautājumi, piemēram, kā piedot kolēģim ar vēlmi saglabāt attiecības, kā piedot otram, balstoties uz morālu motīvu vai profesionālo pienākumu? Vai piedodot vadītājam darba nepieciešamības dēļ tas būs pozitīvi saistīts ar stresu nekā piedodot vadītājam, balstoties uz empātiju vai līdzjūtību?

Pētījuma (Cox et.al., 2012) mēģinājums integrēt iepriekš nosauktās idejas un pārbaudīt kāpēc vienam piedodot var būt atšķirīgi rezultāti, kā tie ir saistīti ar piedošanas motīviem un stresa līmeni.

Lielākā daļa pētījumu ir veltīti piedošanas līmeņa un darbības jomas izpētei, nevis to, kādi ir cilvēku piedošanas motīvi (Nelson, 1992; Trainer, 1981; Wade, 1989).

Treiners (1981) izdalīja piedošanas iemesluveidus, veicot pētījumu ar

šķirtiemi pāriem. Savukārt, Bright, Fry un Cooperrider (2006) izveidoja piedošanas iemeslu veidus darba vidē. Koks un viņa kolēģi paplašināja katru piedošanas iemeslu veidu un precizēja piedošanas motīvu veidus darba vidē (Cox, Bennett, Tripp & Aquino, 2012).

Kā atzīmējuši cilvēki var piedot vai samierināties, jo viņi baidās zaudēt vērtīgu draudzību darba vietā, ne tikai tāpēc, ka viņiem ir jāturpina strādāt ar šo cilvēku (Bright, Fry & Cooperrider, 2006).

Atvainošanās var netieši veicināt piedošanu, samazinot upura pozīcijā esošajam stresa līmeni un palielinot viņa vai viņas empātijas pret pāridarītāju (McCullough & VanOyen Witvliet, 2002; McCullough, Worthington, & Rachal, 1997; Worthington, 2006, kā teikts Bright, Fry, & Cooperrider, 2006).

Vairāki pētījumi ir veltīti piedošanas saistībai ar labizjūtu, stresa reakcijām un veselības stāvokli (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988, kā teikts Cox, et al., 2012), šajos pētījumos ir atziņas par to, ka piedošana samazina stresa un paaugstina vispārējās veselībasrādītājus.

Tomēr, ne visi piedošanas motīvi var mazināt stresu vai uzlabot veselību, kā atzinusi Koka un viņas kolēģi savā pētījumā (Cox et al., 2012), lai gan morālās piedošanas motīvi var pazemināt stresa rādītājus, jo šajā situācijā var būt maz negatīvu emociju. Tomēr, piedošana, kas ir *uzspiesta* citu iespēju trūkuma dēļ vai pienākuma dēļ, tā rezultātā, vismazāk samazinās stresa rādītāji, jo negatīvām emocijām ir iespēja saglabāties. Ja piedošanas motīvs ir patiess un viens otram sniedz atbalstu, tad stresa līmenis var samazināties (piemēram, Toussaint, Webb, 2005). Pētījuma autori (Cox et al., 2012) izvirzīja vairākas hipotēzes, kas pētījuma gaitā apstiprinājās (respondenti=249, no tiem 53% respondenti bija sievietes, $M = 38,46(SD = 13,03)$): Koks un viņa kolēģu (Cox et al., 2012) pētījumā atklāts, jo vairāk cilvēks piedod, balstoties uz morāles motīviem, jo mazāks stresa līmenis; jo vairāk cilvēks piedod, balstoties uz attiecību motīviem, jo mazāks stresa līmenis; jo vairāk cilvēks piedod, balstoties uz atvainošanās motīviem, jo augstāks stresa līmenis; jo vairāk cilvēks piedod, balstoties uz reliģijas motīviem, jo augstāks stresa līmenis.

Pētījumā, balstoties uz Trainer (1989) izstrādāto modeli un papildus apgalvojumiem par piedošanas motīviem, kurus autori iepriekš izstrādājuši (Nelson, 1992, Wade, 1989), nosakot morāles, attiecību, atvainošanās, reliģiskos un alternatīvu trūkuma motīvus.

Kā liecina pētījumā iegūtie rezultāti (Cox et al., 2012) tika papildināti Treinera (Trainer, 1989) iepriekš izdalītie piedošanas motīvu veidi. Treiners (1989) atklāja trīs motīvus: lietderīgais, lomu gaidošais un patiesais. Koka un viņaskolēģu pētījumā (Cox et al., 2012) trīs no izdalītajiem piedošanas motīviem bija līdzīgi (alternatīvu trūkums, reliģijas un morāles piedošanas motīvi), bet pētnieki atklāja vēl divus piedošanas motīvus, t.i., atvainošanās un attiecības, kas ir raksturīgi darba vidē.

Uztvertā stresa aptauja tika izmantota Kohena un viņa kolēģu pētījumā (Cohen, Kamark & Mermelstein, 1983). Respondentiem

($N = 420$, *no tiem* 52% bija vīrieši $M = 25,77$ ($SD = 10,59$) gadi, ar vidējo darba stāžu trīs gadi ($SD = 5,26$) tika uzdoti jautājumi par to, cik bieži viņi izjuta tādas emocijas, kā piemēram, apbēdināts, nervozs vai nomākts. Liels punktu skaits šajā skalā norādīja uz augstu uztvertā stresa līmeni no respondenta. Šajā pētījumā apstiprinājās pieņēmums, ka respondentiem, kuriem ir zemi alternatīvu, reliģijas, un atvainošanās piedošanas motīvu rādītāji, ir augsti stresa rādītāji, bet ar augstiem morāles un attiecību piedošanas motīvu rādītājiem ir zemi stresa rādītāji. Lai novērtētu veselības stāvokli, tika izmantota saīsināta aptauja (12 apgalvojumi), (Cohen-Hoberman Inventory of Physical Symptoms), kas ir fizisko simptomu formu uzskaitījums (CHIPS; Cohen & Hoberman, 1983).

Tie respondenti, kuri piedeva vai samierinājās, jo ticēja, ka viņiem nebija citas alternatīvas, visticamāk, uzrādīs paaugstinātus stresa un zemus vispārējās veselības stāvokļa rādītājus. Pētījuma atziņas ir, ka „piespiedu” piedošana (samierināšanās bez piedošanas) var būt stresa ietekmējošs faktors. Vadītājiem ir jāņem vērā, ka piespiežot darbiniekus samierināties, tādā veidā var negatīvi ietekmēt veselību un labklājību. kā Piedodot varatbrīvoties no stresa vai to mazināt, tādā veidā organizācijās iespējams veicināt pozitīvu klimatu, pozitīvu labsajūtu, kas ir nozīmīgi vispārējai veselībai.

No visiem nelaimes gadījumiem darbā 85% ir saistīti ar stresu. Katrā darba vidē ir savi stresori (stresa izraisītāji). Vēl svarīgs iemesls stresam darba vidē ir vadītāja darba stils, kas lielā mērā izriet no viņa personības. Vadītāja personiska iekļaušanās ikdienas darbā ir vienīgais faktors, kas tieši atbilst stresa līmenim (Briedis, 2012).

Nepareizs amatu sadalījums, nepietiekoši skaidri izteikti pienākumi un uzdevumi noved pie nekvalitatīvas darba izpildes, kā rezultātā, rodas nesaprašanās un konflikts starp vadītāju un darbinieku, kas noved pie stresa.

Mūsdienu darba vidē raksturīgas paaugstinātas darba prasības, straujš temps, nenoteiktība un augstas piemērošanās spēju prasības, kas veicina stresu (DeFrank & Ivencevich, 1998, kā teikts Györkös et al. 2012).

Turetgena un kolēģu (Turetgen et al. 2012) pētījums parādīja, ka sliktas attiecības darba vidē var būt darba stresa izraisītāji.

Šajā pētījumā respondentu vecums no 20 līdz 30 gadiem, kas ir aktivitātes, darbīguma un ar orientāciju uz sociālajām attiecībām. E. Ēriksons ir uzsvēris, ka viens no pirmajiem šī perioda uzdevumiem ir radīt tuvību un intimitāti, spēja mīlēt ir nozīmīgs aspekts šajā vecuma periodā.

20 – 30 gadīgu strādājošu cilvēku vecums ir saistīts ar tuvību, kontaktu iegūšanu, sevis atklāšanu citiem, pienākumu uzņemšanos un attiecību veidošanu. Šajā periodā cilvēki parasti ir aizņemti ar saistību izpildi vai uzsākšanu, pienākumu uzņemšanos, izveidošanu, sasniegumiem. Tas ir vecums, kad cilvēki meklē stabilitāti attiecībās, emocionālo līdzsvaru un uzņemas atbildību par savu dzīvi, tādējādi, šajā vecumposmā piedošana ir aktuāla.

Pētījuma metodes **Research Methods**

1. Aptauja „Piedošanas motīvi” (Trainer forgiveness scale, 1991, modified by Cox, Bennett, Tripp, & Aquino, 2012). Aptauju lingvistiski adaptējis H. Jodis (2013). Aptauja ir noderīgs instruments piedošanas motīvu noteikšanai organizācijās. Aptauju veido 17 apgalvojumi, kas tiek iedalīti piecās skalās: 1.atvainošanās, 2.morāle, 3.reliģija, 4.attiecības, 5.alternatīvu trūkums. Respondentiem jāatzīmē tā atbilde, kura visprecīzāk atspoguļo tā brīža situāciju, ko atzīmē Likerta skalā no 1 – 5, kur „1” noteikti nav faktors un „5” ļoti būtisks/spēcīgs faktors.

Aptauja sastāv no piecām skalām, ko veido pieci piedošanas motīvu veidi: 1. skala - atvainošanās, (1.,2.,3. jautājumi), 2. skala – morāle (4.,5.,6. jautājumi), 3. skala - reliģija, (7.,8.,9. jautājumi), 4. skala – attiecības (10.,11.,12.,13. jautājumi), 5. skala - alternatīvu trūkums, (14.,15.,16.,17. jautājumi).

Aptaujas iekšējās saskaņotības rādītāji (Kronbaha alfa) variēja no 0,79 līdz 0,93.

Aptauja ir publicēta (Cox, Bennett, Tripp & Aquino, 2012).

2. „Saīsinātā uztvertā stresa skala” (Perceived Stress Scale-4, PSS-4; Cohen & Williamson, 1988), (adaptējusi Perepjolkina, 2014)..

Uztvertā stresa aptaujas (PSS-4), (Perceived Stress Scale, PSS; Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) saīsinātā versija, kura sastāv no 4 apgalvojumiem: 1. Cik bieži pēdējā mēneša laikā Jums bija sajūta, ka nespējat kontrolēt notiekošo Jūsu dzīvē? 2. Cik bieži pēdējā mēneša laikā, Jums radās šaubas par savu spēju atrisināt savas personiskās problēmas? 3. Cik bieži pēdējā mēneša laikā, esat sajutis/-usi, ka viss notiek kā vajag? (apgrieztais jautājums) 4. Cik bieži pēdējā mēneša laikā Jums ir bijusi izjūta, ka ir uzkrājies tik daudz darbu, ka vairs nespējat tikt ar tiem galā?

Aptaujas četri jautājumi ir par domām un izjūtām pēdējā mēneša laikā. Atbildēm tiek izmantota 5-punktu skala: 1 - nozīmē „nevienu reizi, 2 – „ļoti reti”, 3 – „dažreiz”, 4 – „diezgan bieži” un 5 – „ļoti bieži”. Aptaujas autori apstiprina PSS-4 oriģinālās versijas apmierinošus psihometriskus rādītājus (sk. Cohen & Williamson, 1988). Spānijas izlasē PSS-4 iekšējās saskaņotības rādītāji (Kronbaha alfa) variēja no 0,68 līdz 0,72 (Herrero & Meneses, 2006). Aptauja ir publicēta (Herrero & Meneses, 2006).

Pētījuma izlases raksturojums **Characteristics of the study sample**

Pētījuma dalībnieki: strādājoši 100 respondenti vecuma grupā no 20 līdz 30 gadiem: 76% sievietes un 24% vīrieši ($M = 27,97$, $SD = 2,54$), kas pārstāv dažādas organizācijas.

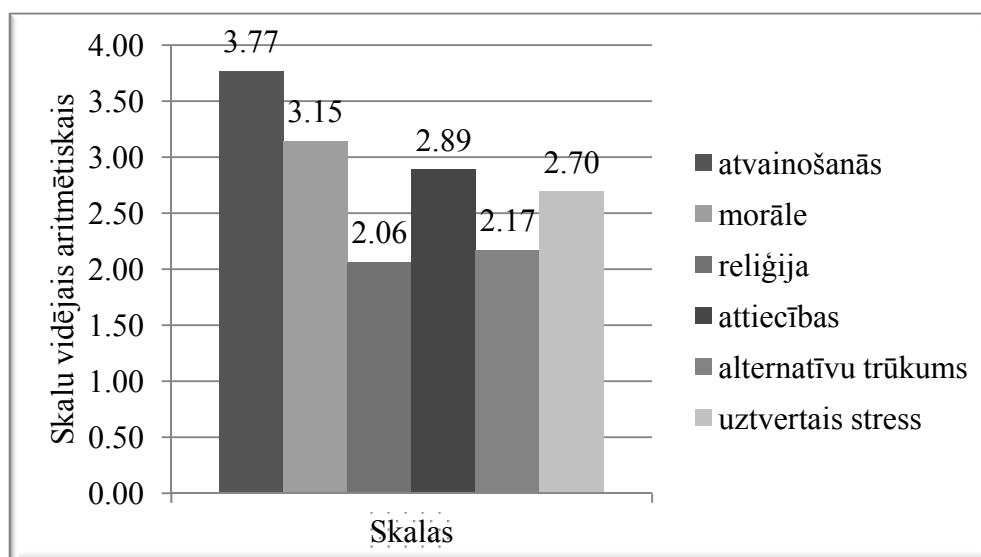
Rezultāti un to interpretācija *Results and Interpretation*

Pētījumā pielietotas datu apstrādes un analīzes metodes: SPSS Statistics 20, Microsoft Office Excel 2007, kas tika izmantots datu apstrādei, statistisko rādītāju aprēķināšanai izmantota Pīrsona korelācija, saskaņotības rādītāju noteikšana un analīze.

Vispirms tika aprēķināti aptaujas Piedošanas motīvi iekšējās saskaņotības rādītāji. Rezultāti parādīja, ka Atvainošanās motīvu skalai $\alpha = 0,796$, tātad skalas ticamība vērtējama kā pieņemama, jo $\alpha > 0,7$.

Pēc iekšējās saskaņotības rādītāju noskaidrošanas tika aprēķināti skalu aprakstošās statistikas rādītāji un pārbaudīta skalu atbilstība normālam sadalījumam izmantojot Kolmogorova-Smirnova Z testu, kā rezultātā tika secināts, ka normālam sadalījumam atbilst visas skalas, tāpēc lai atbildētu uz pētījuma jautājumu „Vai pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp piedošanas motīviem un uztvertā stresa rādītājiem” tika izmantots Pīrsona korelācijas koeficients.

Pēc pētījumu rezultātu analīzes par Piedošanas motīviem atklāts, ka augstākie rādītāji ir trijās Piedošanas motīvu skalās: atvainošanās, morāle un attiecības (skat. 1.att.). Atvainošanās motīvs sevī ietver atvainošanos par izdarīto, lūgumu pēc piedošanas un patiesas nožēlas izrādīšanu. Morāle kā piedošanas motīvs sevī ietver izrēķināšanās noraidīšanu, rīcības apzināšanu un līdzjūtību ar citiem cilvēkiem. Savukārt attiecības motīvs sevī ietver simpātiju pret pāridarītāju, vēlmi patikt pāridarītājam, attiecību turpināšanu un attiecību nozīmīgumu parādīšana.



1.attēls. Aptaujas „Piedošanas motīvi” un „Saīsinātā uztvertā stresa aptauja” vidējo aritmētisko rādītāju stabīņu diagramma (n=100)

Figure 1 Questionary "Forgiveness motives" and "short-form survey of perceived stress" arithmetic average of a column chart (n=100)

Kā redzams 1.attēlā augstākie Piedošanas motīvu rādītāji, kas apzīmēti kā „atvainošanās”, „morāle”, attiecības” skalās. Savukārt zemākie Piedošanas motīvu rādītāji ir „alternatīvu trūkums” un „reliģija” skalās.

Turpmāk tika aprēķinātas sakarība ar Pīrsona korelācijas koeficientiem starp Piedošanas motīviem un Uztvertā stresa skalu rādītājiem (skat. 1. tabulu).

1.tabula

Pīrsona korelācijas koeficienti starp piedošanas motīvu un uztvertā stresa rādītājiem
Pearson correlation coefficients between the motives of forgiveness and perceived stress indicators (n = 100)

<i>Mainīgie lielumi</i>	<i>Atvainošanās</i>	<i>Morāle</i>	<i>Reliģija</i>	<i>Attiecības</i>	<i>Alternatīvu trūkums</i>	<i>Uztvertais stress</i>
<i>Atvainošanās</i>	--					
<i>Morāle</i>	0,203*	--				
<i>Reliģija</i>	0,045	0,366*	--			
<i>Attiecības</i>	0,173	0,075	0,039	--		
<i>Alternatīvu trūkums</i>	-0,015	-0,053	0,001	0,125	--	
<i>Uztvertais stress</i>	0,182*	-0,211*	-0,050	0,131	0,277*	--

* $p < 0,05$

Veiktā korelāciju analīze uzrādīja, ka pastāv statistiski nozīmīga vāja pozitīvā sakarība starp uztverta stresa līmeni un piedošanas motīvu, ko var apzīmēt kā „alternatīvu trūkums”, kā arī statistiski nozīmīgā negatīvā sakarība starp stresa līmeni un piedošanas motīvu „morāle”.

Pētījumā tika meklētas sakarības starp Piedošanas motīviem un Uztvertā stresa rādītājiem. Pētījumā noskaidrots, ka pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp morāles skalas un uztvertā stresa rādītājiem. Piedodot, balstoties uz morāli, ir zemāks uztvertā stresa līmenis. Kā arī konstatētas statistiski nozīmīgas sakarības starp alternatīvas trūkumu skalu un uztvertā stresa rādītājiem. Gadījumos, kad nav alternatīvas, nav izvēles ir pozitīva sakarība ar stresu. Iegūtie rezultāti saskan ar pētījuma rezultātiem (Cox et.al, 2012). Pētījumā iegūtie rezultāti parādīja, ka izvēloties piedot morālu iemeslu dēļ cilvēks pieredz mazāk stresa, bet ja cilvēks piedod alternatīvu trūkumu dēļ, tad pieredz vairāk stresa.

Pēc pētījuma rezultātu analīzes par Piedošanas motīviem zemāki rādītāji ir alternatīvu trūkums un reliģijas skalās. Alternatīvu trūkumsskala sevī ietver iespēju trūkumu sodīt pāridarītāju, bailes no atriebības, iespēju nesaskatīšana vai dotajā situācijā atbildēt, izrēķināties. Reliģijas skala ietver sevī principus, kuriem jāseko, piemēram, Dievs no mums sagaida piedošanu, Dievs nepiedos grēkus un Dieva uzlikto cerību attaisnošana.

Secinājumi **Conclusions**

Balstoties uz iegūtajiem rezultātiem var atbildēt uz pētījuma jautājumu „Vai pastāv sakarība starp Piedošanas motīvu un Uztvertā stresa rādītājiem?” Pētījumā tika atklāta sakarība starp piedošanas morāles motīvu skalas un uztvertā stresa rādītājiem. Iegūtie rezultāti parāda, jo augstāki piedošanas morāles motīvu rādītāji, jo zemāki ir uztvertā stresa rādītāji. Pētījumā atklāta sakarība starp piedošanas alternatīvas trūkuma motīvu skalas un uztvertā stresa rādītājiem, ko var skaidrot, jo augstāki alternatīvas trūkuma skalas rādītāji, jo augstāki ir uztvertā stresa rādītāji.

Jo augstāki piedošanas alternatīvu trūkuma motīvu rādītāji, jo augstāki ir uztvertā stresa rādītāji, šie iegūtie rezultāti saskan ar citu pētījumu rezultātiem (piem., Cox, Bennett, Tripp & Aquino, 2012).

Šajā pētījumā Piedošanas motīvus varēja ietekmēt tādi ārējie faktori kā organizācija, amata stāvoklis.

Pētījumā gūtās atziņas var izmantot praksē piedāvājot apmācību programmas organizācijās, kas varētu palīdzēt darbiniekiem stresa vadībā, risinot konflikta situācijas un iepazīstot piedošanu kā attiecību harmonizēšanas metodi.

Turpmākos pētījumos nepieciešams izpētīt piedošanas motīvu saistību ar stresa līmeni, vispārējo veselību un psiholoģisko labklājību.

Diskusijai

Pētījumā respondentiem tika lūgts atcerēties tikai vienu konflikta situāciju darba vietā, kas šajā pētījumā ir ierobežojums. Piedošanas motīvu būtisks ietekmējošs faktors var būt organizācija, kurā cilvēks strādā un ieņemamais amats, kas var ietekmēt piedošanas motīvu izmaiņu. Saīsinātajā uztvertā stresa aptaujā tika lūgts novērtēt stresa līmeni par notikumiem pēdējā mēneša laikā, precīzāki mērījumi būtu, ja cilvēks atbildētu par konkrētu notikumu.

Turpmākajos pētījumos nepieciešams izpētīt dzimumatšķirības par Piedošanas motīvu un Uztvertā stresa sakarībām. Iegūtie pētījuma rezultāti varētu norādīt uz to, kādus izvēlas piedošanas motīvus stresa pārdzīvojuma iespaidā sieviešu un vīriešu grupās, tādā veidā pārvarot stresu. Pētījumam nepieciešams izvēlēties izlasēs proporcionālu respondentu sadalījumu pēc dzimuma.

Šajā pētījumā atspoguļotos rezultātus varētu uzskatīt kā kopējo tendenču rādītājus konkrētajā izlasē.

Summary

The research aim was theoretical and practical analysis of the correlation of forgiveness motives and the perceived stress indices. The respondents from 20 to 30-year olds has been selected for the study.

The research involves linguistically adapted questionnaire “Forgiveness motives” (Trainer forgiveness scale 1991 modified by Cox, Bennett, Tripp & Aquino, 2012). “Abbreviated Perceived Stress Scale” (Perceived Stress Scale-4, PSS-4; Cohen & Williamson, 1988, adapted by Perepjolkina, 2013) has been used for establishing of the stress level.

A statistically significant correlation between moral forgiveness motive scale and the perceived stress indices has been discovered. The more a human forgives due to moral motives, the less stress he endures. It is in accordance with the results of other researches that the forgiving humans reach better psychological well-being (Bon, McCullough & Root 2008; Brown 2003; Freedman & Enright, 1996; Munoz Sastre, Vinsonneau, Neto, Girard & Mullet, 2003, as mentioned Cox et al., 2012). A significant correlation has been established between the lack of alternatives’ motives scale and the perceived stress indices as well as. Jo more a human forgives due to the lack of alternatives, the higher are the stress indices, the obtained results are in accordance with the results of the previously accomplished research (Cox, Bennett, Tripp & Aquino, 2012).

Bibliogrāfija **References**

1. Aquino, K., Tripp, T.M., Bies, R.J. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 91, 653-658.
2. Briedis V. (2012). *Reakcijas uz stresu*. Iegūts 2012. gada 7. maijā no <http://www.arstipsihoterapeiti.lv/lv/reakcijas-uz-stresu.html>
3. Bright, D. S., Fry, R. E., & Cooperrider, D. L. (2006). Forgiveness from the perspectives of three response modes: Begrudgement, pragmatism, and transcendence. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 3, 78 - 103.
4. Cohen, S., Hoberman, H. A. (1983). Positive events and social support as buffers of life-change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13, 99–125.
5. Cohen, S., Kamark, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measurement of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385–396.
6. Cohen, S. & Williamson, G. (1988). Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. in *Social Psychology of Health*, ed. S. Spacapan & S. Oskamp (Sage, 1988). Full text here (pdf)
7. Cox, S., Bennett, R., Tripp, T., & Aquino, K. (2012). An Empirical Test of Forgiveness Motives „Effects on Employees” Health and Well - Being. *Journal of Occupational Health Psychology 2012, Vol. 17, No. 3*, 330–340. Iegūts 2013. gada 20. janvārī no APAPsycNET datu bāzes.
8. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
9. Dudkina, A. (2014). *Piedošana sociāli psiholoģiskā skatījumā*, npublicēts materiāls, manuskripts nodots publicēšanai Zinātne redakcijā).
10. Eriksons, E.H.(1998). Identitāte: jaunība un krīze Rīga: Jumava.
11. Fehr, R., Gelfand, M. J., & Nag, M. (2010). The road to forgiveness: A theoretical and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136, 894 - 914.
12. Györkös, C., Becker, J., Massoudi, K., de Bruin, G. P., & Rossier, J. (2012). The Impact of Personality and Culture on the Job Demands - ControlModel of Job Stress. *Swiss Journal of Psychology*, 71 (1), 2012, 21–28. Iegūts 2012. gada 18. maijā no APAPsycNET datu bāzes.
13. Herrero, J. & Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to

- pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 830-846.
14. Markham, U. (1997). *Kā tikt galā ar stresu?* Rīga: Jumava.
 15. Miķelsone, I., Latsone, L., Strods, G., Oļehnoviča, E. u.c. (2008). *Karjeras attīstības atbalsts*. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.
 16. Nelson, M.K. (1992). *A New Theory of Forgiveness*. Purdue University. pp.312.
 17. North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy* 62: pp.499-508.
 18. Ozoliņa, Nucho, A., Vidnere, M. (1998). *Stresa menedžments: pārvarēšana un profilakse*. Rīga: AGB..
 19. Perepjolkina, V. (2014). *Daudzdimensionālas personības aptaujas izstrāde un validizācija Latvijas pieaugušo izlasē*. (Promocijas darbs). Rīga, LU. (nepublicēts materiāls)
 20. Lawler, J.J.(2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes..*Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Volume 77, Issue 4, pp. 515–530.
 21. Tezaurs. *Skaidrojošā vārdnīca*. Iegūts 2013. gada 9. septembrī no <http://www.tezaurs.lv/sv/?w=piedo%C5%A1ana> , <http://www.tezaurs.lv/sv/?w=piedot>
 22. Trainer, M.F. (1989). *Forgiveness: Intrinsic, expected, expedient, in the context of divorce*. Unpublished doctoral dissertation. Boston versity. Boston.
 23. Tripp, T.M., Bies, R.J. (2009). “Righteous” anger and revenge in the workplace: The fantasies, the feuds, the forgiveness. In M.Potegal, G. Stemmler, & C. Spielberger (Eds.), *Handbook of anger: Biological, psychological, and social processes*. Amsterdam: Springer.
 24. Tripp, T.M., Bies, R.J., Aquino, K. (2007). A vigilante model of justice: revenge, reconciliation, forgiveness, and avoidance. *Social Justice Research*, 20, 10-34
 25. Toussaint, L., Webb, J. R. (2005). *Theoretical and empirical connections between forgiveness, mental health, and well-being*. In E. L. Worthington (Ed.), *Handbook of forgiveness*; 349 - 362. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
 26. Türetgen, I. Ö., Berk, Ö. S., Basbug, G., Unsal, P. (2012). The Development of the Job Stressor Appraisal Scale as Part of the Job Stress Battery. *European Journal of Psychological Assessment* 2012; Vol. 28(2):147–153. Iegūts 2012. gada 18. maijā no APAPsycNET datu bāzes.
 27. Jodis, H.(2013). *20-30 gadīgu darbinieku piedošanas motīvu saistība ar uztvertā stresa rādītājiem*. Rīga, RPIVA (Nepublicēts materiāls).
 28. Wade, S.H. (1989). *The development of a scale to measure forgiveness*. Unpublished doctoral dissertation. Fuller Graduate school of psychology, Pasadene, CA.
 29. Войдылло, Э. (1997). *Учиться прощать*. Минск: Полымя.
 30. Гринберг, Дж.(2002). *Управление стрессом*. СПб: Питер.
 31. Сердюк, В. (2004). *Менеджмент стресса на рабочем месте*. Кадры предприятия.

Dr. psych. **Aija Dudkina**

Riga Teacher Training and Educational Management
Academy, Imantas 7.linija N.1, Riga, Latvia
email: aija.dudkina@rpiva.lv
+ 371 29154164

EXPLORING AUTOBIOGRAPHICAL WRITING AS A POTENTIAL FORMATIVE INSTRUMENT FOR PROFESSIONALS WORKING IN PAEDIATRIC WARDS

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini
University of Milano-Bicocca

Abstract. *The specificity of a paediatric ward adds complexity to medical and health practice: providing care, especially to children, invariably involves an educational dimension. Professionals working in paediatric wards are required to deal with such complexity on a daily basis.*

In this paper I explore the potential of writing, a specific mode of human language, to act as an instrument for helping professionals operating in a paediatric ward to deal with the complexity of their work context. In particular, I assess whether autobiographical writing may be used as an educational training instrument, with a view to designing a course of personal and professional development for professionals in paediatric hospital settings. I focus on the process of reflection stimulated by writing as a source of awareness about how we act in our daily lives and work: such reflection can bring about the desire for change and allow us to find meaning in our individual experience.

Keywords: *autobiographical writing, health professionals, paediatric ward, personal and professional development.*

Introduction

People go into hospital on account of illness, an alteration in the balance between good and ill-health. Each of us lives out a specific representation of the concepts of “health” and “illness” on the basis of our own ethical, moral and cultural values. As expressed by Good: “The concepts of health and illness reflect conceptualisations elaborated by social actors in different contexts and historical moments“ (Good, 2006:178).

On admission to hospital, the personal world of each patient encounters the hospital institution, within which different professionals, with different care paradigms, operate. The hospital experience may be particularly difficult for children, given that hospital is structured very differently to their family context and brings them into contact with a large variety of unfamiliar people. Children are obliged to leave their homes, their toys and their daily lives outside the hospital, and this leads them to experience fear: separation from their familiar environment is frightening for children, because it implies a drastic loss of reference points just when they have a strong need for them.

Children are generally accompanied to hospital by their parents, who as adults have to deal both with their own fear and with that of their children. In this sense, a child’s admission to hospital may be viewed as the arrival of someone we can describe as a double-patient: the child – and its parents, who will be the first to interact with the care professionals.

For all patients, but especially for children, the hospital is configured as an educational place: patients are required to live there according to rules and types of social relationships that are different to what they are normally used to. This educational component generated by the hospital institution is often experienced at an unconscious level: staying in hospital is an experience that educates children and their families in specific ways, such as introducing them to rules, behaviours and emotions that they do not normally encounter in their daily lives. Hospital is a place that is complex at different levels: human, emotional and relational. Thus, my aim here is to explore the hospital from an educational perspective, by investigating the possibilities that writing, as a reflective and self-educational act, can offer to hospital professionals, to help them cope with the specific characteristics of their work with greater mindfulness.

Professionals operating in hospitals daily come into contact with the pain of others: this makes it necessary for them to care for their own feelings, because “rejecting and never naming one’s emotions and feelings may foster the belief that one is dominating them, but it can lead them to manifest themselves in forms that are not always appropriate or compatible with one’s professional role and emotional resources” (Zannini, 2001: 303-304)².

Writing can help to give meaning to what professionals experience in their care relations. It becomes a resource when: “feelings question existence” (Iori, 2006:25). Writing not only serves to narrate processes of physical therapy and overall care, but also becomes an “inner place of wellness and care” (Demetrio, 1995:10). Thus writing can enrich professionals, when undertaken as a “philosophical exercise applied to themselves” (Demetrio, 1995:10).

Care professionals need wisdom and reflexivity, especially in an emotionally complex context such as a paediatric ward. In this kind of context in particular, writing focused on professional action can enhance awareness: it incites us to select our memories, to reconsider them before transforming them into written words. It can allow us to recover feelings from an implicit and unconscious world, leading what in the course of our daily routine usually slips away or gets reduced to aseptic unemotional language, to emerge. Such assumptions are not commonly shared within the Italian health system, so the research³ presented here was a preliminary exploration of a paediatric hospital context with a view to assessing the feasibility of a training proposal based on autobiographical writing.

The research project was qualitative in design, using a narrative method to explore the stories of care professionals in a paediatric ward. With the aim of providing an initial exploration of the context, focus group discussions and narrative interviews were the instruments used to elicit the participation of a series of professionals operating in a paediatric ward. The focus was on the

² When I quote from Italian texts, the English translation is my own.

³ The presented research was part of the author’s Master Degree Thesis in Pedagogical Sciences.

meanings attributed by participants to their work place and to their own professional role within it. A further specific focus was on how the participants normally used writing in their daily work practice.

On the basis of this exploratory research I drew a training proposal, based on narrative and autobiographical writing, that targets this specific context and focuses on the specific characteristics of the different professionals that work with children in hospital.

Theoretical framework

The beginning of human writing marked the passage from prehistory to history: thus this specific activity played a key role in human evolution (Martin, 1988; Ong, 2002). Through the graphic act of writing, human beings expressed the need to fix their experience and their thoughts. The handing-down of culture changed after the invention of writing: orality was no longer the only way to pass on knowledge and values. In addition, writing gives a material and linear form to thoughts and memories, which may then be communicated as a collective patrimony.

In relation to the current research, I now focus on that particular form of writing that is related to the self. This specific mode of writing implies an author who wants to put thoughts, emotions and events regarding him or herself and his/her story or experience into written form: it is an instrument that can endow these existential dimensions with visibility and concreteness, thanks to an effort to engage in a particular mode of thinking: “in writing about emotions that we have experienced, our thinking analyzes and reproduces them” (Demetrio, 2007:165). There are various types of writings about the self: distinctions could be made on the basis of complexity or primitiveness. In this sense, we can list written fragments, letters and self-descriptions as minor forms of self-writing and diaries, odes and autobiographies, as major ones.

When writing about the self, the subject engages in a particular mode of thinking that involves both interpretative and meta-interpretative procedures: «Life writing as a pedagogical practice presents contexts for reflexive inquiry into the conditions and constitution of the limits to subjectivity» (Zuss, 1995:27).

The act of writing, of itself, produces a particular awareness, because it brings the author back to his/her lived experiences, but in a more conscious way. This reflection, set off the physical gesture of a writing hand, enhances our awareness of our own actions, existence or profession; and this in turn may generate the desire to change or reshape a particular aspect of our lives or work: when people becomes more consciously aware of how they usually act in a mechanical fashion, they develop a willingness to change. It is through reflection that we can rediscover meaning in our individual experience and subjective action. (Zuss, 1995:30).

This type of writing also has specific self-educational features: its introspective focus allows us to observe the structures of our own thinking and our frameworks for constructing meaning, leading us to revise the habitual mindset that we may tend to take too much for granted.

Thus writing about the self, implies engaging in an introspective and self-educational exploration: authors adopt a mental posture that splits them off from themselves, as though the written words concerned someone else. This posture, which recalls the philosophy of Husserl and the concept of *epochè* (Husserl, 1907), implies undertaking a search for one's inner self through practices such as autobiographical writing.

In this sense, writing may be viewed as a form of "care" when it is experienced as an attempt to develop a mindful and critical perspective on our surroundings and on ourselves: writing, thanks to its introspective nature, becomes a care practice when it spurs adult subjects to question their inner and outside worlds, which may thus be born to a new existence (Wiltshire, 1995).

This process is not aimed at isolating subjects nor at having them focus exclusively on their own individuality: other people and the world itself are also present in the writing process. Therefore self-writing may also be thought of as an attempt to rediscover and re-write the role of others in our own development. This aspect in particular implies that writing is a form of care, because it can bring us closer to others. By creating written words, it is possible to care for oneself without generating isolation and individualism, because this is a care practice that facilitates a particular view on the world and on actions. It is a mindful practice based on an authentic listening to oneself that the subject can also draw on in his or her relationships with other people .

The richest manifestation of this process is the autobiography: in writing it, the author undertakes a search for his/her identity, that necessarily involves interpreting and assigning meaning to his/her life-story. The very narrative structure of an autobiography illustrates a process of reinterpretation on the part of the subject: the author is the focus of the writing and it is therefore a formative experience. In this sense, autobiographical writing is a means of "caring for", regulating, and saving the self from dispersal and loss. (Cambi, 2007).

This process may also be undertaken in relation to our daily life and work: writing can be a useful tool for giving concrete form to the reflections and questions arising from our everyday experience. Hence the use of writing as an instrument for questioning our daily professional actions: thanks to this process we can become consciously aware of the world view through which we elaborate the meaning of our experience (Mortari, 2006).

Let us now focus on the health professionals involved in the research outlined here: their specific kind of work brings them into daily contact with stories of physical and emotional suffering. They are required to care for patients'

“overall” stories, which involve emotions, representations and feelings in addition to biology.

These aspects demand considerable engagement on the part of health care professionals, who have to deal with their own thoughts, emotions and fears: this requires great effort, generating unconscious defensive mechanisms when the emotional dimension is overlooked, as well as “the risk for health care workers to get emotionally overwhelmed by their patients’ suffering» (Vaes & Muratore, 2012:181).

A narrative approach, based on autobiographical writing, may help health workers to manage the complexity and the suffering they routinely encounter (Engel, Zarconi, Pehtel, & Missimi, 2008; Iori, 2006). I here present a first exploratory study carried out with a view to introducing this practice in a health institution in which it has never been experienced before by professionals.

Writing requires dedicated time, a pause to stop and reflect, a quiet moment in which emotions can come to the surface. Time for reflection facilitates the emergence of feelings that are normally quashed by the urgency of everyday practice. Thus emotions may be named instead of hidden, creating a work practice that is difficult to aspire to in the course of frenzied daily routine.

The time dedicated to writing may represent, as suggested by Iori, as “a time in which it is possible to cultivate reflexivity, reinforcing one’s energies in order to tap into *knowledge* and *authenticity*» (Iori, 2006:65).

For care actions to be implemented, practical rules and behavioural codes are not enough: each situation is unique and complex, requiring decisions based on uncertainty. Providing care implies the ability to be close to other people. In this perspective, feelings and emotions may be thought of as a source of knowledge, about both the self and the recipients of care. The different emotions originating in the encounter with others can become opportunities to enhance knowledge and comprehension.

A time dedicated to writing can make professionals more aware of these aspects, helping them to mindfully redesign their professional practice, also focusing on the emotional dimension of providing care: writing contains a knowledge-building and transformational potential that can help to re-think professional care actions.

When writing is experienced as a habitual practice, it can become a place to share feelings and emotions with other colleagues: knowing that one is not alone and sharing reflections can help to find direction and interpret difficult situations. Thus a setting may be created in which emotions can be allowed to emerge, developing a key competence for health care workers.

From this perspective, writing in professional practice can also protect from burn-out, which frequently affects health care professionals (Vaes & Muratore, 2012). The search for the meaning of daily actions, can help develop new ways of “humanising” the health care services.

Finally, writing may also represent an opportunity for emotional growth, so that professionals will be less likely to be overwhelmed by the questions of meaning arising from the care practices that they daily experience and implement with suffering people. Self-writing can help professionals to question how they act in their professional role, and therefore to experience their work in a more authentic and mindful way.

Research ideas and objectives

In 2009, a group of paediatricians in the Milan area created a website on which to share their professional practice through forms of writing. They had met each other while attending a course at the Anghiari Free University of Autobiography (in Italian “Libera Università dell’Autobiografia”): this is a cultural association founded in 1998 by Duccio Demetrio and Saverio Tutino. Its principal aim is to create a research and educational community focused on autobiographical writing and the culture of memory.

This group of paediatricians, having discovered writing as an educational instrument, began to think of using it in relation to their profession: in developing this idea, they designed the website www.camiciazurri.com, a virtual space dedicated to paediatricians who wish to write about an event or an aspect of their professional life and share it with other colleagues. The key premise for this writing is awareness of its self-educational potential.

The writings posted on this website are based on contributors’ professional lives. Once they have been published online, they may be read by anybody. Thus, each piece of writing may help others to reflect as well as the author.

This project inspired the current research, that is to say, the idea of exploring whether writing as an instrument can support professional practice in the health services. It also helped me to identify some of the key dimensions to be included in the research design.

First of all, the specificity of a paediatric context adds complexity to medical practice. Children’s illnesses strongly engage professionals’ emotions, because of the innocence and simplicity associated with image of the child.

Children are subjects that are still developing: this implies that they have special needs in terms of relationships, learning and education that go beyond what the health system normally provides.

Finally, children in hospital are generally accompanied by their parents or other significant adults, creating the peculiar phenomenon of “double-patient”, with the child as the sick subject, but with his/her parents asking questions of and speaking with health professionals.

The research idea stems from a view of paediatric health contexts as complex and as requiring pedagogical competence; hence the value of exploring whether and how a pedagogical formative instrument, such as writing, can help health professionals to enhance their practice. Specifically, the research hypothesis was

that writing can make such professionals aware of the complexity of their workplace, allowing them to live their professional role authentically and to care for their own life-stories as well as those of the children and the parents they meet daily.

The organizational structure of a paediatric ward encompasses a range of different professional figures all providing care to children: I attempted to cater for this diversity in designing the research. On a paediatric ward, there are doctors, nurses, but also teachers at the hospital school, psychologists and volunteer workers: these are different professional roles, not all directly related to health management, but all making a daily contribution to the care of children in a health context.

The general aim of the research was to explore the potential of writing to foster the personal and professional development and growth of workers involved in providing care to children in hospital. Specifically, I focused on the following lines of enquiry:

- Can writing create a time and a space separate from routine professional practice, in which subjects, in concentrating on the act of writing, can acquire enhanced awareness of their daily actions?
- Can this awareness, generated by writing, stimulate reflection on what tends to “slip away” in the course of hectic daily practice?

Research design

I chose to implement a qualitative research design, with a view to gaining an in-depth understanding of the research themes, focused on the *how* and *why* of my main lines of enquiry. The research fell within the “ecological” paradigm proposed by L.Mortari (2007), following G.Bateson (1979), K.Gergen, M.Gergen (1995), R.Rorty (1979) and J.Creswell (1998). This paradigm perceives reality as structured around immanent, interconnected and continuously evolving logics: thus the researcher’s task is to look for the relations structuring the phenomenon under study. The gnoseological framework of this paradigm is based on the assumptions of constructivism, constructionism and connectionism, all of which emphasize the active role of the subject, the environment and relationships in the building of knowledge.

From an epistemological point of view, it is critical to recognise the complexity of the research object, which must be explored by the researcher directly in its own context: this requires going beyond a static and neutral concept of objectivity to involve the researcher’s own subjective experience of the research object, thereby accessing a more in-depth knowledge (Mortari, 2007).

The present research was designed within this paradigm: specifically, it was based on the method known as Narrative Inquiry. D.J.Clandinin and F.M.Connelly are leading contemporary scholars of narrative inquiry in the Human Sciences: they write that: «Education and its studies are a form of

experience. Narration is the best way to represent and understand it. Experience is what we study and we do it in a narrative way, because narrative thinking is the form of experience and the way to write and think of it» (Clandinin, Connelly, 2000:18).

My preliminary exploratory research was conducted between January and April 2010 in the context of a paediatric hospital ward in Northern Italy: participants in the project were two doctors, two teachers, two nurses and one volunteer.

The research took place over two phases, using two different research instruments: a focus group discussion (Kitzinger, 1994; Krueger & Casey, 2009; Gubrium & Holstein, 2002) and narrative interviews (Kohler Riessman, 2008). First, all the participants attended a focus group discussion: the aim was to collect information about the daily organization of the ward, dialogically exploring professionals' specific roles in the context. On the basis of the dialogue between participants, the researcher set out to explore the use of writing in their professional practice.

In the second phase, each professional took part in a semi-structured narrative interview: the aim here was to access a more detailed description of each professional's role in the context and of how they had each learnt to use writing in the course of their own educational histories, as well as to discuss in more detail the training proposal being assessed. Thus each participant was asked their opinion about the value and feasibility of using writing as a professional support and training instrument based on reflexivity.

The collected material was analyzed by the researcher using the analytical method proposed by D.Demazière and C.Dubar (2000): the material was approached inductively, in order to elaborate a theory based on «understanding the narrative logic organizing participants' narratives and identifying their structuring categories» (Demazière, Dubar, 2000:221).

Analysis of a complex context

Analysis of the narrative material led me to identify, as significant elements of the context under study, the themes of *time*, *aspects of complexity experienced by subjects in the ward* (a transversal theme, present in all the others), the *child and his/her family* and the *training proposals* offered to the various professionals in the context.

All these themes reflected the general complexity of the context, experienced from different perspectives: all the professionals employed by the hospital had the feeling that they were always in a hurry, and that their daily practice left no time over for them to think about themselves or their emotions. They also spoke about the intricate and bureaucratic organization of the ward as an additional complication. The paediatric ward employs a wide range of professionals operating within different care paradigms, and the practical management of the

professional team, the environment, the children and their families requires a very complex degree of organization.

The training courses these carers usually attended were strictly related to their specific professional role and to the core skills they had already focused on in their basic education and training for their particular role.

The narratives of the participants present in the context but not employed in it (the volunteer and the young trainee doctor), reflected quite a different perspective, describing a context that was complex, but within which they also enjoyed moments of relative calm, or training proposals based on their needs.

I found a specific link between the perspectives of the teachers and the volunteer, both engaged in a relationship with children that involved educational aspects: they worked with children in hospital but did not act on health aspects; rather their role was to meet needs falling outside of the health care assured by the hospital. In contrast with this link, which emerged from analysis of the narrative material, I found that the context was organized in such a way that the teachers and volunteers did not work together and had very few opportunities to meet.

A particular focus of the analysis was the theme of writing: all the participants reported making frequent use of writing as part of their work, yet writing was never undertaken as an opportunity to reflect or to focus on the emotions and feelings experienced in the work context.

Exploration of this theme was particularly complex, because it led the participants to reflect on something that was highly unusual for them: they were surprised by this reflection, finding it difficult to express their thinking on the topic. What the hospital institution requires from its professionals in terms of writing is a recording function that helps to standardize procedures. This does not allow a subjective viewpoint to emerge, making it impossible to think of writing as an instrument for caring for feelings.

Reflecting on this theme, participants came up with several ways in which writing could potentially be a valuable educational tool: one teacher observed that writing could be used to express a number of issues related to difficulties arising in working with and relating to the children. This participant also reported trying to bury and forget about these themes, leading to an approach to the job that did not adequately care for the self, the lived experience in the context or for the relationships with the children.

Participants also emphasized the innovative nature of a training proposal based on autobiographical writing for their work context.

Conclusions: formulating a training proposal

This exploratory research showed firstly that any training proposal to be applied in a paediatric ward must take into account the practical and logistical conditions of this peculiar context, particularly the feeling of not having enough time

reported by most of the participants. The creation of a non-compulsory setting, designed and led by an expert in narrative methods, could help these carers to experience time in a different way: in other words, this could be a context in which participants can take time out from their daily work actions and begin to think about and elaborate their lived experience through writing.

The study also showed that the ward context is organized in a way that makes it difficult to share stories related to carers' feelings about work practice: analysis of participants' narratives suggested that this dimension of communicating lived experience is only possible in unusual contexts, and through instruments that are unrelated to everyday routine: the training proposal formulated is designed precisely to create an unusual context, based on writing used as a way to express thoughts and feelings. Via this action, it is possible to care for life stories, recognizing the importance that these have for the overall formation of each participant, present in the ward with a specific role and skills.

With regard to whom to target with such a proposal, it is again appropriate to be guided by the findings of the exploratory research: on analyzing participants' narratives, I noticed that the link between teachers and volunteers was weak. Looking at the context of the ward from a pedagogical perspective, teachers and volunteers both have the roles that are primarily focused on educational care for hospitalised children.

Thus, a proposal such as that formulated here, could be initially targeted at teachers and volunteers, in order to support their activity in the ward. The joint-participation of the two groups in this training activity, might facilitate the creation of connections and relationships between teachers and volunteers.

The autobiographical approach, implemented using narrative practices, is the key element of the proposal. It assumes that writing is a useful instrument for creating a context in which daily work practice and the related feelings may be thought about. The proposal is designed as a care context for the participants, following the four steps in the *care spiral* put forward by Formenti (Formenti, 2009).

In this sense, a project for a training proposal could involve different moments, organized as steps to approach autobiographical reflection and writing, as instrument able to take care of participants' professional lives. Participants can be invited to engage in an initial autobiographical reflection on the theme of "who you are" and "what you do" in the paediatric ward, generating a first level of sharing between participants.

The second step can propose the use of an aesthetic language that "creates representations of experience in metaphorical forms or using symbols, preverbal gestures" (Formenti, 2009:33). This step is designed to help subjects communicate their experience more fully: "experience itself is not communicable; an appropriate language is needed to transform experience into a sign, into something that others can see" (Formenti, 2009:33).

The third step can focus on “the attribution of meaning to experience” (Formenti, 2009:34). In other words, participants are guided in the use of narrative, presented as “the main method of comprehension” (Formenti, 2009, p. 34). The focus could be on narrating an episode of care, given or received, in order to bring to participants’ attention that it is possible to give meaning to lived experience. Finally, participants can access the perspective of *deliberate action*, because «comprehension opens possibilities for action, this is its meaning, its essential task». This type of action may be implemented in the context, based on the way of thinking learnt from reflecting on experience: «An action is deliberate when it is born of acquired wisdom» (Formenti, 2009: 35). These steps constitute the broad guidelines for the proposal, which may be implemented over several sessions, and may be supplemented with additional elements for reflection and action, using writing as a educational instrument. The key aim is to set off a reflective process focused on participants’ working practice that can become a habit for them. It is hoped after the training programme they may continue this type of writing, experiencing it as supportive of their daily practice, and of their life-story in the ward.

References

1. Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. New York: Dutton.
2. Cambi, F. (2007). La scrittura come “cura di sé”. in Demetrio D., & Biffi E. (edited by), (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli.
3. Castiglioni, M. (2008). *Fenomenologia e scrittura di sé*. Milano: Guerini.
4. Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
5. Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.
6. Demazière, D., & Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
7. Demetrio, D. (1995). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
8. Demetrio, D. (2007). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*. Milano: Raffaello Cortina.
9. Engel, J.D., Zarconi, J., Pehtel, L.L. & Missimi, S.A. (2008). *Narrative in Health Care: Healing Patients, Practitioners, Profession and Community*. London: Radcliffe Medical Press.
10. Formenti, L. (2009), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*. Trento: Erickson.
11. Gergen, K.J., & Gergen, M.M. (1995). *From theory to Reflexivity in Research practice*, in Steier, F., *Research and Reflexivity*. London: Sage.
12. Good, B.J. (2006). *Narrare la malattia. Lo sguardo antropologico sul rapporto medico-paziente*. Torino: Einaudi. Original Edition: *Medicine, Rationality, and Experience: An anthropological perspective*. (1994). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Gubrium, J.F., & Holstein, J. A. (2002) (eds.), *Handbook of interviewing research: Context & method*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.
14. Husserl, E. (1907). *Die Idee der Phänomenologie. Fünf Vorlesungen*. Italian version Sini, C. (1992). *Idea della fenomenologia*. Roma-Bari: Laterza.

15. Iori, V. (2006), *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*, Milano: Guerini.
16. Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness* 16(1), 103–121.
17. Kohler Riessman, C. (2007). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.
18. Krueger, R.A., & Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, (CA): Sage Publications.
19. Martin, H. J. (1988). *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris: Librairie académique Perrin.
20. Mortari, L. (2006). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Urbino: Carocci.
21. Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
22. Ong, W.J. (2002). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. (2nd ed.). New York: Routledge.
23. Rorty, R. (1979). *Consequences of Pragmatism*. Oxford: Blackwell.
24. Vaes, J., & Muratore, M. (2012) Defensive dehumanization in the medical practice: A cross-sectional study from a health care worker's perspective. *British Journal of Social Psychology* (2013), 52, 180–190.
25. Wiltshire, J. (1995). Telling a story, writing a narrative: terminology in health care. *Nursing Inquiry* (1995), 2, 75-82.
26. Zannini, L. (2001). *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*. Milano: Franco Angeli.
27. Zuss, M. (1995). Autobiography as a Politics of Metissage: A Pedagogy of Encounter. *Education and Culture* (1995), vol. XII, 2, 27-34.

Phd Student

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini

University of Milano-Bicocca, Department of
Human Sciences “Riccardo Massa”, Italy
Email:mbenedetta.gambacorti@gmail.com

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Methods of Development the Culture of Reading in Continuous Education

Барно Ганиева

Ташкентский университет информационных технологий

Abstract. *The article includes information about research methods of development the culture of reading in continuous education which is caring out at the Tashkent University of Information Technologies. Also the forms and importance of information presentation and perception in the age of information technologies and recommendations to improve the effectiveness of the educational process in this aspect are given too.*

Keywords: *information and library center, digital library, culture of reading, information, the form of presentation and perception, educational process*

Введение Introduction

В Узбекистане в настоящее время проводятся кардинальные реформы в системе высшего образования и информационных технологий. Изучая опыт, образовательные стандарты, учебные планы, преподаваемые дисциплины ведущих мировых университетов, разрабатываются новые образовательные стандарты. В учебный процесс вводятся новые дисциплины, отвечающие международным требованиям. В реформе высшего образования существенную роль отводится его информационной поддержке. Поэтому параллельно ведутся активные работы по развитию информационно-библиотечной инфраструктуры. Библиотеки приобрели новую форму – информационно-библиотечных центров (ИРЦ), которые нацелены на повышение эффективности информационного обслуживания пользователей на основе передовых информационно-коммуникационных технологий.

В условиях информатизации, использования в библиотеках новых информационных технологий, новых носителей информации, появился термин «информационная культура», который, безусловно, шире понятия «культура чтения». Включает в себя совокупность знаний, умений, норм, правил, ценностей, связанных созданием информационных ресурсов и их использованием. В связи с появлением новых видов документов, носителей информации на аудио-, видео-, компакт-дисках, электронных изданий возникает необходимость обучения читателей навыкам пользования этими носителями, началам компьютерной грамотности, умению работать в электронных сетях, с электронными базами данных. В информационный век недостаточно, чтобы человек накопил в начале своей

жизни определенный запас знаний, а потом мог бы их бесконечно использовать. Возникает необходимость в обновлении, углублении, обогащении первоначальных знаний, адаптации их к меняющемуся миру.

Современная система образования призвана формировать умение учиться ориентироваться в потоках информации, извлекать знания. Профессиональный опыт библиотекарей по удовлетворению информационных потребностей общества хорошо устоялся и достиг уровня этических принципов. Тому, кто хочет идти в ногу с жизнью, надо научиться ориентироваться в этом информационном море, быстро и продуктивно усваивать содержание информации. Это и составляет в самом широком и общем плане содержание термина «культура чтения». Трудно переоценить роль библиотеки, информационно-ресурсных центров в реализации этих задач, которые могут научить, как приобретать и использовать знания. Библиотеки, информационные ресурсные центры накопили огромный опыт работы по обучению читателей основам информационной культуры. Библиотекари стремятся сделать занятия яркими, информационно насыщенными, емкими и адаптированными к восприятию.

Научное исследование проводится в целях улучшения работы информационно-ресурсных центров, разработки и исследования методов повышения эффективности восприятия знаний у студентов учебных заведений. Проведение ретроспективного анализа методов восприятия знаний, включая обзор традиционных методов освоения знаний, анализа систем представления и восприятия знаний, исследование роли библиографической информации в формировании базы знаний – является главной целью исследования. Методами исследования является статистический анализ, анкетирования по вопросам восприятия и представления научно-образовательной информации.

Анализ исследования методов форм представления и восприятия информации

Analysis of research methods and forms of information representation and perception

Современное чтение – это процесс, который непосредственно связан не только с вопросами воспитания у читателя стремления к чтению, но и с вопросами представления самой читаемой литературы, средствами отображения информации, компьютерными программами и телекоммуникационными возможностями. Появляется новая культура чтения – культура 21 века, века информационных технологий и виртуальных библиотек. Сейчас важно не только содержательная сторона, но и эффективные средства представления и восприятия учебной информации.

За последнее время существенно изменились формы и форматы представления и восприятия знаний. Век информационных технологий принес новые формы и методы представления информации и получения знаний. Повысилось разнообразие форм представления и восприятия знаний. Образовательная информация получается не только от традиционных источников, но и таких как: Интернет источники, чат с преподавателем, дистанционные курсы, мультимедиа, системы имитационного моделирования и обучения и т.д. Усовершенствование форм представления знаний влечет за собой усовершенствование их восприятия. Разработанные на сегодняшний день новейшие технологии форм представления знаний влекут за собой создание новейших методик их восприятия. Появились системы дистанционного обучения, тестирования знаний, мультимедиа, системы имитационного моделирования и воспроизведения, электронные учебники, учебники – мультипликации и т.д. В этом разнообразии форм материала порой бывает очень сложно найти или выбрать необходимую форму представления тех или иных материалов, знаний для повышения эффективности учебного процесса. Но исследования показывают, что разные студенты по-разному усваивают знания, они по-разному их воспринимают. Один и тот же материал воспринимается по-разному, если его представить в традиционной текстовой форме, или в аудио -, или в видео - записях, в системах имитационного моделирования и т.д. Ведь и учащиеся также разные, различен их кругозор, уровень восприятия информации, знаний. Одним студентам достаточно и лекции преподавателя, другие воспринимают лучше иллюстрации, другие – комбинации: аудио-, видео - материалов и прочее, третьим нужно более детальное объяснение и другие формы предоставления информации, чтобы оно превратилось в знание. Проблемы восприятия информации, освоения учебного материала учащимися при разнообразной форме представления знаний, особенно основных на современных информационных технологиях еще слабо изучены. В отечественных и зарубежных исследованиях нет наглядных результатов, как в теоретическом, так и в прикладном плане в такой области. Не достаточно изучено влияние электронных и виртуальных библиотек на процесс освоения учебного материала, на сколько (количественном и качественном плане), они повышают эффективность образовательного процесса.

Нельзя останавливаться и опираться только на традиционных формах обучения, а использовать разнообразные, богатые методы представления учебного материала, которые получены на основе прогресса в области информационных технологий. В настоящее время переход на электронные формы представления, хранения, передачи и обработки научно-образовательной информации стал объективной реальностью и наиболее эффективным средством её доставки потребителя. Онлайн-доступ

через Интернет или использование баз данных на СД носителях намного повышает эффективность работы по сравнению с традиционной бумажной технологией.

В целях изучения вопросов представления и восприятия информации был произведен опрос и анализ среди 60 руководителей и ведущих библиотекарей ИРЦ Вузов.

По мнению 36% респондентов к электронным ресурсам имеется наибольшая потребность в Информационно-ресурсных центрах учебных заведений. Большая потребность, по мнению 22% опрошенных имеется к учебникам и учебным пособиям. 17% считают, что электронные журналы имеют наибольшую потребность. Всего 3% респондентов отметили газеты (Рис. 1).



Рис. 1. График показателей потребности на информационные ресурсы
Figure 1 Indicators of information needs

На вопрос, о предметах, имеющих наибольшую потребность в литературе, 28 % опрошенных указали на технические науки. 12% респондентов считают, что литературе по культуре, образованию, спорта, а так же литературе по истории, экономике, социологии, имеется наибольшая потребность в их ИРЦ. 13% на естественные науки, 12% отметили литературу по медицине и здравоохранению, 10% по филологии и языкознанию (Рис. 2).

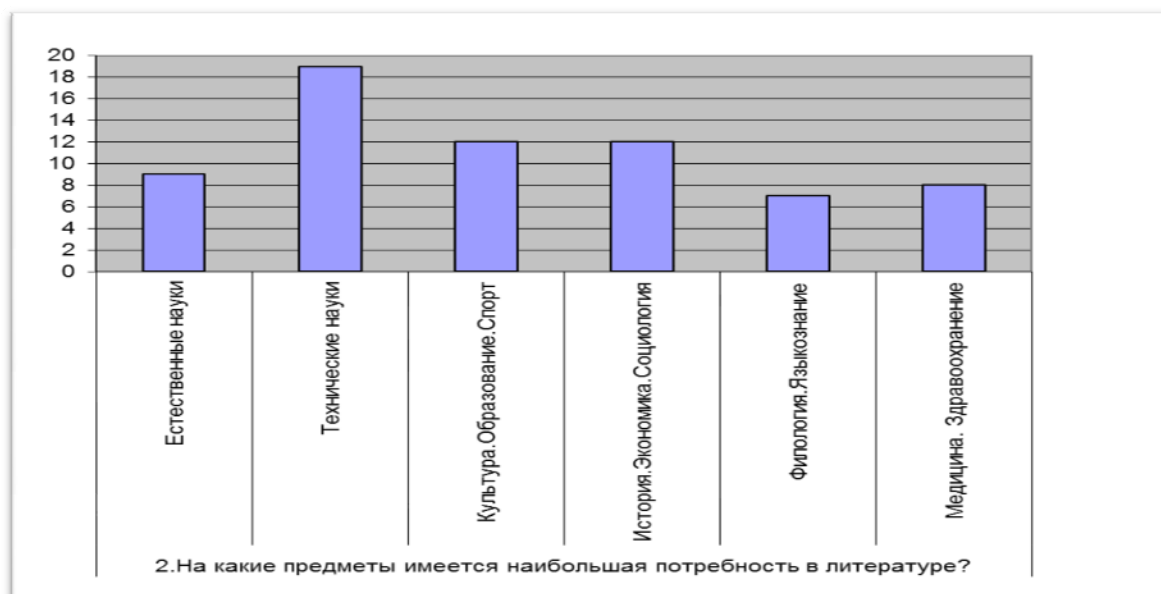


Рис. 2. График показателей потребности в литературе по предметам
Figure 2 Indicators of information needs on literature subjects

26% опрошенных в качестве информационного ресурса, дающему большее восприятие в освоении знаний указали на учебники, 25% на учебные пособия. И только 20% отметили важность в восприятии в освоении знаний электронные учебники. 14% отметили немаловажную роль энциклопедий. 10% респондентов считают, что электронные журналы дают большее восприятие в освоении знаний. Всего 6% опрошенных, отметили газеты (Рис. 3).

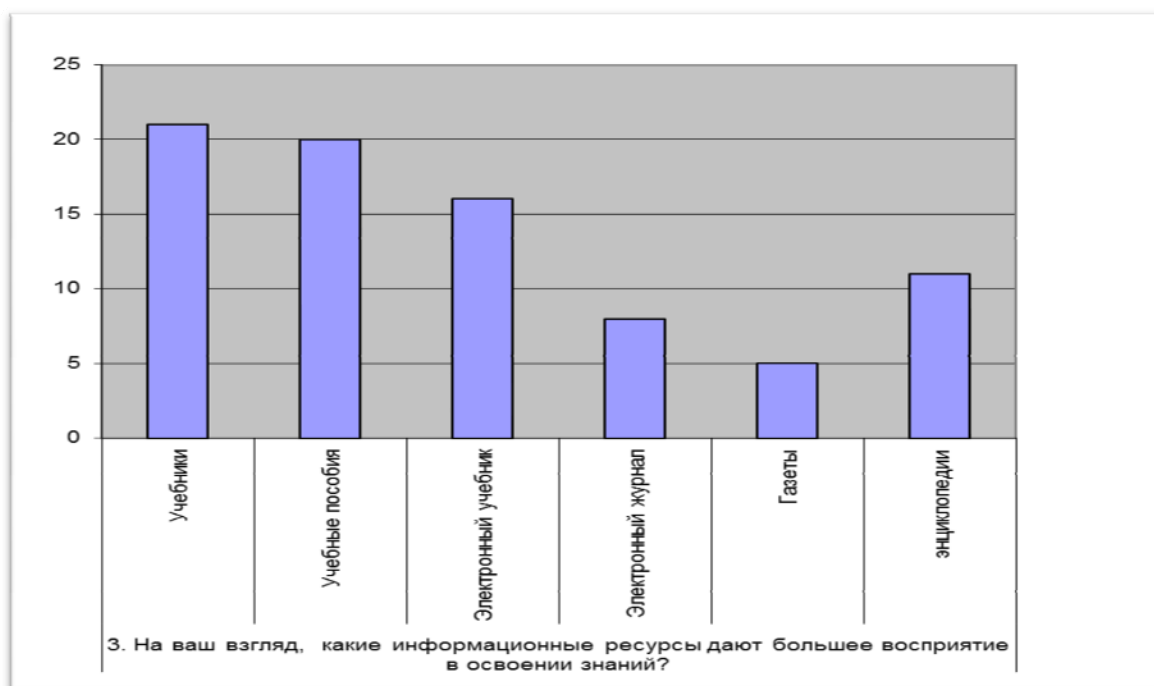


Рис. 3. График показателей информационных ресурсов влияющих на восприятие в освоении знаний

Figure 3 Indicators of information resources influensed to knowlege perception

На вопрос «Какие ресурсы больше всего пользуются спросом у преподавателей?» 29% ответили, что электронные учебники имеют большой спрос среди преподавателей. Это объясняется тем, что переход на электронную форму представления и передачи информации стал важной основой извлечения необходимых знаний. 28% указали на учебные пособия, 23% учебники, 12% электронные журналы, и 8% отметили, что газеты пользуются большим спросом среди преподавателей (Рис. 4).

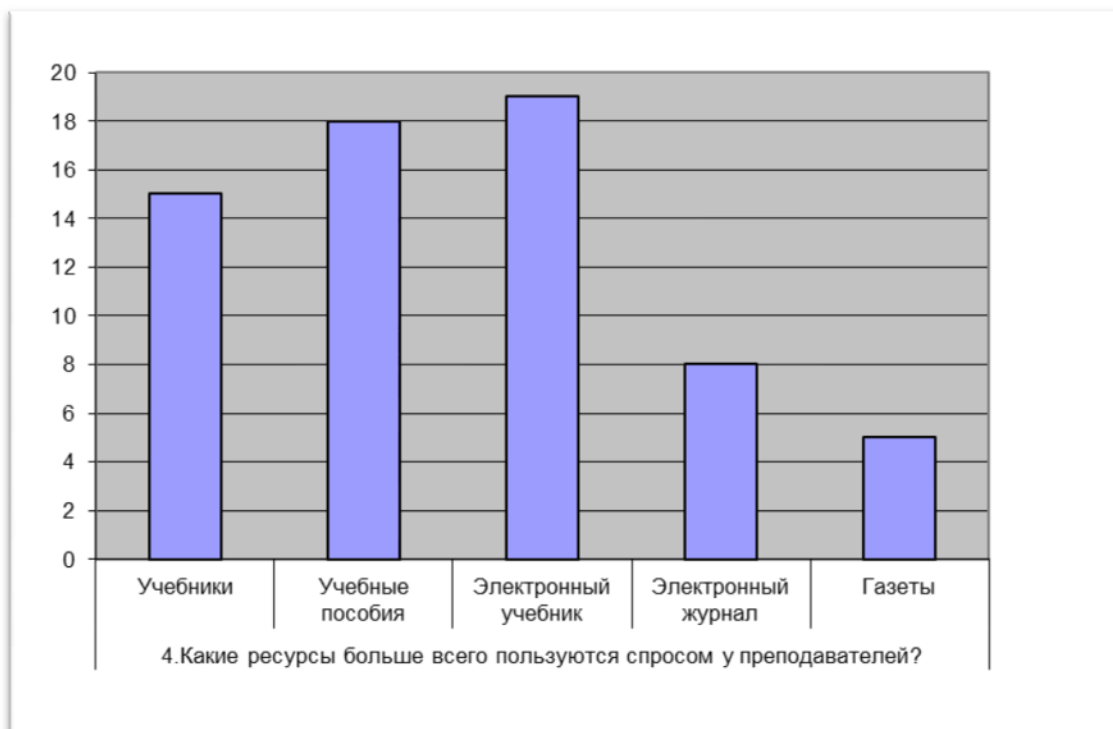


Рис. 4. График показателей информационных ресурсов имеющих спрос среди преподавателей

Figure 4 Indicators of information needs among teachers

На вопрос о ресурсах, больше всего пользующимися большим спросом среди студентов, 28% респондентов ответили, электронные ресурсы пользуются большим спросом среди студентов. 21% указали на учебники, 20% учебные пособия, 14% указали на энциклопедии, 10% газеты, 7% указали на электронные журналы (Рис. 5).

Отвечая на вопрос «Пользование, какими ресурсами, по вашему мнению, удобно для потребителей?», 57% опрошенных респондентов ответили, что электронные носители информации (электронные документы) удобны для пользователей. 43% считают, что традиционные носители информации (печатные документы) удобнее для пользователей (Рис. 6).

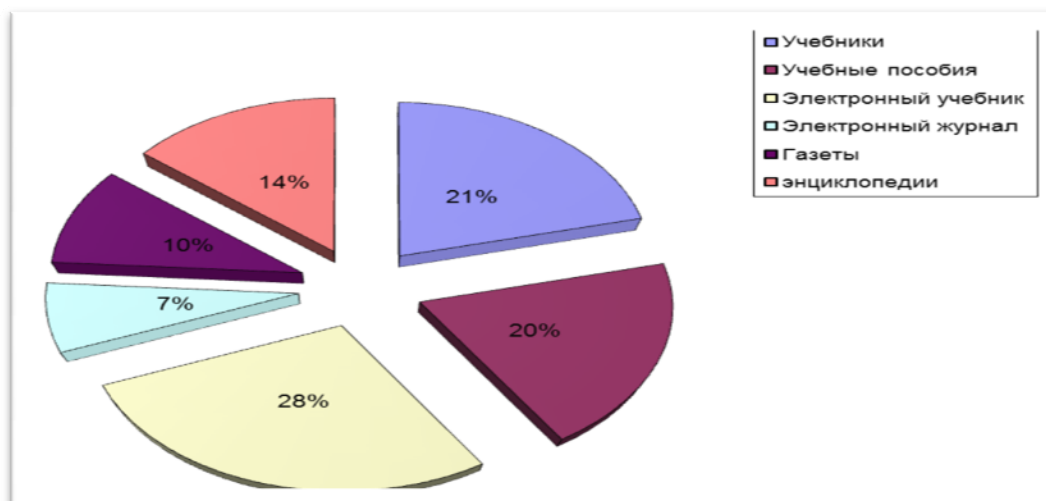


Рис. 5. График показателей информационных ресурсов имеющих спрос среди студентов
Figure 5 Indicators of information needs among students

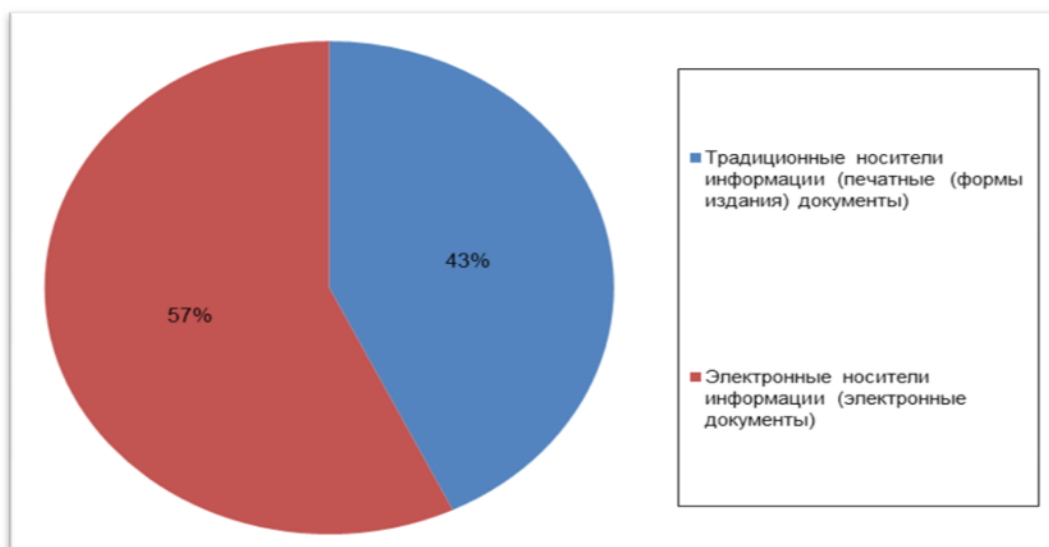


Рис. 6. График показателей видов информационных ресурсов по удобству пользования потребителями
Figure 6 Indicators of kinds of information resources on usability

Наибольшим препятствием применения информационных технологий в ИРЦ руководители и ведущие библиотекари ИРЦ учебных заведений 30% отметили недостаточность квалификации библиотекарей и 22% опрошенных указали на недостаток навыков у пользователей.

На вопрос о навыках пользования ИРЦ и информационными ресурсами студентов учебных заведений, 60% опрошенных заявили, что студенты недостаточно имеют навыки пользования ИРЦ и информационными ресурсами.

Какие методы пользования информационными ресурсами в ИРЦ могут послужить наиболее эффективному их восприятию? На этот вопрос были получены следующие ответы: Улучшение материально-технической базы 53%, повышение квалификации кадров 29%.

Использование интерактивными методами 18%

На сегодняшний день перед исследователем, преподавателем и студентом предстают различные формы информации и знаний. Проведенный анализ показал, что в ИРЦ еще недостаточно эффективно используются электронные учебники, электронные научно-образовательные базы данных. Проведенный анализ отражает лишь отдельные стороны информационно-библиотечного обслуживания в ИРЦ, но отражая основные тенденции, формы обслуживания и использования различных способов представления информации, может позволить разработать рекомендации по улучшению восприятия знаний студентами Вузов.

Заключение *Conclusions*

Таким образом, имеется большая необходимость в проведении исследований по анализу методов представления и восприятия современной информации, знаний и дать рекомендации для повышения эффективности учебного процесса в век информационных технологий и разнообразия форм и форматов информации. Особенно это актуально для Узбекистана, где проводятся полномасштабные реформы как в сфере образования, так и в информационно-коммуникативной и библиотечной сферах.

Для реализации этих исследований необходимо решение следующих задач:

1. Проведение ретроспективного анализа методов восприятия знаний, включая обзор традиционных методов освоения знаний, анализа систем представления и восприятия знаний.
2. Систематизация методов представления знаний путем классификации источников информации и знаний. Исследование роли библиографической информации в формировании базы

знаний. При этом исследуются формы представления знаний в виде мультимедиа (аудио, видео).

3. Проведение исследований восприятия знаний у студентов на примере информационно - библиотечной области. Разработка методики опроса по восприятию знаний и статистического анализа результатов обработки данных. Ранжирование школьников по уровню восприятия знаний при различных формах представления информации.
4. Исследование эффективности нахождения и восприятия учебного материала при использовании электронных библиотек, работе в корпоративных библиотечных системах, сетях и виртуальных библиотеках.
5. Разработка и исследование методических рекомендаций и алгоритмов по улучшению восприятия знаний студентами при различных формах представления изучаемого материала. Создание модели представления знаний преподавателем, модели восприятия знаний студентами разных категорий. Разработка рекомендаций по повышению эффективности представления и восприятия знаний и качества образования.

По сравнению с существующими разработками данные исследования позволят:

1. Получить объективные оценки различных методов представления знаний (при различных форматах информации) по критерию улучшения их освоения школьниками. Систематика форм представления знаний: текст, аудио-, видео-, мультимедиа, мультипликация, имитационные модели и программные комплексы и средств восприятия знаний: системы дистанционного обучения, электронные библиотеки.
2. Улучшить восприятие учебного материала на основе разработанных и исследованных методических рекомендаций и алгоритмов по улучшению восприятия знаний школьников при различных формах представления изучаемого материала.
3. Будет создана единая классификационная модель методов и форм представления знаний, а также модель соответствий типа «форма представления – условия применения», что повысит наглядность использования разработанной методики.
4. На основе обработанного статистического материала по восприятию школьниками учебного материала при различных формах представления знаний будут разработаны методические рекомендации для преподавателей для улучшения форм представления учебных материалов в целях повышения эффективности их освоения.

Исследования по решению вышеуказанных задач, активно ведутся на кафедре «Информационно-библиотечные системы», факультета «Профессиональное образование в сфере информационно-коммуникационных технологий» Ташкентского университета информационных технологий.

Результаты исследований позволят создать научно-обоснованную методику и модели представления и освоения знаний для системы высшего образования республики, в условиях разнообразия форм предоставляемого учебного материала и использования современных средств обработки и передачи информации. Решения дадут возможность систематизировать методы представления знаний путем классификации источников информации. Они нацелены на повышение уровня преподавания дисциплин, освоения знаний и образовательного процесса в целом, за счет использования рекомендаций по повышению эффективности представления и восприятия знаний.

Данный вопрос продиктован международными требованиями к уровню образования и Национальной программой по подготовке кадров. Новые требования к профессиональной подготовке кадров находят отражение в пересмотре содержания и структуры обучения и преподавания, в изменении форм и методов представления и восприятия знаний. Имеющиеся уже сегодня технические возможности позволяют начать фронтальное совершенствование форм восприятия знаний, на основе совершенствованного представления информации.

Summary

Nowadays, there is a great need for research on the analysis of the methods of presentation and perception of modern information, knowledge and make recommendations to improve the effectiveness of the educational process in the age of information technologies and the variety of forms of information presentation and perception. This is especially actual for Uzbekistan, where carried out full-scale reforms in education and in the info-communication and library areas. The article includes useful information about research methods of the development the culture of reading in continuous education which is caring out at the Tashkent University of Information Technologies. Also the forms and importance of information presentation and perception in the age of information technologies and recommendations to improve the effectiveness of the educational process in this aspect are given too. There given statistical information about needs different kinds of information resources for teachers, students and on their usability.

Литература References

1. Rakhmatullaev, M. (2011). Library reform as an important step for Information infrastructure of Uzbekistan. *Science and education: exchange of ideas. Fulbright association in Uzbekistan*. Tashkent, pp. 117-122.

2. Rakhmatullaev, M. (2012). Libraries in Uzbekistan: Past, Present and Future Libraries in the Early 21th Century. *Volume 1, an International Perspective*. Boston/Berlin, pp. 375-386)
3. Ганиева, Б. (2013). Перспективы подготовки кадров для информационно-библиотечной деятельности. *Проблемы развития качества непрерывного образования*. Самарканд, .pp.145-146.
4. Рассадина, М.И. (2010). *Профессиональная ориентация как фактор совершенствования системы непрерывного библиотечного образования*. (диссерт. канд. пед. Наук), Москва.

кандидат педагогических
наук, доцент
Барно Ганиева

Заведующая кафедрой «Информационно-библиотечные системы» Ташкентского университета информационных технологий,
Республика Узбекистан, г. Ташкент ул. А. Тимура 108
barno_1972@mail.ru

VOLUNTEERING: EXPERIENCE OF SENIOR ADULTS

Genutė Gedvilienė

Department of Educology, Vytautas Magnus university

Marija Krunkaitytė

Foreign Language Institute, Vytautas Magnus University

Edita Trečiokienė

University of Educology, Vilnius

Abstract. *The article deals with volunteering which in European Union is highlighted as one of the key possibilities for people to participate and include themselves into the international society life, solving various problems, such as poverty unemployment, public safety, organization of the meaningful leisure time. It analyzes communication and collaboration between international senior volunteers in two countries – Lithuania and Greece - sharing their experience in acquiring new abilities and skills, needed for knowledge-based society in the action based environment.*

Key words: *experience, participation, senior adults, volunteering.*

Introduction

Transformative processes in the society influence changing structure of people's age. In Lithuania, as in other European countries, people live longer, rate of birth is decreasing, the number of population is influenced by migration losing a big number of young people. The structure of population in European Union is changing: the number of people above 65 is increasing – in 2010 it was 17,4 % while in 1985 it was 12,8%.....

Senior people are motivated to be socially active – to volunteer, to be employed, to learn, etc. It is a new phase of life which only started in the 20th century. (Mikulionienė S., 2011, p. 265).

Volunteering is a way of empowering and integrating citizens into active communication and experience sharing between the generations. This activity helps develop values and makes influence on education, employment and citizenship. In the majority of cases, volunteering is practised in various social and environmental organizations and institutions of informal education. Successful volunteering needs a relevant legal environment to ensure safe and flexible volunteering acceptable to both, a volunteer and a hosting organization. In Lithuania, volunteering is defined by Volunteering Act, 2011 as a volunteer's unpaid work for the benefit of the society stipulated by a volunteer and volunteering organization. Volunteering is a way of human empowering, integration, occupation and an important factor in the process of creating social communication and cohesion. This activity helps implement the main social values with the influence on education, business and public life. It may also improve interrelations, communication and cooperation.

Nowadays volunteering has gained a significant national and international sense, as it is closely related to human expression, active citizenship, which is the

essence of democracy. Volunteering is an opportunity for everyone, regardless of gender, race, nationality, religion, political belief, age or health, to use personal skills and experience, gain new knowledge, make friends, get involved in working and change the social life of the country. Volunteering promotes individual development, expands social benefits, general human capacities. It is time devoted for the benefit of other activities and the opportunity to exercise, improve personal, professional and social competencies.

Volunteering is an activity arising from a person's altruistic intention to perform some work without being paid for it. A person who can act this way is called a volunteer. The main goal of such a person is to help others and be socially active. It is one of the natural human features – to be happy by helping others. Internationally, in different countries volunteering is understood differently, but the process of volunteering is similar. Volunteering is especially important for the country's economy because at low expenses national product is created together with intercultural education.

In 2011-2013 VMU Department of Education and the University of Thessaly (Greece) carried Senior Volunteering Project "Communication, Empowering, Integration, Experience For Senior Age Volunteers (C.E.I.E.)". The aim of the project was to promote international communication and cooperation of both sides Senior Volunteer is sharing experiences, gaining new abilities and skills for the knowledge society. The cooperation between Greece and Lithuania was established in order to draw public attention to the importance of volunteering in Lithuania and Greece (Trečiokienė, Gedvilienė, Karasevičiūtė, 2011). The project was developed through bilateral cooperation and opened international area for successful lifelong learning process.

The object of the research: experience of seniors participating in volunteering.

The goal of the research: to reveal communication, empowerment, integration and experience of senior participants in volunteering.

The objectives of the research:

1. Theoretically based volunteering.
2. Having conducted the research of experience of participants of Lithuanian and Greek seniors in volunteering to highlight the cultural and social expression of recent activity.

Methodology and methods of the research

A qualitative study was conducted in 2011-2013. This study aimed to highlight the cultural and social expression of volunteering experience. It was based on the European Year of Volunteering basic objectives and other studies - adult needs to participate in volunteering at national and international level; content analysis of documents regulating volunteering, expert analysis and volunteering experience in organization performance.

- Semi-structured interview survey is used.
- Content analysis method is applied to the analysis of interview results. The results are divided into five categories (Lifelong learning, volunteering

experience, the ability to volunteering, volunteering benefits and volunteering expectations) and several subcategories (Participation in education, training professional or personal development, concept of Lifelong learning, volunteering experience, knowledge, relevant volunteering, general skills). Interview method was used to reveal the details of the informants views on volunteering at a later age.

Volunteering as a form of adult learning

Nowadays an adult person should strive to participate and plan his life because of its complexity in either social or political sense. Senior citizens are expected to be socially active. People of different age groups should constantly learn because changing cultural, ethnic and linguistic conditions make life complicated. Meeting these challenges is not very simple. Otherwise, adult learning through volunteering may help create new norms of social communication.

Volunteering in a society has become popular not only as a way being social in helping others or communicating among different age groups but also as a possibility to learn. Volunteering is a very important instrument in realizing Lifelong learning strategy in European Union. Besides, volunteering gives opportunities for an adult to join informal learning. Informal learning opens abilities to educate personal, social and professional skills. But it is worth mentioning that a volunteer is naturally involved into self-learning. Depending on his motivation, competence increases because a lot of things in life a person learns himself, analyzing and evaluating his experience. That may improve involvement into labour market thus expanding employment possibilities and making a person competitive. Taking part in volunteering, an adult has a possibility to learn and perfect three groups of skills:

- *personal*, related with a person's inner motivation and his personal needs. Only a personal interest and values make an adult to seek for something new, valuable by helping others and self-expression.
- *social* which appears working in a group – it may be an activity helping each other and the condition where a helped person lives or the whole group of volunteers.
- *professional* closely connected with the process of learning and qualification as part of professional skills. Junior volunteers use volunteering as a means of acquiring professional skills before starting their career.

All the three groups of skills are closely connected with volunteering as *learning, interrelations and conditions* that encourage a volunteer to be active in life-long learning.

Kurapkaitiene N. and Borovskaja O. describe three principles of volunteering that determine volunteer's involvement.

Conditions – they are material and structural conditions of the volunteer, i.e., working place, organizational rules, cultural norms, a responsible person, labour contract etc. Creating conditions influences volunteer's involvement into organization and his working motivation. The main task of the conditions is to ensure increase in volunteering.

Relations – these are relations of the organization where a volunteer appears. It is the structure of conscious and subconscious interpersonal processes in the organization. Volunteers usually keep in touch with different groups – workers, clients and other volunteers. They have to understand and find encouraging relations. Mostly because of relations, volunteers stay long in the organization, and relations become the strongest motivation in volunteering.

Learning. A volunteer appears in new possibilities and conditions of learning that encourage him to learn not only technical or mechanical but also social, professional and personal competences. (Gedvilienė, Karasevičiūtė, 2013).

The authors stress that in spite of the conditions for informal or self-education, a volunteer still gets into a loop of at least minimal and sometimes quite vivid change.

In creating conditions for volunteers, it is important to set what information and skills are necessary to make volunteering successful and how a volunteer should be integrated. It is also important to clear up a volunteer's motivation. Positive conditions and relations together with constant learning abilities positively influence the choice of volunteers and educating new skills.

For a successful integration, a volunteer should always learn. The issues of volunteer learning and progressing are discussed in the programmes of European Union carrying such attitudes:

- volunteers gain knowledge and skills during volunteering activities, not in advanced preparation for social work;
- volunteers are prepared in advance for specific activities following specialized programmes and systematic courses, workshops, individual consultations (Jonutytė, 2007).

In volunteering the process of informal, self-modified and experimental learning takes part during relations between organization members and a volunteer, volunteer and client, volunteer and other volunteers, also during personal self-knowledge and gaining new professional skills. It is difficult to distinguish some common volunteering skills because of different conditions, activities, structure.

During volunteering, personal progress, social values and common human skills are educated. This is illustrated in the volunteering model.

Skills gained in volunteering can be prescribed to the recommendations of European Parliament and Council to the skills of common life-long learning. Recommendations give 8 skills: communication in the mother tongue, communication in a foreign language, sense of initiative and entrepreneurship, mathematical competence and basic competences in science and technology.

These skills prepare people for adult life and is the basis for life - long learning. They create personal welfare and progress, active citizenship, social integration and occupation (Wilson, 2000).

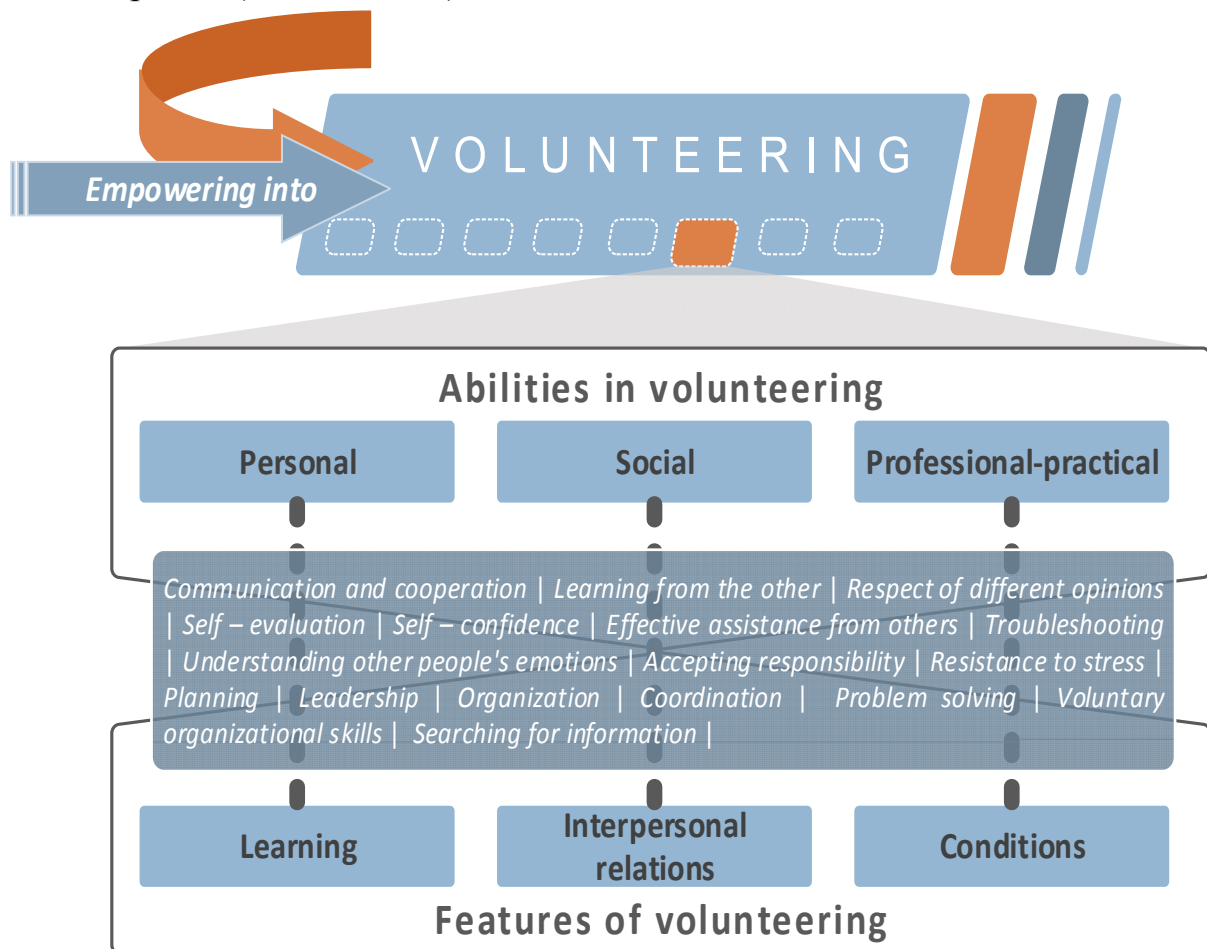


Fig. 1 Model of volunteering

Volunteering service gives a person possibility to communicate, educational experience, to be active in social life. Non-governmental organizations also encourage the possibilities for people of different age groups to be involved in learning through volunteering, to realize their skills, share ideas and values, to communicate.

Speaking about volunteering activities of non-governmental organizations, the concept of informal learning is used. Informal learning consists of different courses, workshops, conferences offered by the same or different non-governmental organization in a neutral atmosphere, but it also should be remembered that learning is practised during the volunteering activity itself (Gedvilienė G., Karasevičiūtė, (2013).

To sum up, volunteering gives a person possibility to gain experience in different fields, to know oneself, educate skills, widen knowledge and

strengthen responsibility for himself and community. These are universal skills, obligatory for every person and they educate critical confident personality.

Results of the qualitative research

The qualitative research was carried out during 2011-2013. The goal of the research was to highlight cultural and social manifestation of volunteering experience.

Informants of the research. Twelve senior volunteers participated in the research. Six Greek senior volunteers and six Lithuanian senior volunteers were selected as the informants. Their age varied from 54 to 70 years. In the reasearch participated nine women and three men. Answers of informants have codes (A, A1, B, B1, C, C1, D, D1, E, E1, F, F1). Of all the informants, ten had higher education, one of them spec. secondary and one high school education. The content of the responses to the interview was analyzed by employing the qualitative content analysis method.

The research instrument. The informants answered to 11 questions. The interview was carried out in an individual conversation with the informants.

In this research the answers of the informants are divided into five categories and several subcategories: Lifelong learning (Participation in training, Training in the field of professional or personal, the concept of Lifelong learning), Voluntary experience (Available experience of voluntary activity, Hoping to gain the experience of voluntary activity), Skills in volunteering (Knowledge, important for voluntary activity, key competence), The benefits of voluntary activity (Personal life, Professional life), Expectation of volunteering (Lithuania and abroad). Category *Lifelong learning* and three subcategories: Participation in training, Training in the field of professional or personal, and the concept of Lifelong learning. In the research different experiences of volunteers have been highlighted the. Many of the informants educated themselves only vocationally, seeking the development of career or key competences. It is interesting that the informants have not been motivated to participate in lifelong learning activities; their knowledge of Life Long Learning is deep.

In the discussion about the conception of LLL the informants were saying that LLL is the possibility of continuous education all life, however its conditions to adjust to changing world, the new technologies, help for spiritual and human development. In other words the LLL is the permanent updating of the key competences.

The informants expressed their different views on how they realize lifelong learning. A Lithuanian senior says:

This is a development of human personality, a spiritual advancement. It opens many possibilities to get to know- and to learn innovation, to learn to solve problems, the basis of knowing the world, its people, customs and culture.

Greek senior volunteers noticed that the man personally and professionally develops while learning all his life. The informants expressing their opinion said: *... when people help each other, then they will improve (A1), people can learn at whatever age or profession necessity (C1),... I was always learning even when I was here in Lithuania (E1).*

The study noted that the seniors from two countries (Greece and Lithuania) lifelong learning understand as help to each other and opportunity to improve regardless of age.

Category *Voluntary experience* has two subcategories: Available experience of voluntary activity, hoping to gain the experience of voluntary activity. In the discussion about volunteering, the informants actively shared their experiences, mindful of where, how and when they helped to the old people or sick loved ones.

The seniors from Lithuania said: *... I am not in any voluntary organisation but often participate in the Church activity, take care of old people (B,C), ... I am participating in various voluntary activity promotions (E).*

Some informants are permanent helpers in the activities of the Church for many years, working for the Caritas organization whose activities based on the principle of helping others. One of informant said, that: *...I am a volunteer in Caritas organisation for many years, so I always have to care and help somebody (F).*

The Greek volunteers revealed that: *... This experience is the first for me (B1, E1, F1), I have worked with disabled people (A1),...helped handicapped children (F1).*

The participants of both Lithuania and Greece participating in volunteering hope to gain a good and useful experience: *... I hope to learn something new, unexperienced, and unusual. Many thanks to those who give! (C, E, F), ...I will gain learn new things, new forms of interaction with other people in ways sharing love and support with others (C1). To be able to better understand humanity (D1),I want to work with other people (E1).*

In summary, the most important is the internal motivation to try to do what elates the other. It can be noted that Lithuania and Greece senior volunteer participation in voluntary activities, the most important is the internal motivation, a special desire to help- others, the desire to do what elates the other.

Category *The benefits of voluntary activity* have two subcategories (Personal life, Professional life).

According to the respondents: *... Knowledge is never too much. (F), ... I would like to learn more about volunteering (B, D), ... team communication and collaboration, and listening to another (B, C, F).*

Greece seniors have expressed very similar views on the importance of knowledge and the need for engaging in volunteering. The informants assumed that: *... I have knowledge, however, it is important to be able to communicate*

and to know a foreign language (D1), ... I have social skills, but communication and cooperation is the key (F1), ... Specific volunteering needs specialized knowledge, but help is the most important (B1, C1), ... just patience and cooperation (A1).

All the informants believe that general competencies is a key of volunteering, but the Lithuanian informants emphasized the communication and collaboration. For Greek informants language skills are essential to communication with the citizens of other nations. According to them, living in the information society relevant computer skills are necessary, in helping to develop communication networks, to find relevant information. In spite of the fact that the participating informants are older adults, they want to volunteer and improve the performance of it.

In summary it can be stated that Lithuania and Greece senior volunteers have the knowledge of how to carry out voluntary work, but for them it is important to know a foreign language, which opens up more opportunities to participate in international volunteer programs, as well as the importance of acquiring intercultural communication and cooperation skills, and be able to operate a computer.

Category *The benefits of Volunteering* distinguishes two sub-categories (Personal benefits and Professional benefits). When there was a question about private usefulness of participation in volunteering the informants were active speakers: *Many of them promised to share the experience with families, friends and co-workers. Attempt to live joyfully today and not in the future (A, B1, C1), ... from this experience I hope to gain more self-confidence. This would be a positive step in my life (B), ... it will help care about the loved ones (F).*

Greek informants were attentive to personal expression of emotional well-being. They said that „... *I will try to be polite, gentle, more understanding, (A1, D1), ...tell about volunteering to my relatives, friends and co-workers (F1, ... to help take care of family and community members (E1).*

Some of the informants believe that the person improves professionally in volunteering, and that means an opportunity to interact and collaborate with a variety of professions, getting to know their identity and share their experiences. The seniors shared and argued that: *... it is necessary to change internally (A), ... hope to improve communication when working with people of different age (B, C), ... get to know people's identity and share their experiences (F).*

These answers are very similar to Greek seniors, too. The informants said, that: *...it will be easy to learn to communicate while working with different age, education and the needs of human beings (A1, B1, D1).*

There is a tendency that the benefits of volunteering, for Lithuania and Greece senior volunteers (personal and professional experience) were most associated with the interaction and sharing of experiences with loved ones, colleagues and friends.

Category *Expectation of volunteering* has of two subcategories: *Expectation in Lithuania and abroad*. Whereas the informants are the participants of the Grundtvig programme, so they are developing the voluntary activities in Lithuania and will develop voluntary activity abroad.

Lithuanian senior volunteering expectations in Lithuania expressed the hope of earnest sharing. The seniors said, that “...sometimes people take goodness without trust. Perhaps it is because of what they experienced in childhood as they grew, in communicating with friends and acquaintances. Their own limited thinking and unwillingness sometimes is the enemy to improve (A) ..., ...I sincerely hope that it will be able to hear others and feel useful as well (B, F), ... volunteering will enhance confidence, promote rational use of various issues or caused problems, and I think that it will be something to learn and improve skills (E, D) ... I would ... the mutual understanding between the people, thought-provoking (spiritually) would not only give to others, but gets back. I hope that Lithuania will be our spiritual, benevolent and voluntary country, if not now, then tomorrow (C).

A lot of hopes and new experiences Lithuanian senior volunteers foster away to another country. They say that: *I hope that communication with foreigners is easier; people are more confident and want to help each other. I will learn a lot from them (A, B, D), ... I want to know as much as possible about organized volunteering (F).*

Similarly, Greek seniors think about volunteering in their country: *I hope to meet new people, to help the most needed, to share the experiences (A1, B1, C1, D1, E1 F1).*

Informants' expectations show that they have a strong motivation of participation in volunteering. They were in high interest to develop volunteering abroad. Greek seniors believe that: ... *Volunteering will give confidence and possibility to communicate (A1, B1, E1), I hope to know a different culture, people and their customs, some phrases of their language (C1, D1, E1, F1).*

The informants expressed the hope to find new friends and get to know another culture and tradition, and to compare the similarities and differences with volunteering in Lithuania. There is a tendency that the Lithuanian and Greek seniors hoping to interact and collaborate with others, and those who need help, get to know another culture, customs and traditions, learn the language, to gain volunteering experience and to share their personal experiences.

Having compared the Lithuanian and Greek volunteer results, it should be noted that the Greek perceived lifelong learning as helping each other and a possibility to learn at various ages is more vivid than in Lithuanians. The senior Greeks noted that throughout their development humans improved both personally and professionally by learning continuously; the Lithuanian and Greek senior volunteers noticed that the most important factors in volunteering were inner motivation, extraordinary wish to help others and doing things that make others happy; Lithuanian and Greek senior volunteers claimed that they have the

knowledge how to do volunteering jobs; however, it is important for them to master foreign language and computer skills; the volunteering benefits for the informants of both countries in terms of personal and professional experience are firstly associated with communicating and sharing with their close relatives, colleagues and friends; when participating in volunteering the senior volunteers hope to communicate and cooperate with other people, get to know other cultures, share their ex-perience and listen to others. The idea of lifelong learning reveals that people are innately different. Differences are those things which could be improved, as intellect, talent, emotional sensitivity, psychological insight. For a grown man to build their own successful life it is recommended to be an active participant in professional and personal activities. One of the most important documents in setting a guide for European lifelong is the European Commission Communication on Adult Learning: It is never too late to learn. This paper highlights the growing role of adult learning and its impact on their personal development and fulfillment.

In this study, we aimed to provide one of the Grundtvig project involved volunteers - senior opinion about volunteering. Interview method was used to reveal the details of the informants' views on volunteering at a later life.

Conclusions

After the Lithuania and Greece seniors were interviewed, a survey showed that the Greeks more than Lithuanians understand lifelong learning as assistance to each other, and as an opportunity to learn at different age. Seniors Greeks observed that the evolution of human life personally and professionally is improving in constant learning. Volunteers of both countries, said:

Internal motivation is the most important in participation in volunteering an, a special desire to help others and to do what gladdens others, the knowledge of how to perform voluntary activities. However, for everyone it is important to know a foreign language and manage e to work with a computer, to experience volunteering as both personal experience and professional activities.

References

1. *Active ageing and solidarity between generations*. A statistical portrait of the European Union 2012 Eurostat European Commission ISBN 978-92-79-21507-0.
2. Europos Komisija. (2012). *Pagyvenę žmonės*. http://ec.europa.eu/health-eu/my_health/elderly/index_lt.htm .
3. *Europos savanorių centras*. (2006). Europos savanorių manifestas. Prieiga per internetą: http://www.cev.be/data/File/CEVManifesto_LT.pdf .
4. Gedvilienė, G., Karasevičiūtė, S. (2013). *Senior Adults' Participation in Volunteering*. Kaunas: Vytutas Magnus University Publishing House.
5. Jonutytė, I. (2007). *Savanorių socialinio ugdymo sistemoje*. Monografija. Klaipėda: KU leidykla.
6. *Lietuvos Respublikos Savanoriškos veiklos įstatymas*. (2011). Valstybės žinios 2011, Nr.86-4142.

7. Mikulionienė, S. (2011) *Population ageing in Lithuania: the need for a new attitude towards ageing*. Hoff A. (Ed.) *Population Ageing in Central and Eastern Europe: Societal and Policy Implications*. Series: *New Perspectives on Ageing and Later Life*. Surrey: Ashgate.
8. Trečiokienė, E. (2012) *Trečiojo amžiaus asmenų mokymas*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. 1-97.
9. Wilson, J. (2000). *Volunteering*. *The Annual Review of Sociology*. Sociology, 26. P. 215-240. Annual review.

Prof. Dr. Genutė Gedvilienė	Department of Educology, Vytautas Magnus university
MA Marija Krunkaitytė	Foreign Language Institute, Vytautas Magnus University
Assoc. prof. Dr. Edita Trečiokienė	University of Educology, Vilnius

THE MODEL OF SUPPORT AND PROMOTION SYSTEM FOR DEVELOPMENT OF THE STAFF COMPETITIVENESS IN MODERN ENTERPRISE AS LEARNING ORGANIZATION

Irena Katane

Latvia University of Agriculture
Institute of Education and Home Economics

Abstract. Since Latvia is member of the European Union, the importance of our society's competitiveness and each its member's competitiveness is becoming even more important as the society of Latvia and each individual lives in a social space and the space of the global economy. Latvia must ensure the development of a knowledge based, democratic and socially integrated society. The development of competitiveness of Latvian society and the national economy must be ensured. It has been already acknowledged that an effective means for promoting competitiveness is lifelong and lifewide education, therefore enterprises and other various institutions are becoming *learning organizations* that promote the professional development and competitiveness of their staff in the context of *knowledge society* in general. The competitiveness of an enterprise to a great extent is dependent on the support and promotion system of the staff competitiveness. The aim of the article is to make public the results of theoretical research, describing the worked out *Model of Support and Promotion System for Development of the Staff Competitiveness in Modern Enterprise as Learning Organization*. The designed model as such is a system of cooperation that contains four basic components of the interaction: personnel management, career counselling, mentoring and specialist's competitiveness which is a central component in this model.

Keywords: specialist's competitiveness, model of the support and promotion system, enterprise as learning organisation.

Introduction

At the end of the 20th century and in the beginning of the 21st century increasing attention in social sciences is paid to the concept of *competitiveness* and its different contexts. Also more emphasis is put on the issue of a necessity to foster the development of competitiveness. The evidence to the aforesaid is the fact that the term of *competitiveness* is used in all levels of documentation, and also many scientists that represent different branches of science, including education sciences, have devoted their research to the substantiation and study of competitiveness, and also supporting and promotion of personality's/ specialist's competitiveness in close connection with enterprise/ organization competitiveness.

The ecological and synergetic paradigms in social sciences, including education sciences, enables to study a personality and/or organization as a self-developing, self-organizing and self-evaluating system that functions in various sphere and learns to live, plan and forecast; constructs and accumulates its own experience; that is able to choose and to be responsible for the consequences of its own actions under the conditions of modern changes. The synergetic approach

enables to draw a conclusion that nowadays an individual and/or a organization as open (dissipative) system must learn to live and change in the interaction with the changeable environment (Katane, 2007a; Katane, 2007b).

As we can see, in the old paradigm the competitiveness more often is related to the personality's success and victories over its competitor, sometimes it is related to an image of a harsh fighter, who has no mercy towards the enemy, competitor and who considers any means useful for achieving the goals. It is possible to draw the following conclusions from the substantiation of *the new paradigm of competitiveness*: crisis shall be attributed to all, even to the most successful entrepreneurs, the most advanced society and economy; however, to be competitive means to be able to adapt to new conditions, to overcome difficulties and to achieve more than before — before the crisis. In the new paradigm the ability to change, to live and to develop in the changeable environment is particularly important. The development of an entrepreneur's (businessman's) competitiveness nowadays is related not only to the features characteristic to a leader, but, first of all, to the socio-psychological and moral characterizing indicators, the interaction of a personality with society, attitude towards other people, oneself, duties, moral and ethical values. There are three spheres of the development of a specialist's competitiveness: 1) activity sphere; 2) the sphere of interaction with the environment, including the interaction with social environment - other people; 3) the sphere of a personality's self-development, including the self-awareness and self-determination.

The aim of article is publishing results of theoretical research: the worked out model of support and promotion system for development of the staff competitiveness in modern enterprise as learning organization.

Results of Theoretical Research

During last years the research of this article's author took place in collaboration with Gita Katana (chief specialist of corporation "Balta" in Latvia) and PhD. Ineta Kristovska (pro-rector of University College of Economics and Culture).

Several trends of theoretical research serve as the methodological substantiation for the creation and improvement of the *Model for Development and Promotion of Staff Competitiveness in Modern Enterprise as Learning Organization*.

- **Career Counseling** (Bloch, 2004; Katane, Pençe, 2009; Goodman, Hoppin, 2007; Kuijpers, Schyns, Scheerens, 2006; Scott, Marshal, 2005; Толочек, 2005 etc.).
- **Concurrentology, including substantiation of the concepts: personality's competitiveness and /specialist's competitiveness** (Floren, 1998; Katane, 2010; Katane, 2011a; Katane, 2011b; Katane, Kalniņa, 2010; Katane, Īriste, 2013; Peters, Waterman, 2004; МИТИНА, 2003; Шаповалов, 2003 etc.).
- **Knowledge Society** (Gross, 2010; Harvey, 2010; Katane, 2007b; Sterling, 2001 etc.).

- **Learning Organisation** (DeGeus, 1988; DeGeus, 1999; Garratt, 2000; Katane, Laizāne, 2012b; Leithwood, Aitken, 1995; Senge, 1990; Voulalas, Sharpe, 2005).
- **Management Sciences, including Personnel Management** (Atkinson, 1964; Caune, 2005; Dāvidsone, 2009; Forands, 2004; Katane, Kristovska, Katana, 2013, Katane, Laizāne, 2012b etc.).
- **Mentoring** (Achinstein, Akopova, 2006; Daloz, 1986; Katane, 2007c; Katane, Laizāne, 2012a; Katane, Laizāne, 2012b; Konstantinova, Rivža, 2007 etc).

The research methods: analysis and evaluation of scientific literature, modeling.

Since Latvia is member of the European Union, the importance of our society's competitiveness and each its member's competitiveness is becoming even more important as the society of Latvia and each individual lives in a social space and the space of the global economy. Latvia must ensure the development of a knowledge based, democratic and socially integrated society. The development of competitiveness of Latvian population and the national economy must be ensured. It has been already acknowledged that an effective means that would promote competitiveness is lifelong and lifewide education, therefore enterprises and other various institutions are becoming *learning organisations* that promote the professional development and competitiveness of their staff and *knowledge and information society* in general (Figure 1).

The competitiveness of an enterprise as learning organisation and the competitiveness of its staff in general to a great extent is dependent on: 1) ability, and especially the ability of its management group, to provide answers to the following questions: what this enterprise *knows-how* and *knows-why* to do best; what is different in this enterprise comparing with others; why customers choose exactly the products or services of this enterprise; what is the competitiveness of staff in this enterprise; 2) the developed model of the specialist's competitiveness support and promotion system (Figure 1).

From these statements it follows *that the competitiveness of the whole society, economy and each enterprise can be ensured developing the competitiveness of each individual as a personality and professional specialist.*

This means that support and promotion of the specialists' competitiveness development is the interaction system which functions in two level contexts: 1) modern enterprise as learning organisation; 2) *knowledge and information society* (Figure 1).

We research an enterprise as self-developing, self-organising, self-evaluating and open system of business, professional development, professional support and promotion, and also educational environment. This means that an enterprise as a **learning organisation** is viable system that is open for new information, able to study the processes going on in the surrounding environment, including transformational processes, can learn from the experience of others, ready to

draw conclusions necessary for ensuring its viability and sustainability on the basis of obtained new information and new experience, and on the basis of these conclusions changes continuously. There have been advantages of *viable, sustainable and competitive organisation* described in the scientific literature, enabling them to become the *learning organisations or knowledge organisations*, because there has been studies the experience of such organisations. On the basis of the analysis of this scientific literature, there were *seven basic principles* identified that enable a enterprise to become a learning organisation: 1) the analysis and evaluation of environment; 2) the vision and aims; 3) cooperation; 4) taking upon the initiative and risks; 5) the control of study process; 6) recognition and enhancement; 7) the continuation of professional development, including specialists' competitiveness.

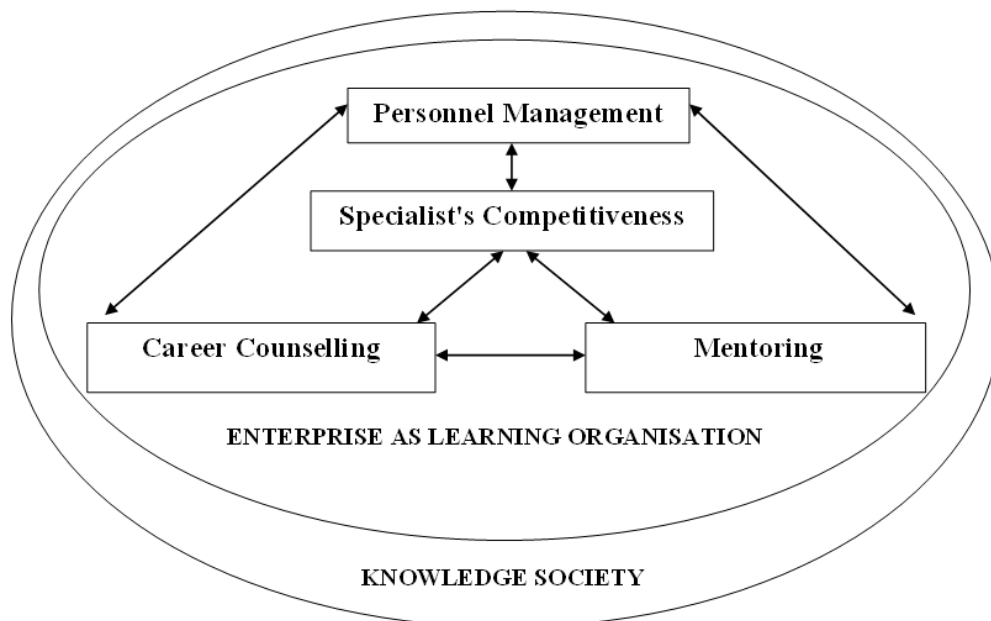


Figure 1 The model of support and promotion system for development of the staff competitiveness in modern enterprise as learning organisation (Author's design)

In developed model, *knowledge society* is a very broad and multidimensional concept that, according to its meaning, is very closely related to ensuring an open and multifunctional social and educational environment, where education is the important means for promotion of society's sustainable development, respecting the interests and needs of whole society and supplying *a lifelong and lifewide education* for all target groups.

The author of this article have included components of *personnel management, career counselling* and *mentoring* in this model, that during mutual interaction create the system of promotion and support for the development of *specialist's competitiveness* in an enterprise as learning/ knowledge organisation. The aim of this system is to provide appropriate and friendly environment for the professional development of specialists, therefore the specialist of an enterprise

with his/her competitiveness is placed in the centre of the model, that emphasises the aim that directs the functioning of the whole system: to cooperate with each specialist in the enterprise in order to support and promote his/her professional development, including competitiveness' development (Figure 1).

In order to support and promote the development of specialist's competitiveness in an enterprise, in the beginning it is important to answer the following questions: What is competitiveness? What is the methodological basis for the promotion and assessment of competitiveness? Answer to these questions can be given studying results of research performed in the field of *concurrentology*. It is possible to observe two tendencies in the substantiation of a specialist's competitiveness. These tendencies are related to the liberally rational and humanistic paradigms in education: 1) scientists of economics and other disciplines, on the basis of regularities, categories, conceptions, theories of economics, try to use transfers for the development of the definitions of a specialist's competitiveness; 2) the representatives of pedagogy and psychology sciences develop the substantiation of *a personality's competitiveness* and/or *a specialist's competitiveness* on the basis of humanistic and ecological approach in education. The competitiveness of a specialist is related to his *marketability and employability in the labor market*.

The double pointed arrows that can be seen in the model between the components of the system show that in each organisation (enterprise) there must be a cooperation between the representatives of personnel management, career counselling and mentoring, who working as a team can fulfil the main aim of this system of cooperation and perform their functions.

The system of promotion and support for the development of specialist's competitiveness in learning organisation (an enterprise) must provide openness and accessibility of information about the development strategy of the enterprise, personnel policy in the enterprise, must help to identify the opportunities for the career advancement, emphasizing the sphere of motivation for the advancement of the career, must provide psychological support during the process of shaping and stabilizing self-esteem, self-respect that is adequate to professional competences and the level of abilities. The process of adopting and exchanging the best experience in the enterprise must be maintained, also programmes for professional development and further education must be planned and offered to employees both in the enterprise and also showing opportunities outside it.

The Model of for Development of the Staff Competitiveness in Modern Enterprise as Learning Organization consists of two parts: 1) the figure of system organising the support and promotion of specialist's competitiveness in the organisation (Figure 1); and 2) description of support and facilitation

functions in the framework of three various areas - system's components (Figure 2; Addition: Table 1).

To achieve successful functioning of the system, within the model of system of promotion and support for the development of specialist's competitiveness in an organisation (enterprise), the author of the article have devised a detailed description of functions performed by each component of the system. (Addition: Table 1).

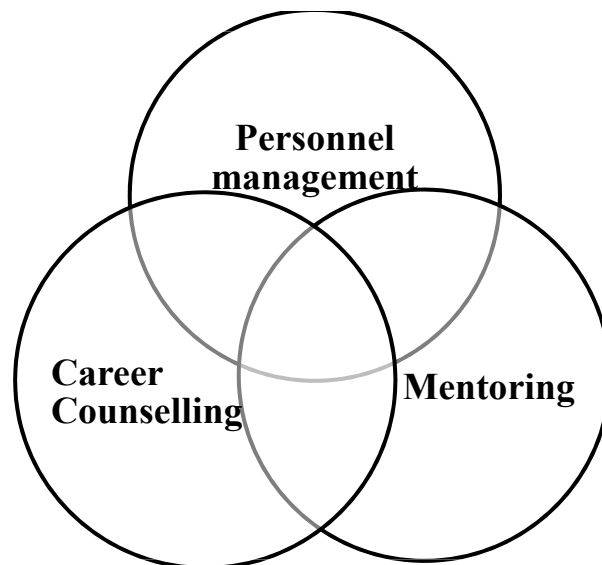


Figure 2 Segments of components in the system of promotion and support for the development of specialist's competitiveness in a learning organisation (Author's design)

As it can be seen in Figure 2, the functions of personnel management, career counselling and mentoring differ due to the specificity of each sphere, but also mutually complement each other, showing that the functional segments of these spheres partially overlap.

Conclusions

The ecological and synergetic approaches enable to draw a conclusion that nowadays an individual and/or a organization as open (dissipative) system must learn to live and change in the interaction with the changeable environment. Therefore we research an enterprise as self-developing, self-organising, self-evaluating and open system of business, professional development, professional support and promotion, and also educational environment. This means that an enterprise as a learning organisation is viable system that is open for new information, able to study the processes going on in the surrounding environment, including transformational processes, can learn from the experience of others, ready to draw conclusions necessary for ensuring its viability and sustainability on the basis of obtained new information and new experience, and on the basis of these conclusions changes continuously.

The competitiveness of enterprise to a great extent is dependent on each employee's as specialist's competitiveness, therefore it is important to promote the specialists' competitiveness development in enterprises.

The promotion and support system for the development of specialists' competitiveness in an enterprise (organization) must provide openness and accessibility of information about the development strategy of the enterprise, personnel policy in the enterprise, must help to identify the opportunities for the career advancement, emphasizing the sphere of motivation for the advancement of the career, must provide psychological support during the process of shaping and stabilizing self-esteem, self-respect that is adequate to professional competences and the level of abilities. It is important to develop support and promotion system for development of the staff competitiveness in modern enterprise as learning organisation in the context of knowledge society.

The Model of Support and Promotion System for Development of the Staff Competitiveness in Modern Enterprise as Learning Organization consists of two parts: 1) the figure of system organising the support and promotion of specialist's competitiveness in an enterprise as learning organisation in the context of knowledge society; 2) the detailed description of support and promotion system's components - areas, there are various functions in each component.

References

1. Achinstein, B., Athanases, S.R. (2006). *Mentors in the making*. New York: Teachers College Press.
2. Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation* // Oxford, England: Van Nostrand.
3. Bloch, D. P. (2004). Spirituality, Complexity, and Career Counseling. In *Professional School Counseling*. USA, ASCA, p. 343-350. Retrieved June 12, 2013 from: <http://www.johnhawkinslpc.com/PDF/Spirituality/Career%20Counseling.pdf>.
4. Caune J. (2005). *Konkurētspējīgās priekšrocības radīšanas, attīstīšanas un pārvešanas metodika Latvijas uzņēmumos* (Methodology of creating, developing and transferring of competitive advantage in Latvian companies). Promocijas darbs. Rīga: LU, 188 lpp. (in Latvian).
5. Daloz, L. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass, 256 pp.
6. Dāvidsone, G. (2008). *Organizāciju efektivitātes modelis (Organizational Efficiency Model)*. Rīga: SIA O.D.A. (in Latvian)
7. DeGeus, A. (1999). *The Living Company*. London: Nicholas Brealey Publication, pp. 225-226.
8. DeGeus, A. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review*, March/April, pp. 70-74.
9. Floren, G. L. (1998). *Marketable skills and attitudes*. MiraCosta College, California. Retrieved November 9, 2013 from: <http://www.miracosta.edu/home/gflore/market.htm#Careers>.
10. Forands, I. (2004). *Personāla vadība (Personnel Management)*. Rīga: Latvijas izglītības fonds, 189 lpp. (in Latvian)
11. Garratt, B. (2000). *Learning organization: developing democracy at work*. Wondon: Harper Collins Business, 137 pgs.

12. Goodman, J., Hoppin, J. (2007). *Adult Career Counseling: New Clients, New Strategies* (ACAPCD-10). Alexandria, VA: American Counseling Association. Retrieved May 6, 2013 from: <http://counselingoutfitters.com/vistas/ACAPCD/ACAPCD-10.pdf>.
13. Gross, M. (2010). *Ignorance and Surprise: Science, Society, and Ecological Design*. Cambridge, MA: MIT Press.
14. Harvey, P.L. (2010). Applying social systems thinking and community informatics thinking in education. In Rudestam, K.E., Schoenholtz-Read, J. (Eds.). *Handbook of online learning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., pp. 91-128.
15. Katane, I. (2011a). Methodological Bases for Evaluation of Specialist Competitiveness. In Proceedings of the 10th International Scientific Conference *Engineering for Rural Development*, Vol. 9 (May 26-27, 2011). Jelgava: LLU, pp. 524 – 529. Retrieved March 9, 2014 from: http://tf.llu.lv/conference/proceedings2011/Papers/097_Katane.pdf
16. Katane, I. (2011b). Philosophic Methodological Bases for Evaluation of Educator's Competitiveness. In Proceedings of the 17th Annual International Scientific Conference *Science for Rural Development*, Vol. 2 (May 18-20, 2011). Jelgava: LLU, pp. 218 - 224. Retrieved March 9, 2014 from: <http://www.llu.lv/getfile.php?id=44019>.
17. Katane, I. (2010). Competitiveness of Personality as a New Concept in Modern Education and Pedagogy. In Proceedings of the 9th International Scientific Conference *Engineering for Rural Development* (May, 27-28, 2010). Jelgava: LLU, pp. 324 – 334. Retrieved March 9, 2014 from: http://tf.llu.lv/conference/proceedings2010/Papers/62_Katane_Irena.pdf.
18. Katane I. (2007a). *No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā* (From Ecological Paradigm till Environmental Model in the Research of Education). Monogrāfisko pētījumu sērija *Izglītības ekoloģija*. Jelgava, LLU, 239 lpp. (In Latvian)
19. Katane I. (2007b) *Paradigmas Latvijas izglītības vidē mūsdienās* (Paradigms in the Latvian Education Environment Nowadays). Sērija „*Izglītības ekoloģija*”. Jelgava: LLU TF IMI, 117 lpp. (In Latvian)
20. Katane, I. (2007c). Systemic ecological approach in teacher education: Ecological didactic model of students' pedagogical practice *Journal of Teacher Education for Sustainable Development*, Vol. 2 (7), pp. 40- 54.
21. Katane I., Īriste S. (2013). Students' as Prospective Hospitality Specialists' Competitiveness in Theory and Practice. In Proceedings of the International Scientific Conference *Society. Integration. Education* (May 24-25, 2013, Latvia). Rēzekne: RA, pp. 119-129.
22. Katane, I., Kalniņa, I. (2010). *Skolēnu konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē* (*The Development of Secondary School Pupils' Competitiveness within the Environment of Non-Formal Commercial Education*). Jelgava: LLU TF IMI, 331 pgs. (in Latvian).
23. Katane, I., Laizāne, A. (2012). Cross-School Mentoring as a Facilitator of Sustainable Development of Rural Schools in Latvia. In Proceedings of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality*. (March 21 – 22, 2012). Latvia, Jelgava: LLU, pp. 43 – 50.
24. Katane I., Laizāne A. (2012b). *Divdesmit pirmā gadsimta lauku skolas izglītības vide Latvijā un ārzemēs* (Educational Environment of the 21st Century's Rural School in Latvia and abroad). Sērija „*Izglītības ekoloģija*”. Jelgava: LLU TF IMI, 284 lpp. (in Latvian)
25. Katane, I., Penķe, D. (2009). Gender accordance principle in career education in the context of ecological approach. Proceedings of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality*. Jelgava: LLU TF IMI, pp. 305. – 316.

26. Konstantinova, E., Rivža, B. (2007). *Mentoringa kustības rokasgrāmata (Handbook of Merntoring Movement)*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte. Retrieved 12.12.2013 from: http://www.llsa.lv/mentoringa_gr.pdf. (in Latvian)
27. Kuijpers, M.A.C.T., Schyns, B., Scheerens, J. (2006). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*, 55, pp. 168 – 175. Retrieved October 4, 2012 from: http://www.utwente.nl/igs/tccr/tccr%20publicaties/kuijpers_schyns_scherens2006.pdf
28. Peters, T., Waterman, R. (2004). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-run Companies*. New York: Harper Business Essentials, 400 pp.
29. Scott, J., Marshall, G. (eds.). (2005). *Oxford Dictionary of Sociology: Third Edition*. NY: Oxford University Press, 720 pp.
30. Sterling, S. (2001). *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change*. Schumacher Breifing No. 6. Publisher by Green Books, 96 pp.
31. Митина, Л. М. (2003). *Психология развития конкурентоспособной личности (Developmental Psychology pf the competitive personality)*. Москва: МПСИ, 400 с. (in Russian).
32. Толочек, В.А. (2005). *Современная психология труда (Modern Labor Psychology)*. Москва: ПИТЕР, p. 479 (in Russian).
33. Шаповалов, В. И. (2003). *Формируем конкурентоспособную личность (Formation of the Competitive Personality)*. *Школьные технологии*, 3, pp. 38–44 (in Russian).

Addition
Table 1

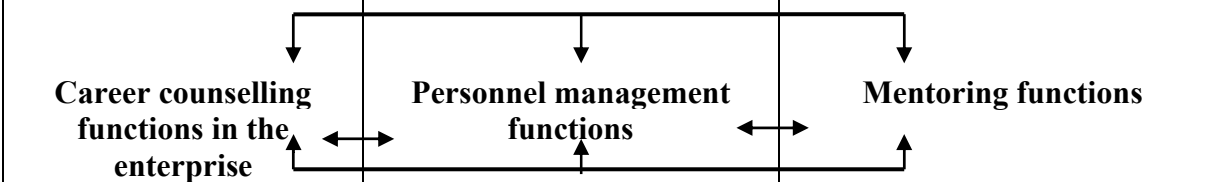
The functions of the system for the support and promotion of staff competitiveness

Career counselling functions in the enterprise	Personnel management functions	Mentoring functions
Information is provided about the situation in the labour market, the trends in the development of the labour market, the requirements of the labour market, opportunities for acquisition of education in Latvia and abroad	Devising and implementation of enterprise development strategy and/ or conception in the regional, national and international level	Creation and provision of optimal conditions for the exchange of experience in the enterprise
Information is provided about personnel management policy in the enterprise, the system of monitoring, control, assessment, promotion of staff professional performance and the system of remuneration in the enterprise	Planning of human resources, staff selection and recruitment	Integration of new specialists in the enterprise and promotion and fostering of successful professional performance

Continuation of the Table 1

<p>Career counselling functions in the enterprise</p>	<p>Personnel management functions</p>	<p>Mentoring functions</p>
<p>Provision of individual consultations about career advancement opportunities in the enterprise, motivation and encouraging</p>	<p>Administration of staff, record keeping</p>	<p>The support and strengthening of new specialists' motivation</p>
<p>Assistance in career planning-guidance, incl. promotion of lifelong career planning</p>	<p>Provision of information exchange, incl. both vertically (between the supervisor and the subordinates) and horizontally (between employees)</p>	<p>Encouraging new specialists to grow professionally, providing welfare, personality development and the quality of learning</p>
<p>Career counselling; individual and group counselling</p>	<p>Monitoring and control of staff performance in the enterprise</p>	<p>Support and promotion of lifelong education for enterprise staff in different age groups</p>
<p>Provision of career education in the enterprise</p>	<p>Assessment of professional performance</p>	<p>To plan, supervise and coordinate the process of education and further education, turning the enterprise into an organisation that is learning.</p>
<p>Organising of competition, election for a post and/or candidates for the post</p>	<p>Fostering of staff's professional development</p>	<p>Popularisation of the best work experience, incl. personal experience, in the enterprise</p>
<p>The creation of professional profiles for the staff in the enterprise and candidates for vacancies</p>	<p>Fostering and support for professional education and further education</p>	<p>Expansion of cooperation between enterprises (employers) and providers of education</p>
<p>Assessment of professional suitability</p>	<p>Development and implementation of remuneration system in the enterprise</p>	<p>Introduction of generation renewal traditions, their promotion, development and maintaining of cooperation culture</p>
<p>Organisation and monitoring of trial work</p>	<p>Implementation and control of rules set in the statutes of the enterprise</p>	<p>Provision of experience exchange between specialists of different age in order to provide professional development</p>
<p>Helping staff to acquire an ability of staying in the position</p>	<p>Regulation of mutual relationship among the staff within the limits of enterprise statutes</p>	<p>Protection and support for the monitored</p>

Continuation of the Table 1

 <p>Career counselling functions in the enterprise</p>	<p>Personnel management functions</p>	<p>Mentoring functions</p>
<p>Assessment of staff competitiveness and measures and support for its improvement</p>	<p>Provision of conditions in the enterprise that are necessary for professional performance, incl. care about safety at work, safe working environment in the enterprise</p>	<p>Initiation of different improvements and changes in the enterprise</p>
<p>Cooperation with psychologist in the enterprise or outside it, incl. organisation of psychologist's consultations for the staff</p>	<p>Provision of social care and health care for the staff</p>	<p>Maintaining and continuing of enterprise's culture traditions</p>
<p>Prevention of occupational burnout and provision of psychotherapy for those who are in need of it</p>	<p>Motivation, furthering of loyalty, promotion of positive attitude towards the work</p>	<p>Expanding of opportunities for staff's leisure time activities, involving into education of interest or non-formal education</p>
<p>Work on the improvement of career consultation methodology, approbation and implementation of new methods in the enterprise</p>	<p>Making staff feel stability</p>	<p>Openness towards dialogue and cooperation; provision of psychological and professional support to the monitored</p>
<p>Cooperation with the management of the enterprise, mentors of the enterprise and other specialists</p>	<p>Provision of gradual renewal of generations in the enterprise</p>	<p>Performing of mediator's functions in case of necessity between: 1)the employee and the monitored; 2) the monitored and colleagues</p>
<p>Development and coordination of a group for career support and provision of professional growth of enterprise staff.</p>	<p>To ensure the exchange of experience, involvement of enterprise staff into different projects, also international</p>	<p>Fostering of cooperation between different specialists in the enterprise</p>

PhD, assoc. Professor
Iřena Katane

Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics
e-mail: irena.katane@inbox.lv

TĀLMĀCĪBAS VIDES DAUDZDIMENSIONĀLAIS MODELIS *Multidimensional Model of Distance Learning Environment*

Irēna Katane

Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Edgars Katans

Rīgas Tālmācības vidusskola

Abstract. *Education diversification is a precondition for the sustainability of the society and education as such. Diversified education can ensure the accessibility of education, as well as individualization according to the needs of the society. Distance learning is one of education alternatives. Research in the field of distance learning environment shall be based on the ecological approach in education, which has many and various forms. Multidimensional approach is one of them. The aim of the article is to justify the multidimensional model of distance learning environment, that comprises: 1) self-directed learning pedagogical support environment; 2) informative environment; 3) technological environment; 4) e-environment. The multidimensional approach promotes holistic approach, thus avoiding unilateralism in relation to research in the distance learning environment specificity, as well as to its development.*

Keywords: *distance learning environment, ecological approach, multidimensional model.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu sabiedrības ilgtspējīga attīstība tiešā veidā ir saistīta ar izglītības ilgtspējību. Jo daudzveidīgāka būs izglītības vide, jo tā būs ilgtspējīgāka. To var panākt, nodrošinot līdzsvaru starp izglītības piedāvājuma veidiem, tādējādi bagātinot izglītības satura un pieejamības iespēju spektru.

Viena no izglītības ieguves alternatīvām ir tālmācība, tāpēc mūsdienās aizvien aktuālāki kļūst pētījumi saistībā ar tālmācības vides specifiku. Ir būtiski nodrošināt kvalitatīvu tālmācības vidi, lai tā atbilstu mūsdienu sabiedrības vajadzībām un prasībām, kā arī mūsdienu izglītības mērķiem.

Tālmācībai ir sava mērķauditorija, tāpēc tālmācība nebūt nepretendē aizstāt tradicionālās mācības/studijas klātienē, tajā pašā laikā tālmācības videi ir daudz un dažādas funkcijas. Dažas no šīm daudzajām funkcijām ir šādas: izglītības individualizācijas funkcija, izglītības pieejamības nodrošinājuma funkcija, uz pieredzes balstīto pašvirzīto mācību veicināšanas funkcija, kompensatīvā funkcija, adaptīvā un resocializācijas funkcija. Tālmācības vides funkciju daudzveidība izriet no tālmācības dažādām mērķgrupām un to izglītības vajadzību specifiskās, kas saistīta ar sociālo statusu, nodarbošanos, dzīves un darba vietu, ģimenes, veselības un/vai labklājības stāvokli u.c. faktoriem.

Rakstā publicētiem pētījumiem ir sava metodoloģiskā bāze. Tā kā sakarā ar dažāda veida pārmaiņām sabiedrībā pieprasījums pēc tālmācības aizvien pieaug, t.sk. ar pieaugošu iedzīvotāju vajadzību pēc mobilitātes un elastības dažādās dzīvesdarbības jomās, tad būtiski ir pētīt, tālāk attīstīt,

pilnveidot tālmācības vidi, balstoties uz ekoloģisko pieeju izglītībā un pētniecībā.

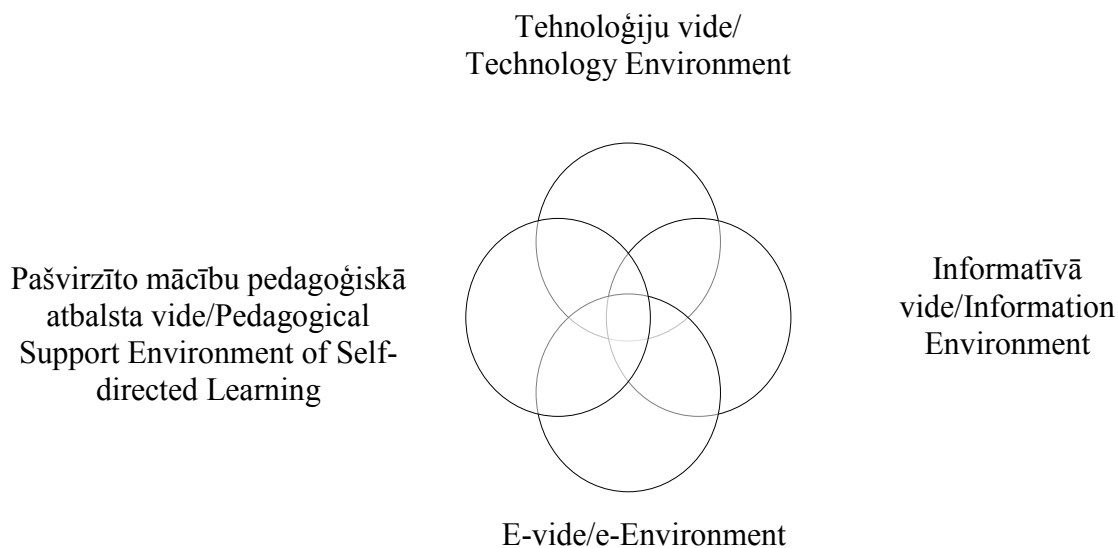
Ekoloģiskai pieejai izglītības vides pētniecībā ir daudz un dažādas izpausmes (Katane, 2005a; 2007; 2009; 2013). Ekoloģiskā pieeja paver jaunas perspektīvas tālmācības vides pētniecībā (Katane, Kristovska, Katans, 2013; Katane, Kristovska, Katans, 2014; Katane, Katans, Vāvere, 2012). Viens no ekoloģiskās pieejas veidiem ir nodrošināt *daudzdimensionālo skatījumu uz izglītības vidi, izdalot vairākas šīs vides dimensijas* (Katane, 2005b; Katane, 2006), kas nodrošina kopveseluma pieeju tālmācības vides izpētē, raksturošanā un tālāk attīstībā (Katane, Katans, Vāvere, 2013; Katans, 2013).

Pētījuma mērķis. Pamatot tālmācības vides daudzdimensionālo modeli, balstoties uz ekoloģisko pieeju izglītības vides pētniecībā un raksturojumā.

Pētījuma metodes. Tālmācības vides specifikas pamatojuma izstrādē tika izmantotas šādas pētījumu metodes: zinātniskās literatūras un dažāda veida dokumentu analīzes un izvērtēšanas metode, personīgās pieredzes refleksijas metode.

Teorētisko pētījumu rezultāti *Results of Theoretical Research*

Balstoties uz savu pieredzi tālmācībā, kā arī vairāku gadu pētījumu rezultātiem, raksta autori ir izstrādājuši daudzdimensionālo tālmācības vides modeli (skat. 1. att.).



1. attēls. **Tālmācības vides daudzdimensionālais modelis** (Autoru veidots)
Figure 1 Multidimensional Model of Distance Learning Environment (Authors' design)

Cilvēkam piemīt spēja apkārtējo pasauli uztvert kopveselumā. Taču ekoloģiskā pieeja ļauj aktualizēt un nosacīti izcelt tās vides dimensijas jeb vides kontekstus, kas ir svarīgi konkrētās vides raksturojumā, pētniecībā, attīstībā un pilnveidē. Raksta autori savā tālmācības vides daudzdimensionālajā modelī

(skat. 1.att.) ir izcēlušī četrus tālmācības vides kontekstus, kas ir nesaraujami saistīti viens ar otru, pārklājas un savstarpēji papildina viens otru. Šī izstrādātā tālmācības vides klasifikācija balstās uz teorētisko pētījumu rezultātiem:

- 1) **pašvirzīto mācību pedagoģiskā atbalsta vide**, t.sk. *kiberkonsultācijas* (Cottrell, 2001; Gibbons, 2002; Helds, 2006; Lanka, 2009; Pāns, 2013; Strods, 2006; Strods, 2012; Patrick, 2007 etc.);
- 2) **tehnoloģiju vide** (Praude, Beļčikovs, 2001; Vronska, 2012; Veletsianos, 2010; William, 2003 etc.);
- 3) **informatīvā vide**, t.sk. skolotāju un skolēnu mediju kompetences informācijas apmaiņas procesā un darbā ar informāciju (Karnītis, 2004; Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008; Slaidiņš, 2003; Ozoliņa u.c., Stakle, 2011; Tyner, 1998 ; Žogla, 2001 etc.);
- 4) **e-vide** (Chee Meng, Werner, 2005; Bullen, Janes, 2007; Katans, 2013; Slaidiņš, 2003; Veletsianos, 2010; William, 2006).

● **Pašvirzīto mācību pedagoģiskā atbalsta vide.** Pastāv būtiska atšķirība starp pedagoga virzītām un pašvirzītām mācībām. *Pašvirzītās mācības ir aktīva studenta darbība un līdzdalība mācību satura plānošanā, zināšanu un prasmju apguvē un savu mācību sasniegumu novērtēšanā.*

Pašvirzītās mācības ir saistītas ar skolēnu/studentu pašnoteikšanos mācībās, mācīšanās mērķu un jēgas apzināšanos saistībā ar zināšanu, prasmju un kompetenču pielietošanas perspektīvām tuvākā un tālākā nākotnē.

Pašvirzīto mācību pedagoģiskā atbalsta sniegšanā ir jārespektē humānistiskā pieeja, kuru tālmācības vidē raksturo: sadarbība kā mijiedarbības veids, kur skolotājs un skolēns ir sadarbības partneri; objektīvo un subjektīvo patiesību meklējumi dialogā un refleksijā; dalītā atbildība par mācību rezultātiem starp skolotāju un skolēnu; skolēna mācīšanās plānošana, pašorganizācija, paškontrolē un pašnovērtējums; skolotāju metodiskā kompetence, jo īpaši jāakcentē skolotāju tālmācības metodiskā kompetence; skolotāju un skolēnu prasme atrast un strādāt ar informācijas avotiem, tā rezultāts ir kritiski atlasīta, izvērtēta, labi strukturēta, loģiski un argumentēti interpretēta informācija; process vienlīdz svarīgs kā rezultāts; radošums un kritiskums mācībās saistībā ar konstruktīvismu; savstarpējais atbalsts un sapratne.

Pastāv vairāki *pašvirzīto mācību atbalsta un iedzīvināšanas principi*: konstruktīvisma un humānpedagoģijas ideju iedzīvināšana, lai uzturētu mācīšanās jēgas un mērķu izpratni; skaidri un konkrēti definēti mērķi un sagaidāmie rezultāti, kas atrodas ciešā savstarpējā saistībā; atbildības sadalījums starp pedagogu un skolēnu/studentu, kur pedagogs ir palīgs, konsultants, virzītājs, iedvesmotājs un atbalstītājs; precīzi un saprotami formulēti vērtēšanas kritēriji, kā rezultātā ir nodrošināta objektīva, valīda un droša vērtēšana, kur nozīmīgu vietu ieņem pašnovērtēšana.

Uzkrātā pieredze ļauj raksturot *pašvirzīto mācību pedagoģisko atbalstu tālmācībā ar mācīšanās iespēju daudzveidību*: mācoties tālmācībā, ir iespēja

brīvi noteikt savu mācību intensitāti un ilgumu, jo tālmācības vidē pastāv iespēja izstrādāt individuālos izglītības plānus, pastāv iespēja mācīties kā eksternam; ir iespēja mācīties savā tempā un diennakts laikā; tālmācībā ir iespēja mācīties vispiemērotākā vidē, arī mājās, tikai galvenais noteikums - jābūt interneta pieslēgumam; tālmācības vide piedāvā iespēju izmantot speciāli tālmācībai veidotus mācību materiālus/līdzekļus, kur mācību saturs ir izklāstīts konspektīvi, kodolīgi, pārdomāti strukturēti un saprotamā veidā, jo uzmanības centrā ir skolēns/studenti, kas lielāko daļu mācību satura apgūš patstāvīgi; lai sniegtu atbalstu tiem, kam ir nepieciešams tiešs kontakts ar pedagogu un kam radušās problēmas jaunās vielas apgūvē, tiek piedāvātas iespējas izmantot klātienē individuālās un grupu konsultācijas, *Skype* un cita veida konsultācijas.

Lai tiktu nodrošināta daudzveidīga pedagoģiskā atbalsta sistēma pašvirzīto mācību rosināšanai, īpaši ir jāizdala **pedagogu konsultācijas e-vidē** kā tālmācības neatņemama sastāvdaļa. Līdz ar IKT ienākšanu izglītībā mūsdienu pedagoģijā ir ienācis jauns jēdziens – **kiberkonsultēšana**, kas īpaši ir aktuāls tālmācībā, kur konsultēšana ieņem vienu no būtiskākajām pedagoģiskajām funkcijām. Kiberkonsultēšana ir konsultēšanas pakalpojuma nodrošināšana ar interneta starpniecību. Šāda veida pakalpojuma sniegšana dod iespēju skolēnam/studentam/pieaugušajam, kas mācās, un pedagogam/konsultantam atrasties tūkstošiem kilometru attālumā vienam no otra, taču tajā pašā laikā sazināties ar interneta starpniecību kā sinhroni, tā arī asinhroni. Ņemot vērā pastāvošo tehnoloģisko risinājumu daudzveidību, izglītojamajiem var tikt piedāvāti vairāku veidu *virtuālās konsultēšanas* iespējas. Pie šīm iespējām var tikt pieskaitītas konsultācijas pa telefonu, e-pastu, čata servisiem un videokonferences. Lai mūsdienās pedagogs/konsultants savā darbībā varētu pēc iespējas veiksmīgāk integrēt dažādās virtuālās konsultēšanas formas, viņam ir jāpieņem vairākām specifiskām ar informācijas un komunikācijas tehnoloģijām saistītām prasmēm un kompetencēm

• **Tehnoloģiju vide.** Tālmācības vide ir nesaraujami saistīta ar *tehnoloģiju vidi*, kuras specifiskas raksturojumā atslēgējdzieni ir: *informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, datorpratība, saziņas līdzekļi, mediji*, kas attiecināmi uz visām modernajām tehnoloģijām izglītībā.

Atvērtība jaunām tehnoloģijām, vēlēšanās izmēģināt jaunas datorprogrammas ir mūsdienu tālmācības procesa dalībnieku raksturojums, tāpēc veiksmīga tālmācības procesa pamatā ir skolotāju un skolēnu **datorpratība**. Datorpratība ietver gan lietotāja spēju izmantot datoru kā rīku, gan spēju veikt darbības, radoši strādājot ar dažādām lietojumprogrammām.

Tālmācības videi ir raksturīgas uz medijiem balstītās mācības. Mediju izmantošana sekmē mācīšanos tikai tad, kad: mediji atbilst tālmācības didaktiskajiem mērķiem un uzdevumiem, mācību saturam, skolotāju un skolēnu mediju kompetencēm, pedagoģiskai situācijai, skolotāju un skolēnu metodiskai kompetencei darboties daudzveidīgā informācijas tehnoloģiju, mediju vidē. Tā kā pastāv informācijas tehnoloģiju daudzveidība un pieejamība izglītībā, ir

jāveic argumentēta informācijas tehnoloģiju izvēle, gatavojot video, audio un cita veida tālmācības metodiskos materiālus, gatavojoties klātienē konsultācijām u.tml.

● **Informatīvā vide.** Tālmācības vides viena no plašas nozīmes pamatfunkcijām ir **veicināt informācijas sabiedrības attīstību un ilgtspēju**. *Informācijas sabiedrībai* ir raksturīgas informācijas pratība, mūžizglītība, pāreja no mācīšanas uz patstāvīgu mācīšanos, izmantojot dažāda veida informācijas avotus. *Informācijas sabiedrība* ir jāuzskata vairāk par ilgtermiņa attīstības procesu, nevis par konkrētu gala rezultātu. Jaunas iespējas izglītībā paver mūsdienīgu informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošana, kas ir viens no informācijas sabiedrības attīstības priekšnoteikumiem. Otrs priekšnoteikums informācijas sabiedrības ilgtspējīgā attīstībā ir informācijas pratība, ko daudzi sauc par mediju kompetenci. Mūsdienās visu zināt nav iespējams, tāpēc jāmaina konceptuālās pieejas izglītībā, jāmaina pedagoģiskā domāšana sabiedrības pieredzes, t.sk. uzkrātās informācijas, apmaiņas un apguves procesa nodrošināšanā un veicināšanā. Informācijas sabiedrības veidošanās un ilgtspējīgas attīstības veicināšana vienlaikus ir iespējas un izaicinājums izglītībā. Tādējādi **tālmācība sāk ieņemt aizvien svarīgāku vietu informācijas sabiedrības pašattīstības procesā.**

Tālmācības vides šaurākas nozīmes pamatfunkcijas ir **nodrošināt informācijas pieejamību un apmaiņu** konkrētās izglītības programmas ietvaros, lai atbalstītu pašvirzītās mācības.

Augstāk teiktais autoriem ļāva tālmācības vidē pamatoti izdalīt vēl vienu svarīgu sastāvdaļu, proti, **informatīvo vidi.**

Personīgā tālmācības pieredze liecina, ka informatīvā vide sevī iekļauj visāda veida informāciju par pašu izglītības iestādi, ieskaitot tās WEB lapu, visu piedāvāto mācību programmu aprakstus un informāciju par to apguves iespējām, izglītības programmu mācību saturu, kas ir pieejams izglītības programmu, dažādu mācību līdzekļu, mācību materiālu, sagatavoto un uzfilmēto video lekciju un video praktikumam, kā arī mācību videofilmu veidā, un cita veida informāciju. Informatīvā vide sevī ietver arī visāda veida saziņu jeb informācijas apmaiņu, tiešo un pastarpināto, sinhrono un asinhrono.

Lai varētu nodrošināt kvalitatīvu tālmācības procesu, tās dalībniekiem - gan skolotājiem, gan skolēniem – ir jāvar darboties specifiskajā tālmācības informatīvajā vidē: jāvar atrast, atlasīt nepieciešamo informāciju, to apstrādāt, ievietot šai videi atbilstošajos informācijas nesējos (Word dokumentos, PowerPoint prezentācijās, video un audio materiālos, kopētos un skenētos materiālos) un laicīgi ievietot tos tālmācības e-vidē, jāprot komunicēt gan pa tiešo klātienē, gan pastarpināti, izmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas. Aktualizējas skolotāju un skolēnu mediju kompetenču, t.sk. IKT kompetenču, attīstības nepieciešamība. Skolēnam jāpārzina savs dators un jāprot to elementāri tehniski apkopt, jo tas ir galvenais tālmācības „darba instruments”, jāpārzina dažādas lietojumprogrammas, jāprot strādāt ar elektroniskajām datu

bāzēm, gan ievadot tajās jaunu informāciju, gan atrodot un apkopojot jau esošo. Ir jāvar apmainīties ar informāciju, izmantojot dažādus medijus.

Arvien pieaug skolotāju *tālmācības metodiskās kompetences* nozīme, izstrādājot tālmācībai tik ļoti nepieciešamos, tai piemērotos mācību līdzekļus un mācību metodiskos materiālus, mācību videofilmas u.c. Savukārt skolēniem/studentiem ir jāprot mācīties, tos izmantojot viņu pašmotivētajās jeb pašvirzītajās mācībās/studijās.

● **Tālmācības e- vide.** Tālmācības vide nav domājama bez e-vides un e-studijām. Izglītības iestādes, kas piedāvā tālmācības iespējas, var izmantot jau brīvpieejā pieejamās vai arī komercializētās e-vides platformas ar atvērto kodu, ko var pielāgot savām vajadzībām. Visplašāk pieejamās un izplatītākās e-vides platformas ir *Blackboard*, *Sakai*, *Moodle*, no kurām *Moodle* ir ar visplašāko funkciju spektru, kas paver lielākas e-studiju iespējas.

Daudzas izglītības iestādes, sadarbojoties ar programmētāju un dizaineru komandām, pasūta un veiksmīgi izmanto savām vajadzībām un prasībām piemērotas e-vides platformas, kas veidotas atbilstoši *lietotāja dokumentācijai* un *programmatūras prasību specifikācijai* (PPS).

Daudzdimensionālā pieeja izglītības vides pētniecībā un tālāk attīstībā ļauj daudzpusīgi pētīt un raksturot tālmācības vides specifiku, nodrošinot kopveseluma pieeju, tādējādi izbēgot vienpusējību pētniecībā.

Secinājumi **Conclusions**

1. Jo daudzveidīgāka būs izglītības vide, jo tā būs ilgtspējīgāka. To var panākt, nodrošinot līdzsvaru starp izglītības piedāvājumu, tādējādi bagātinot izglītības pieejamības iespēju spektru. Viena no izglītības ieguves alternatīvām ir tālmācība. Tālmācības vide veicina informācijas sabiedrības ilgtspējīgu attīstību.
2. Ir būtiski nodrošināt kvalitatīvu tālmācības vidi, lai tā atbilstu mūsdienu sabiedrības vajadzībām un prasībām, kā arī mūsdienu izglītības mērķiem. Tālmācībai ir sava mērķauditorija, tāpēc tālmācība nebūt nepretendē aizstāt tradicionālās mācības/studijas klātienē, tajā pašā laikā tālmācības videi ir daudz un dažādas funkcijas.
3. Ekoloģiskā pieeja paver jaunas perspektīvas tālmācības vides pētniecībā. Viens no ekoloģiskās pieejas veidiem ir nodrošināt daudzdimensionālo skatījumu uz izglītības vidi, izdalot vairākas šīs vides dimensijas, kas nodrošina kopveseluma pieeju tālmācības vides izpētē, raksturošanā un tālāk attīstībā.
4. Tālmācības vide sastāv no šādiem vides komponentiem: 1) *pašvirzīto mācību pedagoģiskā atbalsta vide*, t.sk. *kiberkonsultācijas*; 2) *tehnoloģiju vide*; 3) *informatīvā vide*, t.sk. skolotāju un skolēnu mediju kompetences informācijas apmaiņas procesā un darbā ar informāciju; 4) *e-vide*.

5. Pastāv divi būtiski veiksmīgas tālmācības priekšnoteikumi: 1) *pašvirzītās mācības*: mērķtiecīgas, motivētas, jēgpilnas, pašorganizētas un paškontrolētas mācības, kur liela nozīme ir pašnovērtējumam; 2) izveidota pedagoģiskā atbalsta sistēma, ieskaitot speciāli veidotos tālmācības metodiskos materiālus, mācību līdzekļus, kā arī konsultācijas, t.sk. e-vidē (kiberkonsultācijas), kas veicina pašvirzītās mācības.
6. Tālmācības informatīvā vide sevī iekļauj visāda veida informāciju par pašu izglītības iestādi, ieskaitot tās WEB lapu, visu piedāvāto mācību programmu aprakstus un informāciju par to apguves iespējām, izglītības programmu mācību saturu, kas ir pieejams izglītības programmu, dažādu mācību līdzekļu, mācību materiālu, sagatavoto un uzfilmēto video lekciju un video praktikumam, kā arī mācību videofilmu veidā, un cita veida informāciju. Informatīvā vide sevī ietver arī visāda veida informācijas apmaiņu, tiešo un pastarpināto, sinhrono un asinhrono.
7. Tālmācības informatīvās vide ir nesaraujami saistīta ar *tehnoloģiju vidi*, kuras specifikas raksturojumā atslēgējdzieni ir: *informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, datorpratība, saziņas līdzekļi, mediji*, kas attiecināmi uz visām modernām tehnoloģijām izglītībā.
8. E-vidi pārstāv e-vides platformas un e-studijas. Vairākas e-vide platformas ir pieejamas jau gatavā veidā ar atvērto kodu. Izglītības iestādes var arī pasūtīt un izmantot speciāli veidotās e-vides platformas, sadarbojoties ar programmētāju un dizaineru komandām.
9. Daudzdimensionālā pieeja izglītības vides pētniecībā un tālāk attīstībā ļauj daudzpusīgi pētīt un raksturot tālmācības vides specifiku, nodrošinot kopveseluma pieeju, tādējādi izbēgot vienpusējību pētniecībā.

Summary

Sustainable development of the today's society is directly related to education sustainability, however education sustainability is ensured by diversification of education. The more diverse the education environment, the more sustainable it is. It can be achieved by ensuring a balance in the offered education, thus expanding the opportunities in relation to education accessibility. Distance learning is one of education alternatives, therefore today research in the distance learning specificity, its aids and sustainable development become increasingly topical. It is important to ensure a qualitative distance learning environment corresponding to the needs and requirements of the today's society, as well as to the aims of the today's education. Distance learning has its own target audience, therefore it does not intend to replace the traditional full-time learning/studies, but at the same time it implies many and different functions. Some of the functions are as follows: education individualization, ensuring of education accessibility, promotion of experience-based self-directed learning, compensative, adaptive and re-socialization functions. Diversity of distance learning environment stems from different distance learning target groups and the specificity of their education needs in relation to the social status, occupation, family, health, well-being, as well as life and workplace factors etc.

As due to different kinds of changes in the society the demand for distance learning is increasing, including the increasing need for mobility and flexibility in activity, it is important to study, develop and improve the distance learning environment on the basis of the ecological approach in education and research. The ecological approach to the research in education environment may be of many and various forms. The ecological approach ensures new perspectives for research in distance learning environment. One form of the ecological approach relates to ensuring a multidimensional view of the education environment, displaying several dimensions of this environment, which provide for the ecological approach to the research in the distance learning environment, as well as to describing and developing the distance learning environment. The aim of the research is to justify the distance learning environment in a multidimensional view on the basis of the constructed model of distance learning environment.

The authors of the article have constructed a multidimensional model of distance learning environment, displaying and justifying several contexts/dimensions of this environment (Figure 1): 1) self-directed learning pedagogical support environment, including cyber-counselling; 2) informative environment, including teacher and learner media competences in the process of exchanging information and work with information; 3) technological environment; 4) e-environment.

- Self-directed learning pedagogical support environment. There are two important preconditions for successful distance learning: 1) purposeful, motivated, sensible, self-organized and self-controlled learning, where self-assessment matters significantly, in education sciences such learning is called self-directed learning; 2) established pedagogical support system, including special distance learning methodological materials, aids, as well as consultations, including in e-environment (cyber consultations), that promote self-directed learning. Distribution of responsibility between teachers and learners in relation to both the process and results of learning is essential in self-directed distance learning.

- Informative environment. The informative environment of distance learning comprises different kinds of information on the education institution, including its website, descriptions of all offered education programmes and information about the possibilities to acquire them, content of the education programmes, available in the forms of education programmes, different teaching aids, teaching materials, prepared and recorded video lectures, video practical classes and training movies, as well as other kinds of information. The informative environment also comprises different kinds of information exchange, direct and indirect, synchronous and asynchronous.

- Technological environment. The informative environment of distance learning is closely related to the technological environment with its typical key concepts: information and communication technologies, computer literacy, communication tools, media, which apply to all modern education technologies.

- E-environment. The distance learning environment cannot exist without e-environment and e-learning. Education institutions offering distance learning can use the existing free access platforms or the commercial e-environment open-source adaptable platforms. The most common and widespread e-environment platforms include Blackboard, Sakai, Moodle, out of which Moodle offers the widest spectrum of functions for more diverse e-learning opportunities. Many education institutions in cooperation with programmer and designer teams order and successfully use e-environment platforms which match their needs and requirements and are developed according to the user's documentation and software requirements specification (SRS).

The multidimensional approach to the research in education environment and its development enables multilateral research and description of the distance learning specificity, promoting holistic approach and thus avoiding unilateralism in research.

Literatūra
References

1. Bullen, M., Janes, D.P. (Eds). (2007). *Making the Transition to E-learning: Strategies and Issues*. Idea Group Inc (IGI), 366 pp.
2. Chee, Meng T., Werner, J. (2005). Designing and evaluating E-Learning in higher Education: a Review and Recommendations. *Journal of Leadership and Organizational studies*, Vol.11, No 2, pp.15-25.
3. Cottrell, S. (2001). *Teaching Study Skills and Supporting Learning (Study Guides)*. London: Palgrave Study Guides.
4. Helds, J. (2006). Macīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens (Learning as constructive and systemic concept). Maslo I. (red.). *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rakstu krājums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 31-35 lpp. (in Latvian)
5. Karnītis, E. (2004). *Informācijas sabiedrība – Latvijas iespējas un uzdrošināšanās (Information Society - opportunities and boldness of Latvia)*. Rīga: Pētergailis, 208 lpp. (in Latvian)
6. Katane, I. (2005a). Education Ecology as Philosophically Methodological Basis: New Perspectives for Interdisciplinary Research of Education Environment. In Proceedings of the International Scientific Conference “ATEE Spring University 2005. *Changing Education in a Changing Society: Europe 15+10*”, Volume I. Lithuania, Klaipeda: Klaipeda University, pp. 108-118.
7. Katane, I. (2005b). The Evaluation Model of the Rural School as Educational Environment. Summary of Doctoral Dissertation. Scientific sub-sector: School Pedagogy. Daugavpils: Daugavpils University, pp. 37-73.
8. Katane, I. (2006). Model of multicomponent educational environment. *Journal of Science Education*, Vol.7, pp. 31-33.
9. Katane, I. (2007). Systemic ecological approach in teacher education: Ecological didactic model of students’ pedagogical practice. *Journal of Teacher Education for Sustainable Development*, Vol. 2 (7), pp. 40- 54.
10. Katane, I. (2009). Developmental Aspects of Educational Ecology. In Proceedings of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality*. Vol. 4. Jelgava: LLU TF IMI, pp. 259 – 274.
11. Katane, I. (2013). Changeable Educational Environment of Rural School for Sustainable Development. In Proceedings of the 12th International Scientific Conference *Engineering for Rural Development*. Latvia, Jelgava: LLU TF, pp. 616 -622.
12. Katane, I., Kristovska, I., Katans, E. (2013). Ecological Approach in the Management of Distance Education. In Proceedings of the International Scientific Conference *Management Horizons in Changing Economic Environment: Visions and Challenges*. Lithuania, Kaunas: Vitautas Magnus University, pp. 395 - 410.
13. Katane, I., Kristovska, I., & Katans, E. (2014). Ecological Perspective in Analysis and Evaluation of Specificity of Distance Education. Environment. In Proceedings of the 7th International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality*. Latvia, Jelgava: LLU TF IMI, pp. 66 - 73.
14. Katane, I., Katans, E., Vāvere, G. (2013). Ecological Approach in the Substantiation of the Contexts of Distance Education Environment. In Proceedings of the International Scientific Conference *Society. Integration. Education*. Latvia, Rēzekne: RA, pp. 365 - 374.
15. Katane, I., Katans, E., Vāvere, G. (2012). Environment of Distance Learning for Humanization and Democratization of Education: the Historical Aspect. In Proceedings

- of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality*. Volume 5. Latvia, Jelgava: LLU, pp. 35 – 42.
16. Lanka, A. (2009). *Studentu pašvirzītās mācības augstskolā (Students' Self-directed Learning in the Establishment of High Education)*. Rīga: RTU. Retrieved 18.01.2014 from: <https://estudijas.rtu.lv/mod/resource/view.php?id=268581> (in Latvian)
 17. Ozoliņa, A., Slaidiņš I., Slaidiņš V., Žuga B. (2003). *Tālmācības un e-studiju metodika un tehnoloģija (Distance learning and e-study methodology)*. Rīga: IZM. Retrieved 12.02.2014. from: <http://www.internet-uni.lv/izm/index.html> (in Latvian)
 18. Patrick, P.K.S. (2007). *Contemporary Issues in Counseling*. Pearson Education, Inc., 354 pp.
 19. Pāns, R. (2013.) *Karjeras atbalsta modelis virtuālā vidē Latvijas Lauksaimniecības universitātē (Online Based Career Support Model at Latvia University of Agriculture)*. Latvija, Jelgava: LLU, 79 lpp. (in Latvian)
 20. Praude, V., Beļčikovs J. (2001). *Menedžments: teorija un prakse (Management: Theory and Practice)*. 2. izd. Rīga: Vaidelote, 508 lpp. (in Latvian)
 21. Rubene, Z., Krūmiņa A, Vanaga I. (2008). *Ievads mediju pedagogijā (Introduction in Media Pedagogy)*. Latvija, Rīga: RaKa, 207 lpp. (in Latvian)
 22. Slaidiņš, I. (2003). *Tālmācība Latvijas augstskolās (Distance Learning in Latvian Universities)*. Ievads e-studiju metodikā un tehnoloģijā. Rīga: IZM, 33 lpp. (in Latvian)
 23. Stakle A. (2011). *Mediju kompetence skolotāju ilgtspējīgā izglītībā (Media Competence in Sustainable Teacher Education)*. Promocijas darbs. Latvija Daugavpils: DU, 161 lpp. (in Latvian)
 24. Strods, G. (2006). Educational aspects of students self-directed learning. In Proceedings of the International Scientific Conference *Society. Integration. Education*. Latvia, Rezekne: RA, pp. 93-105.
 25. Strods, G. (2012). Studentu pašnoteikšanās veicināšana kooperatīvās mācīšanās procesā augstskolā (Promotion of Students' Self-determination in Cooperative Learning Process at University). Rīga: LU, 189 lpp. (in Latvian)
 26. Tyner, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 291 pp.
 27. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati [Theoretical Basis of Didactics]*. Rīga: RaKa, 275 lpp.
 28. Veletsianos, G. (2010). *Emerging Technologies in Distance Education*. Canada: Edmonton: AU Press, Athabasca University, 350 pp.
 29. Vronska, N. (2012). *Topošo skolotāju informācijas un komunikācijas tehnoloģiju integrēšanas prasmju attīstība mājāsaimniecības izglītībā (Development of Prospective Teacher Information and Communication Technologies Integration Skills in Household and Home Economics Education)*. Promocijas darbs. Jelgava: LLU TF IMI, 162 lpp. (in Latvian)
 30. William, H. (2006). *E-Learning Course Development. Acomplete guide to successful learning using Moodel*. UK, Birmingham: Packt Publishing Ltd., 252 pp.

Dr. paed., asoc. profesore
Irēna Katane

Edgars Katans

Latvijas Lauksaimniecības universitāte,
Izglītības un mājsaimniecības institūts
e-pasts: irena.katane@inbox.lv

Rīgas Tālmācības vidusskola
e-pasts: edgars.katans@gmail.com

PROFESIONĀLĀS IZGLĪTĪBAS KOMPETENCES CENTRU ATTĪSTĪBA LATVIJĀ

Development of the Centers of Vocational Education in Latvia

Kaspars Kiris
Latvijas Universitāte

Abstract. *The purpose of this study was to find impact factors and results of structural reforms of vocational education in Latvia. The objective was to find that during 4 years period reforms started as planned, but did not continued planned way. It may impact vocational education of Latvia in future. This study used analysis of 12 documents impacting reforms. One of basic results is creating Centers of Competence of vocational education. Findings are focused on creating factors and results of these centers. Author shows purposes and criterias of reforms, development on time axis, and results and impact factors of creation of the Centers of Vocational Education, gives suggestions for further reforms.*

Keywords: *vocational education, center of competence, structural reforms*

Ievads *Introduction*

Šodienas pasaulē notikumu gaita bieži ir nelineāra. Virzība var būt tendencioza, taču notikumu gaitai ir raksturīgi pacēlumi un kritumi. Papildus ietekmi rada arī globālā sabiedrība un notikumi, kas svārstības kādā reģionā pārnes arī uz citu reģionu, kā arī rada inerces efektu, ja svārstības ir sākušās. Latviju ietekmēja 2008. gada pasaules banku finanšu krīze. Krīzes liek valdībām un tautām apstāties un pārvērtēt savas iespējas un spējas. Apsvērt izdevumus un ienākumus. Jāplāno savu turpmāko eksistenci tā, lai nākamo krīzi varētu sagaidīt sagatavoti un pārdzīvotu ar mazāku satricinājumu. Latvijā šāda pieeja resursu plānošanai atklājās tikai tad, kad bija sākušās finanšu grūtības. Izeja krīzes periodā tika atrasta samazinot izdevumus un saņemot ārējo aizdevumu no Starptautiskā valūtas fonda (SVF). SVF līdzekļu aizdevumam izvirzīja vairākas prasības:

- valsts iestāžu strukturālās reformas,
- izglītības iestāžu reformas (Profesionālās izglītības iestāžu tīkla, 2009), jo to lielākā daļa ir valsts īpašumā.

Pašvaldības ar saviem īpašumiem – izglītības iestādēm rīkojās saimnieciski – optimizēja mācību iestāžu tīklu, nodrošinot skolēniem iespējas iegūt izglītību tuvāk esošajā rentablajā mācību iestādē.

Profesionālās izglītības iestādes bija tiešā ministriju pakļautībā un īpašumā. Lielākā daļa Profesionālās izglītības iestāžu (PII) bija pakļautas Izglītības un zinātnes ministrijai (IZM). Pētījuma subjekts ir IZM kā reformu īstenotāja Latvijas vidējā profesionālajā izglītībā, skarot arī tālākizglītību, mūžizglītību un arī citus profesionālās izglītības līmeņus.

Pētījuma mērķis bija analizēt teorētiskās nostādnes un Latvijas pieredzi

profesionālās izglītības strukturālo reformu veikšanā, izmantojot Profesionālās Izglītības Kompetences Centru (PIKC) veidošanu. Kā pētījuma metode tika izmantota dokumentu analīze, bet pētījuma bāze bija 12 dokumenti.

Pētījumam tika izvirzīti šādi uzdevumi:

a) noskaidrot PIKC:

- izveidošanas iemeslus;
- izveidošanas pamatnostādnes un kritērijus;
- izmaiņas kritērijos laika griezumā;
- izveides rezultātus;

b) sniegt rekomendācijas turpmākai profesionālās izglītības attīstībai.

Reformu pamatojums *Substantiation of reforms*

Profesionālajā izglītībā mācību kvalitāti nosaka ne tikai centralizēto eksāmenu rezultāti. Profesionalitāti parāda vērtējums kvalifikācijas eksāmenos, kas katrā iestādē un profesijā var būt veidojies citādi. Kvalifikācijas eksāmenu rezultāti neparāda problēmas profesionālajā izglītībā. Lai noskaidrotu PII stāvokli, IZM līdz 2010. gadam veikusi plānošanas dokumentu analīzi, kuras rezultātā identificētas sekojošas problēmas:

1. Vietu skaits PII pārsniedz audzēkņu skaitu.
2. Blakus vai tuvumā esošās PII iestādēs tiek īstenotas vienādas izglītības programmas. Nepieciešama izglītības programmu konsolidācija.
3. Nevienmērīgs profesionālās izglītības programmu pārklājums. Piemēram, Kurzemē un Zemgalē, kur ir pārtikas uzņēmumi, netiek īstenotas atbilstošas profesionālās izglītības programmas.
4. PII infrastruktūra un materiālā bāze ir novecojusi, vairākums ēku ir celtas pagājušā gadsimta 60.–70. gados, nav renovētas un neatbilst mūsdienu prasībām.
5. Nepietiekama pašvaldību, plānošanas reģionu un darba devēju līdzdalība un atbildība profesionālās izglītības pieejamības nodrošināšanā.
6. Nepietiekami racionāla finanšu līdzekļu izmantošana PII materiāli tehniskās bāzes veidošanā.
7. Nav izveidota finansēšanas sistēma, kas nodrošinātu vienotu finansēšanas principu „nauda seko skolēnam” visām izglītības iestādēm (Profesionālās izglītības iestāžu tīkla, 2009)

Par reformu mērķi noteikts: “nodrošināt turpmāku profesionālās izglītības sistēmas strukturālo reformu īstenošanu, optimizējot profesionālās izglītības iestāžu skaitu un izvietojumu reģionos un veicot profesionālās izglītības iestāžu diferenciaciju, lai izveidotu modernu, mūsdienu prasībām atbilstošu profesionālās izglītības materiāli tehnisko nodrošinājumu, sekmētu visa veida

resursu efektīvāku izmantošanu un paaugstinātu profesionālās izglītības kvalitāti un pieejamību.” (Informatīvais ziņojums par reformu norisi profesionālajā izglītībā, 2011)

Kompetences centra nozīme *Meaning of Center of Competence*

Vārdu salikums “Kompetences centrs” nozīmē vienas kompetences centru. Šāda jaunveidojuma būtību skaidro Latvijas Investīciju un attīstības aģentūra. “Kompetences centri ir veidoti ar mērķi apvienot noteiktas nozares uz inovācijām orientētus uzņēmumus un zinātniskās institūcijas, lai tie sadarbotos rūpniecisko pētījumu, jaunu produktu un tehnoloģiju attīstības projektu īstenošanā, tādējādi veicinot uzņēmumu konkurētspējas paaugstināšanu” (Valsts atbalsta programma „Kompetences centri”).

Tātad Kompetences centram profesionālās izglītības noteiktā nozarē jāapvieno darba devēji, pedagoģiskais personāls, augstākās izglītības iestādes un materiāltehniskā bāze, lai sekmētu attiecīgās tautsaimniecības nozares attīstību, uzlabojot izglītības kvalitāti.

2010. gada 30. novembrī tika publiskots IZM plāns par PIKC: “Saskaņā ar grozījumiem Profesionālās izglītības likumā, profesionālās izglītības kompetences centrs būs profesionālās izglītības iestāde, kura īsteno profesionālās vidējās izglītības programmas, kas dod iespēju iegūt trešo profesionālās kvalifikācijas līmeni. Kompetences centrs pildīs reģionālā vai nozares metodiskā centra, pedagogu tālākizglītības centra un ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas funkcijas.

Grozījumi paredz profesionālās izglītības kompetences centriem piešķirt papildu valsts budžeta finansējumu reģionālā vai nozares metodiskā centra, pedagogu tālākizglītības centra un ārpus formālās izglītības sistēmas apgūtās profesionālās kompetences novērtēšanas funkciju veikšanai.” (Ar grozījumiem Profesionālās izglītības likumā, 2010)

Centra tālākizglītības un mūžizglītības funkcija ir aktuāla, balstoties uz ziņojumu par tālākizglītības kritisko stāvokli Latvijā 2011. gadā (Analysis and overview, 2012).

PIKC viena no svarīgākajām funkcijām: “nepieciešamā materiālā bāze profesionālās kvalifikācijas ieguvei visās attiecīgajās nozares pamatprofesijās un kuras uzdevums ir sniegt nepieciešamo metodisko atbalstu attiecīgās nozares profesiju apgūšanai citām profesionālās izglītības iestādēm. Pārējās skolas, kas neatbilstu PIKC prasībām tiktu klasificētas kā PII ar specializāciju, PII pamatiemaņu apgūšanai, integrētas izglītības iestādes vai PII filiāles.” (Profesionālās izglītības iestāžu tīkla, 2009)

Dokumentā par PII tīkla attīstību norādīts, ka reformu rezultātā no 59 IZM pakļautībā esošajām PII 2009. gadā līdz 2015. gadam paliks 30 iestādes, no kurām 14 būs PIKC, un vēl 10 pašvaldību integrētās iestādes. Tātad kopumā

plānots slēgt 20 PII.

“Lai veiktu nozares attīstības prognozēšanu, izglītības un darba tirgus pieprasījuma un piedāvājuma atbilstības pētīšanu un nodrošināšanu, Eiropas Sociālā fonda projektā „Nozaru kvalifikācijas sistēmas izveide un profesionālās izglītības efektivitātes un kvalitātes paaugstināšana”, vienošanās Nr.2010/0274/1DP/1.2.1.1.1/10/IPIA/VIAA/001 ir izveidotas un kopš 2011. gada aktīvi darbojas 12 nozaru ekspertu padomes (NEP).

NEP izveidotas šādās tautsaimniecības nozarēs:

1. Tūrisms, skaistumkopšana;
2. Ķīmiskās rūpniecības nozare un tās saskarnozares - ķīmija, farmācija, biotehnoloģija, vide;
3. Metālapstrāde, mašīnbūve un mašīnzinības;
4. Tekstilizstrādājumu, apģērbu, ādas un ādas izstrādājumu ražošana;
5. Kokrūpniecība (mežsaimniecība, kokapstrāde);
6. Būvniecība;
7. Enerģētika;
8. Pārtikas rūpniecība un lauksaimniecība;
9. Uzņēmējdarbība, finanses, grāmatvedība, administrēšana (vairumtirdzniecība, mazumtirdzniecība un komerczinības);
10. Elektronisko un optisko iekārtu ražošana, informācijas un komunikācijas tehnoloģijas;
11. Poligrāfija un izdevējdarbība, papīra un papīra izstrādājumu ražošana un datordizains;
12. Transports un loģistika.” (Nozaru ekspertu padomes)

PIKC ieviešana *Introduction of Centers of Competence*

Lai veidotu PIKC, 2011. gada februārī tika izsludināti MK noteikumi, kur pirmie pamatkritēriji PIKC statusa iegūšanai ir iestādei

- “kura īsteno ne mazāk kā desmit dažādu veidu akreditētu profesionālās izglītības programmu ne mazāk kā piecās atšķirīgās profesionālās vidējās izglītības programmu grupās;
- kurā profesionālo vidējo izglītību iegūst:
 - a) ne mazāk par 700 audzēkņiem – Rīgā;
 - b) ne mazāk par 500 audzēkņiem – citā administratīvajā teritorijā”
(Profesionālās izglītības kompetences centra, 2011)

Izvirzītais nosacījums par piecām atšķirīgām programmu grupām bija pretrunā ar visām pamatnostādņēm un iestrādņēm. Nosacījums rosināja apvienoties nevis viena virziena skolām, lai veicinātu stipra jomas centra attīstību, bet tieši pretēji – pēc iespējas atšķirīgu jomu skolas. Nosacījums arī veicināja skolas atvērt jaunas mācību programmas, kas nav aprobētas. Jaunatvērto programmu resursi bija iepriekš vēsturiski deleģēti citām skolām:

- personāls,
- materiāli tehniskā bāze,
- kontakti ar darba devējiem u.c.

Likumā paredzēto kritēriju izpildes rezultātā skola, kas bija PIKC vienā jomā, automātiski kļuva arī par PIKC vēl citās vismaz četrās jomās, kuru apguve iespējams bija tikko izveidota vai pievienota no citas skolas, apejot jomas profesionāļus.

Izvirzot dažādus kritērijus audzēkņu skaitam, tika veicināta skolu nehomogenitāte, kas varētu traucēt to skolu attīstību, kuras neatrodas Rīgā. Paralēli IZM ieviesa “nauda seko skolēnam” principu (Kārtība, kādā aprēķina un sadala, 2009). Princips balstīts uz lielāku finansējumu mācību iestādēm ar lielāku skolēnu skaitu. Likumā nebija informācijas par citu ministriju pakļautībā esošajām skolām, tātad noteikumi bija saistoši visām PII. Māksla un dizains kā nozare nekur netika minēti, pamatojot, ka tās ir starpnozaru jomas.

Atbilstoši minētajiem kritērijiem PIKC statusu ieguva 6 skolas. (Six new vocational education competence centres opened, 2011)

2013. gada martā PIKC likums tika izdots jaunā redakcijā, izmainot punktu par desmit dzādām programmām piecās dažādās jomās. Jaunā prasība bija mācību iestādei būt par PIKC vismaz divās jomās ar vismaz 100 audzēkņiem katrā (izņēmums Kultūras ministrijas pakļautības skolas – vienā jomā). Ar jaunajām izmaiņām spēkā stājās prasība par palielinātu Rīgas skolu audzēkņu kvotu līdz 800 audzēkņiem. Būtiskākās izmaiņas skāra Kultūras ministrijas pakļautības skolas. Kultūras ministrijas pakļautības skolās audzēkņu kvota bija noteikta Rīgā 300, bet ārpus Rīgas 200 audzēkņu. (Profesionālās izglītības kompetences centra, 2013)

Izmaiņu rezultātā nevienlīdzība dažādas pakļautības skolās tika palielināta. Skolas, kas jau bija ieguvušas PIKC statusu pēc 2011. gada kritērijiem, statusu saglabāja – tātad tās bija PIKC vismaz piecās neradniecīgās jomās. Kompetences centru skaits nebija mainījies. Trīs gadu laikā bija izdevies nodibināt 6 centrus. Līdz plānotajam reformu noslēgumam bija palikuši vēl 1,5 gadi, kas reformas varētu sasteigt. Steiga var radīt kļūdas vai nepārdomātus lēmumus. Šāda darbība varētu būt pretrunā ar ESF projekta par "Sākotnējās profesionālās izglītības pievilcības veicināšanu" mērķiem. (Education and Training for a smart, 2011)

IZM likumu un plānu paketes neparedzēja mehānismu tautsaimniecības vajadzību kontrolei. Ekonomikas ministrija ir izveidojusi stratēģisko plānu, kurā definētas darbaspēka prasības vidējā termiņā: (Projekta „Darba tirgus pieprasījuma, 2013) Skolas arī optimizētā stadijā joprojām bija brīvas konkurences apstākļos. PII veidoja programmas, kas neatbilst to kompetences statusam, līdz ar to bija atsevišķas jomas, kurās radās pārprodukcija, jo bija liels potenciālo reflektantu pieprasījums. Daudzfunkcionāli centri apzīmējami par “Kompetenču centriem”, ja tie visās pārstāvētajās jomās būtu kompetenti.

Atbilstoši sākotnējiem reformu plāniem un pamatnostādņēm, šīs skolas būtu traktējamas kā “integrētas izglītības iestādes, kurās tiek īstenotas dažādas vispārīzglītojošās un profesionālās izglītības programmas, kā arī pieaugušo apmācība un tālākizglītība.” (Profesionālās izglītības kompetences centra, 2013)

Pastāv risks skolu formālai apvienošanai visas valsts teritorijā, lai varētu kandidēt PIKC statusam.

Secinājumi un ieteikumi *Conclusions and suggestions*

- Ir izpētīta likumu un stratēģiju dokumentu bāze 12 vienību apjomā saistībā ar Profesionālās izglītības kompetences centru veidošanu un Profesionālās izglītības iestāžu tīkla attīstības stratēģiju kopumā.
- Profesionālā izglītība Latvijā bija jāreorganizē, jo tās struktūra un materiālā bāze bija novecojusi par aptuveni 40-50 gadiem.
- Laika posmā no 2011.-2013. gadam PIKC attīstība notikusi 2 posmos: pirms un pēc pirmo 6 PIKC statusu piešķiršanas. 1. posmā tika izstrādāti MK noteikumi, neatbilstoši plānotajām reformām. 2. posmā, pēc diviem gadiem kļūda tika labota, taču sekas netika labotas. Pārliki daudzie Kompetences centra statusi vienai iestādei saglabājās, jo nav tiesiska pamatojuma. Tiesiskā bāze statusu pārskatīšanai netika radīta.
- PII strukturālā reforma bija plānota atbilstoši valsts budžeta konsolidācijas un līdzekļu efektīvas izlietošanas principiem.
- Netika ievērots vienlīdzības princips starp dažādu ministriju pakļautībā esošu PII, kas īsteno vienas un tās pašas programmas.
- Nebija vienotas valsts politikas pār apgūstamajām profesijām un audzēkņu skaitu, kas tās apgūst.
- nebija vienotas kvalifikācijas kontroles sistēmas.

Ieteikumi:

- Izstrādāt jaunus, 2009. gadā plānotajām reformām atbilstošus MK noteikumus, kas paredz vienu kompetences centra statusu vienā tautsaimniecības nozarē vienai mācību iestādei. Veicināt, ka PIKC tiek apvienots ar savas nozares skolām, vai nozares skolas tiek veidotas kā skolas ar specializāciju. Nozares skolām cieši jāsadarbojas ar savas jomas PIKC, kurš nodrošina kvalitātes kontroli, eksamināciju, kā arī dažādus kvalifikācijas celšanas pasākumus visos līmeņos.
- Pieļaut citu jomu profesiju apgūšanu PIKC, bet tikai saskaņojot ar attiecīgās jomas NEP un PIKC.
- Deleģēt vienam lielākajam īpašniekam – IZM pārņemt visas PII. Ja par PII īpašnieku kļūst pašvaldība, tad iestādes uzturēšanai un attīstībai būtu jānodrošina papildus dotācijas.
- Veidot programmu kvotas.
- Pārdalīt programmas par labu PIKC un to mācību vietām.

Summary

In 2009 the Global banking crisis impacted economy of Latvia. So government decided decrease expenditures through structural reforms. It was planned to reform system of vocational education with new modern approach to the status of school – the Center of Competence, that should be Center of technologies, innovation, lifelong learning, staff education in one sector of one set field of economics. There were 14 centers planned. Other schools must be as ordinary teaching schools or a part of centers. By the reforms 20 of 59 vocational schools should be closed as ineffective.

In 2011 law of Centers of Competence was created with mistake of expected results, 6 Centers of Competences passed qualification, but they were created as Centers of at least 5 Competences, competing out other smaller but stronger schools of their one set field of economics.

In 2013 law was changed to give more chances to create other Centers, but it did not impact previously established centers, and produces much more disbalance between schools in Riga and other country, and several schools teaching one profession but owned by different owners of government.

Author of this study gives suggestions to Ministry of Education and Science to correct mistake of reforms:

- Create law of Centers of competence using starting guidelines of year 2009. In these guidelines Center of Competence is one school in one set field of economics.
- Let other schools to teach other professions, applying this process by Center of Competence and board of experts of that field.
- Change government owners of schools to Ministry of Education and Science or local governments with subsidies from government.
- Quotas of learning programmes should be introduced.
- Learning programmes should be preferenced to Centers of Competence at first.

Literatūra References

1. Analysis and overview of NQF developments in European countries. (2012). Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/21311.aspx>
2. Ar grozījumiem Profesionālās izglītības likumā noteiks profesionālās izglītības kompetences centra statusu. (2010). Retrieved from <http://izm.izm.gov.lv/aktualitates/informacija-medijiem/6087.html>
3. Education and Training for a smart, sustainable and inclusive Europe. Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) - Country analysis. (2011). Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2011:1608:FIN:EN:PDF>
4. Informatīvais ziņojums par reformu norisi profesionālajā izglītībā (2011). Retrieved from http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/info_zinojumi/IZMzino_110711_IZ.1734.pdf
5. Kārtība, kādā aprēķina un sadala valsts budžeta mērķdotāciju pašvaldību vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu pedagogu darba samaksai un valsts sociālās apdrošināšanas obligātajām iemaksām. (2009). Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=195579>
6. Nozaru ekspertu padomes. (n.d.). Retrieved from <http://www.nozaruekspertu.padomes.lv/nozaru-ekspertu-padomes>
7. Profesionālās izglītības kompetences centra statusa piešķiršanas un anulēšanas kārtība.

- (2011). Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=226688>
8. Profesionālās izglītības kompetences centra statusa piešķiršanas un anulēšanas kārtība. (2013). Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=255589>
 9. Profesionālās izglītības iestāžu tīkla optimizācijas pamatnostādnes 2010.–2015.gadam. (2009). Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=203373>
 10. Projekta „Darba tirgus pieprasījuma vidēja termiņa un ilgtermiņa prognozēšanas sistēmas attīstība” aktivitātes „Aptaujas darba tirgus jomā” Gala ziņojums. (2013). Retrieved from http://www.em.gov.lv/images/modules/items/tsdep/darba_tirgus/EMZino_21062013.pdf
 11. Six new vocational education competence centres opened. (2011). Retrieved from <http://www.refernet.lv/?p=447&lang=en>
 12. Valsts atbalsta programma „Kompetences centri”.(n.d.). Retrieved from [http://www.em.gov.lv/images/modules/items/LIAA\(1\).pdf](http://www.em.gov.lv/images/modules/items/LIAA(1).pdf)

Mg edu **Kaspars Kiris**

Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un
mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga
E-pasts: kiris@inbox.lv

PSYCHO-EDUCATIONAL CONTEXT OF SUPPORTING SENIORS IN POLAND, USING TOOLS FROM THE EDUSENIOR PROJECT

Agnieszka Kozerska
Elżbieta Napora
Malgorzata Piasecka
Alina Gil
Joanna Górna
Urszula Nowacka
Luis S. Ochoa

Jan Długosz University in Częstochowa

Abstract. *The purpose of the article was to capture the psycho-educational context of support for Polish seniors by institutions that have used the methods developed in the Edusenior project. The areas requiring seniors' education and the scope of work carried out by the developing institutions, government, and NGOs initiatives to raise the quality of life for seniors have been elucidated in the following article. The products obtained from the international Edusenior project, in which the preliminary results were evaluated by experienced Polish reviewers, comply with the above requirements.*

Key words: *seniors, educational needs, quality of life*

Introduction

The strategy of psycho-educational support for older people is one of the priorities of social policies around the world, and also in Poland. It is a result of demographic changes caused by the aging population at the macro level. That is why in gerontology, the social issue of optimistic, happy, vital and active aging is being raised more and more often (Zych, 1999). The change is also observed in the form of care and support for older people, with the consistent application of the principle that seniors remain in their place of residence as long as possible, supporting their independence, self-reliance and activity. Forms of support no longer include only the material and financial dimension, but also involve the mental and emotional dimension (Zych, 2003). In addition to those legitimized by the government, such as social senior homes, day care centres, social assistance centres, institutions supporting seniors also include those run by so-called third sector institutions, which are types of non-governmental organizations, societies, associations, and cultural institutions not funded by the state. This article aims to capture the psycho-educational context of support for the institutions mentioned earlier, regarding Polish seniors. The educational needs of seniors will be mentioned and the forms of psycho-educational support. Next, the fragment of work concerning the *Edusenior* research project will be presented.

Edusenior is a multilateral project of the Grundtvig sub-program implemented under the European Union Programme "Learning for Life". The project is implemented by the seven partner institutions from 7 European countries: Spain, Finland, Italy, Latvia, Poland, Hungary and Bulgaria. Duration of the project: 01.11.2011 – 01.30.2014. The aim of the project is to improve the quality of work of institutions dealing with seniors' education and to improve the quality of life of seniors who participate in the educational offer targeted to their needs. In order to achieve these objectives, the research team has developed two publications: *a guide to the basics of senior education* and *a set of assessment tools for senior education*. They were evaluated by reviewers from several European countries. The article presents the results of reviews written by 10 Polish reviewers.

The educational needs of seniors

Educational needs are a stimulator of cognitive activity for an individual. They are met by the educational actions taken by an individual, understood here as "actions that create the possibility for learning, gathering experience, understanding the surrounding reality, provoking and reinterpretation of reality" (Małecka, 2000:134). The educational needs of seniors depend on the circumstances and conditions in which these people live in; they largely derive from the culture. The educational activities undertaken by seniors do not only serve in acquiring knowledge and skills, but also in building their own identity, creating themselves, making sense of their own lives. Taking on educational activities for an elderly person requires prior execution of his/her right to design his/her personal development and to be in charge of it. It also requires a trust in his/her own ability to manage this development.

By analyzing statements of women aged 65 and over on the educational activities undertaken by them, Sulik (2009) has distinguished activities taken in familiar and unfamiliar areas. Educational activities in the unfamiliar areas are related to the implementation of educational needs coerced by the rapidly changing reality, breaking the limitations associated with age and health deterioration, the undertaking of new social roles. Educational activities in these areas also arise from the educational needs resulting from the previously unrealized desires, plans and dreams for which there was not enough time earlier in life. On the other hand, familiar areas include areas of activity and social roles in which seniors have been realizing their potential for a longer time (Sulik, 2009:145).

They involve previously performed work or social roles that even before retirement were practiced to perfection and with passion. The perception of which area a person sees as familiar is an individual matter. However, based on statistical studies and research reports, several basic unfamiliar areas can be distinguished for today's elders.

Educational needs of the unfamiliar areas may be related to social exclusion prevention, may motivate one to take on actions that increase the chances of ensuring a full participation in society. They are also associated with the human desire for independence, the release of various forms of bondage from the stereotypical thinking about old age being associated, therefore, with the emancipatory function of education. In addition, they are associated with the search for remedies in difficult and problematic situations-being associated with the instrumental function of education in this case (Dubas, 2008:60).

One of the unfamiliar areas for the majority of seniors in Poland is the area of technology the use of information technology. The lack of ability to use modern technology may be the cause of marginalization of older people. Research conducted within the *Social Diagnosis 2013* project (Batorski, 2013) show that the factors most related to Internet use in Poland are age and education. The Internet is used by 14% of people aged 65 and over (Batorski, 2013:14). Intergenerational differences in this respect may be the source of many negative social phenomena. People who do not use the Internet do not have access to information, and this is related to difficulties in functioning in various areas of life (e.g., participation in culture, performing administrative tasks, participation in institutions related to health care, etc.). The ability to use information and communication technologies is increasingly becoming a prerequisite for participation in various areas of life, and those who do not have the necessary skills are excluded from social and economic life. The authors of the *Diagnosis 2013* report note that older people who do not use modern technology function differently in the world; they deal with everyday life problems in a different way compared to younger individuals (97% of people aged 25-36 years in Poland use the Internet). These differences can be a reason for communication difficulties between young people and seniors (Batorski, 2013).

Another unfamiliar area for many Polish seniors is the different aspects of physical aging. Educational needs of seniors in this area are related to the maintenance of good physical health as long as possible, or learning to live with some kind of health problem or disability. Physical or mental incapacity can also be a reason for social exclusion. Therefore, the cognitive activity associated with caring for physical and mental health, as well as being physically active in general, is important. Research conducted in Poland by the Central Statistical Office shows that 85% of people above 70 years of age rate their health condition lower than "good"; in the 60-69 age group, the percentage of seniors that evaluate their health at the same level was equal to 72%. Documentation by the World Health Organization (WHO, 2002) emphasizes that the term health is now widely understood not only as the absence of disease, but refers to physical, mental and social welfare. Thus, a person who takes care of their health does not limit himself/herself only to activities related to the strengthening of physical health, prevention of disease or disability, but also takes part in social life, is involved in social issues, is able to apply effective strategies for coping with

difficult situations, establishes close relationships with other people (Kościńska, 2008). Social exclusion is related with the experience of loneliness. Educational activities undertaken within the framework of social activities, such as volunteering, working for the local community, or establishing new social relations, may serve in satisfying the needs of usefulness, acceptance and emotional bonding. According to Wnuk (2013), meeting these needs is identified with a sense of meaning in life by older people.

An unfamiliar area of educational activities is situations in the biography seen as a crisis or a breakthrough. Such a breakthrough situation may be the birth of a first grandchild, death of a spouse, marriage crisis, etc. Such situations may become milestones that stimulate educational activities. If grandparents want to help in their grandchildren upbringing, the birth of their first grandchild requires them to undertake intensive educational activities (Kargul, 2005). The world in which they brought up their children is different from the world in which their grandchildren live. Therefore, they need to make restoration, reorganization of their knowledge not only in the small area of child care, but also in other areas of daily life. Difficult situations, breakthroughs are educational in the sense that they force reflection on their current way of interpreting the world, the perception of one's own place in this world. They cause the individual to begin to realize the assumptions that have been thoughtlessly taken in interpreting life events. The realization of these assumptions often urges to make the effort, involving the search for new ways of interpreting, with the consequence of developmental change in the cognitive subject (Mezirow, 1996; Kozerska, 2010).

Forms of psycho-educational support for seniors in Poland

The starting point for consideration of psycho-educational support for seniors can be made in thesis that individual health is the biological embodiment of psychological well-being (Czapiński, 2004:157). The dimensions of this welfare are self-acceptance, control over the environment, autonomy, positive relations with others, personal growth, purpose in life (Czapiński, 2004:153). Self-acceptance is the key aspect of well-being that reflects the positive self-attitude and awareness of personal strengths and limitations. Control over the environment means the ability to create and to nurture the environment that suits individual needs. Autonomy, in turn, is the ability to follow one's own convictions, and the positive relationships with others include the power, pleasure and joy which a close, authentic contact with another human being gives. Personal development, another element of well-being, is the ability to continuously use the talents and potential that serves the realization of life's purpose, meaning the searching and finding of the sense of life in constant confrontation with life's adversities (Czapiński, 2004:53-156). Such an integrated approach to health implies that an activity's proposal supporting

health first requires the reformulating of the medical concept of "quality life" for seniors and the transferring of emphasis on the broadly understood human well-being physical, mental and social.

Meanwhile, the conventional understanding of health among older people in Poland organizes their lives primarily around the so-called health services: i.e., medical services (98%), various types of diagnostic tests (95%), immunization (35%) and rehabilitation (45%). Many seniors know and understand the need for a holistic approach to health (up to 60%), but few of them even make use of the disease prevention offer. Physical activities, such as swimming (10%), gymnastics (11%), and dancing (3%) are marginalized as well as meetings with a nutritionist (7%), trainings (4%) and workshops related to a healthy lifestyle (2%); a small number of elderly people participate in them (Diagnosis, 2012, p. 14).

An important element of good aging is physical activity. This is an irrefutable fact. Unfortunately, in the majority of elderly people, a clear decrease in activity, being limited to daily activities, is observed. Meanwhile, the maintenance of a high physical activity in seniors is one of the factors predicting longer life expectancy. It enables older people to maintain their autonomy and independence, and thus contributes to the improvement of their quality of life (Kaczmarczyk & Trafiałek, 2007). The following are among the forms of support in this area: 1) competitive sport targeted to seniors, 2) recreational and sporting facilities available for the elderly on preferential terms, 3) truism offers and recreational activities for older people, such as guided tours; 4) handicraft activities such as knitting, tapestry, embroidery, sculpture; 5) physical activities such as dance, relaxation gymnastics, nordic walking (Report IRSS, 2010:105). Research shows that the most common form of physical activity supports among seniors are trips and that the non-governmental sector takes a significant part in the implementation of this most desired service. It comprises more than 60% of all entities undertaking this service (Report IRSS, p. 113). However, in this area, a matter of great importance is to change the mindset of senior citizens through systematic educational interactions.

Seniors encountering various emergencies such as illness, physical disability, and many others, are faced with the necessity of psychological support. Many forms can be pointed out in this area of support, including the following: 1) class therapies for the elderly, 2) psychological support through home visits, the designation of the place and time of meetings with a psychologist; 3) coaching to prepare seniors to live with the illness and/or disability; 4) intervention/emergency assistance for the elderly and their families/caregivers; 5) diagnosis of the range of addiction among the elderly; 6) educational activities related to the risk of addiction among the elderly addressed to persons who care for the elderly; 7) counseling and assistance for the elderly addicted to alcohol, medical drugs, and members of their families; 8) starting off, as part of the so-called blue line (emergency line), an information centre about abuse and violence against

seniors; 9) intervention-support programs for senior citizens—victims of crime, abuse, accidents and disasters; 10) the organization of support groups for older people experiencing abuse; 11) mediation in cases of generation conflicts in a family with an older person (Kawula, 2007:88).

The analysis of the IRSS Report (2010) shows that among the top rated services in terms of their need for implementation were those that are not often offered to seniors. It is worth mentioning the following services here: counseling in preparation for the elderly to live with the illness and/or disability and psychological help. Both of these services should be performed more frequently than it happens currently (IRSS Report, p. 94). In addition, the report notes that the above services are largely being implemented through the participation of the third sector (NGOs). In the case of the first service, nearly every third assistance in this category is implemented by the NGO. An even greater percentage of the service delivery by these organizations is for conducting active therapy for older people (IRSS Report, p. 96). A particular importance in the context of seniors is the strategy of lifelong learning. It must be understood in the terms proposed in the Resolution of the European Council of 27 June 2002 as the notion, which should involve learning to the late retirement phase, including the entire spectrum of formal learning (in schools and other institutions of education), non-formal (in institutions outside the education system) and nonformal (natural). In addition, it should apply to all lifelong learning activities aimed at developing knowledge, skills, and competences within personal, citizen, social and employment-oriented perspective. The education of seniors should also be considered in the broad context of cultural changes and civilization challenges. Not without reason, the year 2012 has been declared by the EU Council as a European Year for Active Aging and Intergenerational Solidarity. In Poland, it was also celebrated as the Year of Universities of the Third Age. Seniors, like any other social group, create a knowledge society, where knowledge becomes the greatest asset in the development of individual and social dimension. The spectrum of skills recognized as necessary in order to fully participate in the 21st century is very broad, and their achievement prevents the processes of marginalization and exclusion of seniors. The catalog of these skills includes, among others: information literacy, creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication including intergenerational communication, cooperation within a group and communities, media literacy in regards to skills for the use of digital media, proficiency with the use of information-communication technology tools, flexibility and adaptability, initiative and self-determination of one's life, ability to function in a diverse and multicultural environment, productivity, leadership skills and responsibility (21st Century Skills Map, 2008).

Educational programs strictly targeting seniors can be analyzed in two contexts: first, as the strengthening of older people's capacity to facilitate their personal

development, intellectual activity and personal fulfillment for this generation, and secondly, for the utilization of the potential and experience of older people in community life, social inclusion and intergenerational education.

If we focus our thinking on the first context, we can identify the following areas of activity: 1) gerontology education targeted to seniors, 2) educational services for the elderly, including activities offered by Universities of the Third Age, counseling for people in the preretirement age in preparation for the role of pensioner, trainings familiarizing seniors with new technologies that help in everyday life (banking, ATMs, mobiles), training on information technology, including computer and Internet use; 3) training to improve the maintenance of a well-groomed appearance; 4) educational activities for elderly discrimination prevention (Szukalski, 2009).

Research undertaken for the indicated areas give an interesting picture of the state of education, which is characterized by a large disproportion between the frequencies of services offered. Counseling for people of preretirement age, preparing them for the role of pensioner, is least often offered. Such a service is performed only in 3.1% of surveyed municipalities (IRSS Report, 2010:115) In comparison to the services analyzed above, far better looking is the implementation of the services in the fields of gerontological education targeted to older people, technology and information services, as well as creating Universities of the Third Age. By far, the most available service in the area under discussion is the activities offered for the elderly within the universities of the third age. The report "ZOOM na UTW" (2012), prepared by the Society for Creative Initiatives "ę" in the scientific cooperation with the Institute of Applied Social Sciences, University of Warsaw, shows that in Poland there are nearly 400 Universities of the Third Age (UTW), where most of them develop mainly in the cities (seniors have the easiest access in Warsaw and cities with residents up to 50,000). In rural areas, Universities of the Third Age comprise only 11 percent. The worst access to UTA is in the świętokrzyskie, podlaskie and podkarpackie provinces ("Zoom na UTW" Report, p. 17-18). The report also shows that the Universities of the Third Age act mostly as non-governmental organizations: independent associations (41 percent); foundations, in rare cases (1 percent); 12 percent of UTA are under "the umbrella" of some larger associations or foundations; 19 percent of UTA operate within a public or non-public higher education institution; 22 percent are subject to the local government institution, usually a community culture center, but sometimes UTA operate within the library or other entity appointed by the office of the municipality or city ("Zoom na UTW" Report, pp. 24-26).

If we look at the education of seniors in the context of utilizing their potential and experience in community life and social integration, as well as intergenerational education, the offer of services in this area is also broad. It may include the following fields: 1) the functioning of the advisory group in the structure of local government, made up of older people having an impact on

matters concerning the community and the oldest generation; 2) self-help activities among older people such as senior nurses offering care, legal advice, time banks, etc.; 3) actions to support the family ties of the elderly; 4) actions to support neighbourhood bonds of the elderly; 5) activities incorporating seniors in the educational process in preschools; 6) activities incorporating older people in the didactic process at schools such as history and educational lessons, etc.; 7) activities integrating generations in cultural programs, such as cultural events involving people of all ages; 8) activities to promote a positive image of older people, such as regular events, conferences, competitions, presentations of works and the creativity of older people; 9) the development of volunteering among older people and the development of volunteering for the support of older people (IRSS Report, 2010).

Data analysis of this report shows that in the area under discussion there is a very large diversity of services considering the frequency of their occurrence. This spread is determined by a group of services/activities very rarely implemented, e.g., the functioning of the advisory group in the structure of local government consisting of the elderly, self-help activities among older people such as self-help banks, activities incorporating older people in the educational process in preschools, and a group of services/activities that is relatively often implemented, such as activities integrating generations in cultural programs (IRSS Report, p. 128).

Senior education in Poland has become a reality and it already has a history, especially concerning Universities of the Third Age. The first step to the success of the popularity of this educational form was and still is the awakening of universal social awareness that this is a valuable stage of life. As in any other stage, it is characterized by the desire of acquiring knowledge and learning new skills, and retirement is an excellent moment to start studying once more. Institutions encouraging the resuming of education emphasise the fact of optimal, creative use of leisure time, of meeting people who share a common interest, of initiation into new areas of knowledge often needed to continue the career as well as of active participation in culture. However, there is still much to be done in the area of psycho-educational support for older people. At the turn of the 20th and 21st centuries, Synak wrote that "never has the world been as allied against the older generation as it is now, never has the social position of the old man been so low" (2002:8). And what is the situation now, after several years? We see a continuous process of change for the better, in which the number of elderly is still growing and will be growing in our population (Worach-Kardas, 2003). This situation requires a professional, integral approach to the problem of old age and it requires the development of the most competent, supporting educational projects.

References of the project results

Within the Eduseni⁴ project, the Polish research team⁵ has worked on the adaptation of two products: 1) a set of evaluation tools for educational institutions educating seniors to improve their quality of life (Escuder-Mollon, Cabedo, 2013), 2) a guide (Escuder-Mollon, Cabedo, 2013) addressed to teachers, trainers, educators, animators, technicians, managers and those who want to know more about the relationship between the quality of life of seniors and their education as well as about the relationships with seniors.

Using the evaluation questionnaires, the task of reviewers was to assess the *Guide: Education and the quality of life of seniors* and *Evaluation Toolkit for Educational Institutions. Increasing the Impact of Education on the Quality of Life of Seniors*. In his/her opinion, each reviewer had to comment on the usefulness of these products. The reviews were presented in the form of a quantitative assessment scale (1 to 5) and were also formulated as answers to the open questions.

Selection and the reviewers' description. Reviewers were randomly selected, ten different specialists with a higher education level, representing teachers, staff, local government policymakers. Selection of the reviewers was determined by five criteria: 1) having competence with a basic knowledge of the concepts of quality of life, the needs of seniors, methodologies and educational activities; 2) having at least 3 years of documented experience in adult education; 3) having experience in the evaluation processes, such as collecting information, conducting interviews, reporting; 4) knowledge of methodology toolkit assessment; 5) pedagogical education. The data describing the reviewers are presented in Table 1.

Table 2 below presents the general opinions of reviewers on both the *Guide* and the *Evaluation Toolkit for Educational Institutions. Increasing the Impact of Education on the Quality of Life of Seniors*.

Additionally, in the opinion of the reviewers, it is worth emphasizing the clear structure of the *Guide*, a way of discussing the theoretical issues, which gives the allowance for clear and logical formulation of questions in the survey. The explanatory role of the diagrams and drawings, allowing a better understanding of the information presented in the *Guide*, was also highlighted. The second product was similarly rated, *Evaluation toolkit, increasing the importance of systematic content presentation both in the aspect of education and the quality of life*.

⁴ The project is financed by the European Commission under the Lifelong Learning Programme of the European Union, No.: 518227-LLP-1-2011-1-ES-Grundtvig-GMP. For more information on the project, please visit <http://www.eduseni.eu>; information about the Lifelong Learning Programme can be found at <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>.

⁵ The Polish research team: Gil A. - coordinator, members: Nowacka U., Ochoa LS, Górna J., Kozerska A., Piasecka M., Napora E.

Table 1

Reviewers' description

No.	Descriptive variables	Descriptive statistics n (%) / <i>M</i> ; <i>SD</i> *
1.	Sex	
	F	9 (90)
	M	1 (10)
2.	Age group	
	35-44	4 (40)
	45-54	3 (30)
	65 and over	3 (30)
3.	Education	
	Master's Degree	4 (40)
	PhD	6 (60)
4.	Occupation	
	Teacher	8 (80)
	Technician	1 (10)
	Director	1 (10)
5.	Work Experience	
	<i>M</i>	26,9
	<i>SD</i>	13,52

M – means arithmetic mean; *SD* – standard deviation

Table 2

The reviewers' evaluation of *Edusenior* project products

Attributes Products	Language	Structure	General opinion
Guide	Understandable	Chapters retain the proportions	Very good
Evaluation Toolkit	Clear and logical	Clear and comprehensible	Very good

Guide Review

The Guide has been prepared for caregivers, entertainers, teachers, staff, technical staff, supervisors and managers (Escuder-Mollon, Cabedo, 2013) who wish to obtain knowledge about the possibilities of influencing the quality of life of seniors through education. The Guide recognizes different aspects concerning the education of seniors, ranging from basic theoretical concepts to practical issues supported by examples and good practice. The first three chapters concern the validity of the issues discussed: 1. quality of life, 2. aging, 3. social functioning of seniors. The next four chapters relate to education and include: 4. form of educational classes, 5. pedagogy, 6. program content, 7. knowledge and competence of the staff and trainers working with seniors. In the opinions on the Guide, each of the reviewers had to assess the suitability of the individual sections of the Guide, its failures, and expectations. The information collected

from reviewers was supposed to further improve the quality of the results of this project. Results of the reviews are shown in Table 3.

Table 3

Reviewers' evaluation of the chapters of the Eduseniior project guide

Titles and the order of chapters	Adequacy of the presented content	
	The most useful content	Deficiency and shortcomings
Introduction	definitions of the quality of life, justification of the importance of educational institutions to improve the quality of life, preview of the Guide content	health of seniors
The quality of life (1)	multifaceted and the clear approach to the quality of life concept	list of Polish literature, taking into account the relationship of the quality of life with the economic and political situation of the seniors' country
Aging (2)	the justification of the educational needs of seniors, providing professional knowledge necessary to work with the elderly	current Polish literature, physical effects of aging in seniors, reference to the toolkit
Social dimension (3)	description of the changing social roles taken up by seniors, overview of data presenting population aging, current data regarding seniors	the procreative role of a family in the process of aging, implementation of a social policy improving the quality of life of a senior
Models (4)	Models of education in different countries in terms of non-formal education, intergenerational learning outcomes	Formal senior education
Pedagogy (5)	active ways of learning: reflective, self-directed learning, intergenerational, possibilities and limitations of cognitive, physical, social, and emotional capability in seniors' learning	Current Polish literature
Program content (6)	presentation of the European educational programs for seniors, good practice in the preparation of trainers, list of key competencies of trainers	reference to the current projects implementation on the subject matters
Staff, trainers (7)	description of the role of a modern and innovative teacher/trainer in the education of seniors, describing modern trends in the education of seniors	depicting personality predisposition of trainers/teachers intending to work with seniors, presenting bibliographic sources

Chapters 3, 4, 5 and 6 of the Guide were rated as satisfactory and with no major objections, including the statements and their related explanations of “multi-dimensionality of the approach of the quality of life concept and senior education”, “new social roles undertaken by seniors that serve their quality of life.” The authors of the Guide approach on “new educational needs of seniors”, “the importance of non-formal learning and the benefits of intergenerational transmission” was accentuated. In addition, the chapter was complemented with examples of good practices aimed at preparing trainers to work, and the precise identification of key competencies needed in educating seniors was emphasised. However, from the point of reviewers’ obligation, several weaknesses of the product were noted in reference to Chapter 1 in which “it refers to the definition of the English, American authors, in which the recognition of the quality of life is marked by the culture and mentality of society (F, 25 years of professional experience). And “the quality of life was treated intuitively and too broad” (F, 46 years of professional experience). These elements, in the opinion of the reviewers, need improvement and enhancements.

Reviews of the toolkit evaluation

The evaluation toolkit (Escuder-Mollon, Cabedo, 2013) contains a methodological description, a list of indicators, and institution evaluation procedures that help interested persons to check the quality of educational activities undertaken by the institution, identify the weak points and correct them according to the recommendations. The tools are an integral part of the package, along with the Guide. The developed tools include two dimensions: educational and psychological well-being. Each of the dimensions are described using the seven indicators, the first takes into account the following parameters: 1. institutions, understood as a place and a form of services organized and provided; 2. management and organization; 3. educational models: formal, informal, non-formal; 4. methods of education; 5. implemented courses for seniors; 6. forms of activity; and 7. staff and trainers. On the other hand, the second dimension refers to the quality of life and is expressed by the following indicators: 1. physical health, 2. mental health, 3. integration through the improvement of communication skills, 4. involvement in educational institutions, 5. improvement of the ability to analyze, 6. increase of self-esteem, and 7. self-fulfillment and peace of mind. The assessment of the evaluation tools is presented in Table 4.

In general, the evaluated product according to reviewers is cognitively interesting and valuable from the point of view of the subjects dealing with seniors, thus useful to the teaching practice and to develop programs working with seniors.

Table 4

Reviewers' evaluation of the Edusenior project evaluation toolkit

General indicator	Adequacy of the presented content	
	The most useful content	Deficiency and Shortcomings
educational	close connection between education dimension and the quality of life, practical guidance on the requirements and recommendations	no objections
quality of life	precise definition of the objectives and elements to be evaluated, specific description of the information gathering and reporting procedures clarification of the competence of the evaluator	no objections

Recommendation of the project results

The influence of education on the quality of life of seniors is an important social issue, though still poorly understood in Poland. *Edusenior* project results, as innovative aids, represent a first step to help the employees of the institutions dealing with seniors to make them more skilled, which will increase the activity of seniors, their participation in social life, integration, and self-realization. At the same time, the society will benefit from more motivated and active seniors. In addition, the products pay particular attention to the academic environment and other researchers on the subject in order to innovate the field of adult education (Gil, 2013). The education will strengthen measures to prevent social exclusion of seniors and will give the allowance for the identification of the best practice of senior activation in the Polish context (Napura, Kozerska, Schneider, 2012).

References

1. Batorski, D. (2013). *Polacy wobec technologii cyfrowych - uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania. Diagnoza Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków - Raport*. [Special issue]. Contemporary Economics, 7, (pp.317-341). Accessed from <http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/4#art316> (access 7.12.2013).
2. Czapiński, J. (2005). (ed.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
3. Zajdel-Ostrowska, M. (2012). (ed.), *Diagnoza systemu pomocy i wsparcia osób starszych a potrzeby seniorów w województwie podkarpackim.*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Rzeszowie. Accessed from http://www.ois.rops.rzeszow.pl/dokumenty/badaniaanalizy/diag_syst_wsparcia_osob_starszych.pdf (access 11.12.2013).
4. Dubas, E. (2008). Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice. W: M. Kuchcińska (ed.), *Edukacja do i w starości* (pp. 43–65). Bydgoszcz: Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.

5. Escuder-Mollon, P., & Cabedo, S. (2013). *Education and quality of life of senior citizen*. Uniwersytet Jaume I Castellon. Accessed from: <http://eduseniior.uji.es/products.php> (access 13.11.2013).
6. Escuder-Mollon, P., & Cabedo, S. (2013). (ed.), *Evaluation toolkit for educational institutions: Increasing impact on Senior learners' Quality of Life*, Universitat Jaume I Castellon. Accessed from: <http://eduseniior.uji.es/products.php> (access: 14.11.2013).
7. Gil, A. (2013). *Project Evaluation toolkit on senior education to improve their quality of life*. Presentation during the Interdisciplinary Seminar Activation of seniors through education, Częstochowa. Accessed from: http://www.iet.ajd.czest.pl/viewpage.php?page_id=105 (access: 21.11.2013).
8. Kaczmarczyk, M., Trafiałek, E. (2007). *Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie*. Gerontologia Polska, tom 15, 4.
9. Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław.
10. Kościńska, E. (2008). Edukacja zdrowotna seniorów. W: M. Kuchcińska (ed.), *Edukacja do i w starości* (pp.193-208). Bydgoszcz: Wyd. Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
11. Kawula, S. (2007). Pedagogika społeczna wobec problemów człowieka starego. W: S. Kawula (ed.), *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
12. Kozerska, A. (2010). Uczenie się człowieka dorosłego w kontekście doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego jako przedmiot badań. W: A. Gofron B., Łukasik B. (ed.), *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym* (pp.235-264). Kraków: Impuls.
13. Małecka, B. (2000). Przestrzeń edukacyjna w życiu ludzi starszych (refleksje teoretyczne i doświadczenia empiryczne). W: M. Dziegielewska (ed.), *Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych*. Łódź.
14. *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*. Fundacja „Teraz Edukacja”, Edunews.pl, Warszawa 2008. Accessed from <http://www.edunews.pl/images/pdf/umiejetnoscixxipl.pdf> (access: 15.12.2013).
15. Mezirow, J. (1996). Contemporary Paradigms of Learning. *Adult Education Quarterly*, 46(3).
16. Nopora, E., & Kozerska, A., & Schneider, A. (2012). Parentyfikacja dziadków jako czynnik resilience rodziny samotnej matki w prowincjonalnej Polsce. W: M. Komorska (ed.), *Seniorzy dla młodości – młodość dla seniorów* (pp. 84-95). Lublin: UMCS.
17. Raport „Instytucje wobec potrzeb osób starszych”, (2010). (eds.) Zespół Instytutu Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa. Accessed from: <http://irss.pl/wp-content/uploads/2011/07/Instytucje-wobec-potrzeb-osob-starszych-raport-IRSS.pdf> (access: 11.12.2013).
18. *Report "ZOOM na UTW"*. A. Gołdys, Ł. Krzyżanowska, M. Stec, Ł. Ostrowski, (eds.), (2012). Towarzystwo Inicjatyw Twórczych "ę", Warszawa. Accessed from: http://zoomnautw.pl/wpcontent/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf (access: 15.12.2013).
19. Sulik, M. (2009). *Jesień życia kobiety – aspekty edukacyjne*. *Chowanna* 2(33), 143-154.
20. WHO (2002). *Active Ageing: A Policy Framework World Health Organization*, Geneva. Accessed from: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf (access: 1.08.2013).
21. Synak, B. (2002). Polska starość – trzydzieści lat później. W: L. Frąckiewicz (ed.), *Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI. Proces starzenia się ludności Polski i jego społeczne konsekwencje* (pp. 132-133). Katowice.

22. Szukalski, P. (2009). (ed.), *Przygotowanie do starości. Polacy wobec starzenia się*. Warszawa.
23. Wnuk, W. (2013). *Potrzeby i oczekiwania ludzi starszych*. Accessed from: <http://kutw.kpswjg.pl/witryna1/wnuk.htm> (access: 10.12.2013).
24. Worach-Kardas, H. (2003). Starość jako wyzwanie i kwestia społeczna – nowy wymiar na progu XXI wieku. W: E. Kantowicz, & A. Olubiński (eds.), *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XXI wieku*. Toruń.
25. Zych, A. A. (1999). *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
26. Zych, A. A. (2003). Formy opieki i pomocy dla ludzi starszych w Polsce i w innych krajach. W: *Starzenie się populacji wyzwaniem dla polityki społecznej*. Materiały konferencyjne ROPS, Kraków.

Agnieszka Kozerska
Małgorzata Piasecka
Joanna Górna

Institute of Pedagogy, Jan Długosz University in Częstochowa, Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, Poland

Elżbieta Napora

Institute of Philosophy, Sociology and Psychology, Jan Długosz University in Częstochowa, Zbierskiego 2/4, 42-200 Częstochowa, Poland

Alina Gil
Urszula Nowacka
Luis S. Ochoa

Institute of Technical Education and Safety, Jan Długosz University in Częstochowa, Armii Krajowej 13/15, 42-200 Częstochowa, Poland
e-mail: a.gil@ajd.czyst.pl

THE LEARNING OUTCOMES APPROACH IN FORMAL SECOND CHANCE EDUCATION: CASE OF LATVIA

Dmitrijs Kuļšs

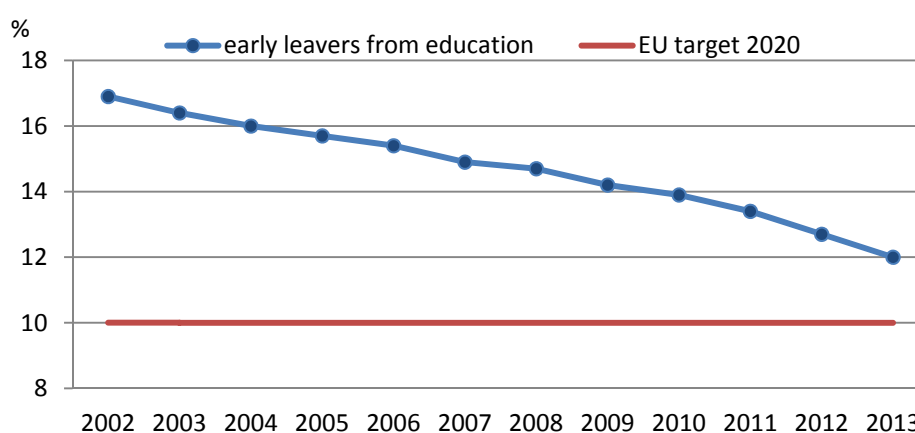
University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art

Abstract. *This paper focusses on the use of a learning outcomes approach based on the empirical quantitative data gathered from 82 teachers of the second chance education institutions in Latvia. For this purpose, built on the academic literature and policy documents' review the author attempts to define the learning outcomes approach. The analysis of the empirical data presents elements of the use of the approach in the setting of a second chance education in Latvia and provides initial findings to support more coherent learning outcome based formal second chance education.*

Keywords: *learning outcomes approach, formal second chance education.*

Introduction

There is an extensive evidence in the literature typifying persons who fail to complete a school as considerably disadvantaged (Black, Polidano, & Tseng, 2012; Traag, 2011). A debate towards reducing the share of early leavers from education (defined by the Eurostat as ‘*a person aged 18 to 24 who has finished no more than a lower secondary education and is not involved in further education or training*’) is on-going among scholars and policy makers in Europe and outside. The EU-28 average share of early leavers from education – Europe’s 2020 strategy indicator – has auspiciously decreased from 16.9% in 2002 to 12.0% in 2013. Figure 1 depicts a Europe’s ‘struggle’ towards its goal of less than 10% of early leavers from education by 2020. Despite a positive trend there is still a potential for combating the early leaving from education.



Source: Eurostat, 2014

Figure 1 Early leavers from education and training in the EU-28 (2002-13)

While possessing a starting point that is EU equal in 2002 (16.9) a share of early leavers in Latvia has decreased more rapidly in 2011-13 and reached 10.5%.

The range of underlying endogenous (educational) and exogenous (socio-economic, cultural, etc.) factors that cause students to stop learning prematurely is substantial (Vallejo & Dooly, 2013), thus, is the need to address them. Argued whether positive or disadvantageous (Allais, 2012) learning outcomes are among influential endogenous factors.

Learning outcomes have recently entered and strengthened its positions in the field of education. In the discourse of important and influential elements for a paradigm change in education (Thomas, 2007) and educational practice (Lipman, 2003) very little is actually known about the use of learning outcomes in particular settings, especially in general education.

‘Across Europe, the post-compulsory phase of general education is the part of the education system that has been least influenced by reforming ideas about learning outcomes’ (CEDEFOP, 2011)

Once introduced from the policy domain learning outcomes are expected to improve the quality of education systems, including pedagogical aspects (Bruner, 1966) as part of lifelong learning (Field, 2006) that encompasses approach of valuing every learning (outcome) throughout our lives and has implications for the purpose and process of learning (Crowther & Sutherland, 2007; Usher & Edwards, 2007; Field, 2005).

A lifelong learning cannot limit itself to a non-formal or informal learning only. There seem to be a need to fundamentally transform initial education systems or schooling to be open for all (Longworth, 2003). This also implies to adults who return to education process after dropping out from school followed by a period of out-of-school activities.

The emphasis of the paper is on the use of the learning outcomes approach by teachers in the second chance educational setting. It aims at revealing some aspects of application using a quantitative analysis of empirical data from the Latvian second chance general education schools (Latvian: *vakarskolas*). Further it provides initial findings to support more coherent learning outcome based formal second chance education.

Methodology. A desk research method to define the learning outcomes approach has been employed and a quantitative analysis has been used to make conclusions on the empirical data (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). A questionnaire adapted from Trigwell et al. (1999) has been translated into Latvian and distributed electronically to teachers from evening schools in Latvia. The SPSS software has been used to draw the conclusions on the qualitative data. *Limitations.* A sample from 76 teachers’ responds from all schools is required to ensure a confidence level of 95% to ensure representative results (Cohen et al., 2007). Despite the sufficient sample size, it does not cover all schools. Therefore the sample does not allow to make generalizations. However the data gives a good notion of the state of play.

Learning outcomes approach

There is no consensus among scholars what are the origins of learning outcomes concept. It may be loosely traced to Watson (1858-1958) and Skinner (1904-1990) behavioural school of psychological thought and Pavlov (1849-1936) dog conditioning experiments (Adam, 2004). The main idea connected to learning outcomes in behavioural school was clear measurement of results of learning – measurable outcomes. In Europe learning outcomes as we see them now are associated with rapid expansion of secondary and tertiary education in the mid-20th century (Hussey & Smith, 2002) that increased dramatically education public expenditure and consequently caused the need for more accountability of learning. Learning outcomes serve as accountability element for policy makers and society so *'that the community in general and governments in particular can be in a better position to monitor what happens in [...] education'* (Kennedy, 2009). Hussey & Smith (2002) state laconically: *'What was implicit must be explicit and the subjective intuitions of educators must be replaced with objective, measurable criteria'*. Accountability is also one of the rationales of Bloom's taxonomy where he describes learning outcomes as *'an attempt to build a taxonomy of educational objectives [...] to provide for classification of the goals of [...] educational system'* (Bloom, 1956).

In light of 'politicization' of research (Roger, 2002) in order to use a rooted-in-the-policy-domain definition of a learning outcomes approach in the analysis of empirical data we attempt to exert the reverse: aggregate theoretical knowledge relevant to the policy definition. Learning outcomes phenomena and learning outcomes approach can be construed from various contexts: policy, education, pedagogy. In each context the answer to the question 'what is the learning outcomes approach?' would retain diverse interpretations, often contrasting. Table 1 presents some selected contexts to be considered in this paper.

Table 1

Various contexts relevant to the learning outcomes approach

Education	Policy	Pedagogy
Learning outcomes approach (Field, 2006; Schuller & Watson, 2009, CEDEFOP, 2011; Nicoll, 2006)	Learning outcomes as policy instrument (May & Winter, 2009)	Learning outcomes approach within pedagogical context (Barr & Tagg, 1995; Bloom, Mesia, & Krathwohl, 1964; Driscoll & Wood, 2007)

There is no common approach in using learning outcomes (CEDEFOP, 2011). Adam (2004) argues that learning outcomes is a widely used term in Europe although comprehension of its meaning remains questioned. Education policy has become a successful instrument of promoting learning outcomes notably for the past two decades (Strain & Field, 1997). At the micro level or practical implementation of learning outcomes in education systems, consideration of

curriculum design, teaching, learning, assessment, and quality assurance (Adam, 2004; Battersby, 1999) is of great importance. Learning outcomes are vital to provide clarity of who, how, what and when teaches, learns, and assesses. This also raises the fundamental question of approaches to education and of emphasis from the teacher-oriented education to student-centred one, where learning is seen '*as personal process affected by the embeddedness of the learner in social collectivities*' (Nygaard, Højlt, & Hermansen, 2008).

With no contradiction to the previous statement, learning outcomes may also be described at three different scales 1) transnational, 2) national and 3) local (Adam, 2004). The local level is represented by the institutions – implementing bodies of educational programme that provide a learner opportunity to acquire knowledge, skills and competences. Expressed in measurable units learning outcomes are serving as a tool or instrument that clarifies the outcomes of the educational programme for the learner. It helps teachers to provide relevant support to students using relevant methods. It assists school to identify the overlaps between subjects in curriculum and helps assessment to be objective rather than comparative. At the national level learning outcomes may provide relevant information to policy makers of return on investment. In other words to understand and take informed decisions of public spending to education. Although this neo-liberal view lies within hundred years of traditions since Adam Smith's economic theory (Klees, 2008), it may be argued to be dominating for justification of use of learning outcomes at the national level all over the world particularly during past two-three decades. The lead motive from the national level is considered as to be reframing education systems to utilise outcomes-based approach rather than to finance inputs.

Learning outcomes approach is a broad concept that stands in theories from behaviourism and similar educational initiatives such as mastery learning (Airasian & Block, 1971), behavioural objectives (Mager, 1984), and competency based approaches (Argüelles & Gonczi, 2000) to progressivism or constructivism aspects of learning and teaching, e.g. the idea of '*student focused learning*' (Bruner, 1966; Kennedy, 2009; Spady, 1994). Within the mentioned broad limits of understanding the term, high level of precaution needs to be maintained in interpretation of learning outcomes due to a loose connection to the context in which they are observed that Bjørnavold (CEDEFOP, 2009) describes as a '*set of keys loosely linked to the context*'.

Many other definitions of learning outcomes may be traced: from behaviourist '*products of the learning process*' or transferable commodity (Gagné & Driscoll, 1988) and '*product of cognitive, skill-based and affective learning*' (European Parliament, 2008); to Battersby (1999) argument of learning outcomes and their ability to influence the teaching and learning and conceptual shift towards making learning more meaningful and effective for students – quantitative and qualitative learning outcomes Shuell (1986). Even critics of learning outcomes admit that products are a necessary part of education: '*For*

the sake of objectivity we needed to be able to specify observable products of the activities of the educators: i.e. learning outcomes' (Hussey & Smith, 2002). Once stated, objectives are expected to be transformed into outputs, while outputs affect outcomes or performance over time.

We argue that communication or understanding of learning outcomes is still one of the major tasks to be reached. Presume we are facing two different situations. In one there is no or limited information for student about what is going to be acquired during the upcoming class – learning outcomes are not part of the process from the student perspective. In another situation student is informed about what learning outcomes are to be acquired after during learning. It is likely that different teaching and learning approaches will be used in two situations, meaning learning outcomes can influence teaching and learning. By underpinning influence of learning outcomes to teaching and learning we simultaneously question an emphasis of individual learner in educational process. This implies to the pedagogical aspects of educational process rather than result of learning itself. Central role of the learner here may also be reflected in perception of learning influenced by information received about what learning outcomes will be achieved in the end of learning. Tolhurst (2007) presents evidence of and argues that students with more sophisticated epistemological beliefs achieve higher results in their learning. Existing literature also indicates that complex epistemological beliefs are directly connected to and also result in improved learning outcomes (Andre & Windshitl, 2003; Hofer & Pintrich, 2002; Schraw, 2001).

Figure 2 presents a conceptualisation of learning outcomes approach in education. It shows main elements of learning outcomes (result and process) linked to understanding and communication as well as to curriculum, pedagogy and assessment. The learning outcomes approach encloses a result-oriented thinking, a shift from inputs to outcomes, a change in perception of learning, a balance between qualitative and quantitative outcomes, and a conceptual shift towards more meaningful learning and is interlinked to the main elements of learning outcomes though the abovementioned intermediaries.

For the purpose of this paper we define learning outcomes approach to education as *a meaningful and learner-centred approach derived from the use of learning outcomes that influences curriculum, pedagogy and assessment and serves as communication, thinking-change and accountability instrument for policy makers, educational professionals and learners.*

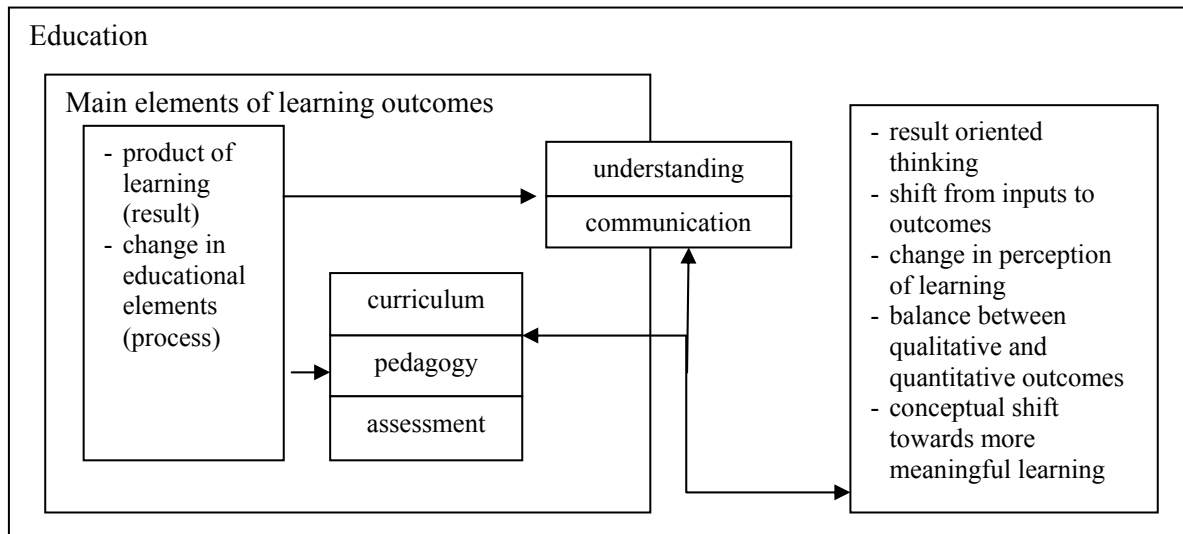


Figure 2 Conceptualisation of the learning outcomes approach

Learning outcomes in the second chance education in Latvia

The main objective of empirical data collection and analysis has been to discover whether the learning outcomes approach is a reality in the Latvian second chance education schools that employ a *'different teaching and counselling approach focusing on the individual's needs, wishes and abilities, and stimulating his or her active learning'* (Linna & Jansen, 2000) where adults or young adults are the main users (Kuļšs, 2012).

According to Knowles and Jarvis there are significant differences between adult learners and young learners (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007) that can be roughly described in a way that adults are more self-directed, knowing why they learn, and ready to apply immediately acquired learning outcomes. Adapted to from Trigwell et al. (1999) teachers' questionnaire have been used containing eight information transmission / teacher-focused (ITTF) items and eight conceptual change/ student-focused (CCSF) items.

Based on the proposed definition of the learning outcomes approach and retaining limitations connected to it we suggest that the CCSF concept is helpful to describe the use of learning outcomes approach, while the ITTF concept may indicate to relevance to the approach to a much lesser degree or even provide of a notion of a non-use of learning outcomes approach.

A teacher survey was carried out from November 28, 2011 to December 12, 2011 using online survey service *questionpro.com*.

A request to fill in the translated into Latvian questionnaire was sent to 124 teachers from 21 evening schools in Latvia with total population of 634 teachers. From 84 surveys that were returned, 82 have been marked valid and have been included into the dataset for further analysis. On average seven minutes were spent to answer all questions which three minutes more than our

initial estimate. Overall representation of subject groups have been as follows: math (14.6%), languages (28.1%), science (24.4%), and other subjects (32.9%). Some initial findings are presented in Figure 3. Teachers in all subjects – language, mathematics and science – use dominantly the ITTF approach, where information transmission and teacher-focus are the main drivers. In teaching mathematics the difference is more explicit (-0.864) than in the science and language subject group. The science subject has less negative (non-use) sum of ITTF and CCSF factors (-0.263) than the language and the math subjects. Other subjects appear to have a balance of the application of the CCSF and ITTF concepts in teaching.

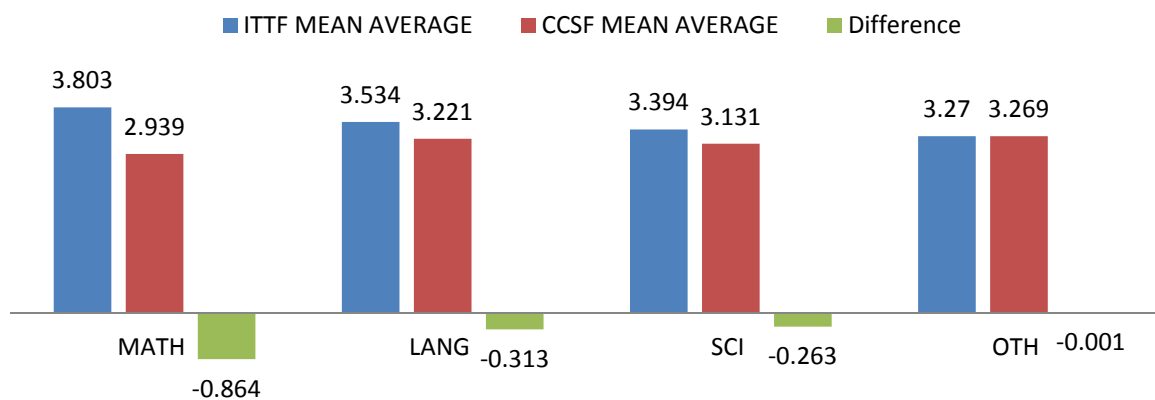


Figure 3 Indication of the use of learning outcomes approach by a study subject

An interpretation of the results indicate a non-use of learning outcomes approach. To understand the reasons behind we attempt to deconstruct the ITTF responds and to highlight the links (correlations) between the items.

Figure 4 exposes the links between teachers' tension to describe specific objectives of the subject relating to what the students have to know for formal assessment items; responsibility to know all the answers that students may pose; a wish to present as many facts during the lessons as possible; and a need to structure the subject to help students to pass the formal assessment.

There is also a link between a teachers' will to focus only on knowledge for formal assessment and a tension to teach, so students would have good notes as a result, but despite a strong correlation this case is less visible since one of its components has a little impact (mean).

We conclude from the analysis that in the evening schools – formal second chance education schools – in Latvia that preparation for formal assessment appears to be one of the major objectives of teacher in his/her view. It further links to teachers' perception of the need to be able to answer all the questions possible. By the teachers opinion there is nothing that he/she may not know. Another interlinked teachers' position is between describing objectives for formal assessment and 'fact shooting' as a main work instrument instead of discussions. This again leads to the need to be able to answer all the questions of

the students. Presenting as many facts to students as possible also frames teachers work into the structure where help to the students to pass formal assessment is the main element. We may call it an ‘exam framed knowledge’ that represents the will to exclusively prepare for formal assessment and putting teaching efforts to serve this goal.

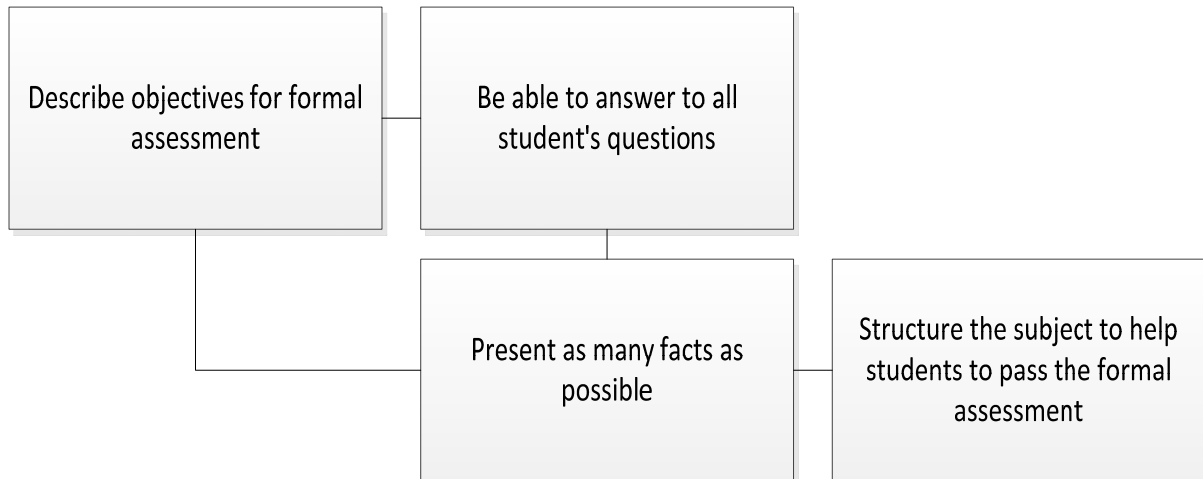


Figure 4 Links between the ITTF items

While the ITTF items provide us with evidence of interlinked barriers the CCSF items and ITTF-CCSF linked items with strong links may provide data on opportunities for the use of learning outcomes approach.

Figure 5 captures opportunities for a better use of learning outcomes approach. Analysis shows that teachers’ view on the need to devote time questioning the ideas of students’ links to the use of difficult examples to provoke a debate. The correlation is strong between the two elements ($S.rho=0.491$). However, teachers admit that in their view it is not very important to give these elements a frequent use (1.92-2.65) for questioning the ideas and (1.92-2.17) for the use of difficult examples to provoke a debate. Notably the language subject teachers in both cases use these elements more actively than mathematics and science teachers. Another opportunity has been revealed in the link ($S.rho=0.457$) between questioning the ideas of students and allowing them to discuss their changing understanding of the subject. The math teachers are using this opportunity less (1.83) than the science (3.25) and the language teachers (3.04).

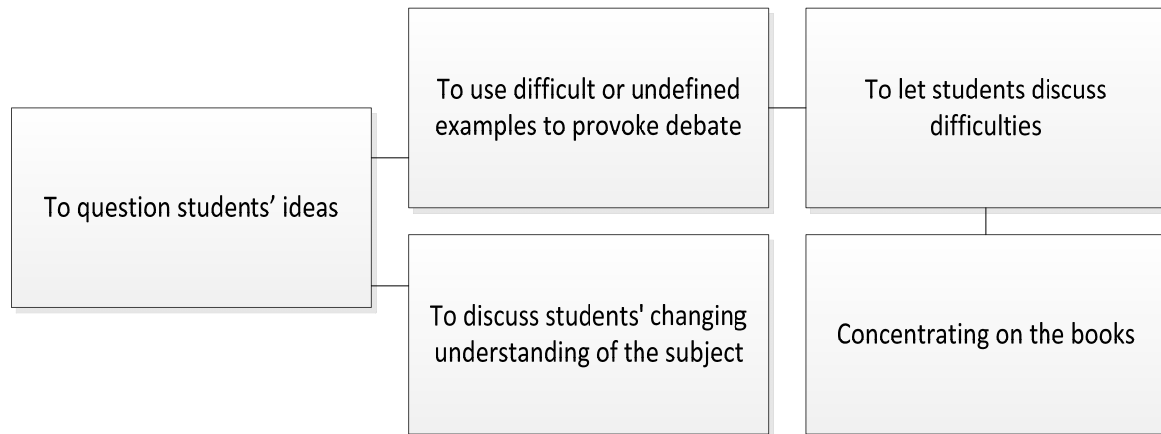


Figure 5 **Links between ITTF items**

The opportunity has been also defined and expressed in the link ($S.rho=.400$) between teachers letting students to discuss difficulties they encounter during the class and use of difficult examples by teachers to provoke a debate. None of these elements are used frequently in all three subjects and therefore the opportunity to improve exists in this area.

The link ($S.rho=0.445$) also exists between teachers letting students to discuss difficulties they encounter during the class and concentrating mostly on the books (ITTF item). It is worth noting that this is the link between ITTF and CCSF items. We define this as better opportunity that links between one item group since there is an opportunity to raise use of learning outcomes approach through improving elements that are not directly connected to it or may be even in contrary to the idea of learning outcomes approach.

Conclusions

According to the analysis of the empirical data the use of learning outcomes approach in the second chance education schools in Latvia can be described as vague. Tradition of teaching primarily concentrates on students ability pass an examination and is overwhelming in all subjects. An ‘exam framed knowledge’ teaching is experienced by evening school teachers and represents the need to prepare for formal assessment only and putting teaching efforts to serve this goal. Student ideas are of no significant importance for teachers although teachers report they encourage students to restructure their existing knowledge in terms of the new way of thinking about the subject that they will develop. There is a strong link between a teachers’ view on the need to devote a lot of time questioning the ideas of the students and to use difficult examples to provoke a debate. However these elements are not used very actively by teachers. Questioning the ideas of students and allowing them to discuss their changing understanding is linked but the math teachers are using this opportunity the less compare to the science and language subject teachers. There

is a correlation between CCSF and ITTF items which may be translated as an opportunity to improve use of learning outcomes approach. Concentration on the books in the second chance education schools has a strong link with letting students to have an opportunity to discuss their difficulties during the class. There is a link between importance to present a lot of facts during the class in the evening schools and the view of teachers that the assessment should be an opportunity for students to reveal their changed conceptual understanding of the subject that reveals an opportunity to improve the use of learning outcomes approach through addressing more non-CCSF approach items.

Acknowledgement:

This work has been supported by the European Social Fund within the project 'Support for doctoral studies at University of Latvia'

References

1. Adam, S. (2004). *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing "learning outcomes" at the local, national and international levels*. Edinburgh: Scottish Executive.
2. Airasian, P.W., & Block, J.H. (1971). *Mastery learning: theory and practice*. Edited by James H. Block. With selected papers by Peter W. Airasian, Benjamin S. Bloom [and] John B. Carroll. New York: Holt, Rinehart and Winston.
3. Allais, S. (2012). Claims vs. practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 331–354.
4. Andre, T., & Windshittl, M. (2003). Interest, epistemological beliefs, and intentional conceptual change. In G. Sinatra, P. Pintrich, & P. R. Mahwah (Eds.), *Intentional conceptual change*. NJ: Lawrence Erlbaum.
5. Argüelles, A., & Gonczi, A. (2000). *Competency based education and training: a world perspective*. México: Editorial Limusa.
6. Barr, R., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine*, (November/December).
7. Battersby, M. (1999). *So, What's a Learning Outcome Anyway*. *Learning Outcomes and the Learning Paradigm*. Department of Philosophy, Capilano College.
8. Black, D., Polidano, C., & Tseng, Y.-P. (2012). The Re-engagement in Education of Early School Leavers*. *Economic Papers: A Journal of Applied Economics and Policy*, 31(2), 202–215. doi:10.1111/j.1759-3441.2011.00157.x
9. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain*. New York: Longman.
10. Bloom, B. S., Mesia, B., & Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives (Vols. 1-2)*. New York: David McKay Co Inc.
11. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University.
12. CEDEFOP. (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
13. CEDEFOP. (2011). *Using Learning Outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
14. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.

15. Crowther, J., & Sutherland, P. (2007). *Lifelong Learning: Concepts and Contexts*. Routledge.
16. Driscoll, A., & Wood, S. (2007). *Developing Outcomes-Based Assessment for Learner-Centered Education: A Faculty Introduction*. Stylus Publishing, LLC.
17. European Parliament. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning*. Official Journal of the European Union Luxembourg: Publications Office, C(111).
18. Eurostat. (2014). *Early leavers from education and training. Theme: Population and social conditions*. Retrieved from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc410&plugin=0>
19. Field, J. (2005). *Social Capital and Lifelong Learning*. The Policy Press.
20. Field, J. (2006). *Lifelong Learning and The New Educational Order*. Trentham Books.
21. Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Prentice Hall.
22. Hofer, B.K., & Pintrich, P.R. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
23. Hussey, T., & Smith, P. (2002). The Trouble with Learning Outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 2002(3), 220–233.
24. Kennedy, K. (2009). *Outcomes based learning, concepts, issues and action*. Retrieved from www.ied.edu.hk/ez.statsbiblioteket.dk:2048/obl/files/OBLConcepts%20Issues%20and%20Action_Kennedy.doc
25. Klees, S.J. (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311–348.
26. Kuļšs, D. (2012). Pieaugušo formālā un neformālā izglītība, kā arī informālā mācīšanās kā mūžizglītības principa ieviešanas elements. In K. Mārtinsone (Ed.), *Pieaugušo izglītība: rakstu krājums (RaKa.)*. Rīga.
27. Linna, E.-K., & Jansen, J. (2000). *Second Chance Schools: Teaching Methodologies. CESO*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/reppeda.pdf>
28. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
29. Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action: Transforming Education in the 21st Century*. Routledge.
30. Mager, R. (1984). *Preparing instructional objectives*. S.I.: Lake Pub.
31. May, P.J., & Winter, S.C. (2009). Politicians, Managers, and Street-Level Bureaucrats: Influences on Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(3), 453–476. doi:10.1093/jopart/mum030
32. Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
33. Nicoll, K. (2006). *Flexibility & Lifelong Learning: Policy, Discourse, Politics*. Taylor & Francis.
34. Nygaard, C., Højlt, T., & Hermansen, M. (2008). Learning-Based Curriculum Development. *Higher Education*, 55(1), 33–50.
35. Roger, P.A. (2002). *Policy, Politics and Perspective: The Scientific Community Must Distinguish Analysis from Advocacy*. *Nature*, (416).
36. Schraw, G. (2001). Current Themes and Future Directions in Epistemological Research: A Commentary. *Educational Psychology Review*, 13(4), 451–464.
37. Schuller, T., & Watson, D. (2009). *Learning through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning*. National Institute of Adult Continuing Education.

38. Shuell, T.J. (1986). Cognitive Conceptions of Learning. *Review of Educational Research*, 56(4), 411–436.
39. Spady, W. . (1994). *Outcome-based education: critical issues and answers*. Arlington, Va.: American Association of School Administrators.
40. Strain, M., & Field, J. (1997). On the myth of the learning society. *British Journal of Educational Studies*, 45(2), 141–55.
41. Thomas, G. (2007). *Education and Theory: Strangers in Paradigms*. McGraw-Hill International.
42. Tolhurst, D. (2007). The influence of learning environments on students' epistemological beliefs and learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(2), 219–233. doi:10.1080/13562510701191992
43. Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
44. Usher, R., & Edwards, R. (2007). *Lifelong Learning: Signs, Discourses, Practices*. Springer.
45. Vallejo, C., & Dooly, M. (2013). Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain: from books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48(3), 390–404.

Dmitrijs Kuļšs

Doctoral student at the University of Latvia, Faculty of Education, Psychology and Art; expert at the European Centre for the Development of Vocational Training
Email: dmitrijs.kulss@cedefop.europa.eu
Phone: +30 694 222 6110

KARJERAS VADĪBAS PRASMJU ATTĪSTĪBAS IESPĒJAS DARBA MEKLĒTĀJIEM NODARBINĀTĪBAS ATBALSTA PROGRAMMĀS

Job Seekers' Opportunities for the Development of Career Management Skills in Employment Support Programmes

Jeļena Laškova
Aina Strode
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *The article deals with the analysis of instructional theories relevant to jobseekers' education. The feasibility of the acquisition of career management skills among jobseekers is theoretically grounded by social learning, pragmatism and educational theories, as well as pedagogical approaches of self-learning and learning in action. Jobseeker's learning as a motivated and purposeful activity facilitates the achievement of learning outcomes - to acquire general, vocational and career management skills that will help to find a job in the preferred professional field. The results of the educators survey demonstrates the use of variety of teaching methods, that help to develop career management skills. It is necessary to organize educators' professional development activities so that in the educational process, working with a target group – jobseekers, they would pay more attention to practical application of career management skills in different situations.*

Keywords: *jobseekers, employment support programmes, learning in action, career management skills.*

Ievads *Introduction*

Karjeras izglītību pieaugušajiem – darba meklētājiem nodrošina Nodarbinātības valsts aģentūra (turpmāk – NVA), izglītības iestādes, nozaru uzņēmumi, nevalstiskās organizācijas. Nacionālajā attīstības plānā 2014.-2020. gadam ir noteikts mērķis - attīstīt pieaugušo izglītību, veicinot produktivitātes pieaugumu atbilstoši darba tirgus prasībām (Nacionālais attīstības plāns, 2012).

Karjeras vadības prasmju veidošana un attīstība NVA nodarbinātības atbalsta programmās īstenota konkurētspējas paaugstināšanas pasākumos, profesionālās pilnveides un tālākizglītības programmās.

Karjeras vadības prasmju integrētu apguves iespējamību darba meklētājiem teorētiski pamato sociālās mācīšanās, pragmatisma un darbības pedagoģiskās teorijas, kā arī pašvirzītas mācīšanās un mācīšanās darbībā pedagoģiskās pieejas. Tas uzliek pedagogiem pienākumu - radoši un individuāli plānot mācību uzdevumus, izvēlēties mācību saturu, atbilstoši darba meklētāju pieredzei, ar mērķi - attīstīt darba meklētāju karjeras vadības prasmes.

Pētījuma mērķis: ir veikt darba meklētāju izglītošanai atbilstošo mācību teoriju analīzi un noteikt atbilstošās mācību metodes karjeras vadības prasmju integrētai apguvei NVA nodarbinātības atbalsta programmās.

Pētījuma metodes: teorētiskās literatūras analīze, pedagogu aptauja.

Darba meklētāju izglītošanai atbilstošo mācību teoriju analīze *The analysis of instructional theories relevant to jobseekers' education*

Mūsdienu sabiedrībā nepieciešams nepārtraukti izglītoties, paaugstināt savu kompetenci un attīstīt jaunas prasmes, lai aktīvi līdzdarbotos darba tirgū un veidotu karjeru. Ņemot vērā darba meklētāju īpašo dzīves situāciju, ar apzinātu vai arī neapzinātu vēlmi izmantot mācības kā personisko attīstību veicinošas un karjeras vadības prasmju apguvei nozīmīgas var uzskatīt šādas teorijas: sociālās mācīšanās teoriju (Бандура, 2000), konstruktīvisma teoriju, kas ietver kritisko pedagoģiju (Ciroux & McClaren, 1996), eksistencionalisma teoriju, kas pamato dzīves jēgas meklējumus, krīzes pārvarēšanu bezdarba gadījumā (Франкл, 2000), darbības teoriju indivīda aktivitāšu konstruēšanā (Claserfeld, 1995; Рубинштейн, 1999).

Kā atbilstošākā darba meklētāju iesaistīšanai nodarbinātības atbalsta programmās tiek uzskatīta **sociālās mācīšanās teorija**, kura pauž atziņas par uzvedības modelēšanu un sociālo, ekonomisko un politisko apstākļu ietekmi uz to (Бандура, 2000). A. Bandura (Бандура, 2000) uzskata, ka cilvēka domas, emocijas un izturēšanos ietekmē tiešā pieredze un/vai citu cilvēku novērošana. Tādējādi tiek uzsvērta arī pastarpinātā pieredze, kas iespējama ar plašsaziņas līdzekļu palīdzību. Citas “svarīgas personas vai avoti” vairāk ietekmē uzvedību nekā zināšanas vai nodomus (nolūkus). Personības attīstība ir apkārtējās vides, uzvedības un indivīda psiholoģisko procesu mijiedarbības rezultāts.

Darba meklētāju personības attīstību ietekmē šādi mainīgie vides faktori:

- kā vietējā sabiedrība/grupa uztver bezdarba problēmu;
- vai sabiedrība pieņem, ka darbspējas vecuma cilvēki ilgstoši atrodas bez darba;
- darba meklētāju pašu attieksme pret sabiedrību, ģimeni;
- kāda ir attieksme pret pabalstu izmantošanu un radnieku materiālo palīdzību;
- vai jauna profesija, izglītība ir vērtība.

Individuālie mainīgie faktori ir sociālā izziņa un rīcība.

Sociālā mācīšanās teorija ietekmē darba meklētāju izglītošanas organizēšanu. Cilvēka uzvedības modelis ir salīdzināms ar vispārpieņemtām normām. Normas nosaka sabiedrība. Šobrīd sabiedrība akceptē bezdarba situāciju, jo diezgan liela cilvēku grupa pieder pie darba meklētājiem. 2014.gada februāra beigās bezdarba līmenis Latvijā bija 9,9%, jeb 96762 darba meklētāji (Nodarbinātības valsts aģentūra, 2014). Darba meklētāju uzvedībai var izvirzīt sociāli pieejamo uzvedības modeli: izglītības saņemšana, darba meklēšana. Tas ir pieņemams sabiedrībai kā labākais variants izdzīvošanai krīzes situācijā.

Cilvēks iekļaujas kādā no grupām, lai apmierinātu savas emocionālās vajadzības vai atrisinātu kādu problēmu. Grupā notiek indivīda emocionālā stāvokļa regulācija (Московичи, 1998).

Mācību laikā pedagogs un izglītojamais ietekmē viens otru, līdz ar to ir nozīmīgi, vai pedagogs izmanto metodes, kuras tieši vai netieši vērsta uz karjeras vadības prasmju attīstību.

Pedagoģiskajā procesā atbilstoši atziņai, ka „no citu pieredzes cilvēks smeļas motivāciju un pamudinājumu savām darbībām” (Бандура, 2000:27), ieteicams izmantot bijušo darba meklētāju veiksmes stāstu izvērtēšanu un popularizēšanu.

Darba meklētāju izglītības procesa organizēšanā nozīmīga ir **konstruktīvisma teorija**, kas ir ar praktisku ievirzi un darbīborientējoša (Ruan & Cooper, 2001), jo tiek uzsvērtā darbība kā attīstības pamats, tās intensitāti nosaka aktivitāte, kad indivīds, kurš mācās, attīsta mācīšanās prasmi un pašregulētu mācīšanos atbilstoši savai konkrētā brīža attīstības kvalitātei (Fox, 2001; Žogla, Kalniņa, & Antiņa, 2012; Žogla, 2001). Mācīšanās procesam raksturīgs cikliskums: no sākotnējās pieredzes uz jaunu vajadzību un mērķi. Tas nosaka mācīšanās darbības, tām sekojošo refleksiju, novērtējumu un jaunas jeb sekundārās pieredzes veidošanos (Kemmis & McTaggart, 1982). Līdz ar to mācīšanās ir process, kurā caur pieredzes transformāciju tiek iegūtas zināšanas (Kolb, 1984). Konstruktīvismā nozīmīgs ir izglītojošas vides faktors, jo mācību dalībnieka mijiedarbība ar vidi sekmē attīstību (Piaže, 2000). Vide tiek definēta kā vieta, kur izglītojamie kopā darbojas un sadarbojas, atbalstot viens otru un izmantojot dažādus informācijas avotus un līdzekļus, lai sasniegtu mērķi un risinātu problēmas (Wilson, 1996). Līdz ar to pedagoga uzdevums ir radīt daudzveidīgu, komunikatīvo interakciju veicinošu izglītojošu vidi, kurā uzsvars tiek likts uz tādām mācību formām kā komandas darbs, projekti, semināri, prezentācijas u.tml. (De Vries & Kohlberg, 1990; Shackelford & Maxwell, 2012) un tiek veicināta dziļāka problēmu izpēte un izpratne.

Konstruktīvisma principi veicina pašizpētes un mācīšanās kontroli, balstoties uz jau esošajām zināšanām un pieredzi (Koohang et al., 2009). Zinātnieks Donalds Š. Šons (Schon, 1987) izvirza ideju, ka indivīds pirms lēmuma pieņemšanas vadās ne tikai no noteiktām likumībām (teorijas un prakses mījekarība), bet analizē savas iepriekšējās darbības un rezultātus. Turpmāku darbību pārsvarā ietekmē iepriekšējā personiskā pieredze. Profesionālā darbība ir pastāvīgs interpretācijas, darbības, refleksijas un koriģēšanas process.

Konstruktīvisma atziņa par mācīšanos kā individuāli specifisku zināšanu konstruēšanas veidu, kas balstās uz personīgo pieredzi un indivīda šī brīža intelektuālajām spējām (Брунер, 1977; Выготский, 1991; Пиаже, 1994), norāda ne tikai uz darba meklētāja gatavību mācīties, bet arī izglītības organizētāju gatavību piedāvāt atbilstošas programmas izglītojamā vajadzībām.

Kritiskā domāšana tiek akcentēta ne tikai kā vērtējoši analītisks, uz būtības noskaidrošanu orientēts domāšanas veids, bet arī saprašanās līdzeklis dialogā ar mainīgo un citādo, kurā svarīgāk ir saglabāt un kopt attiecības starp tik dažādi domājošiem un dzīvojošiem visā pasaulē, nevis uzvarēt cīņā par to,

kurš ir īstās un vienīgās patiesības paudējs (Thayer-Bacon, 2000). Kritiskā domāšana palīdz ne tikai atrisināt problēmas, bet tikt skaidrībā ar izjūtām, kas radušās neskaidrās, uz domāšanu provocējošās situācijās rezultātā, paturot prātā, ka ne tikai idejas, bet arī emocijas ir kultūras darinājumi (Gīrcs, 1998).

Kritiskās domāšanas iezīme ir autonomā domāšana, kas dod iespēju darboties oriģinālās situācijās, izmantot daudzpusīgus to risinājumus (Rubene, 2004). Kritiskās domāšanas iezīme ir refleksivitāte, tā izpaužas kā domāšanas satura un operāciju atgriezeniskums, analizēšana, domu un spriedumu kritiska izvērtēšana, zināšanu un viedokļu aktīva pārstrukturēšana, fleksibilitāte, paškorekcija, lai nostiprinātu jaunapgūtās zināšanas un, pārstrukturējot iepriekšējos priekšstatus, rastu vietu jaunām zināšanām (Dewey, 1938).

Pieredze ir jēgpilna satikšanās ar ārējo vidi, kurā mēs lietojam savas iepriekš iegūtās personīgi nozīmīgās zināšanas, lai piešķirtu šai mijiedarbībai jaunu jēgu (Beard & Wilson, 2006).

Dž. Mūna secinājusi, ka refleksīva mācīšanās koncentrējas uz izglītības mērķiem, vērtībām un sociālajām sekām, refleksijas rezultātā rodas emocijas; kritiska pārskata process; idejas, ar kuru palīdzību iespējams problēmu risināt; problēmu risināšana, lēmuma pieņemšana, nenoteiktības atrisināšana; mācīšanās, zināšanas un izpratne; teorijas veidošana no praktisko situāciju novērošanas; atzīšana, ka ir nepieciešamība pēc tālākas refleksijas; tālāka profesionāla attīstība (Moon, 2004, 2006).

Pieaugušiem ir priekšstats par sevi kā par neatkarīgu no pedagoga personu, pašvirzītu uz mērķi, lai iegūtu izglītību (Knowles, 1984). Pašvirzība raksturo katru cilvēku un katru mācīšanās situāciju, kad mācību procesa dalībnieks ir spējīgs dažādās situācijās pārveidot gan savas zināšanas, gan studēšanas prasmes (Lieģeniece, 2002). T. Kože (1999) par nozīmīgākajiem pieaugušo mācīšanās procesa aspektiem uzskata izglītojamo pašrealizāciju, viņu pieredzi un kritisko refleksiju.

Pirms uzsākt mācības, jāpēta izglītības programmas saturs, un nepieciešams atbildēt uz jautājumu - vai patiešām tas ir tas, ko es gribu iemācīties un varu mācīties, lai pēc tam zināšanas izmantotu jaunajā situācijā. Mācīšanos ietekmē individuālās un situatīvās atšķirības, mācību priekšmeta izpratnes atšķirības, mācīšanās mērķi. M. Noulzs (Knowles, 1984) norāda galvenos pieaugušo mācīšanās principus, kuri atbilst konstruktīvas mācīšanās principiem:

1. pieaugušajiem ir jāzina – kas? kāpēc? kā?
2. pieaugušā priekšstats par sevi – no pedagoga neatkarīgs, pašvirzīts;
3. iepriekšējā pieredze – zināšanas, mentāli modeļi;
4. gatavība mācīties – praktiskas zināšanas, sevis pilnveide;
5. mācību mērķi – problēmcentrēti, kontekstuāli;
6. mācību motivācija – zināšanu vērtība, praktiskā dzīve.

T. Koķe (1999:46) uzsver, ka „pieaugušie dod priekšroku paša virzītām mācībām, kas rada iespēju pašam aktualizēt dominējošās spējas, kā arī labprāt sadarbojas ar citiem visa mācīšanās procesa gaitā”.

Darbības teorijā tiek pausta atziņa par spēju attīstību pēc spirāles: jaunas iespējas attīsta spējas un atver cilvēka spēju jaunu attīstības posmu. Spējas attīstās apstākļos, kad tie ir radīti, darbības rezultātā (Рубинштейн, 1999).

Darbība nosaka dzīves ceļu, tostarp darba meklētāja karjeru (Baltušte, 2012; Рубинштейн, 1999).

Darbības teorijā mācīšanās tiek definēta kā motivēta, mērķtiecīga darbība. Tās produktivitāte atkarīga no indivīda (rakstā - darba meklētāja), kas mācās, individuālajām īpašībām (Леонтьев, 1982; Špona, 2001). Mācīšanās vienā pakāpē vai kontekstā sagatavo mācīšanos jaunā pakāpē vai kontekstā (Brown, 1990). Nozīmīga ir esošās pieredzes bagātināšana. Tā ir darbība izmainīt sevi (Špona, 2001; Žogla, 2001). Organizējot izglītības procesu darba meklētājiem, nozīmīga ir atziņa, ka cilvēka pieredzi kā individuālu konstruktu ietekmē indivīda sociālais statuss, kas lielā mērā nosaka viņa mācību vajadzības un ar to apmierināšanu saistītās izmantojamās metodes (Pollo, 2003).

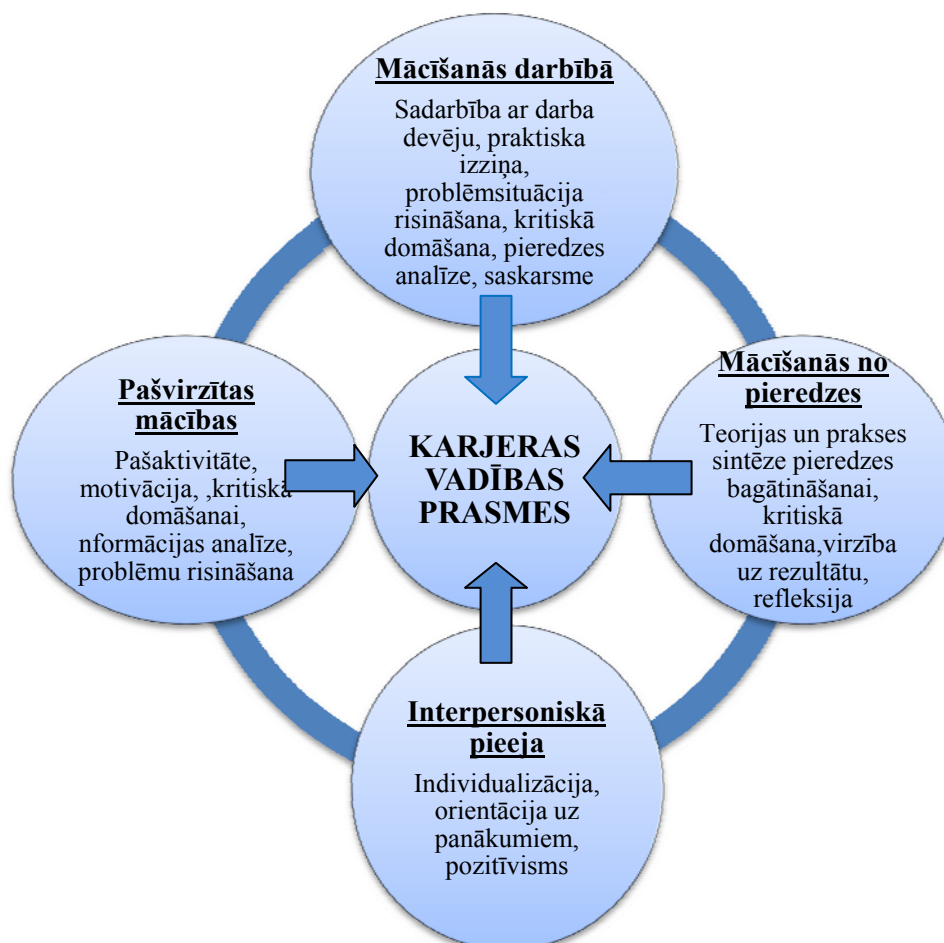
Darbības procesā nozīmīga ir saskarsme, kas ir aktivitātes izpausme (Vedins, 2008) un pauž attieksmi pret saskarsmes partneriem un vidi, pret dzīves īstenību (Леонтьев, 1982). Līdz ar to, balstoties uz darbības teorijas (Леонтьев, 1982) un sociālās attīstības koncepcijas (Vygotsky, 1978) atziņām, indivīdu sadarbība, darbības intensitāte tiek skatīta sistēmā, ņemot vērā darbībā iesaistītos indivīdus, viņu vietu sabiedrībā, vidi u.c. faktorus, kuru rezultātā veidojas individuālie apstākļi (Леонтьев, 1982; Žogla, Kalniņa & Antiņa, 2012). Daži autori (piemēram, Suchman, 1987) uzsvāru liek uz mijiedarbības daudzveidīgo raksturu (indivīda ietekme uz citu indivīdu, uz vidi, vides ietekme uz indivīdu u.tml.) un analizē tās rezultātā radušās attiecības dažādos aspektos (Lave, 1988). Mūsdienu kontekstā mijiedarbību loks strauji paplašinās, teorijā tiek izmantotas informācijas tehnoloģijas (Jonassen & Ronrer - Murphy, 1999; Russell, 2002). Savukārt mijiedarbību analīze ļauj labāk izprast izglītojamā pieredzi (Issroff & Scanlon, 2002), kas ir viens no priekšnosacījumiem sekmīgai darba meklētāja izglītības procesa organizācijai.

Pēc H. Gardnera (Gardners, 1984) teorijas katram cilvēkam piemīt septiņas spējas: lingvistiskās, matemātiski loģiskās, telpiskās, muzikālās, ķermeniski kinētiskās, starppersonālās un intrpersonālās. Katrai spējai ir atšķirīgs attīstības līmenis, katram ir dominējošās spējas. Pieaugušais, izvērtējot un apzinoties savas spējas, pieņem izglītības lēmumu, kā arī pedagogam nepieciešams izvērtēt izglītojamā individuālās spējas.

Karjeras vadības prasmju attīstīšanai atbilstošo mācību teoriju analīzes rezultātā secināts, ka nepieciešams darba meklētāju karjeras vadības prasmju pilnveidošanas procesu organizēt kā mijiedarbību, kas balstīta uz izglītojamā konkrētā brīža zināšanām, prasmēm un spējām un kuras rezultātā ir apgūtas

jaunas prasmes un iemaņas, uzkrāta pieredze, pilnveidojusies konkrētās situācijas izpratne un prognozēšanas prasmes nākotnes kontekstos.

To iespējams realizēt, mācību procesu balstot uz principiem, ko pauž iepriekš skatītās mācīšanās teorijas: mācīšanās no pieredzes; mācīšanās darbībā; pašvirzītas mācības; interpersoniskā pieeja (skat. 1.attēlu).



1.attēls. Darba meklētāju karjeras vadības prasmju attīstības principi
Figure 1 Principles of the development of jobseekers' career management skills

Karjeras vadības prasmes iekļauj pašizziņas, vadības un informācijas vadības, problēmu risināšanas un lēmuma pieņemšanas prasmes. Darbības rezultātā, piedaloties NVA nodarbinātības atbalsta programmu apgūvē, sadarbojoties ar citiem grupas dalībniekiem, darba meklētājs var attīstīt karjeras vadības prasmes. Mācīšanās darbībā sekmē vadības un informācijas vadības, kā arī problēmu risināšanas prasmju attīstību, pašvirzītas mācības attīsta pašizziņas prasmi, informācijas vadības prasmi un lēmumu pieņemšanas prasmi, mācīšanās no pieredzes bagātina katra darba meklētāja pieredzi, īpaši uzvedības modeļa veidošanas procesā, no katra cilvēka pieredzes var smelties vissvarīgāko un iztrūkstošo informāciju, interpersoniskā pieeja attīsta pašizziņas prasmi, problēmrisināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmi. Pedagoģa atbildība ir mācību metožu izvēle, realizējot NVA nodarbinātības atbalsta programmu,

individualizējot uzdevumus saskaņā ar darba meklētāja pieredzi, izvēloties tēmas, kuras būtu aktuālas karjeras vadības prasmju attīstībai.

Pedagogu aptaujas rezultāti par pedagoģisko metožu izvēli karjeras vadības prasmju attīstībai
Educators survey on the choice of teaching methods for the development of career management skills

Tika veikta aptauja ar mērķi, noskaidrot pedagogu pieredzi mācību metožu izmantošanā. Šajā pētījumā tika iesaistīti 10 pedagogi, kuri darbojās NVA nodarbinātības atbalsta programmas (mācību centrs „Livonija” – 2; Zemgales reģiona attīstības kompetences centrs – 3; SIA Butis – 2; SIA Vadības un sociālā darba augstskola „Attīstība” – 2; Rēzeknes Augstskola – 1).

Pētījumā iesaistīto pedagogu darba stāžs ir no 10 līdz 33 gadiem. Pedagogi vada šādus mācību kursus un profesionālās izglītības programmas: Sociālais darbinieks un aprūpētājs, Floristika, Angļu valoda, Ēdināšanas uzņēmuma darba organizācija, Motivācijas kursi u.c.

Anketa tika izveidota, pamatojoties uz izstrādātajiem karjeras vadības prasmju kritērijiem un to rādītājiem. Par kritērijiem tiek izvirzītas prasmes: pašizziņas, vadības un informācijas vadības, problēmrisināšanas un lēmumu pieņemšanas prasmes. Kritēriju rādītāji ir attiecīgo prasmi apliecināšanas darbības. Piemēram, **kritērijs - vadības prasme, tā rādītāji - šādas prasmi apliecināšanas darbības:**

- nosaka un formulē īslaicīgos un stratēģiskus personīgos, kā arī karjeras mērķus;
- izvērtē un nosaka resursus mērķa sasniegšanai, veido resursu skalu;
- sabalansē, darbu, brīvā laika pavadīšanu, ģimenes pienākumus un citas darbības;
- motivēti veic pārmaiņas;
- organizē, plāno savas ikdienas nodarbes, kontrolē plāna izpildi;
- izvērtē un izvēlas izglītības aktivitātes, kas var palīdzēt pilnveidot iemaņas un prasmes;
- sadarbojas ar citiem;
- pārliecina citus.

Pedagogi analizēja savu pieredzi, aprakstot mācību metodes un uzdevumus, ar kuriem ir iespējams attīstīt un/vai apliecināt kritērija rādītājus.

Pētījumā tika apkopotas pedagogu atbildes uz jautājumu – ar kādām mācību metodēm un mācību paņēmieniem var uzlabot karjeras vadības prasmes (skat. 1.tabulu).

Izvērtējot kvalitatīvā pētījuma rezultātus, var secināt, ka ir nepieciešams izstrādāt metodiskus līdzekļus pedagogiem, kuri strādā ar pieaugušajiem - darba meklētājiem, kā arī regulāri organizēt pedagogu profesionālās pilnveides pasākumus. Darba meklētāju mācīšana notiek galvenokārt nododot informāciju

un teorētiskās zināšanas. Pedagoģiem nepieciešams aktualizēt zināšanas par karjeras vadības prasmes attīstošām mācību metodēm.

1.tabula

Karjeras vadības prasmes veicinošās mācību metodes
Career management skills enhancing pedagogical methods

Karjeras vadības prasme	Pedagoģiskās metodes
Pašizziņas prasme	Stresa vadīšana, situācijas analīze, SVID analīze, lomu spēles, saskarsmes prasmju treniņš, pieredzes refleksija, testi, domu karte, saskarsmes treniņš, grupu darbs, pāru darbs, pašrefleksija, novērošana, pašnovērtējums, lekcijas, piemēru analīze, meditācija, garīgās prakses, animācijas metodes, individuālais darbs.
Vadības prasme	Individuālā plāna sagatavošana, prezentācijas izstrādāšana un demonstrēšana, projektu izstāde, mērķa formulēšana, grupu darbs, pāru darbs, SVID analīze, situācijas analīze, publiska uzstāšanās, resursu noteikšana, laika menedžments, pieredzes refleksija, patstāvīgais darbs u.c.
Informācijas vadības prasme	Darbs ar literatūras avotiem, mediju informāciju, pētnieciskais darbs, seminārs, projektu darbs, grupu darbs, pāru darbs, diskusija, lomu spēles, patstāvīgais darbs, izmantojot e-vidi, interaktīvās metodes, darba intervijas simulācijas, praktiskās nodarbības.
Problēmu risināšanas prasme	Saruna mazajās grupās, grupu darbs, pāru darbs, situācijas analīze, prāta vētra, lomu spēles, alternatīvas izvēle, SVID analīze, diskusijas.
Lēmumu pieņemšanas prasme	Projekta izstrāde, pašnovērtējums, patstāvīgais darbs, grupu darbs, grupu maiņa, pāru darbs, diskusijas, SVID analīze, dienasgrāmata, plāns aktivitāšu noteikšanai, laika menedžments, domu karte, mape, situācijas analīze, seminārs.

Pedagoģiskajā procesā darbā ar mērķgrupu – darba meklētājiem nepieciešams pievērst īpašu uzmanību karjeras vadības prasmju praktizēšanai dažādās situācijās.

Secinājumi
Conclusions

Karjeras vadības prasmju apguves iespējamību darba meklētājiem teorētiski pamato sociālās mācīšanās, pragmatisma, konstruktīvisma un darbības pedagoģiskās teorijas, kā arī pašvirzītas mācīšanās un mācīšanās darbībā pedagoģiskās pieejas. Pedagoģiskajā procesā, veicot darba meklētāju izglītošanu, pedagogs nodrošina radošu individuālo pieeju uzdevumu izstrādāšanai un tēmu izvēlei, kas pastiprina un attīsta karjeras vadības prasmes. Pedagoga darbība balstās uz daudzveidīgām mācību teorijām un pedagoģiskām pieejām, bet karjeras vadības prasmju attīstībai ieteicams izmantot individualizētus uzdevumus, iepriekš nosakot karjeras vadības prasmju līmeni.

Pedagogu aptaujas rezultāti liecina par to, ka karjeras vadības prasmju attīstībai pedagogi visbiežāk izmanto šādas metodes: individuālā plāna sagatavošanu, prezentācijas izstrādāšanu un demonstrēšanu, projektu izstādi, mērķa formulēšanu, grupu darbu, pāru darbu, SVID analīzi, situācijas analīzi, publiskas uzstāšanās, resursu noteikšanu, laika menedžmentu, pieredzes refleksiju, patstāvīgo darbu u.c. Izmantojamo metožu loks katram pedagogam ir individuāls, to nosaka atšķirīga izpratne par metožu izmantošanas mērķiem, kā arī pedagoģiskā darba pieredze. Nepieciešami pedagogu profesionālās pilnveides pasākumi, jo pedagoģiskajā procesā darbā ar mērķgrupu – darba meklētājiem, nepieciešams pievērst īpašu uzmanību karjeras vadības prasmju praktizēšanai integrēti NVA nodarbinātības atbalsta programmās.

Summary

This article deals with the analysis of instructional theories relevant to jobseekers' education. The feasibility of the acquisition of career management skills among jobseekers is theoretically grounded by social learning, pragmatism and educational theories as well as pedagogical approaches of self-learning and learning in action. In educational process while educating jobseekers, the educator provides a creative and individual approach to the task development and selection of the subject, which reinforces and develops career management skills.

The educator's work is based on the diverse learning theories and pedagogical approaches, but for the development of career management skills it is recommended to use personalized tasks, previously setting the level of career management skills. Activity theory, which demonstrates the recognition of skills development: new opportunities develop skills and open a new development stage of person's skills, can be considered as an important one. Skills develop in circumstances which are created in the result of activities (Рубинштейн, 1999). NVA employment support programmes enable the development of jobseekers' career management skills, but it is necessary to use the available financial and human resources more effectively.

The results of educators' survey indicate that in the development of career management skills educators most commonly use the methods as follows: preparation of individual plan, development of presentation and its demonstration, project elaboration, target formulation, group work, pair work, SWOT analysis, situation analysis, public speaking, resource identification, time management, experience reflection, independent work, etc. Each educator applies different methods. It is determined by different understanding of goals to be achieved within these methods, as well as the educator's teaching experience. It is necessary to organize educators' professional development activities so that in the educational process, working with a target group – jobseekers, they would pay more attention to the integrated practical application of career management skills in employment support programmes.

Literatūra References

1. Baltušīte, R. (2012). *Pedagoģijas studentu gatavība profesionālai darbībai skolas vidē. Promocijas darbs*. Jelgava, LLU.
2. Beard, C. & Wilson, J.P. (2006). *Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. London: Kogan Page.
3. Brown, A. (1990). *Domain – specific principles affect learning and transfer in children*. Cognitive Science, vol.14, Nr.1, p. 107-133

4. Ciroux, H. A. & McClaren, P. (1996). *Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling*. In P. Leistyna, A. Woodrum, & S.A. Sherblom (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 301-331). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
5. Claserfeld, N. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
6. DeVries, R. & Kohlberg, L. (1990). *Constructivist Early Education: Overview and comparison with other programs*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
7. Dewey, J. (1938). *Experience and Education: The Kappa Delta Pi Lecture Series*. New York: The Macmillan Company.
8. Fox, R. (2001). *Constructivism examined*. Oxford Reiew of Education.
9. Gardner, H. (1984). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books Inc.
10. Gīrcs, K. (1998). *Kultūru interpretācija*. R., AGB.
11. Issroff, K. & Scanlon, E. (2002). *Using technology in Higher Education: an Activity Theory perspective*. *Journal of Computer Assisted Learning*. 18, 77-83.
12. Jonassen, D. H. & Ronrer-Murphy, L. (1999). *Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments*. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79.
13. Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria, Deakin: University Press. Krumboltz, John D. (2009). *The Happenstance Learning Theory*. *Journal of Career Assessment* Volume 17 Number 2.
14. Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. SIA „Mācību apgāds NT”. Rīga. Lpp.102
16. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. USA:Prentice-Hall.
17. Koochang, A. & Riley, L., Smith, T. (2009). *E-Learning and Constructivism: From Theory to Application. Interdisciplinary*. *Journal of E-Learning and Learning Objects*.Vol.5 (1): 487-498.
18. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020. (2012). Pieejams http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/ilgtsp_att/?doc=13858 [skatīts 15.02.2014.].
19. Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press
20. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads andragoģijā*. Rīga: RaKa, 174 lpp.
21. Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge, 252 p.
22. Moon, J. A. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Academics, Students and Professionals Development*, 2nd edition. London: Routledge, 208 p.
23. Nodarbinātības valsts aģentūra. Galvenie bezdarba rādītāji reģionos (pilsētās) 2014.gada 28.februārī salīdzinājumā ar 2014.gada 31.janvāri. Pieejams <http://www.nva.gov.lv/index.php?cid=6&mid=470&txt=473&t=stat> [skatīts 04.03.2014.].
24. Piaže, Ž. (2000). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
25. Pollo, S. (2003). *Ka mācās pieaugušie. KomPas: rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem*. Rīga: Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība (Artekoms).
26. Russell, D. R. (2002). *Looking beyond the interface: activity theory and distributed learning*. In R.M Lea & K. Nicoll (Eds.) *Distributed learning: social and cultural approaches to practice*. London:Routledge Falmer.
27. Ryan, P.G. & Cooper, J. (2004). *Those Who Can, Teach*. New York: Houghton Mifflin Company.

28. Rubene, Z. (2004). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. LU Akadēmiskais apgāds. 246 lpp.
29. Shackelford, J. L. & Maxwell, M. (2012). *Contribution of Learner–Instructor Interaction to Sense of Community in Graduate Online Education*. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. Pieejams http://jolt.merlot.org/vol8no4/shackelford_1212.htm [skatīts 15.11.2013.].
30. Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
32. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga, Raka.
33. Thayer-Bacon, B. J. (2000). *Transforming Critical Thinking: Thinking Constructively*. Foreword by Jane Roland Martin. Published by Teachers College Press, 1234, Amsterdam Avenu, New Jork, NY 10027.
34. Vedins, I. (2008). *Zinātne un patiesība*. Rīga: Avots.
35. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
36. Wilson, B. G. (1996). *What is a constructivist learning environment?* In Wilson, B. G. (Eds.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 3-8). New Jersey: Educational Technology Publications.
37. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Izdevniecība RaKa. 275 lpp.
38. Žogla, I. & Kalniņa, D., Antiņa, I. (2012). *Skolotāja pētnieciskā darbība*. Rīga: RaKa. - 267 lpp.
39. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. СПб.: Издательство Евразия 320 с.
40. Брунер, Дж. (1977). *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Пер. с англ. - М.: Прогресс, 413 с.
41. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. /Под редакцией В.В. Давыдова. – М: Педагогика. 480 с.
42. Леонтьев, А. Н. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: МГУ.
43. Московичи, С. (1998). *Машина, творящая богов*. Москва: Центр психологии и психотерапии, 560 с.
44. Пиаже, Ж. (1994). *Психология интеллекта*. /Ж.Пиаже. Избранные психологические труды. – М.:Межд. пед. акад., с. 51-235.
45. Рубинштейн, С. Л. (1999). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер Ком.- 720 е.: Серия «Мастера психологии».
46. Франкл, В. (2000). *Воля к смыслу*. Апрель Пресс. Эксмо – Пресс. 2000. стр.54.

Ph student Jelena Laškova	Rēzeknes Augstskola email: jelenalaskova@inbox.lv
Dr.paed. Aina Strode	Rēzeknes Augstskola email: Aina.Strode@ru.lv

DEVELOPING PRACTICES FOR ADULT EDUCATORS' EVALUATION

Gilberto Marzano
Velta Lubkina
Svetlana Usca

Personality Socialization research institute of Rezeknes Augstskola

Abstract. *In recent years, there have been significant changes in the field of adult education. These changes have brought new opportunities for adult educators, expanding the types of programs offered to adult learners. The increasing role and spreading of adult education has given rise to the issue of adult educators' evaluation, because of overarching goal of evaluation is to improve the quality of the work of an institution.*

This paper focuses on EduEval (Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff), an EU funded project which is grounded in an action-research based on the active involvement of practitioners engaged in adult educators' evaluation. The project aims at investigating the issue of adult educators' evaluation in some European countries (which are: Latvia, Italy, Poland, Spain and Greece).

Thus paper illustrates the project objectives, and reports from the scientific approach which is used by Personality Socialization Research Institute (PSRI) of Rezeknes Augstskola (Latvia) to conduct an explorative survey on evaluation practices in the specific scope of adult social educators.

Keywords: *adult educators, evaluation, EduEval project.*

Adult education

Evaluation of adult educators is a crucial issue, since it is related to the quality of services offered and the results achieved by adult education institutions. Before illustrating the EduEval project and scientific approach by PSRI's to an explorative survey on the evaluation of social adult educators, it is useful to introduce the notion of adult education.

Many years ago, the great American pioneer adult-education, Eduard C. Lindeman, claimed that adult education is so named not because it is confined to adults but because adulthood defines its limits (Lindman, 1989). He also observed that, as a process, adult education revolves around non-vocational ideals.

In recent years, adult education is often considered a synonym of *lifelong learning* and *continuing education*. It is associated to non-formal education, vocational education, but also to higher education. The *Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* (2011) contains a definition of adult learning which encompasses the entire range of learning activities:

*Adult learning is a vital component of the lifelong - learning continuum, covering the entire range of formal, non-formal and informal learning activities, general and vocational, undertaken by adults after leaving initial education and training.*⁶

⁶<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:EN:PDF>>; retrieved: 21.02.2014.

In the past, Lindeman expressed the same point of view, underlining the close, operative, relationship between the concept of *adult education* and the concept of *adult learning*. The first is understood as the general scope or the process whereby adults face learning activities in order to gain new forms of knowledge, skills, attitudes, or values; while the second is intended as the theory (e.g. Andragogy)⁷ and practices through which adults learn more efficiently:

I am conceiving adult education in terms of a new technique for learning, a technique as essential to the college graduate as to the unlettered manual worker. It represents a process by which the adult learns to become aware of and to evaluate his experience. (Lindeman, 1989)

At any rate, the scope of adult education is really wide. So, from one hand, the European Association for the Education of Adults (EAEA)⁸ promotes adult learning and access to and participation in non-formal adult education for everybody, particularly for groups currently under-represented. But, from another hand, there are many other different types of adult education or continuing education:

- Earning a GED (General Educational Development), the equivalent of a high school diploma⁹
- Post-secondary degrees such as a bachelor or graduate degrees such as a master or doctorate
- Professional certification
- On-the-job training
- English as a second language
- Personal development.

Moreover, societies and cultures may have contrasting understanding on the concept of what it is an adult (Paterson, 1979).

Current literature seems to approach adult education dealing with creating enlivening environments for adult learners. This opinion is well expressed by the Sharan B. Merriam and Ralph G. Brockett's operative definition (1997):

[...] activities intentionally designed for the purpose of bringing about learning among those whose age, social roles, or self-perception define them as adults. (Merriam & Brockett, 1997:7)

Adult Education in Latvia

In Latvia, adult education is officially defined as the “multi-dimensional educational process of persons (in age group 25-64) which ensures the development of the individual and his or her competitiveness in the labour

⁷ The term Andragogy was created by Alexander Kapp (a German educator) in 1833; it was used by Eugen Rosenstock-Huessy in his theory of adult education, popularized in USA by the Malcolm Knowles.

⁸ EAEA is a European NGO with over 120 member organizations in more than 40 countries and represents more than 60 million learners Europe-wide.

⁹ GED tests are a group of five subject tests which, when passed, certify that the test taker as American or Canadian high school-level academic skills.

market”.¹⁰ In line with the lifelong learning conception, adult education had incorporated three main concepts:

- *Formal education* – a system which includes levels of basic education, secondary education and higher education, and which assure professional qualification certificates, issued by the government.
- *Non-formal education* - any organized educational activities outside formal education system, such as courses, conferences, lectures, seminars or workshops. The goal of non-formal education is to acquire new skills or improve knowledge and competences related to work, social and personal aims.
- *Informal learning* - is intentional, but less organized and also less structured, i.e., self-taught with the aim of improving the one own skills, consequently acquiring new knowledge.

In 2011, Central Statistical Bureau of Latvia (CSB) conducted the second “Adult Education Survey” with the aim to obtain information on the progress of the lifelong learning strategy implementation.¹¹ The same survey was carried out in all EU Member States. Survey’s data shows that almost one third of adults (32.4%) aged 25 – 64 were participating in formal and/or non-formal education. Females participated more actively (37.4%), as compared to males (26.9%). Persons aged 25 – 34 were learning the most actively (38.0%). Persons having higher education and employed persons participated in education more frequently, 54.3% and 40.3%, respectively, demonstrating how important it is, especially for working people, the acquisition of new skills in a rapidly changing society. This was confirmed by the characteristic of adult learners: 4.3% of the population aged 25 – 64 participated in formal education activities, but employed persons (83.5%) participated in learning activities more frequently, followed by individuals aged 25 – 34 (55.4%) and persons with higher education (56.6%).

Survey also reveals that non-formal education plays a significant role in the lifelong learning conception (30% of the population aged 25 – 64 participated in non-formal education activities). Respondents answered to the question “What were the main reasons you participated in education activity?” in this way: 95.3%, to acquire knowledge useful in everyday life, 86.1%, to rise possibilities for further career, and 68.0%, to obtain a certificate/diploma. It is important to note that adult participation in non-formal education activities was mainly work-related, and this was the key reason for 77.3% of respondents.

¹⁰ http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Latvia/Latvia_Education_Law.pdf

¹¹ Survey was conducted in all EU Member States in compliance with the methodology developed by the Statistical Office of the European Union (Eurostat). Within the framework of the survey, population aged 25 – 64 was surveyed within the whole territory of Latvia - totally 5048 persons (<<http://www.csb.gov.lv/en/statistikas-temas/metodologija/adult-education-37243.html>>; <http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/nr_23_apsekojuma_pieauguso_izglitiba_rezultati_13_00_lv_en_0.pdf>; retrieved 16.03.2014).

However, from this survey, some issues related to the current economic situation in Latvia, emerge: persons would like to participate in education activities, but cannot do it due principally to the cost. 53.3% of respondents complained that couldn't afford training cost. Other barriers are relate to work schedule (35.0%), and to the lack of time deriving from family responsibilities (30.8%).

EduEval project

EduEval (Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff) is a multilateral Grundtvig project funded by EU and inspired by the modern fundamental lifelong learning principles (Sharma, 2002). It started on January 2014, and its expiration date is December 2015. The project's idea comes from the observation that the current global economic crisis has affected the public and private entities which are working in social and educational services. This is a serious problem, since these services, which look after people of all age groups and social classes (including immigrants and disadvantaged persons), are often, because of crisis, provided by private entities employing social educators who don't possess an adequate level of professional competences. One of EduEval ideas is to contribute to the supervising and the monitoring the staff working in private and public social entities.

However, EduEval focuses on adult educators' evaluation, tackling this issue through a comparative analysis of models, programs and practices in monitoring, testing, counseling, supervising social workers and educators in the European countries which are participating to the project (Italy, Latvia, Poland, Greece, and Spain). The main goal of the project is defining the professional role of the adult education staff evaluator, which is a function usually carried out by other professional figures, such as supervisors or coordinators.

The cornerstone of the project is a collaborative approach between holders of practical knowledge (social and adult educational workers) and holders of theoretical knowledge (academic researchers).

The project not only surveys models and practices adopted in evaluating adult education staff, but also allows the sharing their experiences via workshops and online work groups among project's partners.

The main characteristics of the project are:

- to promote fruitful debate and exchanges between professionals involved in the evaluation of adult education staff and researchers;
- to contribute in comparing models, methodologies and practices used by professionals involved in the evaluation of adult education staff;
- to develop guidelines for evaluators of the adult education staff, in order to offer a common theoretical background about evaluation systems and processes in the specific field of adult education;
- to explore systems and practices in adult education staff evaluation, aimed at cooperating to the definition of a European profile of the evaluator

profession;

- to improve adult education systems, thanks to the development and transfer of innovation and good practices, through the exchange and dissemination of experiences and concrete results.

The above objectives should be achieved through:

- an explorative research in the participating countries about adult education and evaluation programs and practices;
- a mobility workshop aimed to share theories and practices about the evaluation of the adult education staff between practitioners and researchers, in order to build a collaborative knowledge;
- a handbook that will summarize theoretical background and practical implications in providing evaluation methods for adult education staff;
- the implementation of a wiki (online collaboration environment) for the purposes of giving information and facilitating its access;
- the development of guidance and counseling tools and methods for the evaluation of adult education staff;
- the implementation of a curriculum for the initial training of the professionals involved in the evaluation of adult education staff, in order to promote the wellbeing, the quality and productivity of those who work in the adult education field; in this way preventing their risk of burn-out and occupational diseases.

PSRI's research approach

EduEval project provides a preparatory desk research by each participating countries on the following topics:

- What is Adult Education;
- Adult education services (norms, regulations, and articulations);
- The evaluator's profile (related to the evaluation of adult education staff).

Moreover, the project also provides the realization of a handbook which “consists in a survey and in a comparison of the evaluation models that are present in the consortium partners countries”.¹² As it is well-known, a survey is a descriptive research used to gather information about population groups or specific target groups to “learn about their characteristic, opinions, attitudes, or previous experiences” (Leedy & Ormrod, 2005:183). Survey research is prevalent among many professional fields and there are many survey research methods which can be effectively adopted for data gathering, such as written questionnaire, cover letter, mail survey, electronic survey, telephone survey, personal interviews (Brewer, 2009).

Face-to-face interviews, based on the Rogerian interview techniques, will be the method for data gathering which EduEval will employ in order to bring out

¹² EduEval (Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff) Lifelong Learning Programme Application Form, Detailed description of the project (2013).

attitudes, strategies, processes and practices adopted by adult educators' evaluators.¹³ All project's partners have been required to interview two types of subjects: 10 representative/directors of adult education services and 20 evaluators involved in the evaluation of adult education staff.

Many scholars agree that a survey research based on the technique of personal interviews gives the best quality of data (Polit & Beck, 2013), but they also underline its evident disadvantages, since it is the most costly and time consuming technique in data collection, and doesn't allow anonymity (Berends, 2006; Fraenkel & Wallen, 2009; Gay et al., 2009). Furthermore, it ought to be noted that the Rogerian interview technique is more appropriate in therapeutic counseling, in general, in any situation when one doesn't want to ask direct questions (Rogers, 1945, Okun & Kantrowitz, 2008). However, the specific characteristics of adult education in Latvia, and the peculiarity of the geographic area where the interviews should be carried out, suggested us to adapt the common research method to our specific context.¹⁴ This was prompted to overcome three main difficulties:

- The hugeness of adult education topic;
- The impossibility to find in a small geographic area an adequate number of institutions from which deriving the required sample of interviewees;
- The limited number of days provided for the research activity.

In order to adapt the survey to our local needs, and selecting topics that are of any interest to available respondents (Gay et al., 2009), we introduced some changes. We reduced the survey's scope, focusing it on the specific target group of adult social-educators' evaluators. This target group is well represented in our research geographical area and the evaluation of social-educators (or social pedagogues) is a challenging and topical issue. Moreover, we adopt a two steps mixed method, based on the integration between elite semi-structured interviews and a questionnaire. Respondents have been selected taking into account the EduEval aims and their representativeness in the specific context of social pedagogues' activities.

More in detail, our survey has been designed following a mixed research approach (Smith & Kleine, 1986; Tashakkori & Teddlie, 2003), which integrates qualitative and quantitative data (Denzin & Lincoln, 2002, 2011; Denzin, 2010; Grbich, 2013). In recent years, the integrated use of qualitative and quantitative methods in studying the same phenomenon has received significant attention among scholars and researchers. There is a growing consensus on *triangulation*

¹³ Rogerian interview techniques are mostly used in therapeutic counseling, and are based on the theory of Carl Ransom Rogers, the American psychologist who was among the founders of the humanistic approach (or client-centered approach) to psychology.

¹⁴ Rezeknes is a city in the Latgalia region of eastern Latvia, situated 242 kilometers east of Riga, and 63 kilometers west of the Latvian-Russian border. It is the 7th largest city in Latvia (about 37,000 inhabitants). In the town, there are classes of interest and non-formal education for children and youth, but lack adult education institutions, except the Rezeknes Augstskola.

as “a validity procedure where researchers look for convergence among multiple and different sources of information to form themes or categories in a study” (Creswell & Miller, 2000). In this perspective, we will principally use the interviews to define a list of thematic topics and develop from them the contents for the questionnaire.

The idea of deriving thematic topics from the interviews is shared by many researchers in various social investigations (Lawrence & Thomas, 1999; Ohl, 2013; Flick, 2014). In some cases, elite interviews are a good method for a preliminary investigation phase. Denis Royer proposes an approach based on three steps. The first is a qualitative expert interview study, to better understand the nature of Enterprise Identity Management Systems; the second step is dedicated to the design of theoretical explanations; and the third is the step in which previous results are reviewed and confirmed (Royer, 2013). The validity of a preliminary investigation based on elite interviews has also been confirmed in a recent socio-anthropological research, where the interviews have led to the identification of some relevant aspects otherwise difficult to detect (Marzano & Vicedomine, 2013).

In our case, the use of a mixed methods approach aims at establishing a comparison between qualitative data representing the perspectives of a specific target group of social pedagogues, geographically located, and the more general context of adult education.

Interviews will be also used to obtain quantitative data that might result useful to integrate the questionnaire data. To this purpose, interviews will be transcribed and undergone a preliminary data analysis, noting ideas, listing topics, grouping them, and remarking exceptions (Bellavita, 1997; Dey, 2003). The transcriptions will be analyzed by extracting, categorizing and comparing their contents. Interviews will be integrated adding information gathered from other data sources (official statistical reports, local literature, local associations’ web sites, and social network blogs) – with the aims of better understanding the social context.

In the questionnaire construction we posed particular attention to the Michael Quinn Patton works on evaluation, in which he emphasizes the pragmatic value inherent in a *diagnostic focus*. His diagnostic evaluation is more often qualitative or a mixture of qualitative and quantitative. Coining the expression *utilization-focused evaluation*, the author, analyzing evaluation programs, suggested that:

Unless one knows that a program is operating according to design, there may be little reason to expect it to produce the desired outcomes. (Patton, 1985)

For this reason, interviews and questionnaire have been designed also at exploring the following main dimensions:

- Sensitivity
 - about evaluation strategies
 - about evaluation processes.

- Awareness
 - about the utility of evaluation.
 - about effectiveness of evaluation.
- Information
 - Sources
 - Level of information received (about the general evaluation programs and about the specific internal process).
- Motivation/expectation
 - Availability to participate in evaluation processes.
 - Difficulties to participate in evaluation processes.

Finally, PSRI in carrying out its survey, will also keep in mind the experiences of another EU funded project, VINEPAC (www.vinepac.eu),¹⁵ which produced an instrument, Validipack, for evaluating adult educators' competences acquired in non-formal and informal learning settings.

Conclusion

EduEval is an ambitious project at its initial stage. It bases its motivation in the growing concern about quality of educational and social services. The project represents an opportunity to compare the different approaches to adult education evaluation pursued by five European countries. Indeed, evaluation of trainers' /adult educators' competences, no matter whether they have been acquired in formal, non-formal or informal learning contexts, is a crucial issue at European level. And in this perspective, it will be useful a comparison between the EduEval project results and those achieved through VINEPAC (Rutka et al., 2012; Shah, 2012).

At last, we hope the variation that PSRI introduced in the research survey will contribute to testing effectiveness of qualitative and the quantitative mixed approaches.

Summary

In recent years, the increasing role and spreading of adult education has given rise to the issue of the adult educators' evaluation, since the overarching goal of evaluation is to increase the quality of work of an institution.

This paper reports from EduEval, an EU funded project which is grounded in an action-research based on the active involvement of practitioners engaged in adult educators' evaluation. In fact, social and educational services are influenced by the quality of the staff involved. The project started on January 2014 and it aims at investigating the issue of adult educators' evaluation in some European countries (Latvia, Italy, Poland, Spain and Greece).

The paper illustrates the project objectives and the scientific approach which will be used by Personality Socialization Research Institute (PSRI) of Rezeknes

¹⁵ See Validipack documentation at <<http://www.capival.eu/home>>; retrieved: 02.22.2014.

Augstskola (Latvia) to conduct an explorative survey on evaluation practices in the specific scope of adult social educators. In fact, the specific characteristics of adult education in Latvia, and the peculiarity of the geographic area where the interviews should be carried out, suggested some variations. In order to adapt the survey to the real local exigencies, also selecting topics that are of interest of available respondents (Gay et al., 2009), the survey's scope has been focused on the specific target group of adult social-educators' evaluators. Moreover, a two steps mixed method will be used, which is based on the integration between elite semi-structured interviews and a questionnaire. This approach is motivated by the aims at establishing a comparison between qualitative data representing the perspectives of a specific target group of social pedagogues, geographically located, and the more general context of adult education.

The paper also presents short notes about adult education in Latvia and the role of the Latvian State Service of Education Quality.

References

1. Bellavita, M. (1997). In Anzul, M., Downing, M., Ely, M., & Vinz, R. *On writing qualitative research: Living by words*. Routledge.
2. Berends, M. (2006). Survey methods in educational research. *Handbook of complementary methods in education research*, 623-640.
3. Brewer, E. W. (2009). Conducting survey research in education. In Victor CX Wang (ed). *Handbook of Research on E-Learning Applications for Career and Technical Education: Technologies for Vocational Training*, 519-533.
4. Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
5. Denzin, N.K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative inquiry*, 16(6), 419-427.
6. Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage.
7. Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage (Fourth edition).
8. Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge.
9. Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
10. Fraenkel, J.R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education*.
11. Gay, L. R., Mills, G., & Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and interpretation*. Pearson, New Jersey.
12. Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: An introduction*. Sage.
13. Lawrence, D., Thomas, J. (1999). Social dynamics of storytelling: Implications for story-base design. In *AAAI workshop on Narrative Intelligence, N. Falmouth, MA (November, 1999)*.
14. Leedy, P.D., & Ormrod, J.E. (2005). *Practical research*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
15. Lindemann, E. (1989). *The Meaning of Adult Education: A Classic North American Statement on Adult Education*. New York: New Republic Inc. (reprinted from 1961 edition, originally published in 1926).

16. Marzano, G., Vicedomine, R. (2013). Privileged observer talk about their living town. *Social Sciences Bulletin*, 2(17), in press.
17. Merriam, S., Brockett, R. (1997). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
18. Ohl, M., Dillon, D., Moeckli, J., Ono, S., Waterbury, N., Sizzle, J., Yin J, Neil B., Wakefield, B., Kaboli, P. (2013). Mixed-methods evaluation of a telehealth collaborative care program for persons with HIV infection in a rural setting. *Journal of general internal medicine*, 28(9), 1165-1173.
19. Okun, B. F., & Kantrowitz, R. E. (2008). *Effective Helping: Interviewing and Counseling Techniques: Interviewing and Counseling Techniques*. Cengage Learning.
20. Patton, M. Q. (1985). *Culture and evaluation* (No. 25). Jossey-Bass.
21. Peterson, R. E. (1979). *Lifelong learning in America*. San Francisco: Jossey-Bass.
22. Polit, D. F., & Beck, C. T. (2013). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice*. Lippincott Williams & Wilkins.
23. Rogers, C.R. (1945). The nondirective method as a technique for social research. *American Journal of Sociology*, 279-283.
24. Royer, D. (2013). *Enterprise Identity Management: Towards an Investment Decision Support Approach*. Springer.
25. Rutka, L., Briede, B., Surikova, S., & Latskvaska, E. (2012). Analysis of the validation instrument of adult educators' competences: The results of the Validpack second testing session in Latvia. *Journal of Educational Sciences/Revista de Stiintele Educatiei*, 14(2).
26. Shah, S. (2012). Role of Validpack in Professionalization of Adult Education in Asia: A case study of India. *Journal of Educational Sciences/Revista de Stiintele Educatiei*, 14(2).
27. Sharma, S. (2002). *Modern Methods of Lifelong Learning and Distance Education*. Sarup & Sons.
28. Smith, M. L., & Kleine, P. L. (1986). Qualitative research and evaluation: Triangulation and multimethods reconsidered In D. D. Williams (Ed.), *Naturalistic evaluation (New Directions for Program Evaluation)*. San Francisco: Jossey-Bass
29. Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.



This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained there in

PhD, prof. Gilberto Marzano	Personality Socialization research institute of Rezeknes Augstskola, Latvia E-mail: Gilberto.Marzano@ru.lv
Dr.paed., prof. Velta Ļubkina	Personality Socialization research institute of Rezeknes Augstskola, Latvia E-mail: velta @ru.lv
Dr.paed. Svetlana Ušča	Personality Socialization research institute of Rezeknes Augstskola, Latvia

STUDĒJOŠO DZĪVES KVALITĀTES PAŠNOVĒRTĒJUMS LATGALES REĢIONĀ

Self-assessment of Students' Life Quality in Latgales Region

Iveta Mietule
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *The study of the scientific literature concerning the concept of quality of life makes it possible to draw conclusions on this concept positioning in different sub-sectors of science, the convergence with its concept of standard of living as well as various approaches to quality of life in quantitative and qualitative evaluation. The author entirely supports the scientific opinion, which emphasises the subjective evaluation of quality of life, i.e., quality of life is subjectively expressed in the form of individual's satisfaction with life in general. It consists of certain elements that are important to the individual or affect his quality of life. The aim of the research is to analyse the students' understanding and interpretation of the concept 'quality of life', as well as gather and interpret the respondents' subjective evaluation of quality of life. Students are the basis of this study. General elements characterising students' quality of life are available education services, disposable income, health care, cultural and entertainment events, sense of 'belonging' to a family, acquaintances and friends. The author's initial assumptions regarding the fact that most respondents would express dissatisfaction with certain elements of quality of life and quality of life in general, were not confirmed by the study.*

Keywords: *dzīves kvalitāte, pakalpojumu pieejamība, subjektīvais vērtējums, piederība, apmierinātība.*

Ievads *Introduction*

Pētījumi par dzīves kvalitātes teorētiskajiem aspektiem un novērtēšanā pielietojamiem indikatoriem ir guvuši plašu rezonansi pasaules zinātniskajos un praktiskajos pētījumos. Dzīves kvalitātes koncepta pirmsākumi tā „modernajā formā” ir meklējami ASV, kur prezidents L.Džonsons 1964.gadā savā runā uzsvēra, ka sasniegumi sociālo mērķu īstenošanā „nav mērāmi ar uzkrājumiem banku kontos; tos var mērīt tikai ar to, cik kvalitatīvu dzīvi cilvēki dzīvo” (Šķestere, 2012).

No Latvijā pēdējos gados tapušajiem fundamentālajiem pētījumiem var atzīmēt divus, kas sniedz kompleksu apkopojumu par dzīves kvalitātes konceptu. Monogrāfijā (Lavriņenko, 2010) ir plaši apkopota koncepta – dzīves līmenis rašanās un evolūcija ekonomiskās teorijas atziņās. Laime, apmierinātība ar dzīvi, labsajūta, pašrealizācija, izvēles brīvība, objektīvā funkcionēšana, fiziskais stāvoklis, veselības stāvoklis, psihiskā veselība, labklājība, piepildījums, zems bezdarba līmenis, psiholoģiskā labsajūta, jēgpilna eksistence. Šie un vēl daudzi citi jēdzieni, tiek izmantoti, lai raksturotu dzīves kvalitāti (Šķestere, 2012).

Savukārt, A.Pridāne savā disertācijā uzskatāmi atspoguļo koncepta - dzīves kvalitāte pozicionēšanos dažādās zinātnes nozarēs. Šī raksta autore sava pētījuma ietvaros norobežojas no dzīves kvalitātes teorētisko aspektu izpētes, kas ir uzskatāmi sniegti augstāk minētajos pētījumos. Turklāt jāatzīmē, ka jēdzienam dzīves kvalitāte ir ievērojams skaits definīciju zinātniskajā literatūrā. Konkrēta ekonomiskā jēdziena vai parādības būtiskumu sabiedrībā pamato tā rezonanse valsts politikas dokumentos, kas Latvijā aktualizējās Nacionālās attīstības plānā 2007.- 2013.gadam, kas definēja, ka dzīves kvalitāte ir komplekss sociāls, ekonomisks, politisks jēdziens, kas aptver plašu valsts iedzīvotāju dzīves apstākļu kopumu. To raksturo gan indivīdam pieejamais patēriņa līmenis, gan sociālo pakalpojumu klāsts un kvalitāte, ka arī iespēja iegūt izglītību, dzīvot ilgu un veselīgu mūžu, piedalīties valsts politiskajā dzīvē. Latvijas nacionālais attīstības plāns 2007. – 2013.gadam noteica sekojošas komponentes, kas raksturo dzīves kvalitāti: materiālā labklājība, stabils darbs un pietiekams atalgojums, izglītības līmenis, veselības stāvoklis, mājokļa kvalitāte, infrastruktūra, vides kvalitāte, kultūrvide un kultūrvēsturiskais mantojums. Latvijas nacionālais attīstības plānā 2014. – 2020.gadam ir secināts, ka dzīves kvalitātes indekss Latvijā (kopš mērījumu uzsākšanas 2003. gadā) savu maksimumu sasniedza 2007. gadā, bet mazāko rādītāju jau divus gadus vēlāk 2009. gadā, turklāt būtisks faktors ir iedzīvotāju skaita izmaiņas, jo kopš 2000. gada iedzīvotāju skaits ir samazinājies par 309 tūkstošiem jeb 13% un vidējais ienākums uz vienu mājsaimniecību Latvijā ir starp zemākajiem Eiropas Savienībā, iedzīvotāju veselības kvalitāte ir zema, nepietiekamā apjomā notiek iedzīvotāju pārkvalificēšanās atbilstoši darba pieejamībai – darbaroku trūkst, tomēr bezdarbs nesamazinās.

Viens no globālā mērogā populārākajiem pētījumiem jau kopš 1990.g. ir Apvienoto Nāciju Attīstības programmas analītiskais ikgadējais izdevums Human Development Report, kurš nosaka pasaules valstu iedzīvotāju dzīves līmeni un arī ranžē valstis pēc šī parametra. Tautas attīstības indekss (*The Human Development Index*) ir komplekss rādītājs, kas ietver trīs komponentes:

- cilvēka fizisko eksistenci un veselību – prognozējamais dzīves ilgums attiecīgajā gadā dzimušajiem bērniem;
- iedzīvotāju izglītības un zināšanu līmeni – divu parametru kombinācija: pieaugušo iedzīvotāju rakstpratības (lasīt/rakstīt prasmes) līmenis un visu līmeņu formāli izglītojamo cilvēku daudzums;
- iedzīvotāju materiālo līmeni – pēc pirktspējas paritātes pārrēķināts iekšzemes kopprodukts uz vienu iedzīvotāju.

Dzīves kvalitāte ir plašāks cilvēka darbības noteikumu komplekss un iekļauj dzīves līmeni, kā arī tādas komponentes, kas attiecas uz dzīvošanu ekoloģiskā vidē, sociālo labklājību, politisko klimatu, psiholoģisko komfortu (Myers, 1987). Būtībā dzīves kvalitāte ir cilvēka esamības nosacījumu objektīvi subjektīvais raksturojums, kas ir atkarīgs no paša cilvēka vajadzību attīstības, viņa subjektīvajiem priekšstatiem un savas dzīves vērtējuma.

Pētījuma mērķis - analizēt studējošo izpratni un interpretāciju jēdzienam „dzīves kvalitāte”, kā arī apkopot un interpretēt respondentu dzīves kvalitātes subjektīvo pašnovērtējumu.

Pētījuma objekts – studējošo dzīves kvalitātes objektīvi subjektīvais ovērtējums.

Pētījumā ir izmantotas vispārzinātniskās pētījumu metodes: informācijas analīze un sintēze, loģiski – konstruktīvā, monogrāfiskā, anketēšana, datu grupēšanas un grafiskās attēlošanas metodes.

Pētījuma praktiskās daļas izstrādei autore veica Rēzeknes Augstskolas Ekonomikas un vadības fakultātes studentu anketēšanu (58 respondenti).

Pētījuma rezultāti *Research results*

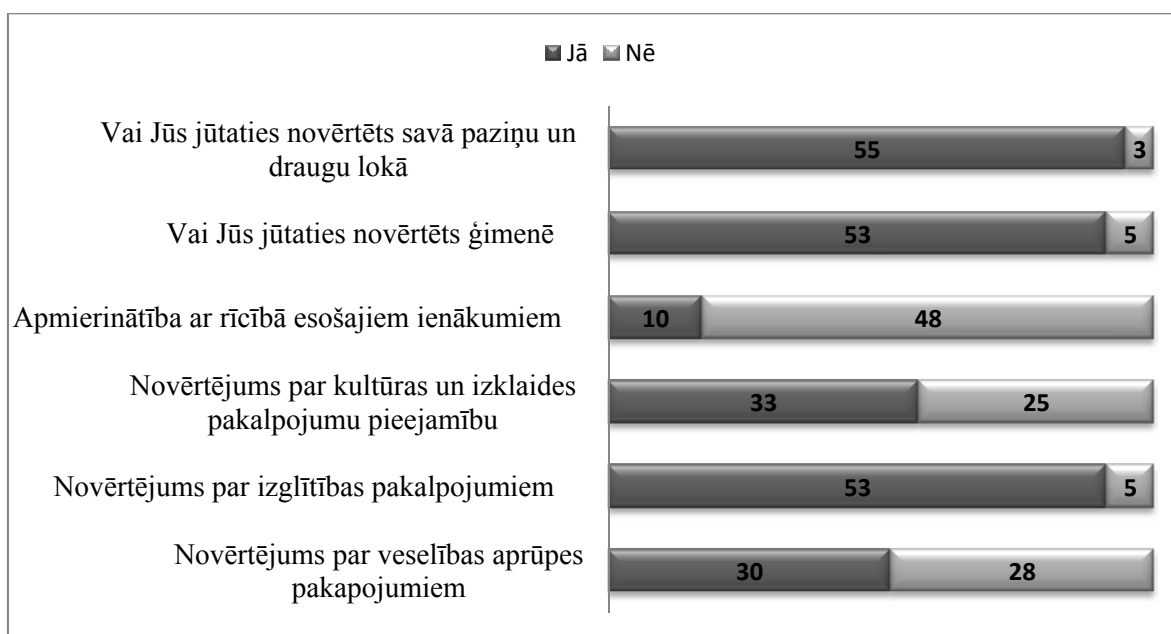
Zinātniskās literatūras izpēte par dzīves kvalitātes konceptu ļauj secināt par šī koncepta pozicionēšanos dažādās zinātnes apakšnozarēs, konvergenci ar dzīves līmeņa konceptu, dažādām pieejām dzīves kvalitātes kvantitatīvajam un kvalitatīvajam novērtējumam. Autore viennozīmīgi pievienojas zinātniskajam viedoklim, kas akcentē dzīves kvalitātes subjektīvo novērtējumu, t.i., dzīves kvalitāte subjektīvi izpaužas kā indivīda apmierinātība ar savu dzīvi kopumā. Šis kopums sastāv no noteiktiem elementiem, kas ir nozīmīgi indivīdam jeb ietekmē viņa dzīves kvalitāti. Viennozīmīgi dzīves kvalitātes subjektīvā novērtējuma elementi ir atšķirīgi dažādām indivīdu grupām. Šī raksta autore kā pētījuma bāzi izvēlējās Rēzeknes Augstskolas studentus vecumā no 19 līdz 23 gadiem, kas studē ekonomikas vai uzņēmējdarbības programmās. Pētījuma sākumposmā, lai noskaidrotu šīs indivīdu grupas viedokli par viņu dzīves kvalitāti raksturojošiem elementiem, tika organizēta „prāta vētra”, kuras rezultātā tika atlasīti kritēriji, ko potenciālie respondenti nosauca kā būtiskus viņu dzīves kvalitāti raksturojošus elementus. No izvēlētajiem elementiem pārsteidzoši bija studentu norāde par veselības aprūpes pieejamību kā būtisku dzīves kvalitāti raksturojošu elementu, kas var būt skaidrojams gan ar jaunās paaudzes iespējamām veselības problēmām, gan arī ar atrašanos ārpus savas dzīves vietas, līdz ar to arī ģimenes ārsta pieejamības. Pēc „prāta vētrā” iegūto rezultātu apkopošanas anketā tika iekļauti sekojoši jautājumi:

- Vai Jūs apmierina Jums pieejamā veselības aprūpe?
- Vai Jūs apmierina Jums pieejamie izglītības pakalpojumi?
- Vai Jūs apmierina Jums pieejamie kultūras un izklaides pakalpojumi?
- Vai Jūs apmierina Jūsu rīcībā esošie ienākumi?
- Vai Jūs jūtaties novērtēts ģimenē?
- Vai Jūs jūtaties novērtēts savā paziņu un draugu lokā.

Anketā tika iekļauti jautājumi, kas raksturo respondenta novērtējumu par konkrētā dzīves kvalitāti veidojošā elementa nozīmīgumu. Vispārīgai analīzei tika iekļauti jautājumi par respondentu dzimumu, nodarbošanos (strādā algotu darbu/nestrādā), kas varētu ietekmēt respondentu vērtējumu par rīcībā esošo

ienākumu pietiekamību. Anketā tika iekļauts jautājums par vispārējo novērtējumu indivīda dzīves kvalitātei kopumā. Aptauja tika veikta 2013.gada novembrī, t.i., laika posmā, kad Latvija un Latgales reģions ir pārdzīvojis ekonomisko krīzi un ir vērojama vispārējās ekonomiskās situācijas uzlabošanās, turklāt, respondenti studē reģionā, kur saskaņā ar Latvijas CSB datiem ir visaugstākais bezdarba līmenis, zemākās darba algas valsts un privātajā sektorā un zemākie mājsaimniecību ienākumi. Ņemot vērā objektīvo situāciju, šī pētījuma autore sākotnēji izvirzīja hipotētisko pieņēmumu: lielākā daļa (2/3) no respondentiem sniegs negatīvu vērtējumu par atsevišķiem dzīves kvalitāti veidojošiem komponentiem.

Aptaujā iegūto datu apstrāde un interpretācija (1.att.) ļauj secināt, ka vairāk nekā puse no respondentiem ir neapmierināti ar rīcībā esošo ienākumu līmeni (83%) un pieejamiem veselības aprūpes pakalpojumiem (48%).

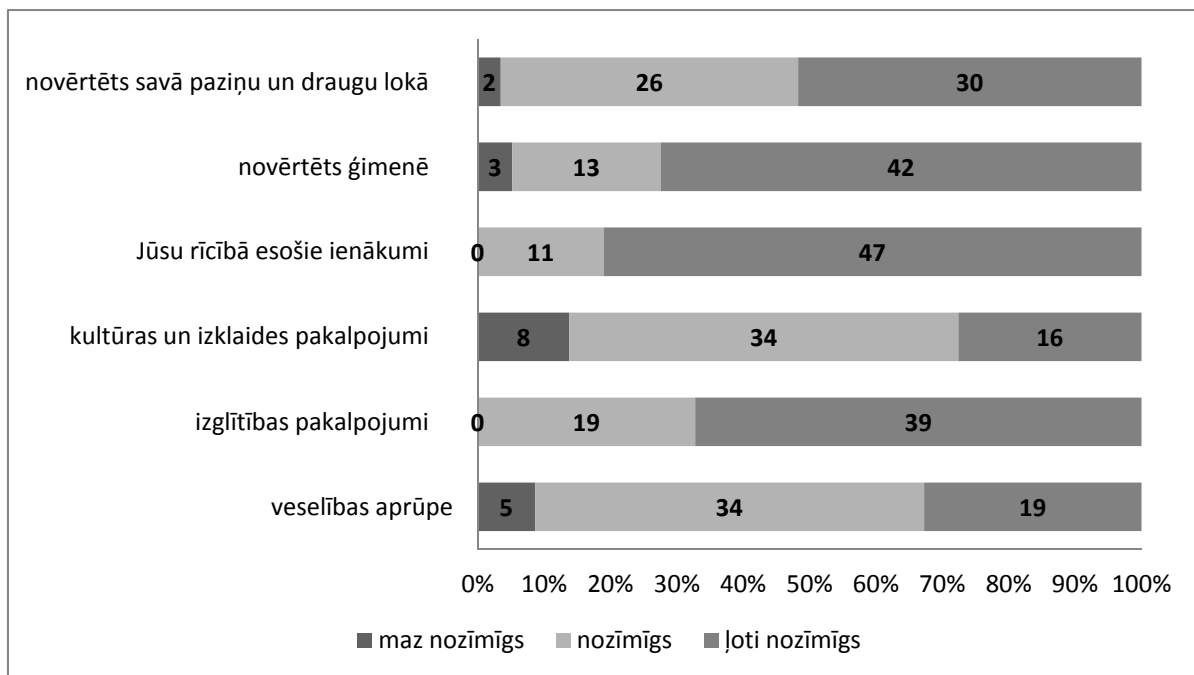


1.att. Respondentu novērtējuma struktūra atsevišķiem dzīves kvalitātes elementiem.
Figure 1 Respondents' evaluation structure regarding certain elements of quality of life

Lielākā daļa no respondentiem (91%) ir apmierināta ar pieejamiem izglītības pakalpojumiem. Tāpat gandrīz visi (91% un 95%) jūtas novērtēti ģimenē un paziņu un draugu lokā, kas ir būtisks dzīves kvalitātes sociālais aspekts.

2.attēlā ir apkopots sniegtais nozīmīguma novērtējums katram no dzīves kvalitāti raksturojošajiem elementiem. Kā ļoti nozīmīgus elementus lielākā daļa no respondentiem (2/3) norādīja:

- rīcībā esošos ienākumus
- izglītības pakalpojumu pieejamību;
- novērtējumu ģimenē.



2.att. Respondentu novērtējuma struktūra par atsevišķu dzīves kvalitātes elementu nozīmīgumu

Figure 2 Respondents' evaluation structure regarding the significance of certain elements of quality of life

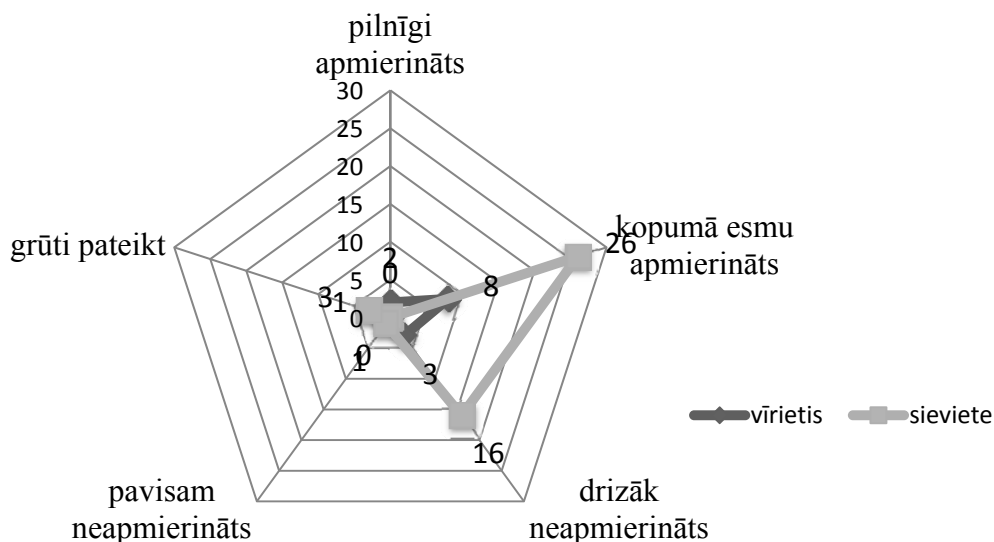
Jāatzīmē, ka gan izglītības pakalpojumu pieejamību, gan novērtējumu ģimenē vairākums respondentu sniedza pozitīvu arī subjektīvo vērtējumu.

Kā nozīmīgus elementus lielākā daļa respondentu norādīja arī veselības aprūpes pieejamību un kultūras un izklaides pasākumu pieejamību, kur subjektīvais vērtējums nav tik augsts.

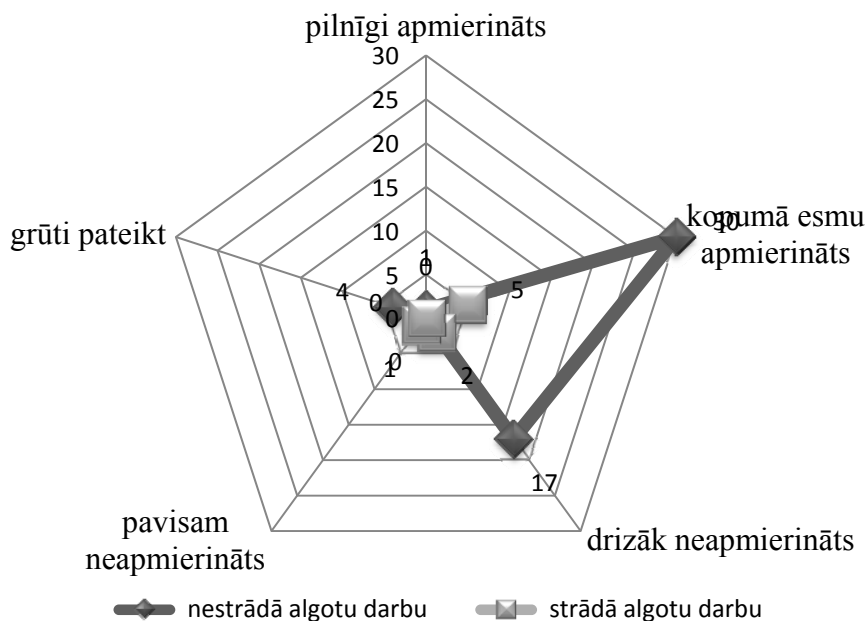
Sniegt kopējo savas pašreizējās dzīves kvalitātes novērtējumu bija iespēja pēc Likerta skalas principa ar iespējamām 5 atbilžu variantiem:

- augsta / esmu pilnībā apmierināts
- augsta/ kopumā esmu apmierināts
- vidēja/ esmu drīzāk neapmierināts
- zem vidējā/ pavisam neapmierināts
- grūti pateikt.

3.attēlā interpretēts sniegto atbilžu sadalījums pa dzimumiem. No iegūtajiem rezultātiem var secināt, ka 60 % no respondentiem ir pilnīgi vai kopumā apmierināti ar savu pašreizējo dzīves kvalitāti, kas noteikti vērtējams pozitīvi, turklāt, apmierināto sieviešu un vīriešu īpatsvars kopējā sieviešu un vīriešu skaitā ir līdzīgs. (65% un 72 %).



3.att. Respondentu sadalījums pēc savas pašreizējās dzīves kvalitāti subjektīvā novērtējuma un dzimuma
Figure 3 Respondents' grouping according to their present subjective evaluation on the quality of life and gender



4.att. Respondentu sadalījums pēc savas pašreizējās dzīves kvalitāti subjektīvā novērtējuma un nodarbošanās
Figure 4 Respondents' grouping according to the present subjective evaluation of quality of life and employment

Kā viens no respondentu kopu raksturojošiem rādītājiem tika uzdots jautājums par strādāšanu algotu darbu. Pēc datu apkopošanas var secināt, ka paralēli studijām dienas nodaļā strādā 13 % no respondentiem. Apstākļi, ka

students strādā algotu darbu, šo respondentu vērtējumu par dzīves kvalitāti var ietekmēt divējādi. Strādājot algotu darbu, esošo ienākumu pieaugums var pozitīvi ietekmēt dzīves kvalitātes pašnovērtējumu, savukārt, studiju un darba savienošana mazina brīvo laiku, kas savukārt var negatīvi ietekmēt respondentu subjektīvo vērtējumu par savu dzīves kvalitāti citos aspektos. 4.attēlā apkopotie dati parāda, ka to respondentu sniegtais vērtējums, kas strādā algotu darbu, strukturāli būtiski neatšķiras no tiem, kas nav darba attiecībās.

Secinājumi **Conclusions**

1. Zinātniskajos un lietišķajos pētījumos dzīves kvalitātes koncepts un tā elementi ir guvuši plašu rezonansi, savukārt, konkrētas sabiedrības kopas izpētei ir vēlams veidot/ atlasīt kritērijus, kas raksturo tieši šo kopu, ņemot vērā kopas indivīdu objektīvi subjektīvo viedokli par dzīves kvalitāti veidojošajiem elementiem.
2. Studentu, kas ir šī pētījuma bāze, dzīves kvalitāti raksturojošie vispārējie elementi ir rīcībā esošie ienākumi, pieejamie izglītības pakalpojumi, veselības aprūpe, kultūras un izklaides pasākumi, „piederības” sajūta ģimenei, paziņu un draugu lokam.
3. Respondenti sniedza dažāda nozīmīguma vērtējumu katram no dzīves kvalitāti raksturojošajiem elementiem; kā ļoti nozīmīgus vislielākais skaits respondentu norādīja – rīcībā esošie ienākumi, savukārt, kultūras un izklaide pasākumu pieejamību kā ļoti nozīmīgu norādīja tikai 27 %, kas liecina par respondentu lietišķo pieeju un, autoresprāt, vērtējams pozitīvi.
4. Iegūtie rezultāti neparāda būtiskas atšķirības sniegtajā dzīves kvalitātes vērtējumā respondentu sadalījumā pa dzimumiem, kā arī to studentu vidū, kas paralēli studijām strādā algotu darbu.
5. Autores sākotnēji izvirzītais hipotētiskais pieņēmums par to, ka lielākā daļa respondentu izteiks neapmierinātību ar atsevišķiem dzīves kvalitāti veidojošajiem elementiem un dzīves kvalitāti kopumā, nav apstiprinājies.

Summary

Studies on the theoretical aspects of the quality of life and indicators applicable in the evaluation have gained a great impact in global scientific and practical studies. The author of this study left the research on theoretical aspects of the quality of life aside. The significance of a particular economic concept or a phenomenon in the society is grounded by the resonance in the national policy documents. The author of this research wants to emphasise Latvian National Development Plan, which defines that quality of life is a complex social, economic and political concept that covers a wide range of inhabitants' living conditions in the country. The author entirely supports the scientific opinion, which emphasises the subjective evaluation of quality of life, i.e., quality of life is subjectively expressed in the form of individual's satisfaction with life in general. It consists of certain elements that are important to an individual or affect his quality of life. Clearly, the elements of subjective

evaluation of quality of life vary depending on the group of individuals. The author of this article as a basis of this research chose the students of Rezekne Higher Education Institution, who are 19-23 years old, studying economics or entrepreneurship. The aim of this research is to analyse students' understanding and interpretation of the concept 'quality of life', as well as to gather and interpret the respondents' subjective evaluation of quality of life.

The object of the research is objectively subjective evaluation of students' quality of life.

In this research the author used general scientific research methods: information analysis and synthesis, logically constructive, monographic, questionnaires, data grouping and graphical display techniques.

The author carried out a survey among the students of the Faculty of Economics and Management at Rezekne Higher Education Institution in order to work out the practical part of the research (58 respondents). Taking into account the objective situation, the author of this research initially put forward the hypothesis: the majority (2 / 3) of respondents will provide a negative evaluation concerning certain components of quality of life.

Summarising the findings the following significant conclusions can be drawn:

1. The concept 'quality of life' and its elements have been paid much attention in scientific and applied studies, in its turn, in order to investigate certain society groups, it is desirable to develop/select the criteria, which describe this particular group taking into consideration individuals' objectively subjective opinion of the group, concerning the key elements of quality of life.
2. Students are the basis of this study. General elements characterising students' quality of life are available education services, disposable income, health care, cultural and entertainment events, sense of 'belonging' to a family, acquaintances and friends.
3. The respondents provided varied evaluation on the importance of each of the elements characterising the quality of life, the overwhelming majority of respondents indicated disposable income as a crucial element, in its turn, only 27% marked availability of cultural and entertainment events as extremely important, basically it reflects the respondents' applied approach, which from the author's point of view can be considered as a positive aspect.
4. The results obtained do not show considerable differences in the respondents' evaluation on the quality of life according to their grouping by gender as well as among the students who are employed in parallel to their studies.
5. The hypothesis initially put forward by the author that the majority of the respondents would express dissatisfaction with certain key elements of quality of life and quality of life in general, was not confirmed by the study.

Literatūra Bibliography

1. *Latvijas iedzīvotāju dzīves kvalitātes indekss. (2006)* Stratēģiskās analīzes komisijas darba grupas atskaite. Retrieved from www.president.lv/images/modules/items/PDF/item_598_Dzives_kval_indekss.pdf
2. *Latvijas pilsētu sociāli ekonomiskās attīstības tendences 2007 -2008.* Rīga. Retrieved from <http://www.projekti.llu.lv/getfile.php?id=4444>
3. Lavriņenko, O. (2010). *Centrāleiropas un Austrumeiropas iedzīvotāju dzīves līmeņa veidošanās atšķirību pētīšana pa reģioniem.* Rēzekne. Latgales Kultūras centra izdevniecība
4. *Latvijas nacionālais attīstības plāns 2014.-2020.gadam* Retrieved from Retrieved from http://www.nap.lv/images/20121220_NAP2020_Saeim%C4%81_apstiprin%C4%81ts.pdf

5. *LR Centrālā statistikas pārvalde*. Retrieved from <http://www.csb.gov.lv/>
6. *Noteikumi par Latvijas nacionālo attīstības plānu 2007-2013.gadam* Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=139505>
7. Myers, D. (1987). *Community-Relevant Measurement of Quality of Life*. Retrieved from www.sagepub.com/content/23/1/108.short
8. Pridāne, A. (2009) *Dzīves kvalitātes principa īstenošana mājturības izglītībā pamatskolā*. Retrieved from http://llufb.llu.lv/dissertation-summary/education/Aija_Pridane_Promocijas_darba_kopsavilkums_2009_LLU_TF.pdf
9. Šķestere, I. (2012) *Pētījuma par dzīves kvalitātes izvērtējuma metodēm un instrumentiem*. Retrieved from http://www.sif.lv/nodevumi/nodevumi/4881/petijums_dz_kvalit_1.pdf

PhD Iveta Mietule

Rezekne Higher Education Institution
E mail: mietule@inbox.lv
Tel.: +37129273350

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE HUMAN CAPITAL EFFECTIVE USAGE

Valentina Pavlovska

BA School of Business and Finance

Abstract. *The research was done on how the effectiveness of human capital exploitation is influenced by the relevance of skills required by employer. The research problem: the mismatch of employee skills to employer's requirements gives cause to an inefficient use of human capital, causing damage to both employers and employees.*

Study objective: To ascertain employees, working in the banking sector, skills, education and qualification compliance with industry requirements and determine how discrepancies affect employee motivation. The ability to make impartial self-appraisal of own activities and competences, is particularly important, because only a man who is able to impartially assess may plan the future, choose the right career directions, evaluate own characteristics, and identify cumbersome obstacles.

Keywords: *Human capital, labour market, qualification compliance, skills mismatch, unemployment, the job training.*

Introduction

At the beginning of the new millennium, Europe and the world undergone rapid changes influenced by the technology, science and globalization processes. Ever increasing development of information in the gross domestic product, and in the development of hi-economic sectors, advance new requirements in human resource development.

The labour market requirements for the employees are changing rapidly. Therefore there are increasing issues within the skilled employee sector as well as the concern that human capital is being inefficiently used. Both are important at a national level for employers and employees.

Aim of the study: to ascertain employees, working in the banking sector, skills, education and qualification compliance with industry requirements and determine how discrepancies affect employee motivation.

The research was done using the methodology applied in Portugal in bank employee testing, based on employees' self-esteem.

The Development of the Concept “Human Capital”

The traditional economic theory states that the resources necessary for the production process are – “nature, labour and capital” and the entrepreneurial abilities on which depend the management of these resources. However, in the early 1960s the USA economists begun to develop the theory of human's fundamental importance in the use of production resources. “A human being is the only element capable of creating new values, other variables – money and its “relative” credit, raw materials, equipment and energy are in an inert state and function on a human being's wish” (Schultz, 1961). The diversity and often

unpredictability of human behaviour makes difficult the evaluation process of this resource. Schultz admits that in the early 60s it was not easy to refer the concept “capital” to the human beings, though he associated this theory with the investments in human beings. He compared the acquisition process of knowledge and skills to the costs for the purchase of production means. By investing in people, the employers can also control this aspect of means of production and to ensure the increase of production”. Gary S. Becker in his turn notes that every human’s activity outside the market has a rational justification. The investment of means in education, health protection and other activities is based on rational justifications - in order to obtain higher returns in future. The expenses related to these activities are regarded as investments in human capital. A human capital is understood as an aggregate of knowledge, skills, abilities, motivation and energy possessed by a human and which can be used in a certain period of time with a goal to create the new material values or to provide services (Becker, 1975). It is regarded as a capital because it has an impact on human’s future income and quality of life. The human’s working capacity and its utilization skills is a special form of capital and its development requires substantial time and material resources investments. Thus, any activities capable of generating human’s further flow of income may be regarded as human capital.

The concept developed by these authors is called “Chicago School” in the circles of theorists of economics (Becker, 1975).

Further both these, and many other authors, which have developed the theory of human capital, substantiated its importance in the development of corporations, regions and state.

“Chicago School” theory defines the expected return from investments in human capital. They are;

- a higher income level throughout life;
- a higher degree of satisfaction working in a chosen profession throughout life;
- a higher standard of life;
- an ability to evaluate and to participate in various activities outside the market.

The issues of development and use of human capital were raised when the Lisbon Strategy (European Commission, 2007) was adopted, which aimed to solve the problems associated with slow development of European Union, technological backwardness, insufficient growth of labour productivity. In accordance with its main aim the European Union was to become in 2010 the most competitive and dynamic knowledge-based economics in the world.

The researchers admit that an adverse demographic development and insufficient utilization of human capital, as well as a constant brain drain and inadequate investments in education, began to threaten the prospects of the regions. The problems mentioned may cause “domino” effect on Western Europe and Europe’s place in the world economics unless urgent measures are

taken. There is a risk that in the next decades the Central and Eastern countries could become the sparsely populated territories with insufficient manpower. There is a question about the long-term support of these countries, which have given so much to the European history, economics and changes.

Taking into consideration the attitude of European Union towards development of human capital, several researches were carried out in Latvia. In the Human Development Report of 2006/2007 “My Gold is my People” it is marked that human capital is person’s abilities and skills set on which depends their potential of economic and social activities (Pārskats par tautas attīstību, 2007).

In 2006 in Bank of Latvia a research “The Role of Production Progress and Human Capital in the Economic Growth of Latvia” was carried out aiming to estimate the importance of human capital in the growth of national economy, modelling the production function where one of its components would be human capital value.

In strategy “Latvia’s Sustainable Development Strategy until 2030” developed in 2010 it is defined that “Human capital of the state is an average amount of the knowledge, talents and skills of inhabitants multiplied by the number of economically active people. Value of human capital is characterized by the base, use and productivity of its knowledge, skills and talents. The investments in human capital are education, health care, professional training and other activities making people economically more productive and emotionally richer.” Human capital itself cannot create the values, cannot ensure the social and economic development, i.e. people do not operate in isolation from society. Social networks and institutions determine the individual’s economic value - their motivation and opportunities to develop and use this capital in order to create goods and services, which can be sold.

Thus, human capital is contextual and to measure accurately its value is difficult. In order it would be possible to measure human capital, it is necessary to find out which skills and abilities are required in a corresponding social context.

The Role of Matching Professional Competences in the Use of Human Capital

In the context of limited resources and adverse demographic trends, rationally evaluated investments and productive use of human capital is the main way how to overcome a fall of economic growth and financial stress in long-term.

Currently one of three able-bodied Europeans has a low qualification or does not have it at all, therefore their chances of being hired are 40% lower than for people with medium level qualifications. On average European Union citizens with a high skills level are employed in 84% cases, with medium skills level - 70% and with low skills level – 49%. The corporations training their employees are 2, 5 times less likely to go out their business than those corporations, which do not train their employers (European Commission, 2010).

Improving the skills of population is a benefit for all – economy, society, employers and, of course, for the individual itself (See Picture 1).

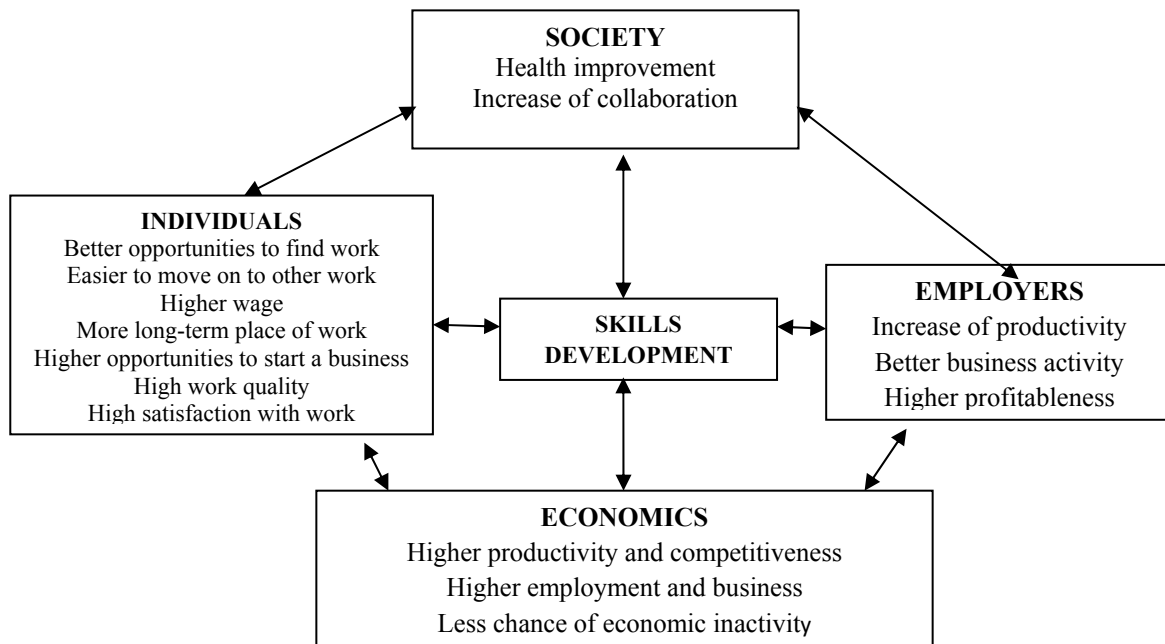


Figure 1 **Benefits from skills**

The skills are included and form a common system in which the individuals, employers, economics and social contexts are in constant dynamic interaction. A higher skills level will help an individual to find work or an opportunity to get out of unemployment, to be employed and, using a progress, to get a better place of work.

Studying the employees' skills' mismatch to the position it should be examined how the employees could affect economics, in particular, in unstable sectors, which are strongly dependent on changes in international competition. The skills' mismatch should extend to the whole society, but, in particular, to the researchers of this issue, trade and commercial unions. Skilled people often do a simple work, which is a common international phenomenon. In the last Cedefop's review on "Future skills needs in Europe" (Cedefop, 2008) it is observed that from a direct labour force growth – more than 13 million of places of work from 2006 until 2015 in the higher educational level could be around 12,5 millions of vacancies.(CEDEFOP, 2010)

The data on skills mismatch in Europe shows that it is a common phenomenon. A very little understanding of skills mismatch means a low probability of interaction of skills between the types of skills mismatch. Addressing the issues of skills mismatch is particularly important for socially unprotected groups in the labour market, such as migrants, older employees and young people who have completed their studies and have to start their work. The following article analyses situations of two types:

Overskilling – a situation when a person is not able to fully use their abilities and talents in a current work.

Underskilling – a situation when a person lacks necessary abilities and talents to fulfil the norms of their current work.

The Analysis of Skills Compliance of Employees in the Sector of Latvian Banks

This study aims to find out the skills matching of the employees working in banking sector to the demands of the sector and to state how the mismatch influences the employees' motivation. The study was conducted in the sector of Latvian commercial banks surveying their employees. The questionnaire was developed using the experience of other countries carrying out similar studies and it requires employees to perform their skills self-esteem. It was based on the study carried out in 2001 in Portugal on skills mismatch in banking sector. In this study an empirical methodology was used which is based on unemployment. The above described methodology has been tested with 600 Portugal (retail) banking employees (Sgobbi, 2009)

In the study 236 employees in Latvia operating commercial banks were surveyed. The survey was anonymous which gave possibility to evaluate more objectively the level of skills matching in the commercial banks. Questionnaires were completed by employees of different levels: customer service specialists (37%), administrative employees (27%) and back-office employees (36%). The survey results showed that the majority of bank employees are aged 25 to 35 (56%) what is indicative of good potentialities in skills development.

As the main factors of skill mismatch were determined:

- temporality of skills;
- change of work responsibilities;
- the growing demands in the pace of work;
- insufficient previous training;
- other variant

The survey results show that all these factors are important in the skills mismatch (See Picture 2).

As the main factors the insufficient previous training and the growing demands in the work place were mentioned.

The study has also found out what impression leaves the work skills mismatch on the employees.

In cases if the employee esteems their skills higher than the job responsibilities demand, it was possible to give the following answers:

- You expect to get a job promotion;
- You troubled to lost a qualification;
- You feel undervalued;
- You do not care.

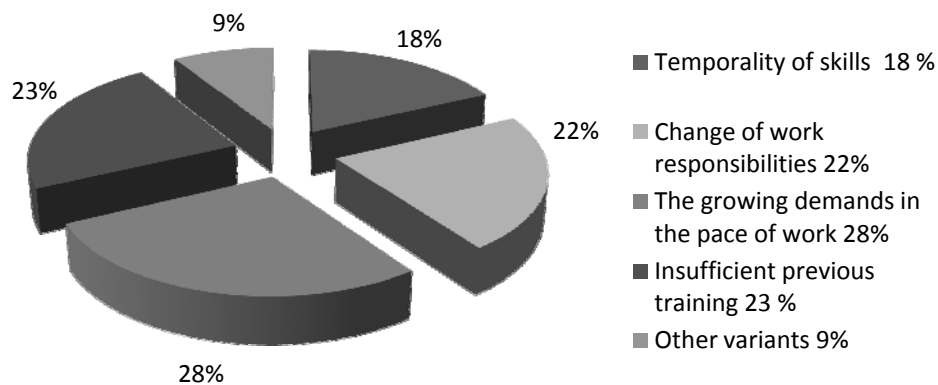


Figure 2 Causes of Skill Mismatch

The survey results show that the majority of respondents in this situation hope to get a job promotion, 38% are troubled that not using fully their skills they may lost a qualification, but, 24% feel undervalued (See Picture 3)

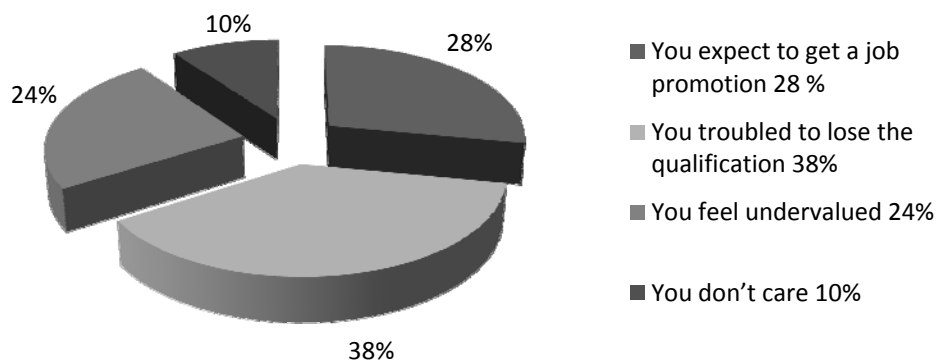


Figure 3 Arising Effects from High Skill Assessment

In cases if the employee has esteemed their skills as low, then it was possible to choose the following answers:

- You believe that you just do your duties well enough;
- You hope to get the support of employer in improvement of professional skills;
- You feel discomfort and insecurity;
- You do not care.

The answers given show that the majority of respondents hope to get the support of employer, 26% feel discomfort and insecurity and 10% of respondents do not care (See Figure 4).

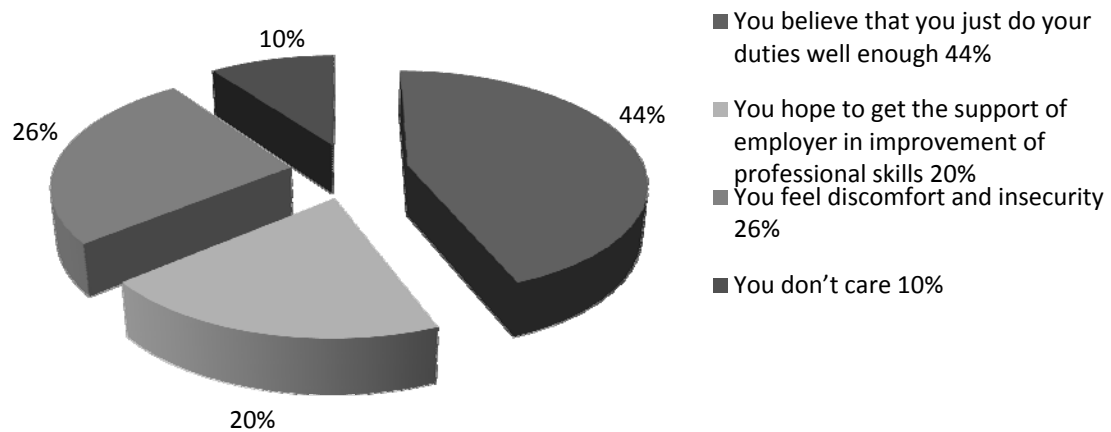


Figure 4 Arising Effects from Low Skill Assessment

As important skills of bank employees were nominated – ability to work with clients, persuasion skills, understanding of the process of banking activity. The survey data shows that the respondents in these positions esteemed their skills as very good or good.

Conclusions

1. The human work skills and their ability to use them is a special form of capital and its development requires substantial time and material resources to be invested.
2. An unfavourable demographic development and insufficient use of human capital has begun to threaten the perspectives of several countries and their regions.
3. The employees' skills create a common system, in which the individuals, employers and social context interact and affect the national economics.
4. The main reasons for the skills mismatching of Latvian commercial banks employees is the temporality of skills, the change of job duties, the growing demands in the workplace, insufficient previous training.
5. In the Latvian banking sector there is skills mismatching of employees, but it affects about 20% of respondents. For 1/3 of them it creates tension and insecurity, which influence the work productivity.

References

1. Becker, G.S. (1975). *Human Capital* / G. S. Becker. NY.: Columbia University Press.
2. CEDEFOP (2010). *The skill matching challenge: analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. Latvia's Sustainable Development Strategy until 2030. (2010). Retrieved from http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf

4. *New skills for new jobs: better matching and anticipating labour market needs*, European Commission (2010). Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/news1110_en.htm
5. Schultz, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review* 1(2), 1-17.
6. Sgobbi, F. (2009). *A methodological contribution to the measurement of skill (mis)match*. A draft presented at the Decowe Conference: Ljubljana, Slovenia.

Acknowledgement

The analysis of employee skills compliance within Latvian Banks has been researched in BA school of Business and Finance in collaboration with the Association of Commercial Banks of Latvia (LKBA).

Mg.sc.edu

Valentina Pavlovska

BA School of Business and Finance

Department of entrepreneurship and IT

Assistant Professor

K.Valdemara Street 161, Riga, LV-1031, Latvia

E-mail: valentina.pavlovska@ba.lv

LIFELONG EDUCATION BETWEEN THE USEFUL AND THE USELESS: LEARNING CITY TOPONYMY

Livio Clemente Piccinini
Mario Taverna
Giovanni Tubaro
Udine University, Italy

Abstract. *The aim of the paper is to discuss the balance between the useful and the useless in the actual lifelong learning, in a conceptual scheme that goes beyond purely economical or technical evaluations. The authors chose an exemplary field starting from last year's paper on the exploration of nets. In order to delimitate the research field, the official city toponymy has been considered, both in the structure of hypernyms and in the choices of proper names. The analysis considers Italian city hypernyms, with some regional or local varieties, explaining the underlying historical and contact phenomena. The grouping of similar proper names is then analyzed, finding out segmentations and some strange aversions. The non correspondence between the conceptual hierarchy and the perceptual geographical hierarchy is highlighted. Useful practical reference systems are compared with official ones.*

Keywords: *city toponymy, geographical hypernyms, landmark systems, network representation, useful vs useless*

Introduction

It is not true - even in times of crisis - that it is only useful to make a profit. There is, in mercantile democracies, knowledge which is deemed to be "useless" that instead proves to be of an extraordinary utility. We must remember the noted essay by Nuccio Ordine (Ordine 2013) focused on the usefulness of the useless and the uselessness of profit. Through the reflections of great philosophers and of great writers, Ordine shows how the obsession with ownership and the cult of usefulness ends up sapping the spirit, putting in danger not only schools and universities, art and creativity, but also some fundamental values such as *human dignity*, love, and truth.

Abraham Flexner - in his essay added to the Italian edition - recalls that even the sciences teach us about the usefulness of the useless. Eliminating the gratuitous and unnecessary, killing those luxuries deemed to be superfluous, *homo sapiens* can hardly make humanity more human. These conclusions may appear one-sided as the testimonies come from thinkers and artists, but Flexner, with the intuition of the Centre for Advanced Studies in Princeton, should be above all suspicion. We add the synthesis position held by Herbert Simon, Nobel laureate in economics and a great protagonist of the foundations of artificial intelligence, who never wanted to separate economic and technological components from human knowledge, behaviour and psychology (compare Simon 1991).

Going down to real life we find that the useful and the useless continually collide and lead to conflicting evaluations. There may be a temptation to consider as useless what cannot be measured in monetary terms, as is often the

case for the culture, the fundamental research and also for the health of the environment and for the landscape. With regard to the highest and most noble, such as for example charity, honesty, science, art, the more they are shared the more they highlight each other, even if there is the opinion that as long as the assets are not subject to ownership and cannot be divided they lack value, as already noted by Dante (in his otherworldly dialogue with Virgil)

*“How can each one of many who divide
a single good have more of it, so shared,
than if a few had kept it?” He replied:
“Because within the habit of mankind
you set your whole interest on earthly things,
the true light falls as darkness on your mind...”*

[Alighieri], Purgatorio, 15, 61-66

The systems of patents, copyrights, protection of signatures, indexing of scientific articles, have reduced the arts and science to divisible assets. For the moral virtues there are indirect ways of publicising and valorise them also through the mass media and social networks, so that they too can become divisible assets and therefore descend in the much esteemed category of profit.

It is necessary to understand which needs and which desires are fulfilled by the useful, and what is the threshold above which one prefers other less useful assets. Gratuitousness is at the base, whether it is of culture, of entertainment, or of psychophysical pleasure. Hobbies, collections, sports, the search for typical food and wine products, all are forms of futility perceived as a completion of one's own personality. The complete man, as Machiavelli observed about Lorenzo the Magnificent, and as Sofri observes about the same Machiavelli in his recent book (Sofri, 2013:75), must unite the "voluptuous life" and the "serious life", so as to show in himself "the existence of two different people."

Street, Road, Square

In this paper we start from last year's paper about the exploration of a city (Taverna 2013), trying to distinguish between useful and useless. Last year's paper ended with the emblematic question will *smart city* make more functional the use of the city? Will make it more challenging and more enjoyable? The first category represents the useful, the second category represents the useless. There are moments and circumstances when optimization and rationalization are required, and moments when leisure is needed to enjoy our lives. The knowledge of a city lies in the territorial representation and its associated toponymy. But a fundamental question was presented by Charles Dodgson (alias Lewis Carroll) in the dialog between Alice and the Cheshire Cat

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”

“This depends a good deal on where you want to get to”, said the Cat.

“I don't much care where –“ said Alice.

“Then it doesn't matter which way you go”, said the Cat. Carroll 1865, chapter 6

The toponymy frame is conditioned by the language and also by the different regions; we shall refer to Italy. We distinguish between three general cases:

1. Linear structures
2. Rounded structures with a linear boundary
3. Complex structures (labyrinth)

The third case is typical of non structured hamlets and at present survives only in some parts of the mountains: a typical case is Sappada in Veneto, where the municipality is divided into 14 hamlets. The numbers of the houses are therefore somewhat erratic, just like it used to happen in Napoleon's cadastral system. A case of superposition of the modern system with the ancient cadastral structure is still available in the historical center of Venice, where the address of the houses requires the "Sestiere" (one of the six parts of the city), and then a number, but the geometric pattern, with identifiable streets and squares, is described on the maps and labeled on many crossings of the streets. Some problems may still arise where countryside and urban structure are totally mixed, as it happens in Italy around the Po Plane (Megalopolis structure: Gottmann 1961, for an interesting Italian regional case compare Rizzo 2013).

In general the existing complex structures either are rather small (garden hamlets) or represent big public complexes like hospitals, universities, airports, military dwellings, parks, where an interior system of references holds, and exterior official localization refers only to some entrance more or less suitable, while the subsequent search must be performed according to the local rules.

We come now to the lexical analysis of the one dimensional paths in the interior of towns. In most languages there exists a hypernym that corresponds to *street*. In Italian there are three most common names: *via*, *corso*, *viale*. They correspond to the couple *street*, *avenue*. *Via* corresponds almost always to *street*, while *corso* mostly means a large important road in the central area of the city (its origin comes from the proper name *Via del corso* (=Race street) in Rome, a very long, straight and central road where horse races, *corse* in Italian, took place in some particular days. The name *viale* corresponds to a large road surrounded by trees. In some cities the name *via* is substituted by *strada*, that mostly corresponds to *road* and is usually reserved to main roads that lead outside of the city (but they can still be called *via*). *Strada* seems to alternate with *borgo*, in the sense of a hamlet lying along a single main road. The ancient word *Contrada* was used to cover a similar, but more interconnected, structure. As for small lanes the word *vicolo* (*vico* in Genoa) is very common. Remark that small blind alleys very often are merged in the order structure of the main road, especially when they are private.

The number of lexical variants of restricted use is more or less large in the different languages, and a classification connected with the propensity to diversification (compare Chang 2011) should be attempted. Narrow streets have many local names, especially in sea towns: we can find *rua*, *ruga* mainly along Tyrrhenian Sea, while along Adriatic Sea *calle*, is the most used and can be

compared with Spanish hypernyms. An interesting specification in some cities is related to the constructive history of the road, so that *salizzata* in Venice means a paved route, while *rio terrà, interrato*, means a filled up channel.

Big roads often have topological descriptors, the most common of which is *circonvallazione (circumvallation)*, but also in the small scale streets *salita, costa* (slopes upwards), *scala (staircase)*. *Hapax legomena* seem to be *arco, raggio (arc, ray)* for the case of Lignano (a fashionable sea resort) in order to describe a spiral pattern interconnected by radial streets. As for large streets, some non-common names are *stradone* (at Piacenza), *Foro* (in Palermo and in Milan), *Lista* (Venice), *Liston* (Verona); suburban footways very often retain the name *passeggiata* (promenade).

A specific form of hypernym is reserved to the banks of rivers. While the sea side has the generic term *lungomare* (= along the sea), each river seems to have its own name according to the the river, so we get *lungotevere* in Rome, *lungarno*) in Florence and in Pisa and so on. The lake sometimes uses a generic *lungolago*, and sometimes uses a specific term with the name of the lake, such as *lungolaro* (at Como). The embankments have some general terms and many local terms: common is *riva* (bank), that becomes *riviera* in Padua, or *ripa* in Milan, but also *rigaste* in Verona. On the sea the main term is *Fondamenta* in Venice, and *Calata* in Liguria, with reference to a slope where boats can be pulled onto the beach. Finally some terms are derived from the military origin of the city walls. Examples are *bastioni* (in Milan), *baluardi* (at Novara), *mura* (at Faenza), *spalti* (at Alessandria), *rampari* (at Ferrara).

Fortunately when one searches for an item in the guide of the city, the list is arranged according to the proper name, with some fuzziness about the use of prepositions. Only in case of duplicate proper names attention is required to the hypernym, since the coincidence of the proper name does not guarantee physical neighborhood, just as it happens for example in Rome where Piazza Vittorio Emanuele 2nd is two miles away from Corso Vittorio Emanuele 2nd.

Square has a good hypernym in *piazza*. The most common variants are *piazzale*, slightly contemptuous since it means “large, non-structured square”. Much less used are *piazzetta* (small square), *corte* (small and enclosed, courtyard), *rotonda* or *anello* (circus). In Venice the usual name is *campo, campiello* (field, small field). Large squares sometimes retain the original specification of *parco* (park), *prato* (meadow), *spianata* (plane).

Proper names of the streets

Which is the best way of representing a point in a plane? Every learned person knows that a two-dimensional Cartesian product is suitable, hence a latitude and a longitude are enough for a very sharp representation (just what GPS does). This information becomes more palatable when it is joined with some information on the neighborhood (buildings, roads). A GPS does not give family

language information, such as “grand mama’s house”, “around the grocer’s shop”, “where old John lived”, that are nice and emotionally much more pregnant than an official address. Every town has a full set of nicknames. In some cases a nickname becomes generally known and can survive as an official name, or at least as a popular alternative name. A most striking case is Naama Bay at Sharm el Sheik, where actually, when Sinai was militarily occupied by Israel, there was the kiosk of miss Naama.

For a net of streets a simple representation is what is used in the graphs: starting point and end point, but again coordinates must be used. A friendly possibility is thus to append labels to the coordinate grid, setting a system of landmarks; this is what the non-experienced traveler usually does, memorizing some well recognizable buildings, that can be referred also to the inhabitants. The usual reference system on the map is the division in squares, that can be considered a fuzzy form of Cartesian coordinates, followed by an empirical search. The computer can perform this task with various algorithms, that allow also the search of neighbors and of crossings. Numbered streets like in New York are functional but do not have any particular personality, even if their subsequent history can convey some meaning on them, as it happens for the celebrated Fifth Avenue.

Appending a history to each street should be useless, if it does not add information to the place where the street is located. Anyhow it is easier to remember a name rather than a number, hence also a name could be useful, as it is shown by mnemonics. Furthermore the set of names of the streets of a town may convey some blurred record of the history of the town and its country.

In the last century the names of the streets have got an official state (with the exception of Venice), hence have become unambiguous and have become persistent, so that the total or partial change of name has become an official act, and thus is increasingly rare. This means that the toponymy of a city has acquired stability and evolves just like languages evolve, usually adding new words, specifying existent words (corresponds to a part of a road that gets a new name), recovering an obsolete word (an old name is added to the present name) and so on. As De Saussure taught the system can be studied in its diachrony as well as in its synchrony. When we arrive in a new city we meet its toponymy in a synchronic frame, without particular information on its past history, exactly as we learn a foreign language in synchrony.

First of all there are some syntactic rules that hold almost everywhere. For example the names of ancient crafts usually have a medieval origin, and the lanes with those names can be found in the center of the city (compare Guidoni 1989), while names of the first industrial development such as mills or cotton-mills are to be found outside the center of the town, as well as military names. Some names are politically correct and can be found almost in every Italian town: the fathers of the Unity of Italy, especially Garibaldi, Cavour and Mazzini are quite common. In almost all towns and cities there is *via Roma* (with the

exception of Rome itself). These “official” names are easily found in the center of the cities, since the original names have been removed, even if very often they survive in the spoken system of communication.

The study of collections of related names is interesting. When an important new addition enlarges the city it is usual to give a system of related names, so that the type of name suggests also the part of the city where it must be found. We recall some examples taken from Rome. Along via Nazionale (from the center of the city to the main Railway station) the new streets recalled the main Italian cities (Venice, Naples, Genoa, Florence, Palermo). All other Italian main towns were recalled in the city Eastern expansion (between 1880 and 1920), but they do not form a compact block and the distributions seems to be at random. On the contrary the names of all the regions form a compact block around the famous Via Veneto. Remark anyhow that the whole name of via Veneto is via Vittorio Veneto, a historical town of Veneto, not the actual region. In one case the name of the town means something else, since Prato means meadow, and there was already a *via del Prato* (meadow street), hence Prato has no street dedicated to the town.

A systematic toponym system was adopted in the very important borough named Prati (Northern of the river between Saint Peter and Pincio Hill). Most streets have the names of ancient Romans, famous both as politicians and poets. In a Western further expansion all the names are taken from the history of Venice Republic (colonies, admirals, battles). On the contrary there are strange hidiosyncrasies for philosophers, both modern and ancient, and for Greek classical poets, that have been recorded only in recent times in the extreme outskirts of the city. Only Homer has a dignified location near the Modern Art Gallery, together with Cervantes (!). Important names of foreign countries, foreign writers, foreign artists must be searched in the modern South Western borough named EUR (Universal Expo Rome) and in its further western outskirts between Rome and the sea.

A curious name structure has been used in Centocelle borough, in the East outskirts between Prenestina and Casilina roads, where almost all the streets and squares have names of flowers, even not common. A singular expansion followed: usually the big main roads delimit the boroughs and hence also the semantic territories. Here Togliatti Avenue forms a strict boundary, but all the same across this boundary the botanical trend was followed. The choice of toponymy at Centocelle recalls the cumbersome system of Fregene, the sophisticate sea resort of Rome, where *all* the names denote Italian sea resorts, even very small.

Conclusions

A more general question may arise: do toponyms change the perception of the city? Or does the contrary hold, namely a beautiful part of the city positively

influences the memory of the street name, or does a decayed part damn the memory (compare Calvino, 1972, section “The city and the name”). In contemporary advertising techniques the psychology of the perception is widely used, and many different stimuli work together, especially pleasant rather than useful stimuli, so that aesthetical and gastronomic suggestions are strongly connected. Where this integration does not happen because of an exceeding competition between too small establishments progress in tourism lacks (Droli, 2013). Actually the most vital branches in those lines of production now attempt to approach the final consumer more directly, expanding their core business (compare Chang, 2012).

This problem is also related to the hierarchy: in the personal (and also common) knowledge system many classes of names can be recognized, classified, and ordered according to their importance. In the street toponymy the hierarchy can be completely distorted, as it happened in Rome with the streets dedicated to the main Italian cities, that are small, dark lanes near the railway station, with the only exception of Venice that is honored also by the most central square of the city, where once there was the Venetian embassy. For a suitable comparison of order structure the classical Spearman and Kendall correlation indexes are too sensitive to fuzziness, so that more robust measures must be introduced, as it was performed in Chang 2013, Section 3.1 for the hierarchical structure of economy. On the linguistic side some forms of fusion, of overlapping, of bifurcations are to be easily found, but unlike what happens in spoken languages, where new experiments are subjected to a continuous test, the official system of names becomes frozen and conservative, somewhat like the written language of nations like Italy and France. The check phase may happen only before official statements, for not important outskirt lanes, and also in this case an official system of names can be superposed. Of course the practical, empirical system of landmarks can change exactly as the spoken language: actually it is a part of the semantics of the language.

References

1. Alighieri, Dante (1957-2001). *Divina Commedia* translated by Ciardi, John. New York: Signet Classics.
2. Calvino, Italo (1972). *Le città invisibili*. Torino: Einaudi.
3. Carrol, Lewis (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. London: Macmillan.
4. Chang, T.F. Margherita; & Iseppi, Luca (2011). *Specialization versus Diversification in EU Economies: a Challenge for Agro-food?* “Transition Studies Review”, Volume 18, n. 1, 16-37, Springer, ISSN 1614-4007, DOI: 10.1007/s11300-011-0196-0.
5. Chang, T.F. Margherita; & Iseppi, Luca (2012). *EU Agro-Food Chain and Vertical Integration Potentiality: a Strategy for Diversification?* “Transition Studies Review”, Volume 19, n. 1, 107-130, Springer, ISSN 1614-4007, DOI: 10.1007/s11300-011-0196-0.
6. Chang, Ting Fa Margherita; & Piccinini, Livio C.; & Iseppi, Luca; & Lepellere, M. Antonietta (2013). *The Black Box of Economic Interdependence in the Process of Structural Change*, Italian Journal of Pure and Applied Mathematics, 31, 285-306.

7. Droli, Maurizio; & Chang, T.F. Margherita; & Iseppi, Luca; & Piccinini, Livio C. (2013). *Managing trade contacts in HotRest intermediate markets: a resource-based view analysis in EU countries*. Tourism Economics, ISSN: 1354-8166, DOI: 10.5367/te.2013.0311.
8. Gottmann, Jean (1961). *Megalopolis. The Urbanized Northeastern Seaboard of the United States*, New York: The Twentieth Century Fund Inc.
9. Guidoni, Enrico (1989). *Storia dell'Urbanistica. Il Duecento*. Bari: Laterza, 1-20.
10. Ordine, Nuccio (2013). *De l'utilité du savoir inutil*. Paris: Les belles lettres.
11. Piccinini, Livio C.; & Lepellere, M. A.; & Chang, T.F. M. (2013). *Utopias of Perfection and their Dystopias*. In Society, Integration, Education, Proc. of Intern. Conference: Sabiedriba, Integracija, Izglitiba, Vol. 3, 189-200.
12. Rizzo, Marcella; & Giudice, V.L. (2013). *Structural Analysis of Forms of Local Partnership in the Val d'Anapo Area*. Quality - Access to Success 14 (Suppl. 1), 188-193.
13. Schenkel, Marina; & Chang, T.F. Margherita; & Iseppi, Luca (2013). *Utopias and Dystopias of the Metropolitan City*. In Society, Integration, Education, Proc. of Intern. Conference: Sabiedriba, Integracija, Izglitiba, Vol. 5, 245-256.
14. Simon, Herbert A. (1991). *Models of my Life*, Harper Collins: Basic Books.
15. Sofri, Adriano (2013) *Machiavelli, Tupac e la Principessa*. Palermo: Sellerio.
16. Taverna, Mario; & Piccinini, L. C.; & Chang, T.F. M.; & Iseppi, L. (2013). *Structures and Paths for the Exploration of Landscape-Cultural Mosaic*. In Society, Integration, Education, Proc. of Intern. Conference: Sabiedriba, Integracija, Izglitiba, Vol. 1, 517-527.

Livio Clemente Piccinini	Department of Civil Engineering and Architecture Udine University, Italy Email: livio.piccinini@uniud.it
Mario Taverna	Department of Civil Engineering and Architecture Udine University, Italy Email: mario.taverna@uniud.it
Giovanni Tubaro	Department of Civil Engineering and Architecture Udine University, Italy Email: giovanni.tubaro@uniud.it

ECONOMIC ASPECTS OF LIFELONG LEARNING IN LATVIAN REGIONS

Aija Sannikova

Daugavpils Universitāte, Latvia

Abstract: *despite the extreme urgency of lifelong learning in the era of knowledge economy, employers in Latvia's regions are not active investors in the training of their employees, and individuals are not eager to actively educate themselves throughout their lives, mentioning the expensiveness of lifelong learning – unlike in the majority of EU Member States – as the key reason. Therefore, one can identify the discrepancy between the political priorities and the actual situation. The author, following the idea of Latvia's scientist A.Jaunzems to perceive knowledge purely economically – as a product of the education market – developed this idea further by examining the knowledge market in Latvia's regions in regard to its institutional “casing”, i.e. lifelong learning. The research findings show that the regional specifics of lifelong learning in Latvia are determined by the fact that Latvia's regions are in different stages of economic development.*

Key words: *lifelong learning, Latvian regions, knowledge market, lifelong learning services and prices, economic development stages.*

Introduction

Lifelong learning has become topical in Latvia and other post-soviet countries since their transition to a market economy in the 1990s when a job was not guaranteed to everyone and the right to be successful had to be “earned”. The second “wave” of making lifelong learning urgent in Latvia and other European countries emerged gradually along with great structural changes in the economies of EU countries after the global financial crisis and related structural changes in the labour market in the beginning of the 21st century. In the present situation in the EU and world labour markets, additional competences of an employee – foreign language skills, computer skills, cultural competences and other general and special skills – become the key elements of labour quality, along with the speciality; it makes the employee adapted to the modern labour market requirements.

A few international researches, for instance, a 2010 comparative research on European countries by UNESCO's International Commission on Education for the Twenty-first Century, evidence the overall urgency for lifelong learning in Latvia; the country was ranked in the 18th position among 23 countries in the European Lifelong Learning Index, ELLI (Delors, 1996).

However, comparative studies systematically conducted by Eurostat in all the EU Member States regarding the engagement of individuals aged 25-64 in lifelong learning showed how urgent the economic aspects of lifelong learning were in Latvia (European Commission, 2013). The findings showed that in Latvia, unlike in the EU-27, the engagement of adults in lifelong learning over

the recent decade followed the economic trends, especially in the crisis period; besides, it was always lower than on average in the EU-27.

The education system, at various its stages, has been researched by economists both in Latvia and abroad, for instance, the commercialisation and globalisation of the education system (Saulītis, Briede, 2006), links between lifelong learning and employment (Sannikova, Baltere, 2008), lifelong learning costs and opportunities for stimulating investment in lifelong learning (McKenzie, 2001; Kokosalakis, 2000; Kokosalakis, Kogan, 2001), the funding system of general education institutions (Eglītis, Jermolajeva, 2007), educational quality assurance from the perspective of regional economy (Eglītis, 2003) and the efficiency of Latvia's higher education system (Paņina, 2011).

However, the author believes that professor Andrejs Jaunzems made the greatest contribution to researching the economic aspects of Latvia's education system. He constructed a market model for education in economics and management by using a microeconomic approach, ascertained the behavioural motives of market agents and identified alternatives in Latvia's education market (Jaunzems, 2011, 2013). In his works, A.Jaunzems viewed knowledge purely economically – as a product of the education market –, and the author developed this idea further by examining the knowledge market in Latvia's regions in regard to its institutional “casing”, i.e. lifelong learning. For this reason, in the present research, the economic aspects of lifelong learning involve market and institutional aspects.

So, the research problem relates to the fact that despite the extreme urgency of lifelong learning and of knowledge acquired through lifelong learning for all adults in the era of knowledge economy, Latvia's employers are not active investors in the training of their employees, often believing that such investments are quite risky (Millere et al., 2007; Rutkovskis, 2013), and Latvia's individuals are not eager to actively educate themselves throughout their lives, mentioning the expensiveness of lifelong learning – unlike in the majority of EU Member States – as the key reason (Eurostat, 2007). Therefore, one can identify the discrepancy between the political priorities and the actual situation (LR Cabinet of Ministers, 2005, 2006).

The research aim is to examine the characteristics of lifelong learning as an institutionalised knowledge market and the specifics of lifelong learning in Latvia's regions. To achieve the aim, the following methods were employed: the monographic method for the theoretical discussion and for building the methodological basis; analysis and synthesis for the microeconomic modelling of the knowledge market; the graphic method for depicting equilibrium in the knowledge market; the cartographic method for visualising the regional aspects of development of lifelong learning at the level of Latvia's regions; statistical analysis and linear regression for examining empirically the specific economic aspects of lifelong learning in Latvia's regions.

Research methodology

While building the methodological basis to examine the economic aspects of lifelong learning in the regions, the author especially focused on whether to take into account, when examining any socio-economic regional aspects, the facts that the regions, being in different stages of economic development, are developed unevenly. Each stage of economic development involves its own driver of growth. Consequently, for instance, the factors of competitiveness in the USA are different from those in Latvia. This aspect was thoroughly examined by the World Economic Forum's global competitiveness reports, classifying regions into five groups corresponding to three main and two transitional stages of economic development (Schwab, 2013):

- *the factor-driven stage*, in which the key driver of economic development is the intensive use of the factors of production;
- *transition* from the factor-driven to the efficiency-driven stage;
- *the efficiency-driven stage*, in which the key driver of economic development is the productivity of resources used in an economy;
- *transition* from the efficiency-driven to the innovation-driven stage;
- *the innovation-driven stage*, in which the key driver of economic development is innovations.

The World Economic Forum highlights three basic factors that play a different determinant role in each of the three mentioned basic stages of regional economic development:

- *main conditions* – institutions, infrastructures, the macroeconomic environment, healthcare and primary education;
- *enhancers of efficiency* – higher education and training, market efficiency and technological readiness;
- *innovations and special factors* – business specialisation, innovations.

In the global competitiveness index, the weight of each factor is determined depending on the region's stage of economic development, which means that when calculating a value of the global competitiveness index, each subindex (i.e. the competitiveness factor) is assigned a weight, taking into account the particular region's stage of economic development (Table 1).

As shown in Table 1, in the regions being in the factor-driven stage, the greatest role (60%) in economic development is played by main conditions, a significant role is played by enhancers of efficiency (35%), and only 5% are assigned to innovations and special factors. For the regions being in the efficiency-driven stage, the role of main conditions decreased to 40%, the role of enhancers of efficiency rose to 50% and became dominant, even though the roles of innovations and special factors in this stage were relatively low at 10%. Yet, for the regions being in the innovation-driven stage, even though the roles of main conditions and enhancers of efficiency were relatively high, the role of

innovations and special factors was considerably higher (30%). The author believes that the knowledge, skills and competences that are “produced” during lifelong learning belong specifically to innovations and special factors, which play the greatest role in a region’s economic development when this region is in the innovation-driven stage, and it is not crucial if the region is, for instance, in the factor-driven stage.

Table 1

Weights of various factors for each stage of regional economic development

Stages of economic development of regions	Main driver of economic development		
	Main conditions	Enhancers of efficiency	Innovations and special factors
Factor-driven stage	60%	35%	5%
Pāreja no factor-driven stage uz efficiency-driven stage	40-60%	35-50%	5-10%
Efficiency-driven stage	40%	50%	10%
Pareja no efficiency-driven stage uz innovation-driven stage	20-40%	50%	10-30%
Innovation-driven stage	20%	50%	30%

Avots: Schwab, 2013.

Two approaches or paradigms in regard to knowledge perception exist in parallel in the global arena of science and public management: the approach to knowledge as a market good and the approach to knowledge as a public good (Pring, 1995; Stewart, 1996). Presently, scientists and practitioners have no consensus concerning this problem (Dorothy, 1998). The author suggests that actually there is no contradiction between these two approaches if the “sphere of influence” of various sciences and practices is divided. Activities such as managing the public and making a regional development policy have to be certainly based (at least partially) on access to knowledge as a public good that has to be shared in a just way, and all members of society have to be provided with access to new knowledge and competences. Yet, at the same time, one has to understand and consider the fact that a market economy will not actually stop functioning according to the market laws to which all limited resources are subject, including knowledge, too, (especially in their institutionalised form, i.e. “knowledge with a certificate”). Particularly for this reason, the author believes that from the perspective of economics, knowledge is a market good that simultaneously belongs to two types of knowledge market: a consumer market and the market of production factors/resources. Since knowledge as the consumer market and knowledge as the market of production factors are closely interrelated and affect each other, by stimulating changes both in demand and supply and in market equilibrium, the changes should be analysed using the

general equilibrium conception (Arrow, Debreu, 1954; McKenzie, 1959; Mandler, 1999; Velupillai, 2006; Mitra-Kahn, 2008).

The author suggests the following definition of lifelong learning, which may be especially useful for economic analyses: lifelong learning is an institutional “casing” for the knowledge market in which the knowledge, skills and competences are purchased and sold as market goods according to all the market laws.

Developing a methodology for examining the economic aspects of lifelong learning in Latvia’s regions, the author designed a conceptual algorithm that, step by step, allows examining regional market and institutional aspects of the functioning of lifelong learning in Latvia and may be applied to research economic aspects of lifelong learning elsewhere in Europe. This methodological algorithm is based on the World Economic Forum’s classification of the stages of economic development for regions, microeconomic models (graphic modelling of demand and supply, a conception for general market equilibrium) and game theories in economics and consists of five steps: 1) identifying the stages of economic development as economic “background” for the functioning of lifelong learning for the regions researched; 2) analysing the institutional “background” of the knowledge market, i.e. institutes of the system of lifelong learning, in the regions researched; 3) analysing the specifics of the knowledge market – consumer market – in the regions researched (demand and supply, market equilibrium, intermediaries, market price); 4) analysing the specifics of the knowledge market – market of production factors – in the regions researched; 5) examining general equilibrium in the institutionalised knowledge market (lifelong learning) in the regions researched, examining market agents’ motives and explaining their behaviour.

Research findings

The analysis performed showed that in terms of economic development level, Latvia’s regions are in unequal positions, and the regions may be classified into three groups:

- 1) only Riga region is in the innovation-driven stage;
- 2) the regions of Pieriga and Kurzeme are in transition from the efficiency-driven to the innovation-driven stage;
- 3) the regions of Zemgale, Vidzeme and Latgale are in the efficiency-driven stage.

The research findings allow asserting that the capability of lifelong learning to considerably affect a region’s competitiveness may not be equal in all the regions of Latvia at least because of the fact that the regions are in different stages of economic development. Accordingly, the factor of lifelong learning plays the role of boosting economic development in Riga region (the innovation-driven stage) as well as in the regions of Pieriga and Kurzeme (transition from

the efficiency-driven to the innovation-driven stage), while in the regions of Zemgale, Vidzeme and Latgale lifelong learning is not crucial to their competitiveness.

An analysis of statistical data and of the knowledge market show that the average demand and supply prices of lifelong learning services in Latvia's regions correspond to their classification by stage of economic development and are determined – among the other factors – by the significance of lifelong learning in each stage of economic development for the region (Table 1). So, the highest prices are observed in the regions being in the innovation-driven stage or in transition to it, i.e. in the regions of Riga, Pieriga and Kurzeme. However, in the regions being in the efficiency-driven stage – in the regions of Vidzeme, Zemgale and Latgale – the prices of knowledge are considerably lower.

A considerable gap between the demand and supply prices exists in the knowledge market among all the regions; besides, in Riga region the average supply price of lifelong learning services is 4.7 times higher than the affordable demand price, in Pieriga region it is 4.4 times, in Kurzeme region – 7.2 times, in Vidzeme region – 4.9 times, in Zemgale region – 4.2 times and in Latgale region – 4.3 times (the author's calculations based on LR CSB, 2013a, 2013b as well as the websites of enterprises providing lifelong learning services). In this situation, alternative solutions to how to share this cost among the state, individuals, families, employers and other social groups and to achieve high efficiency of returns have to be sought. The author believes that the alternative solutions involve the use of EU lifelong learning instruments and national and international programmes in the knowledge market in Latvia's regions in regard to lifelong learning. As found in the present research, in Latvia's regions being in the innovation-driven stage or in transition to it – in the regions of Riga, Pieriga and Kurzeme – subsidies of intermediaries are able to support the average supply prices of knowledge at the market equilibrium level (lifelong learning services for a few social groups are fully or partially subsidised), thus allowing a greater number of individuals to engage in lifelong learning activities. However, in those regions of Latvia which are in the efficiency-driven stage – in Vidzeme, Zemgale and Latgale – the supply prices of knowledge will not rise, as lifelong learning plays no crucial role in the region's competitiveness at this stage of economic development. However, the intermediaries working in the regional knowledge market can lower the current average supply prices by means of their subsidies for lifelong learning services and reach equilibrium in the knowledge market, thus allowing as many individuals as possible to engage in lifelong learning activities.

However, an analysis of the specifics of the knowledge market as the market of production factors in Latvia's regions allows the author to assert that the factor of lifelong learning makes an indirect and insignificant effect – through a leading job position – on the size of wages. Another factor that considerably contributes to a high wage is an industry of the economy – the best chance to

earn a high wage belongs to employees working in the industry of transportation and storage, especially in the public sector. Besides, it depends neither on the particular region nor on the stage of economic development (the author's calculations based on LR CSB, 2013c, 2013d, 2013e):

$$y=86.098 + 1.430*x_1 - 0.298*x_2 + 0.031*x_3 - 0.005*x_4 + 0.001*x_5 \quad (1)$$

where:

- y – average monthly wage of employees,
- x₁ – legislators, government officials, officials holding a position of manager and managers,
- x₂ – health and social care,
- x₃ – transportation and storage,
- x₄ – performance of administrative and support services,
- x₅ – public sector.

If functioning in a concerted way, the market of knowledge as goods and the market of knowledge as the market of production factors persistently seek to balance each other in Latvia's regions, and the situation in the former certainly determines the situation in the latter. Inadequate economic returns on the knowledge purchased in the consumer market objectively hinder the engagement of employees in activities of lifelong learning and "pull" down the equilibrium in the market of knowledge as goods. Under such conditions, all agents working in the knowledge market – employers, employees, intermediaries and those making the "rules of game" – have their interests and motives that determine the opportunities for developing lifelong learning in Latvia's regions.

Conclusions

1. The research was based on an algorithm developed by the author for the knowledge market, which consisted of five steps and aimed to identify the specifics of the knowledge market in Latvia's regions and to empirically prove that these specifics depend on the region's stage of economic development.
2. Only Riga region is steadily positioned in the highest – innovation-driven – stage, the regions of Pieriga and Kurzeme are in transition from the efficiency-driven to the innovation-driven stage, while the regions of Vidzeme, Zemgale and Latgale are in the efficiency-driven stage.
3. The capability of lifelong learning to considerably affect a region's competitiveness may not be equal in all the regions of Latvia at least because of the fact that the regions are in different stages of economic development.

4. Latvia's regions may be classified according to the stage of economic development that determines different economic returns on knowledge and, along with it, different preconditions for development in various regions.
5. An analysis of the institutional "background" of lifelong learning development in Latvia's regions show that a hierarchical system of legal acts and all institutional elements of the lifelong learning system are being developed in Latvia.
6. As regards the regional specifics of this institutionalisation, the author concludes that particularly in this aspect, the regional specifics manifest least, as the institutional resources of lifelong learning and the institutional infrastructure emerge in the entire Latvia. However, the performance of uniform institutional instruments, in practice, is certainly affected by the different economic "background" in Latvia's regions.
7. The research results on the regional specifics of the knowledge market as a consumer market, which functions in Latvia's regions against the diverse economic and single institutional background, showed that the behaviours of both purchasers and sellers of knowledge in regard to lifelong learning in Latvia at least partially correspond to the classification of its regions by stage of economic development.
8. Regardless of the fact that during the crisis the size of the knowledge market in the field of lifelong learning considerably decreased in all the regions of Latvia, yet, the amount of knowledge consumed and the price of it still remained significantly higher in the regions being in the innovation-driven stage or in transition to it, i.e. in the regions of Riga and Pieriga.
9. The supply prices of knowledge regarding lifelong learning in the regions of Riga and Pieriga are considerably higher than in the other regions of Latvia that are in the efficiency-driven stage. Kurzeme region is an exception, as the situation in it regarding the demand for and supply of knowledge in the field of lifelong learning is similar to that in the regions being in the efficiency-driven stage.
10. The EU lifelong learning instruments and national and international programmes allow reaching equilibrium in the market of knowledge as goods by maintaining prices stable in the regions of Riga and Pieriga that are in the innovation-driven stage or in transition to it and by lowering prices on knowledge in the field of lifelong learning to an affordable price in those regions that are in the efficiency-driven stage and where the conditions for developing lifelong learning are objectively poorer.
11. Knowledge resulting from lifelong learning activities (knowledge as goods in the market) generates no adequate economic returns in the market of production factors in Latvia's regions, and it may partially explain the relatively low engagement of individuals in lifelong learning in Latvia.

References

1. Arrow, K.J., Debreu, G. (1954). The existence of an equilibrium for a competitive economy. *Econometrica*, 22(3), 265–290.
2. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*. Paris: UNESCO.
3. Dorothy, L. (1998). *Wellsprings of Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
4. Eglītis, J. (2003). *Izglītības kvalitātes nodrošināšanas reģionālie un ekonomiskie aspekti*. Promocijas darbs. Jelgava: LLU.
5. Eglītis, J., Jermolajeva, E. (2007). Vispārējās izglītības finansējums Latvijā - problēmas un perspektīvas. *Izglītība zināšanu sabiedrības attīstībai Latvijā*, 13(2), 224-236.
6. European Commission. (2013). *Lifelong learning statistics*. Available: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics (accessed 24.02.2014).
7. Eurostat. (2007). Obstacles to participation in education and training, 2007. *Lifelong learning statistics*. Available: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics (accessed 24.02.2014).
8. Jaunzems, A. (2011). Ekonomikas un vadzinību izglītības Latvijas tirgus mikroekonomiskais modelis. Mevdeckis A. (Sast.) *Sabiedrība un kultūra*. Rakstu krājums, XIII, 621–642.
9. Jaunzems, A. (2013). Štākelberga-Neša alternatīvas Latvijas izglītības tirgū. *LZA Vēstis*, A, 67(1/2), 23-43.
10. Kokosalakis, N. (2000). Lifelong learning in European universities: a preliminary assessment. *European Journal of Education*, 35(3), 253-375.
11. Kokosalakis, N., Kogan, M. (2001). *Lifelong learning: the implications for universities in the EU*. Final Report. Available: <http://improving-ser.sti.jrc.it> (accessed 24.02.2014).
12. Mandler, M. (1999). *Dilemmas in economic theory: persisting foundational problems of microeconomics*. Oxford: Oxford University Press.
13. McKenzie, L.W. (1959). On the existence of general equilibrium for a competitive economy. *Econometrica*, 27(1), 54–71.
14. McKenzie, P. (2001). How to make lifelong learning a reality: implications for the planning of educational provision in Australia. Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M., Dordrecht, Y. S. (Eds.) *International handbook on lifelong learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
15. Millere, I., Medne, L., Rozenbergs, V. (2007). *Ieguldījumu nepieciešamības izvērtējums viesmīlības nozares cilvēkkapitālā*. Eiropas Sociālā fonda finansētās aktivitātes „Atbalsts darba tirgus pētījumu veikšanai” Gala ziņojums. Jelgava: LLU.
16. Mitra-Kahn, B. H. (2008). Debunking the myths of computable general equilibrium models." *Schwarz Center for Economic Policy Analysis Working Paper No. 01-2008*.
17. Paņina, L. (2011). *Latvijas augstākās izglītības sistēmas efektivitātes izpēte un vidēja termiņa attīstības modeļi*. Promocijas darbs. Daugavpils: DU.
18. Pring, R.A. (1995). *Closing the gap: liberal education and vocational preparation*. Hodder&Stoughton.
19. Rutkovskis, E. (2013). *Cilvēkresursu kā darbaspēka pieejamības analīze Austrumlatgales darba tirgū sociāli-ekonomiskajā aspektā*. Available: <http://www.kra.lv/wp-content/uploads/2013/07/E.Rutkovskis1.pdf> (accessed 24.02.2014).
20. Sannikova, A., Baltēre, R. (2008). Mūžizglītība un nodarbinātība Latvijā. *Latvijas Ekonomists*. 8, 26-32.

21. Saulītis, J., Briede, L. (2006). Izglītības sistēmas komercializācija un globalizācija. *Tautsaimniecības un uzņēmējdarbības attīstības problēmas*. Starptautiskas konferences zinātniskie raksti. Rīga: RTU, 198–203.
22. Schwab, K. (Ed.) (2013). *The Global Competitiveness Report 2013-2014*. Geneva: World Economic Forum.
23. Stewart, T.A. (1996). *Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations*. McGraw-Hill.
24. LR Cabinet of Ministers. (2005). *Ilgtermiņa konceptuālais dokuments „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā”*. Rules No. 684, 19.10.
25. LR Cabinet of Ministers. (2006). *Nacionālais attīstības plāns 2007.- 2013*. Available: <http://www.politika.lv/index.php?id=10035> (accessed 24.02.2014).
26. LR CSB. (2013a). Table PIA64_L: Average costs spent by participant on adult education by sex, age, level of education and labour status (in lats). *Statistical database*. Available: <http://www.csb.gov.lv/dati/statistikas-datubazes-28270.html> (accessed 24.02.2014).
27. LR CSB. (2013b). Table PCG02. Consumer price changes by commodity groups. *Statistical database*. Available: <http://www.csb.gov.lv/dati/statistikas-datubazes-28270.html> (accessed 24.02.2014).
28. LR CSB. (2013c). Table DSG11_L: Average monthly gross wages and salaries in statistical regions of Latvia by kind of activity (in lats). *Statistical database*. Available: <http://www.csb.gov.lv/dati/statistikas-datubazes-28270.html> (accessed 24.02.2014).
29. LR CSB. (2013d). Table DSG10_L: Average monthly wages and salaries by statistical region of Latvia (in lats). *Statistical database*. Available: <http://www.csb.gov.lv/dati/statistikas-datubazes-28270.html> (accessed 24.02.2014).
30. LR CSB. (2013e). Table DSG14_L: Average gross wages and salaries per month by major occupational groups and form of ownership in statistical regions (in October, in lats), 2004-2005. *Statistical database*. Available: <http://www.csb.gov.lv/dati/statistikas-datubazes-28270.html> (accessed 24.02.2014).
31. Velupillai, K. V. (2006) Algorithmic foundations of computable general equilibrium theory. *Applied Mathematics and Computation*, 179(1), 360–369.

Mg.paed. **Aija Sannikova**

Daugavpils University, Vienības str., 13, LV-5401,
Daugavpils, Latvia
e-mail: aija.sannikova@du.lv



Lietuvos
mokslo
taryba



VYTAUTO DIDŽIOJO
UNIVERSITETAS
MCMXXII

LEARNING TO LEARN COMPETENCE IN THE CONTEXT OF ADULT EDUCATION

Dalia Staniulevičienė

Vytauto Didžiojo universitetas

Abstract. *The purpose of this article is to provide a description of learning to learn competence, highlighting the issue of abilities that are needed. The necessary abilities, as components of learning to learn competence, are characterized. In order to achieve the purpose, a theoretical frame is provided in this article. Also preliminary data of the quantitative pilot research presented. It is important to mention, that learning to learn is a process in which learning situations are reflectively analysed in an effort to understand oneself. Therefore, through learning to learn, the individual can identify his or her strengths and weaknesses, and thus use personally appropriate learning strategies. The model of learning to learn competence, constructed by the author of this article, is presented.*

Keywords: *ability, competence, learning to learn, reflection*

Introduction

The concept of contemporary society as both a knowledge society and a learning society, is closely associated with the image of a world in which all learning is seen in a wider context. This includes the concept of life-long continuous learning, where individuals are able to manage knowledge, upgrade it and choose what is appropriate in a particular context; they must constantly learn and understand what they have learned so that they can adapt this in new and rapidly changing situations.

Equal opportunities, social cohesion and active citizenship are priorities that should be promoted not only in the European, but also in the global context. Education and training should enable all citizens to develop skills and learning to learn the competences that are important when seeking employment, and, while working, still continue to learn throughout their lives: this would encourage active citizenship and intercultural dialogue. Short-comings in education should be reduced by using high-quality means of involvement in the learning process (Education and Training 2020 (ET 2020)).

In this context, what is important is learning to learn, which refers to a person's ability to keep on learning, to organize his or her own learning process, including the effective management of time and information, both individually and in groups. As has been asserted, "learning to learn engages learners to build on prior learning and life experience to use and apply knowledge and skills in a variety of situations - at home, at work, in education and training." (Lifelong learning skills. European Reference Framework, 2007). However, the question

remains about how to understand learning to learn competence in today's context. To answer this question in the present article, scholarly studies about learning to learn competence are analysed.

The object of this study is the structure of learning to learn competence, while its **purpose** is to provide a description of learning to learn competence, highlighting the issue of abilities that are needed.

The tasks are:

- to characterize the necessary abilities, as components of learning to learn competence;
- to present a model of learning to learn competence;
- to discuss the main reasons for gaining learning to learn competence.

In order to achieve the purpose, a theoretical frame is provided in this article. Also preliminary data of the quantitative pilot research presented.

Learning to learn competence: the theoretical background

Modern competences require that a learner not only have appropriate knowledge and skills, but also the necessary personal qualities and ability to work flexibly and appropriately both in familiar and unfamiliar situations. In life today, learning is understood in a broad sense so that traditional learning theories have to be viewed from a different angle. According to K. Iller (2003), the theory of learning is based on two fundamental assumptions. The first is that learning is a process consisting of interaction with the outside (external interaction) and the social, cultural and material base, as well as an internal psychological process, which plays an important role in current knowledge which is related to previous studies. The second assumption is that learning involves three dimensions: the cognitive dimension, which includes knowledge and skills, the emotional dimension, that of feelings and motivations, and the social dimension, communication and cooperation, which involve the social context. Learning to learn competence as a complex combination in LLL (lifelong learning) brings together knowledge, skills, values, attitudes and personal preferences which helping to learn all one's life in formal and informal ways.

Within the framework of European Commission recommendations, the following definition of the concept of learning to learn is given: learning to learn is the ability to persevere with learning, to organize one's learning, including effective management of time and information, both individually and in groups (Lifelong Learning. European Reference Framework, 2007).

When considering scholarly studies, we can draw the conclusion that, in analysing learning to learn, this holistic concept of values, attitudes, interests, and knowledge, skills and understanding includes understanding oneself and one's characteristics as an individual learner. In discussions about learning to learn, in this context specialists emphasize relationships with the learner's history and motivation. Learning to learn is important because it leads to a

“purposeful learning” (Black et al., 2006) so that in discussing learning to learn the learner's self-awareness and responsibility should not be forgotten.

Therefore the definition of learning to learn competence includes competence-related skills.

Learning to learn is a process in which learning situations are reflectively analysed in an effort to understand oneself. Therefore, through learning to learn, the individual can identify his or her strengths and weaknesses, and thus use personally appropriate learning strategies. This is significant for learners motivation, confidence and belief in what they are doing in conjunction with their previous experience. Learning to learn engages learners to build on prior learning and life experience to use and apply their knowledge and skills in a variety of situations - at home, at work, in education and training (Lifelong learning competence. European Reference Framework, 2007).

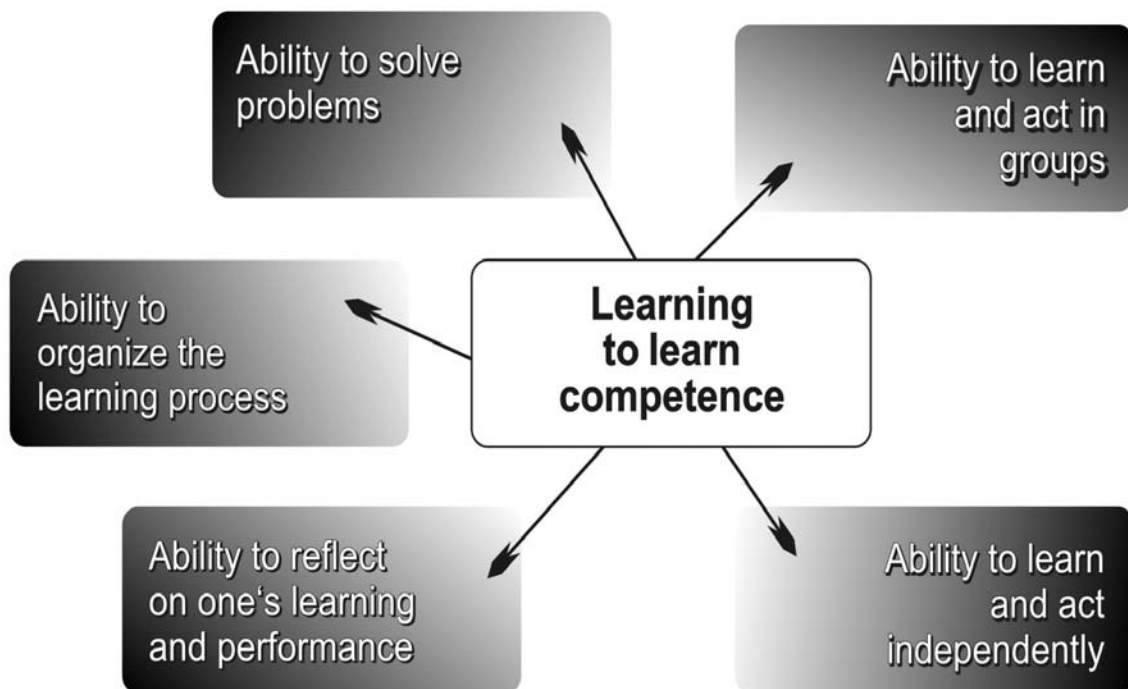


Figure 1 The abilities, constructing learning to learn competence

In discussing the importance of learning to learn, an understanding of the process of learning has to include issues like developing skills to overcome obstacles and solve problems in order to learn successfully. Problem-solving is a particularly significant element in the process of learning to learn. This specific competence involves gaining, processing and assimilating new knowledge and skills, along with looking for help and using it to resolve problems connected with learning.

"When learning is directed towards particular work or career goals, the learner has to be aware of the competences, knowledge, skills and qualifications that are

necessary for these goals to be achieved. In all cases, in learning to learn, learners have to know and understand the learning strategies which they have adopted, their skills and qualifications, strengths and weaknesses and should be able to search for the educational and training opportunities, as well as the guidance and/or the support they can get. Thus, the ability to learn and to act independently is important in the process of learning (Bendrieji visą gyvenimą..., 2007).

According to the specialists analysing learning to learn, it is impossible to distinguish between the ability to learn and the learning process itself; the major focus is on the term “learning practice”, including interpersonal processes. C. Bereiter and M. Scardamalia (1989) also argue that conscious learning, acquiring skills and learning to choose the right strategies to achieve the learning objectives, require practice, and demand that the learners take responsibility for their own learning; they should be able to do this in more than one way, both individually and in groups. In order to do this, students have to be motivated to learn, and have an understanding of themselves and others as learners and then adjust their learning process accordingly. Thus the ability to learn and act in a group is singled out in discussions of learning to learn competence as among the important skills.

J. Hautamäki and others (2002) also emphasize the importance of the learner's personality and self-regulation process. Thus, in this context, according to scholarship on learning to learn competence, these essential skills are distinguished: the ability to organize their own learning process, the ability to learn and function independently; the ability to learn and function within the group; the ability to solve problems, the ability to discuss (reflect on) their learning and activities (Figure1).

Looking at the model (Figure 2), problem-solving scenarios, it has been noted that their use enables learners to acquire learning skills which help implement knowledge in solving problems.

It is significant for learners to apply relevant knowledge to problem-solving, and during hands-on activity to check what they have learned. Learning takes place in a decentralized manner and does not attempt to go beyond the limits of the discipline. In the learning process openness towards others, reflection, and self-assessment are important. Similarly, what learners know is also connected to what the theory suggests.

During the process, the script changes, and comprehensive skills in the discipline are united. The learners can see themselves as professionals, linking disciplines and the learners' personal positions. The problem-based learning mode is a form of learning in which learners aim to impart knowledge through programs that offer multiple models of action, knowledge, causality, multiple (repeated) reflection along with opportunities for the learners to meet challenges, evaluate and question them. Learners explore the structures and

systems both within disciplines and in their professional field (Savin-Baden, 2000, Teresevičienė et al., 2004).

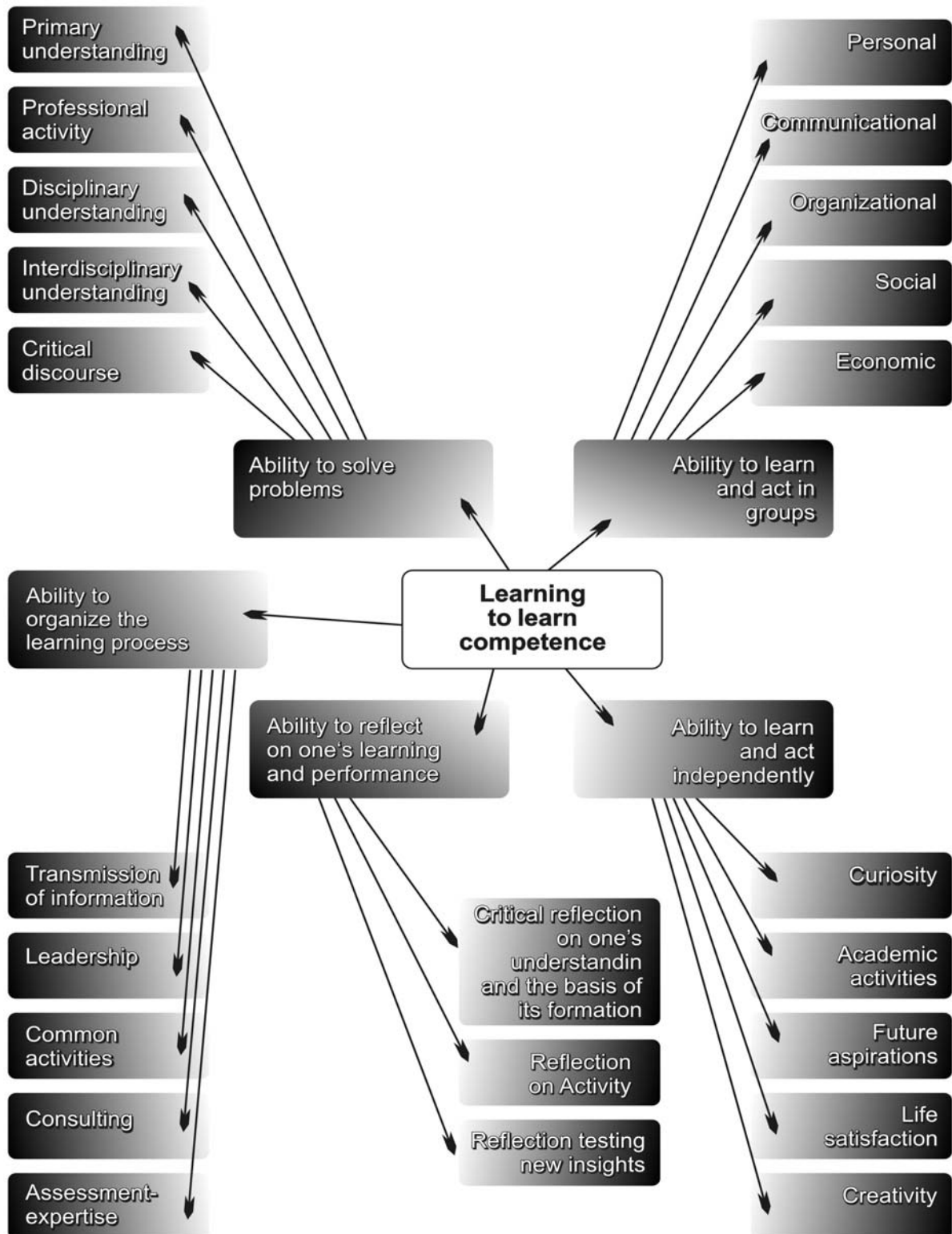


Figure 2 The model of learning to learn competence

In summary it can be stated that the analysis of adult learning to learn competence is important for the following skills: the ability to plan and organize learning activities, the ability to solve problems, the ability to reflect on their own learning and performance, the ability to learn and to act independently, and the ability to learn from each other.

The construction of the ability to solve problems consists of the learners' understanding of the fundamentals and their professional practice, as well as an interdisciplinary understanding and critical discourse.

The analysis of other abilities used in learning to learn competence, distinguishing different dimensions, reveals a complex mixture of abilities.

The ability to plan and organize the learning process includes in this activity the transmission of communication, leadership, joint activities, counselling and assessment; - the aspect of expertise is significant. It is important to note that in the ability to reflect on one's learning and activity, the main aspect is the critical understanding and its basis, reflection: reflection on activities, reflections testing new insights.

When considering the ability to learn and function independently, one notes especially the desire for knowledge, academic performance, future aspirations, satisfaction with life and opportunities for creativity. Distinctive features of the ability to learn together with other includes personal, social, organizational, social and economic aspects.

The results of the pilot research

The survey was organized in Lithuania. The questionnaire for the respondents was given in the paper form as well as in the electronic form. The total number of respondents in the pilot survey was one hundred forty adults. The main scientific point for this pilot research was to discuss the main reasons for gaining learning to learn competence. The pilot research helped to check the instrument – questionnaire, in the future to make changes for the national quantitative research.

In the research survey the largest group of participants, 34%, were those from 40 to 49 years of age; 28% were 30-39 years old; 24% were 18-29 years old; 8% were 50-59 years old, 4% 70 years and older; and 2% 60-69 years old. 82% of the participants were women and 18 % men so that the larger number of participants were women. According to marital status, 54% were married and 46% were not.

78% of the respondents in the survey had jobs. 10% ran their own businesses, while 8% were looking for work and 4% were seniors. The largest group of participants in the survey had jobs. 86% lived in towns, while 14% lived in rural areas, thus making urban people the largest group in the survey.

From the research survey it became clear that a learning to learn competence encouraged the desire to improve, as 29% of the respondents stated. 21% of the

participants referred to the goal of self-realization. Career possibilities as a reason to learn were mentioned by 17% of participants in the survey, while 16% stated that their work required this learning. 7% of the participants indicated that they hoped this would help them find jobs. 2% of respondents mentioned the encouragement of family members to keep on learning. Other reasons were given by 1% of the participants in the survey.

Therefore the desire to improve is the main reason for those learning to learn competence. Participants in the survey also emphasized their need to realize themselves and career possibilities as helping them in this learning process.

Conclusions

- The analysis of the scholarly literature reveals the following key abilities in the formation of learning to learn competence: to organize the learning process, to learn and act independently, to learn and act in a group, to solve problems, and to reflect on learning activities.
- The model of learning to learn competence is presented. Five scenarios help to see how learning is transformed into action, as well as being important in explaining the concept of learning to learn competence.
- From the research survey it became clear that a learning to learn competence encouraged the desire to improve, self-realization, career possibilities, work requirements for learning. Therefore the desire to improve is the main reason for learning to learn. Participants in the survey also emphasized their need to realize themselves and career possibilities as helping them in this learning process.

References

1. *Bendrieji visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimai. Europos orientaciniai metmenys.* (2007). Retrieved March 28, 2014, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lt.pdf
2. Black, P., McCormick, R., James, M., Pedder, D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning: *Theoretical Inquiry. Volume 21, Issue 2.*
3. Buckingham, Shum, S. and Deakin Crick, R. (2012). *Learning Dispositions and Transferable Competencies: Pedagogy, Modelling and Learning Analytics.* Retrieved March 28, 2014, from <http://oro.open.ac.uk/32823/1/SBS-RDC-LAK12-ORO.pdf>
4. *Education and Training 2020 (ET 2020).* Retrieved March 28, 2014, from http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm
5. Hautamaki, J., Arinen, P., Eronen, S. (2002). Assessing Learning to Learn: a Framework. Helsinki: Centre for Educational Assessment.
6. Illeris, K. (2003). Three Dimensions of Learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social. Malabar, Florida: Krieger. Retrieved March 28, 2014, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/305/480>

7. *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework* (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved March 15, 2014, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf
8. Sadzaglishvili, S., Tsereteli, M., Berdzenishvili, T. (2008). Assessment of Learning-To-Learn Processes In Students. *Problems of Education in the 21st Century. Vol. 7*, p. 126-132. Retrieved March 28, 2014, from Vytautas Magnus University Library <http://web.ebscohost.com.ezproxy.vdu.lt>
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.vdu.lt/ehost/detail?vid=6&sid=07f6e0c2-e097-4f51-97ad-82d97c48a942%40sessionmgr4003&hid=119&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=34183115>
9. Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: untold stories*. Buckingham : Open University Press.
10. Scardamalia, M., Bereiter, C. (1996). Engaging students in a Knowledge Society. *Educational Leadership. Nov.96, Vol. 54 Issue 3*.
11. Teresevičienė, M., Oldroyd, D., Gedvilienė, G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis: andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU

Younger researcher, PhD student, mgr.
Dalia Staniulevičienė

Vytautas Magnus University
Department of Education
d.staniuleviciene@bibl.vdu.lt

UZŅĒMĒJDARBĪBAS POTENCIĀLA AKTIVIZĒŠANA IZGLĪTĪBAS PROCESĀ

Activation of the Entrepreneurial Potential in the Teaching process

Janīna Stašāne
Viktors Voronovs
Daugavpils Universitāte

Abstract. *At the present stage of the development of the modern society entrepreneurship is being positioned as an effective form of implementing human potential. One of the main factors in the management process is entrepreneurial abilities, which form the potential to be used in the management activity. In order to rebuild the economy and gain a higher level of employment, Europe needs more entrepreneurs. Evaluating the role of education in the development of entrepreneurship, the issue of the influence of teaching curriculum on the development of entrepreneurial potential has become topical and widely-discussed.*

The article clarifies what entrepreneurial skills are to be developed in order to start and deal with entrepreneurship and how higher education contribute to acquisition of such skills.

The aim of the article is to define how teaching curriculum contribute to the development of entrepreneurial potential. The research methods: monographic, abstract logical, graphical method, questionnaire.

Keywords: *entrepreneurship, entrepreneurial abilities, entrepreneurial potential, higher education*

Ievads **Introduction**

Uzņēmējdarbība ir viena no aktīvākajām ekonomiskās darbības formām, ko raksturo patstāvība un ekonomiskā brīvība, risks, panākumu nenoteiktība, balstīšanās uz inovācijām. Personīgās brīvības, personības attīstības filozofijas, pašrealizācijas tendences uzņēmējdarbībā liecina par nozīmīgām pārmaiņām sabiedriski ekonomiskajās attiecībās un par to, ka uzņēmējdarbības virzītājspēks nav vienīgi peļņas gūšana. Tādējādi var apgalvot, ka mūsdienu sabiedrības attīstības posmā uzņēmējdarbība pozicionējas kā efektīva cilvēkpotenciāla realizācijas forma.

Mainās cilvēka loma ekonomiskajā sistēmā, par galveno mūsdienu sabiedrības ražošanas spēku elementu kļūst uzņēmējdarbības aktivitāte, kas darbojas kā ekonomiskais faktors, iekļaujot daļu cilvēka intelektuālā potenciāla.

Uzņēmējdarbības aktivitāte kā uzņēmēja motivētas darbības rezultāts noved pie tā, ka, darbojoties savās personīgajās interesēs, uzņēmējs rada ne vien materiālās vērtības, bet arī sabiedriski ekonomiskās vērtības: preču piedāvājumu, darbavietas, budžeta ieņēmumus, pakalpojumu pieprasījumu, tehniskās un citas inovācijas.

Uzņēmējdarbība iegūst jaunas aprises, apvienojot resursu racionālas izmantošanas ekonomiskās intereses ar radošas pašrealizācijas nemateriālajām interesēm.

Uzņēmējdarbības aktivitātes sociālais rezultāts izpaužas kā iedzīvotāju nodarbinātības rādītājs uzņēmējdarbības sektorā, savukārt ekonomisko rezultātu raksturo uzņēmējdarbības subjektu radītie pievienotās vērtības rādītāji.

Aktuāls un diskutējams ir jautājums par izglītības programmu ietekmes iespējam uzņēmējdarbības potenciāla attīstību.

Izglītības programmu loma uzņēmējdarbības attīstībā var tikt traktēta dažādi, atkarībā no priekšstata par to, kā ārējā vide var ietekmēt uzņēmējspēju attīstību. No vienas puses, var pieņemt, ka cilvēka uzņēmējspējas ir iedzimtas, tās piemīt noteikta psiholoģiskā tipa cilvēkiem un iemācīt uzņēmējdarbību nav iespējams. Tad izglītības loma uzņēmējdarbības attīstībā ir tādu cilvēku atklāšana un vadīšanas spēju attīstība, kā arī ekonomikas pamatzināšanu, tiesību pamatu un citu uzņēmējam nepieciešamu zināšanu apguves nodrošināšana. No otras puses, pamatojoties uz pieņēmumu, ka uzņēmējs ir inovators, var uzskatīt, ka šādu inovāciju radīšanai ir nepieciešamas fundamentālas zināšanas un praktiska sagatavotība noteiktā jomā. Šai gadījumā izglītības loma uzņēmējdarbības attīstībā būtu uzskatāma kā speciālistu sagatavošana noteiktā darbības jomā. Savukārt, ja uzņēmējdarbību apskatīt kā uzvedības īpašību kopumu, tādu kā iniciatīva, patstāvība, atbildība, tad izglītības iestāžu uzdevums no uzņēmējdarbības potenciāla attīstības viedokļa varētu būt šo īpašību attīstība.

Raksta **mērķis** ir noskaidrot, kā izglītības programmas veicina uzņēmējdarbības potenciāla attīstību.

Pētījuma metodes: monogrāfiskā, abstrakti loģiskā, grafiskā metode, anketēšana.

Uzņēmējdarbības potenciāls kā uzņēmējdarbības aktivitāti veicinošs faktors

Entrepreneurial potential as a factor facilitating entrepreneurial activity

Uzņēmējdarbību raksturo īpašs uzņēmēju domāšanas veids un saimnieciskās uzvedības stils, kas izpaužas radošā attieksmē pret darbu, brīvā iniciatīvas izteikšanā, pastāvīgā novatorisma tieksmē, netradicionālu risinājumu un iespēju meklēšanā, darbības sfēras un apjoma paplašināšanā, pastāvīgā riska gatavībā un iespēju meklēšanā tā pārvarēšanai.

Uzņēmējdarbība tiek atzīta par ekonomikas virzītājspēku, bet tās attīstības dinamika ir atkarīga no uzņēmējdarbības potenciāla atklāšanas un izmantošanas.

Izglītības programmu ietekme uz uzņēmējdarbības potenciālu daudzējādā ziņā ir mērāma atkarībā no uzņēmējdarbības jēdziena interpretācijas.

Literatūras avotos tiek izšķirtas dažādas uzņēmējdarbības jēdzienu pieejas.

Vienkāršotā izpratnē uzņēmējdarbība tiek saistīta galvenokārt ar jauna uzņēmuma dibināšanu un tā vadīšanu ar mērķi iegūt peļņu. Saskaņā ar citu pieeju, kam pirmsākumi meklējami J.Šumpētera darbos, uzņēmējdarbības būtība meklējama inovācijās, līderībā, kreativitatē un tieksmē pēc pārmaiņām. Šajā

pieejā vairāk uzmanības tiek pievērsts nevis jauna biznesa radīšanai, bet uzņēmēju uzvedības raksturiezīmēm, tādām kā patstāvība, gatavība riskēt, iniciatīva. Turklāt šīs raksturiezīmes var izpausties ne tikai jauna uzņēmuma īpašniekam, bet arī algotam darbiniekam jau esošā uzņēmumā vai nekomerciālā organizācijā.

Amerikāņu ekonomists J.Šumpēters šādi traktē uzņēmēju: tas ir cilvēks, kurš mēģina pārvērst jaunu ideju vai izgudrojumu veiksmīgā inovācijā. J.Šumpēters redz uzņēmēju kā galveno ekonomikas attīstības spēku, kura svarīgākais uzdevums ir mainīt esošo līdzsvaru un piešķirt ekonomikai jaunu attīstības virzību, atrisināt daudzās pretrunas (starp statiku un dinamiku, tradīcijām un jauninājumiem, pieprasījumu un piedāvājumu u.c.).

J.Šumpēters uzskata, ka uzņēmējs pilda inovatora funkciju, tādā veidā tirgū tiek ieviesti jauninājumi. Viņš apraksta inovāciju procesu kā pārtrauktu procesu, ietverot gan tam raksturīgo radošumu, gan destruktijas brīžus; viņš runā par “radošo destruktiju”. “Nākotnes attīstība nav iepriekš paredzama un nosakāma; izmaiņas ir vienīgā skaidrība (globalizācija, izmaiņas ražošanas faktorus, zināšanu sabiedrībā, demogrāfijā, utt.). Veiksmīgi uzņēmēji nereaģē uz izmaiņām, bet paredz izmaiņas un darbojas proaktīvi” (Schumpeter, 1964).

Arī P.Drucker „uzņēmējsabiedrības” koncepcijā uzņēmējdarbību definē kā inovatīvu aktivitāti, kas saistīta ar esošo iespēju izmantošanu, gūstot maksimālu izdevību (Drucker, 2004).

Līdzīgi domā arī vācu ekonomists un uzņēmējs G. Faltins, kurš uzskata, ka uzņēmējdarbība vairāk attiecas uz inovāciju, nevis vienkārši uz pašnodarbinātību un smagu darbu. Lai pilnībā atklātu savu potenciālu, cilvēkiem galvenais uzsvars ir jāliek uz ideju ģenerāciju un attīstību. (Faltin G. 1999)

Uzņēmējs ir mainījis esošo savas darbības modeli, piemērojot savas personiskās vērtības un vīzijas, radot jaunas iespējas un lietas, kā arī neparastas pieejas. J.Kao raksturo uzņēmēju kā “sapņotāju, kurš dara” (Kao 1991:96.).

Savukārt N. Franke uzskata, ka veiksmīga uzņēmēja prototips nepastāv (Franke, 2011). Pēc viņa domām uzņēmuma veidošana ir komplekss process, kurā jāapvieno dažādas īpašības. Uzņēmējam galvenās īpašības ir radošums, spēja pārliecināt cilvēkus, analītiskās spējas, prieks un kaislīga aizraušanās ar savu nodarbošanos.

Daudzi uzņēmējdarbības pētnieki, tostarp arī Austrijas zinātnieks I.Kircners kā svarīgāko uzņēmēju īpatnību atzīmē gatavību kaut ko uzņemties, lai gūtu peļņu un tiektos pēc kaut kā jauna. Būtībā I.Kircners uzskata, ka jebkura cilvēkdarbība satur uzņēmējdarbības elementu, jo tā tiek īstenota nenoteiktības, subjektīvisma un zināšanu trūkuma apstākļos. Atšķirībā no J.Šumpētera, I.Kircners uzskata, ka daļa uzņēmēju, kam piemīt rutīna, pārtverot uzņēmēju inovatoru progresīvās darbības, nodrošina sistēmas virzību uz līdzsvaru, tādējādi dodot pozitīvu ieguldījumu ekonomikas attīstībā (Кирцнер, 2001).

Viens no saimniekošanas procesa pamatfaktoriem, kas apvieno pārējos resursus vienotā ražošanas procesā, ir uzņēmējspējas. Atbilstoši Eiropas

Padomes pieņemto dokumentu nostādnēm tās ietver: cilvēka personiskās īpašības un attieksmes, zināšanas un prasmes uzņēmējdarbībā, kas ir nepieciešamas, lai veidotu jaunu uzņēmumu un iemiesotu praktiskās idejas tā sekmīgā attīstībā (Bikse 2013).

Taču uzņēmējspējas nav tas pats, kas uzņēmējdarbība, uzņēmējspējas ir potenciāls, kas var palikt neizmantots. Uzņēmējdarbība ir minēto spēju izmantošana. Uzņēmējspēju īpašnieks var dibināt un vadīt pats savu uzņēmumu vai arī kļūt par citam uzņēmējam piederošā uzņēmuma vadītāju (Pelše, Ruberte, 2009:47).

L.Jakobsens, E. Šmits-Rodermunds un E.Šrēders ir izveidojuši sakarību starp uzņēmējdarbības panākumiem un uzņēmēja personību: „Veiksmīgai uzņēmējdarbībai vienmēr nepieciešams cilvēks, kuram ir vēlēšanās kaut ko radīt, būt par ekonomikas ekspertu un dalīties ar specifiskām zināšanām” (Jacobsen, 2003, S.242.). „Vēl jo vairāk, uzņēmējdarbība kļūst arvien svarīgāka arī darbiniekiem. Neatkarīgi, patstāvīgi lēmumi, līderības, radošuma prasmes un problēmu risināšanas paņēmieni uzņēmumā kļuvuši arvien nepieciešamāki” (SchmittRodermund/Schröder, 2004:5).

M.Freze uzskata, ka svarīgākās prasmes uzņēmējiem ir spēja pašam sevi motivēt un vadīt mainīgās situācijās, “Viņiem jāizdara pareizās izvēles, jāizstrādā īstās stratēģijas, cienīgi jāizturas pret klientiem, jāveic inovācijas un jāīsteno tās, jāsadarbojas ar uzņēmuma darbiniekiem, jāvada tie, utt. Visi šie faktori ir psiholoģiski (Frese, 1998, S.2.)” Turklāt vissvarīgākās uzņēmējdarbības prasmes ir: „iespēju izmantošana, vadības prasmes, plānošanas spējas, komunikācijas spējas, ātra koncepcijas pārdomāšana, paškontrolē” (Rauch, Frese, 1998, S.19.)

J.Jakobsens atzīmē, ka personības iezīmes vien neļauj apgalvot, kādas būs uzņēmēju panākumu izredzes. Tieši pretēji – izteiktas, pārspīlētas kompetences rada neizdošanos. Īpašām iezīmēm jābūt “optimālā” samērā (Jacobsen, 2003:72). Lai uzņēmējdarbībā gūtu panākumus, optimāls personības iezīmju samērs jāapvieno ar zināšanām (izglītību, pieredzi) un prasmēm.

Daudzi zinātnieki un pētnieki ir mēģinājuši atklāt uzņēmējdarbības potenciāla raksturlielumus. Tos salīdzinot, var saskatīt vairākas uzņēmējdarbības potenciāla attīstības likumsakarības:

- lai uzņēmējdarbības potenciāls attīstītos, nepieciešams, lai tas izpaustos un pilnveidotos savā izpausmē;
- uzņēmējdarbības potenciāls izpaužas caur darbību, caur kompetencēm.

Pēc potenciāla izpausmes, tas pārstāj būt potenciāls, tas kļūst par aktualitāti. Savukārt aktualitāte pastiprina neizpausto potenciālu, iespējas, un šis process turpinās.

- Tātad personības kompetenču attīstība un papildināšana attīsta uzņēmējdarbības potenciālu;

- lai uzņēmējdarbības potenciāls varētu izpausties, nepieciešama motivācija un indivīda lēmums;
- potenciāla attīstības pamatkomponenti ir pašapziņa un darbotiesgriba.

Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikumā par pamatkompetencēm mūžizglītībā ir noteikts, kādas uzņēmējdarbības prasmes ir jāattīsta. Tajā ir norādīts, ka apgūstamās prasmes ir saistītas ar projektu vadību (ietverot, piemēram, prasmi plānot, organizēt, vadīt, uzņemties līdera lomu un deleģēt, analizēt, sazināties, sniegt norādījumus, novērtēt un uzskaitīt), saskarsmes un sarunu veikšanas prasme, kā arī prasme strādāt gan individuāli, gan komandā. Būtiska ir spēja spriest un noteikt savas stiprās puses un trūkumus, novērtēt un uzņemties risku, kad tas ir nepieciešams (Mūžizglītības galvenās pamatprasmes, 2007).

Uzņēmējdarbības prasmju attīstība izglītības procesā *Development of the entrepreneurial potential in the teaching process*

Lai atjaunotu ekonomikas izaugsmi un panāktu augstāku nodarbinātības līmeni, Eiropai vajag vairāk uzņēmēju. Jauni uzņēmumi, jo īpaši mazie un vidējie uzņēmumi, ir visaktīvākie darbavietu radītāji, jo tajos katru gadu tiek izveidoti ap 4 miljoni jaunu darbavietu. Tāpēc Eiropas Komisijas rīcības plānā tiek uzsvērtā izšķirošā izglītības nozīme, lai izaudzinātu jaunas uzņēmēju paaudzes. Lai izveidotu vidi, kurā uzņēmējdarbība var plaukt un attīstīties, plānā tiek minēta atbalsta nepieciešamība svarīgākajos uzņēmējdarbības posmos, tostarp, sniedzot iespēju piedalīties pētniecības un attīstības apmācībā (Atraisīt Eiropas uzņēmējdarbības potenciālu, 2013).

Mainoties cilvēka lomai ražošanas procesā, tiek izvirzītas jaunas prasības arī viņa uzņēmējspēju attīstībai. Tas, savukārt, nozīmē, ka izglītības sistēmā mācību vai studiju process jāveic savstarpējā mijiedarbībā ar uzņēmējspēju attīstību.

Raksta autori, analizējot Latvijas augstskolu uzņēmējdarbības un vadības bakalaura studiju programmu pašnovērtējuma ziņojumus, ir noskaidrojuši, kādas uzņēmējdarbības prasmes tiek apgūtas šo programmu laikā.

Lai noskaidrotu uzņēmēju viedokli par uzņēmējdarbības potenciālu, par to, kādu uzņēmējdarbības prasmju apgūšana ir vissvarīgākā veiksmīgai uzņēmējdarbības uzsākšanai un vadīšanai, un kāds ir augstākās izglītības devums uzņēmējdarbības prasmju nodrošināšanā, 2013.gadā tika veikta Latgales reģiona uzņēmēju aptauja.

Apsekojuma metodikas sastādīšanai kā informatīvais nodrošinājums tika izmantoti Uzņēmumu reģistra dati, kuri pieejami Lursoft mājaslapā. Apsekojuma periods ir 2013.gads. Izlases vienības atlasītas atbilstoši ģenerālās kopas lielumam un sastāvam. Anketas tika nosūtītas uzņēmumu vadītājiem uz e-pastu, vai nogādātas uzņēmumos personiski. Aptaujas veikšanai tika izstrādāta daļēji standartizēta aptaujas anketa.

Aptaujāto uzņēmumu izlases veidošanā tika izmantota stratifikācijas jeb tipoloģiskā metode. Veicot stratificēto izlasi, ģenerālkopas elementi vispirms tika sakārtoti slāņos pēc kādas noteiktas pazīmes, tad katra slāņa iekšpusē tika veikta vienkārša gadījumizlase jeb sistemātiskā izlase. Šajā gadījumā uzņēmumi tika sadalīti pēc teritoriālajām vienībām, tad pēc vienkāršās gadījuma izlases tika izraudzīti konkrēti uzņēmumi katrā novadā, kura vadītāji tika aptaujāti.

Izlases lielums tika aprēķināts pēc formulas (1) (Socioloģisko pētījumu..., 1981:187)

$$n = \frac{P \cdot Q \cdot t_{\alpha}^2}{\Delta_p^2 + \frac{P \cdot Q \cdot t_{\alpha}^2}{N}}, \quad Q = 1 - P; \quad (1)$$

kur N - ģenerālā kopuma apjoms;

t_{α} - izlasē iegūto rezultātu ticamības garantija;

Δ - izlases kļūdas maksimāli pieļaujama lielums;

P - pētāmas pazīmes daļas vērtības.

Ja reālās P vērtības nav zināmas, tad izlases apjoma aprēķināšanai formulā ievieto $P=0,5$, tā panākot palielinātu (atkarībā no reālām P vērtībām) nepieciešamo izlases apjomu.

Pētījuma izlases parametri ir šādi:

- tā kā rezultātu ticamība būs 95%, tad $t_{\alpha} = 1,96$;
- tā kā izlases kļūdas maksimāli pieļaujams lielums būs 5%, tad $\Delta_p = 0,05$;
- tā kā pētāmo pazīmju izlasē būs daudz, tad P ir maksimālā – 0,5;
- Latgales reģiona uzņēmumu ģenerālkopu 2013.gadā veido 15881 uzņēmums.

Izmantojot formulu, tika aprēķināta izlase:

$$n = \frac{P \cdot Q \cdot t_{\alpha}^2}{\Delta_p^2 + \frac{P \cdot Q \cdot t_{\alpha}^2}{N}} = \frac{0,9604}{0,05^2 + \frac{0,9604}{15881}} = 375 \text{ uzņēmumi}$$

Katras teritoriālās vienības izlases lielums tika aprēķināts pēc formulas (2) (Goša, 2003., 237.lpp):

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}, \quad (2)$$

kur

n_i - teritoriālās vienības izlases lielums;

n - izlases kopējais lielums;

N_i - teritoriālās vienības ģenerālās kopas lielums;

N - ģenerālās kopas kopējais lielums.

Pētījuma rezultātā tika noteikta uzņēmējdarbības potenciāla struktūra:

- kognitīvajā sfērā – uzņēmējiem raksturīga intuīcija, kreativitāte, konstruktīva domāšana;

- personības iezīmes: stresa noturība, atbildība, organizatoriskās spējas, komunikabilitāte;
- pašapziņas sfērā – autonomija, internalitāte, garīgā attīstība;
- motivācijas sfērā – izteikts sasniegumu motīvs ar orientāciju uz konkrētu rezultātu, griba, uzņēmība.

Uzņēmēju aptaujas rezultātā tika noskaidrots, ka uzņēmēji par svarīgākajām prasmēm uzņēmējdarbības uzsākšanai un vadīšanai uzskata prasmi izprast aktuālās ekonomiskās attīstības likumsakarības un principus, prasmi organizēt un vadīt personāla darbu, prasmi pārvaldīt valsts valodu un pārvaldīt vismaz divas svešvalodas saziņas līmenī, prasmes izstrādāt un īstenot projektus. Taču vislielāko procentuālo pārsvaru ir ieguvušas šādas prasmes: prasme izprast uzņēmuma darbības kopsakarības, prasme analizēt uzņēmuma darbību, identificēt problēmas un izstrādāt to risinājumus, prasme lietot modernās informācijas iegūšanas, apstrādes un sistematizēšanas tehnoloģijas, prasme analizēt, novērtēt un plānot uzņēmuma finanses, prasme izvēlēties, novērtēt, motivēt personālu. Šīs prasmes par vissvarīgākajām uzskata no 67% līdz 88% uzņēmēju.

Pastāv viedoklis, ka uzņēmējdarbības būtība atrodama mācīšanās procesā un, lai saprastu uzņēmējdarbību, vispirms jāsaprot, kā mācās uzņēmēji un kādas ir viņu mācīšanās vajadzības, fokusējoties uz viņu personisko un biznesa attīstību (Oganisjana, 2012:67,76).

Aptaujas rezultātā ir noskaidrots, kādas uzņēmējdarbības prasmes uzņēmēji ir apguvuši mācību procesā un kā viņi novērtē šo prasmju svarīgumu. Anketā tika iekļautas uzņēmuma vadītāja profesiju standartā nosauktās uzņēmējdarbības prasmes.

Lielāko daļu prasmju uzņēmēji ir apguvuši mācību procesā. Gandrīz visi uzņēmēji ir apguvuši prasmi izprast aktuālās ekonomiskās attīstības likumsakarības un principus, prasmi izprast uzņēmuma darbības kopsakarības, prasmi analizēt uzņēmuma darbību, identificēt problēmas un izstrādāt to risinājumus, prasmi lietot modernās informācijas iegūšanas, apstrādes un sistematizēšanas tehnoloģijas, prasmi izvēlēties, novērtēt un motivēt personālu, prasmi organizēt un vadīt personāla darbu, prasmi formulēt uzņēmuma mērķus, sastādīt attīstības stratēģisko plānu, un veikt tās izpildes novērtējumu, prasmi analizēt, novērtēt un plānot uzņēmuma finanses, prasmi pārvaldīt valsts valodu un pārvaldīt vismaz divas svešvalodas sarunu līmeni. Šīs prasmes ir apguvuši no 90%- 99% uzņēmēju.

Par svarīgākajām uzņēmējdarbības prasmēm uzņēmēji atzina prasmi izprast uzņēmuma darbības kopsakarības, prasmi analizēt uzņēmuma darbību, identificēt problēmas un izstrādāt to risinājumus, prasmi lietot modernās informācijas iegūšanas, apstrādes un sistematizēšanas tehnoloģijas, prasmi analizēt, novērtēt un plānot uzņēmuma finanses, prasmi izvēlēties, novērtēt,

motivēt personālu. Šīs prasmes par vissvarīgākajām uzskata no 67% līdz 88% uzņēmēju.

Kā galveno faktoru veiksmīgas uzņēmējdarbības uzsākšanai un vadīšanai, uzņēmēji minēja uzņēmīgumu un radošumu (34,7%), drosmi un spēju riskēt (21,4%). Ceturtajā vietā ar 18,2% tika ierindotas uzņēmējdarbības prasmes.

Pētījuma autori salīdzināja, kā augstākās izglītības bakalaura studiju programmas uzņēmējdarbībā un vadībā nodrošina to prasmju apgūšanu, ko par svarīgām uzņēmējdarbības uzsākšanai un vadīšanai uzskata uzņēmēji (1.tab.).

1.tabula

Augstākās izglītības bakalaura studiju programmu uzņēmējdarbībā un vadībā salīdzinājums ar uzņēmēju aptaujā iegūtajiem datiem
Higher education study program business and management compared with the host of the survey data

Svarīgākās prasmes uzņēmēju vērtējumā	Prasmju apgūšanas nodrošinājums augstākās izglītības bakalaura studiju programmās uzņēmējdarbībā un vadībā (1 – daļēji nodrošina; 2 – nodrošina; 3 – pilnībā nodrošina)
1. Prasme izprast uzņēmuma darbības kopsakarības;	2
2. Prasme lietot modernās informācijas iegūšanas, apstrādes un sistematizēšanas tehnoloģijas;	3
3. Prasme analizēt uzņēmuma darbību, identificēt problēmas un izstrādāt to risinājumus,	3
4. Prasme analizēt, novērtēt un plānot uzņēmuma finanses;	3
5. Prasme izvēlēties, novērtēt, motivēt personālu;	2
6. Prasme organizēt un vadīt personāla darbu;	2
7. Prasme izstrādāt un īstenot projektus;	2
8. Prasme izprast aktuālās ekonomiskās attīstības likumsakarības un principus;	3
9. Prasme pārvaldīt valsts valodu un pārvaldīt vismaz divas svešvalodas saziņas līmenī;	1
10. Prasme efektīvi plānot un organizēt savu darbu;	2
11. Prasme izprast ražošanas un pakalpojumu organizēšanas principus un paņēmienus;	2
12. Prasme sagatavot un sniegt prezentācijas;	2
13. Prasme lietot profesionālo terminoloģiju valsts valodā un vismaz divās svešvalodās;	1
14. Prasme orientēties un ievērot uzņēmumu darbību reglamentējošajos dokumentos un normatīvos aktus;	2
15. Prasme formulēt uzņēmuma mērķus, sastādīt attīstības stratēģisko plānu un veikt tā izpildi	2

novērtējumu;	
16. Prasme ievērot darba tiesisko attiecību noteikumus;	2
17. Prasme risināt konflikta situācijas, darboties komandā;	2
18. Prasme komunicēt un sadarboties ar personālu, partneriem, īpašniekiem, masu saziņas līdzekļiem, valsts un nevalstiskajām institūcijām;	2
19. Izprast uzņēmuma finanšu un tehnoloģiskās darbības rādītājus, un pieņemt lēmumus, lai veicinātu uzņēmuma darbības optimizāciju un pelnītspējas uzlabošanu.	3
20. Prasme ievērot darba aizsardzības, ugunsdrošības un vides aizsardzības noteikumus;	1
21. Prasme pielietot ekonomiski matemātiskās metodes vadīšanas procesā;	2
22. Prasme pielietot jaunākās darba organizācijas formas un vadības informācijas sistēmas uzņēmuma vadīšanas procesa nodrošināšanā.	1

Avots: Autoru veidota pēc uzņēmēju aptaujas un studiju programmu analīzes iegūtajiem datiem

Uzņēmējdarbības prasmes ir sakārtotas pēc to svarīguma pakāpes, kā tās ir novērtējuši Latgales reģiona uzņēmēji. Kā var redzēt tabulā, augstākās izglītības bakalaura studiju programmas uzņēmējdarbībā un vadībā nodrošina apgūt lielāko daļu no minētajām uzņēmējdarbības prasmēm. Īpaša uzmanība tiek pievērsta tādu uzņēmējdarbības prasmju apgūšanai, kā prasmei lietot modernās informācijas iegūšanas, apstrādes un sistematizēšanas tehnoloģijas, prasmei analizēt uzņēmuma darbību, identificēt problēmas un izstrādāt to risinājumus, prasmei analizēt, novērtēt un plānot uzņēmuma finanses. Šīs prasmes par vienām no svarīgākajām uzskata arī uzņēmēji. Augstskolu programmās tiek nodrošināta iespēja apgūt prasmi izprast uzņēmuma finanšu un tehnoloģiskās darbības rādītājus, un pieņemt lēmumus, lai veicinātu uzņēmuma darbības optimizāciju un pelnītspējas uzlabošanu, taču uzņēmēju vērtējumā šī prasme netika novērtēta par pārāk svarīgu.

Daļēji tiek nodrošināta tādu prasmju attīstība kā prasme pārvaldīt valsts valodu un pārvaldīt vismaz divas svešvalodas saziņas līmenī, prasme lietot profesionālo terminoloģiju valsts valodā un vismaz divās svešvalodās, taču šīs prasmes kā svarīgas un nepieciešamas uzņēmējdarbības uzsākšanai un vadīšanai atzina lielākā daļa uzņēmēju. Daļēji tiek nodrošināta arī tādu prasmju attīstība kā darba aizsardzības, ugunsdrošības un vides aizsardzības noteikumu ievērošana un prasme, kā pielietot jaunākās darba organizācijas formas un vadības informācijas sistēmas uzņēmuma vadīšanas procesa nodrošināšanā. Jāatzīmē, ka uzņēmēju vērtējumā šīs prasmes nav tik svarīgas.

Liela daļa uzņēmēju uzskata, ka studentu uzņēmējdarbības prasmes var uzlabot, studiju procesā ieviešot praksi vai palielinot prakses apjomu (42,2%). Otra populārākā atbilde bija, ka prasmju līmeni varētu uzlabot padziļinot un

uzlabojot mācību kursu saturu (24,2%), savukārt 24,1% uzņēmēju uzskata, ka prasmes varētu uzlabot, veicinot studentu iesaistīšanos mācību uzņēmumu veidošanā.

Vienlaikus autoru veiktais pētījums arī parādīja, ka psiholoģiski pedagoģisko mācību tehnoloģiju izmantošana izglītības procesā attīsta iezīmes, kas veido uzņēmējdarbības potenciāla struktūru, bet tas nozīmē, veicina tā aktivizēšanu. Pie faktoriem, kas ietekmē uzņēmējdarbības potenciāla attīstību izglītības procesā, ir minami:

- mācību vide, kas iekļauj gan teritoriālo telpu, gan psiholoģisko mikroklimatu;
- mācību programma, kas sastāv no vairākiem pēctecīgiem posmiem: teorija – darbība – pašapziņa, ievērojot studējošo psiholoģiskās īpatnības;
- kognitīvi aktīvas mācīšanās metodes;
- personības attīstība.

Secinājumi **Conclusions**

1. Uzņēmējdarbības potenciāls ir objektīvi esošs, specifisks fenomens.
2. Uzņēmējdarbības potenciāls ir identificējams, tātad arī attīstāms.
3. Uzņēmējdarbības potenciāla pamatkomponents ir pašapziņa, kas ir attīstāma izglītības procesā.
4. Uzņēmējdarbības potenciāls attīstās cilvēka darbības un pedagoģiski psiholoģisko mācību tehnoloģiju mijdarbības rezultātā.
5. Uzņēmējdarbības potenciāla aktivizēšana balstās uz uzņēmējdarbības prasmju attīstīšanu un izglītības orientēšanu uz uzņēmējdarbībai raksturīgu attieksmju un prasmju attīstību, kas saistīta ar noteiktu cilvēka personisko īpašību kopuma veidošanu.

Summary

Entrepreneurship is one of the most dynamic forms of economic activity, which is characterized by independence and economic freedom, risk, uncertainty of results, reliance on innovations. The philosophy of personal freedom, personal development, tendencies of self-actualization in entrepreneurship testify to the significant changes in social economic relations and the fact that making profit is not the only driving force of entrepreneurship.

The dynamics of entrepreneurial development depends on the reveal and use of its potential. At the same time, a more serious national approach to educating people in the entrepreneurship sphere is required.

Having analyzed the self-evaluation reports on bachelor programmes of Latvian higher educational establishments, the authors of the article have found out which entrepreneurial skills are acquired during these programmes.

In order to know the opinion of entrepreneurs about the entrepreneurial potential, and to find out which entrepreneurial skills are the most significant for the successful start of an

enterprise and its management and what is the role of higher education in the provision of entrepreneurial skills, the questionnaire of entrepreneurs of Latgale region was carried out in 2013.

In the selection of the surveyed enterprises the stratification or the typological method has been used. In the application of the stratified selection, the elements of the general cluster were first organized in strata according to a certain feature; then inside each stratum a simple random sample or systematic selection was made. In this case the enterprises were divided according to the territorial units; then after the simple random sample certain enterprises were selected in each area the managers of which were questioned.

The selection was calculated using the following formula:

$$n = \frac{P * Q * t_{\alpha}^2}{\Delta_p^2 + \frac{P * Q * t_{\alpha}^2}{N}} = \frac{0,9604}{0,05^2 + \frac{0,9604}{15881}} = 375 \text{ enterprises}$$

The questionnaire of the entrepreneurs has allowed defining the structure of the entrepreneurial potential:

Thus, in the cognitive sphere it has been revealed that such traits as intuition, creativity, constructive thinking are typical for entrepreneurs. In the sphere of personality - resistance to stress, responsibility, managerial skills, communicability.

In the sphere of self-actualization – autonomy, internality, intellectual development.

In the sphere of motivation – a distinct motive for the achievement with the orientation toward the certain result, will, enterprise.

The features defined conform to the data of numerous researchers (Baron, 2000, 2004; Baum, 1994; Gaglio, Katz, 2001; Kirzner, 1979; Markman et al., 2001; etc..) and allow for considering these features as invariant psychological characteristics.

The research carried out by the authors has shown that the use of psycho-pedagogical teaching technologies develops the traits that are essential in the structure of the entrepreneurial potential, thus contributing to its activation. The following factors influence the development of the entrepreneurial potential in the teaching process:

1. Learning environment involving both territorial space and psychological atmosphere at the time of teaching.
2. The teaching curriculum shaped according to the principle of successive steps “theory – action - self-actualization” with consideration of psychological specificity of the audience.
3. The principle of the teaching process “reinforcement of personality”.

Conclusions:

1. Entrepreneurial potential is a phenomenon that objectively exists and owns its specificity.
2. Entrepreneurial potential can be identified in a human and developed.
3. Self-actualization, setting human consciousness to the natural norm, which is achieved through psychological technologies, is the key in the development of the entrepreneurial potential.
4. Entrepreneurial potential develops in the result of human deeds and psycho-pedagogical technologies applied in the teaching process.

Literatūra References

1. *Atraišīt Eiropas uzņēmējdarbības potenciālu, lai atjaunotu ekonomikas izaugsmi, EK paziņojums presei.* Skatīts 2013.gada 9.janvārī. <http://www.europa.eu>

2. Bikse, V. (2009). *Pētījums: Latvijas progress uzņēmējdarbības izglītības attīstībā pēc iestājas Eiropas Savienībā*. Skatīts 2013.gada 5.decembrī. http://s3.amazonaws.com/politika/public/article_files/1268/original/Bikse_EK_Petijums_09.pdf?1328195157
3. Drucker, P.R. (2004). *Innovation und Entrepreneurship*. Oxford: Practice and Principles, 2. Aufl.
4. Faltin, G. (1999). *Competencies for Innovative Entrepreneurship* - Paper presented to the UNESCO meeting on the Future of Work and Adult Learning, Hamburg, 1999, Retrieved February 19 - 21.2014., from <http://labor.entrepreneurship.de> (Stand 15.4.2006).
5. Franke, N. (2011). *Entrepreneur: Das Geheimnis des Unternehmertums*. Handelsblatt, Retrieved <http://www.handelsblatt.com/politik/oekonomie/nachrichten/entrepreneur-das-geheimnis-des-unternehmertums/3281064.html>
6. Frese, M.H. (1998). *Erfolgreiche Unternehmensgründer*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
7. Goša, Z. (2003). *Statistika*. Rīga: Izglītības sōji.
8. Jacobsen, L.K. (2003). *Bestimmungsfaktoren für den Erfolg im Entrepreneurship*. Dissertation Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie.
9. *Mūžizglītības galvenās pamatprasmēs. Eiropas pamatprincipu kopums*. Skatīts 2014.gada 10.februārī. http://jaunatne.gov.lv/sites/default/files/web/Jaunatne_darbiba/Info_materiali/Brosuras/2012/kompetences.pdf
10. Oganisjana, K. (2012). *Uzņēmējspēja un uzņēmība*. Rīga: Raka.
11. Pelše, G., Ruberte, I. (2009). *Uzņēmēja rokasgrāmata*. Rīga: Jumava.
12. Rauch, A., Frese, M. (1998). Was wissen wir über die Psychologie erfolgreichen Unternehmertums? In: *Frese, M. (Hrsg.): Erfolgreiche Unternehmensgründer*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie, S. 5-28.
13. Schmitt-Rodermund, E., Schröder, E. (2004). *Wer hat das Zeug zum Unternehmer?* Training zur Förderung unternehmerischer Potenziale. Göttingen: Hogrefe-Verlag
14. Schumpeter J.A. (1964). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Berlin (unveränderter Nachdruck der 4. Auflage von 1934, ED: 1911).
15. *Socioloģisko pētījumu metodoloģija, metodika un tehnika* (1981). Rīga: Zvaigzne.
16. Кирцнер, И.М. (2001). *Конкуренция и предпринимательство*. М.ЮНИТИ.

Dr.oec. **Janīna Stašāne**

Daugavpils Universitāte
e-pasts: janina.stasane@du.lv

Dr.sc.soc. **Viktors Voronovs**

Daugavpils Universitāte; viktor.voronov@du.lv

FACILITATING THE ADULT LEARNING PROCESSES IN SECOND CHANCE EDUCATION: WHAT DO THE LATVIAN ADULT LEARNERS AND THEIR EDUCATORS THINK ABOUT?

Svetlana Surikova
University of Latvia

Abstract. *The paper aims at presenting the findings of the research on core competences of adult educators conducted in Latvia during the study "Identification and analysis of new challenges and solutions that have influence on engagement and reintegration of adults (18-24 years) in lifelong learning" funded by ESF project "Support to research in educational field" (sub-activity 1.2.2.3.2.), No 011/0011/IDP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001. The adult educators and adult learners from the field of second chance education (evening shift schools) were involved in an online survey (2011-2012) using the research tool developed in the project "Qualified to Teach" – QF2TEACH. The main research results are analysed in order to identify the core competences of educators as adult learning facilitators and to compare the adult learners and their educators' opinion concerning these competences within the domains: interpersonal behaviour and communication with learners, access and progression of learners, monitoring and assessment of learning processes.*

Keywords: *Adult educator, adult education, adult learner, adult learning, andragogy, learning processes, second chance education.*

Introduction

In Latvia, "adult education is seen [...] as a diverse process offering personal development and the capacity to cope in the labour market throughout life" (EAEA, 2011, p. 4). Furthermore, as it is mentioned in EAEA (2011) report, "the main goal of adult learning in Latvia is to provide individuals with the opportunity to obtain or complement existing learning based on needs and interests, irrespective of age, sex and previous education with an emphasis on up-skilling or re-skilling" (p. 5). However according to Deggs & Miller (2011), "the role of the adult educator can become more uncertain when attempting to address individual needs that are fundamentally representative of the complex issues within communities" (p. 25).

It should be specified that for the purpose of this paper the understanding of notion *adult* proposed by Jarvis (2012) will be provided: according to him, "the term *adult* refers to a social status rather than a biological age, since in some countries in the world adulthood is achieved at younger biological ages than in others. This point does demonstrate the significance of recognising that learning does not occur in social isolation and that the occurrence of different forms of learning may be the result of social and cultural pressures rather than biological differences alone" (p. 11). According to Booth and Schwartz's (2012) study, "prior to the 1970s, information about adults as learners was based on psychological perspectives about learning in general (...); however, with the

publications of several key texts, the most notable being Malcolm Knowles's *The Adult Learner: A Neglected Species* (1973), theorists and practitioners began to focus on attempting to understand the unique learning processes and characteristics of adults as learners" (p. 43). In 1973, Knowles noted that "andragogical theory is based on at least four main assumptions that are different from those of pedagogy: (a) changes in self-concept, (b) the role of experience, (c) readiness to learn, and (d) orientation to learning" (pp. 45-47). More recently, Knowles, Holton and Swanson (2011) discussed new perspectives on andragogy emerged from research and theory in different disciplines taking into the consideration the "core andragogical principles" such as "the learner's need to know, self-directed learning, prior experiences of the learner, readiness to learn, orientation to learning and problem solving, and motivation to learn" (p. 181). Furthermore, Knowles, Holton and Swanson (2011) described eight elements of the andragogical process such as "preparing the learners, considering the physical and psychological climate setting, involving the learners in planning for their learning, involving the learners in diagnosing their own needs for learning, involving the learners in formulating their own learning objectives, involving the learners in designing learning plans, helping the learners carry out their learning plans, and involving the learners in evaluating their own learning outcomes" (p. 300).

In many recent studies (Deggs & Miller, 2011; Keogh, 2009; Knowles, Holton & Swanson, 2011; Nuissl & Egetenmeyer, 2010; Nuissl & Lattke, 2008; Research voor Beleid, 2008, 2010, etc) it is argued that the quality of adult educators has an influence on the quality of adult learning. It is important to think about the future of adult education and learning from the perspective of adult educators and adult learners. This idea was recently explored by Schmidt (2013). He indicated that "the future means being flexible, using technology wisely, partnering and working together, promoting and sharing the achievements and successes, focusing on professional sustainability" (Schmidt, 2013:79-80).

In Latvia, "the main challenge in the present day situation of adult education is how to increase the participation rate in adult learning", therefore the "enhancement of the second chance education opportunities, especially for socially at risk groups" is recognised as a priority in adult education policy (EAEA, 2011:5). The purpose of this paper is to present the key empirical findings of the research on core competences of adult educators from the field of second chance education conducted in Latvian evening shift schools in 2011-2012 using QF2TEACH (www.qf2teach.eu) first wave questionnaire. The main research results will be analysed in order to identify the core competences of adult educators and to compare the adult learners and their educators' opinion concerning these competences within the domains such as interpersonal behaviour and communication with learners, access and progression of learners, monitoring and assessment of learning processes.

Context and Sample of the Research

The QF2TEACH first wave questionnaire (Bernhardsson & Lattke, 2011:66-81) on the core competences of learning facilitators in adult and continuing education was used in the frame of the collaborative study "Identification and analysis of new challenges and solutions that have influence on engagement and reintegration of adults (18-24 years) in lifelong learning" funded by ESF project "Support to research in educational field" (sub-activity 1.2.2.3.2.), No 011/0011/1DP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001. The original questionnaire was translated into Latvian and Russian and created as a web-based survey tool (i.e. online questionnaire) using Google forms. The translated questionnaires were sent to 6 voluntary experts to provide feedback on it's adaptation to Latvian context. In October 2011 the email invitation of participating in the web-based survey was sent out to 507 potential respondents (155 adult educators and 352 adult learners) from the field of second chance education (20 evening shift schools). In February 2012 online survey yielded a total of 118 respondents (64 adult educators and 54 adult learners) for a response rate of 23 % (see Table 1).

Table 1

Latvian respondents' gender and age

Biometric traits		Respondents' groups				Total	
		Group 1: Adult educators		Group 2: Adult learners			
		Count N	% within Group 1	Count N	% within Group 2	Count N	% within Total
Gender	Female	61	95%	33	61%	94	80%
	Male	3	5%	21	39%	24	20%
	Total	64	100%	54	100%	118	100%
Age	Under 25	1	2%	43	84%	44	37%
	25-39	20	31%	8	10%	28	24%
	40-50	18	28%	-	-	18	15%
	Above 50	25	39%	-	-	25	21%
	Unknown	-	-	3	6%	3	2%
	Total	64	100%	54	100%	118	100%

Empirical Findings of the Research: Comparative Analysis

The obtained quantitative data were processed and analysed using SPSS 17.0 software. Mann-Whitney U test was run to determine if there were statistically significant differences in respondents' view regarding the competences of educators as adult learning facilitators within the domains such as interpersonal behaviour and communication with learners, access and progression of learners, monitoring and assessment of learning processes between adult learners and their educators from the field of second chance education (evening shift schools) in Latvia. Firstly, within each domain the respondents were asked to indicate

how important are certain skills or behaviour currently. For each item a rating had to be given on a 6-point Likert scale from ‘irrelevant’ (score 1) up to ‘indispensable’ (score 6). Secondly, the respondents were asked for the future importance of the same skills or behaviour indicating if the respective item would be ‘less important’ (score 1), ‘equally important’ (score 2) or ‘more important’ (score 3) in 2015. Finally, each domain ended with open-minded questions asking the additional comments.

Domain 1: Interpersonal behaviour and communication with learners

From the current perspective, all the items mentioned in Table 2 (except the item “to use suitable body language”) were rated higher by the adult educators in comparison with the adult learners. The further analysis reveals that there is a statistically significant difference in the mean rank scores obtained on the item “to communicate clearly” ($p= .022$) and item “to handle conflicts” ($p= .018$) between adult learners and their educators’ point of view (see Table 2).

Table 2

Interpersonal behaviour and communication with learners: Current perspective

Items	Mann-Whitney U test			
	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
	Adult educators	Adult learners		
To motivate	63.95	54.22	1443.00	.064
To inspire	63.17	55.15	1493.00	.148
To use suitable body language	59.05	60.03	1699.50	.872
To communicate clearly	64.97	53.02	1378.00	.022
To manage group dynamics	63.16	55.17	1494.00	.171
To handle conflicts	65.52	52.37	1343.00	.018
To act considering democratic values	63.34	54.94	1482.00	.147

From the future perspective (see Table 3), the items such as “to inspire”, “to use suitable body language” and “to communicate clearly” were rated higher by the adult learners when compared with the adult educators. As it is shown in Table 3, there is no statistically significant difference in rating of all the items between adult learners and their educators’ opinion. However the majority of adult educators (from 46.9% up to 64.1%) evaluated the future importance of all the competences (except the item “to use suitable body language”) as ‘more important’ in the future. In adult learners’ opinion (from 55.6% up to 63.0%), the competences such as “to inspire”, “to communicate clearly” and “to handle conflicts” will be more important in the future.

Table 3

Interpersonal behaviour and communication with learners: Future perspective

Items	Mann-Whitney U test			
	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
	Adult educators	Adult learners		
To motivate	61.12	57.58	1624.50	.513
To inspire	59.23	59.82	1710.50	.912
To use suitable body language	58.91	60.20	1690.00	.821
To communicate clearly	58.87	60.25	1687.50	.797
To manage group dynamics	59.72	59.24	1714.00	.932
To handle conflicts	60.97	57.76	1634,00	.556
To act considering democratic values	59.76	59.19	1711.50	.921

Domain 2: Access and progression of learners

From the current perspective, all the items mentioned in Table 4 (except the item “to provide information about further training opportunities in relation to own specialist area”) were rated higher by the adult educators in comparison with the adult learners. The further analysis reveals that there is a statistically significant difference in the mean rank scores obtained on the item “to refer learners to information on current and future learning opportunities” ($p= .026$), item “to encourage learners to take over responsibility for their future learning processes” ($p= .024$) and item “to assess the entry-level of learners” ($p= .045$) between adult learners and their educators’ point of view (see Table 4).

Table 4

Access and progression of learners: Current perspective

Items	Mann-Whitney U test			
	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
	Adult educators	Adult learners		
To refer learners to information on current and future learning opportunities	65.23	52.70	1361.00	.026
To provide information about further training opportunities in relation to own specialist area	58.25	60.98	1648.00	.636
To refer learners to information about different external support structures (e.g., grants, childcare)	60.20	58.67	1683.00	.795
To analyse typical barriers that may be faced by adults returning to learning	60.66	58.12	1653.50	.666
To encourage learners to take over responsibility for their future learning processes	65.30	52.63	1357.00	.024
To assess the entry-level of learners	64.52	53.55	1406.50	.045

From the future perspective, all the items mentioned in Table 5 (except the item “to encourage learners to take over responsibility for their future learning processes”) were rated higher by the adult learners when compared with the adult educators. As it is shown in Table 5, there is no statistically significant difference in rating of all the items between adult learners and their educators’ opinion. However, from the point of view of the majority of adult learners (from 48.1% up to 53.7%), the competences such as “to provide information about further training opportunities in relation to own specialist area”, “to refer learners to information about different external support structures (e.g., grants, childcare)” and “to assess the entry-level of learners” will be more important in the future. The majority of adult educators (54.7%) evaluated the future importance of competence “to encourage learners to take over responsibility for their future learning processes” as ‘more important’ in the future.

Table 5

Access and progression of learners: Future perspective

Items	Mann-Whitney U test			
	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
	Adult educators	Adult learners		
To refer learners to information on current and future learning opportunities	58.57	60.60	1668.50	.714
To provide information about further training opportunities in relation to own specialist area	57.04	62.42	1570.50	.334
To refer learners to information about different external support structures (e.g., grants, childcare)	58.54	60.64	1666.50	.705
To analyse typical barriers that may be faced by adults returning to learning	57.30	62.11	1587.00	.383
To encourage learners to take over responsibility for their future learning processes	62.73	55.67	1521.00	.204
To assess the entry-level of learners	58.59	60.57	1670.00	.720

Domain 3: Monitoring and assessment of learning processes

From the current perspective, all the items mentioned in Table 6 were rated higher by the adult educators in comparison with the adult learners. The further analysis reveals that there is a statistically significant difference in the mean rank scores obtained on all the items (except the item “to assess the needs of the learner”) between adult learners and their educators’ point of view (see Table 6). From the future perspective, all the items mentioned in Table 7 (except the item “to diagnose the learning attitude of the learner”) were rated higher by the adult educators when compared with the adult learners. As it is shown in Table 7,

there is no statistically significant difference in rating of all the items between adult learners and their educators' opinion.

Table 6

Monitoring and assessment of learning processes: Current perspective

Items	Mann-Whitney U test			
	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
	Adult educators	Adult learners		
To assess the needs of the learner	63.91	54.28	1446.00	.080
To analyse learning barriers of the learner	67.14	50.44	1239.00	.004
To monitor the learning process	66.63	51.06	1272.00	.005
To evaluate the learning outcomes	65.70	52.15	1331.00	.012
To diagnose the learning capacity of the learner	68.33	49.04	1163.00	.001
To diagnose the learning attitude of the learner	65.21	52.73	1362.50	.031

Table 7

Monitoring and assessment of learning processes: Future perspective

Items	Mann-Whitney U test			
	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
	Adult educators	Adult learners		
To assess the needs of the learner	60.16	58.71	1685.50	.792
To analyse learning barriers of the learner	59.60	59.38	1721.50	.968
To monitor the learning process	59.78	59.17	1710.00	.911
To evaluate the learning outcomes	60.86	57.89	1641.00	.590
To diagnose the learning capacity of the learner	61.70	56.89	1587.00	.385
To diagnose the learning attitude of the learner	58.84	60.28	1686.00	.797

Both the adult educators (51.6%) and adult learners (50.0%) evaluated the future importance of competence “to assess the needs of the learner” as ‘more important’ in the future. Furthermore, the adult learners (50.0%) thought that the competences such as “to analyse learning barriers of the learner” and “to diagnose the learning attitude of the learner” would be more important in the future. On the other hand, the adult educators (53.1%) thought that the competence “to evaluate the learning outcomes” would be more important in the future.

Conclusions

The main research results have been analysed in order to identify the core competences of educators as adult learning facilitators and to compare the adult learners and their educators' opinion concerning these competences within the domains such as interpersonal behaviour and communication with learners, access and progression of learners, monitoring and assessment of learning processes.

As it has been identified, from the current perspective the competences within the domain “Interpersonal behaviour and communication with learners” such as motivating and inspiring the learners, communicating clearly, managing group dynamics, handling the conflicts, and acting taking into consideration democratic values have been rated higher by the adult educators. The adult learners have rated higher on using suitable body language. Furthermore, the majority of adult educators have evaluated the future importance of all the competences (except using suitable body language) as ‘more important’ in the future. But adult learners thought that inspiring the learners, communicating clearly and handling the conflicts will be more important in the future.

As regards the competences within the domain “Access and progression of learners”, it can be summarised that from the current perspective referring the learners to information on current and future learning opportunities, different external support structures (e.g., grants, childcare); analysing the typical barriers that may be faced by adults returning to learning; encouraging the learners to take over responsibility for their future learning processes; assessing the entry-level of learners have been rated higher by the adult educators. The adult learners have rated higher on providing information about further training opportunities in relation to own specialist area. According to the majority of adult learners, providing information about further training opportunities, referring the learners to information about different external support structures and assessing the entry-level of learners will be more important in the future. The majority of adult educators have evaluated the future importance of encouraging the learners to take over responsibility for their future learning processes as ‘more important’ in the future.

It can be concluded that from the current perspective all the competences within the domain “Monitoring and assessment of learning processes” (e.g., assessing the needs of the learner, analysing the learning barriers of the learner, monitoring the learning process, evaluating the learning outcomes, diagnosing the learning capacity and learning attitude of the learner) have been rated higher by the adult educators in comparison with adult learners. Both the adult educators and adult learners have evaluated the future importance of assessing the needs of the learner as ‘more important’ in the future. Furthermore, the adult learners have emphasised that analysing the learning barriers of the learner and diagnosing the learning attitude of the learner would be more important in the

future as well. On the other hand, the adult educators thought that evaluating the learning outcomes would be more important in the future.

Finally, it should be stressed that encouraging the adult learners to take over responsibility for their learning processes and involving the adult learners in facilitating their own learning processes (e.g., self-motivating, self-inspiring, diagnosing and assessing their own learning needs, monitoring their own learning processes, analysing their own learning barriers, evaluating their own learning outcomes, etc) is a crucial moment not only in the field of second chance education but also in Latvian adult education system as whole.

Bibliography

1. Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2011). *Core competencies of adult learning facilitators in Europe. Findings from a transnational Delphi survey conducted by the project "Qualified to Teach"*. Retrieved from <http://www.qf2teach.eu/assets/files/Transnational%20Report.pdf>
2. Booth, M., & Schwartz, H. L. (2012). We're all adults here: Clarifying and maintaining boundaries with adult learners. *New Directions for Teaching & Learning*, 131, 43-55. doi:10.1002/tl.20026
3. Deggs, D., & Miller, M. (2011). Developing community expectations: The critical role of adult educators. *Adult Learning*, 22(3), 25-30.
4. EAEA. (2011). *Country report on adult education in Latvia*. Retrieved from <http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Latvia.pdf>
5. Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context*. London: Routledge.
6. Keogh, H. (Ed.). (2009). *The state and development of adult learning and education in Europe, North America and Israel: Regional synthesis report*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Retrieved from http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/GRALE/confintevi_grale_paneurope_synthesis_en.pdf
7. Knowles, M. S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf>
8. Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2011). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Oxford: Elsevier Inc. doi:10.1016/B978-1-85617-811-2.00001-8
9. Nuissl, E., & Lattke, S. (Eds.). (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
10. Nuissl, E., & Egetenmeyer, R. (Eds.). (2010). *Teachers and trainers in adult and lifelong learning: Asian and European perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
11. Research voor Beleid. (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf
12. Research voor Beleid. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>

13. Schmidt, S. W. (2013). The future of adult education. *Adult Learning*, 24(2), 79-81.
doi:10.1177/1045159513477849

Dr.paed.
Svetlana Surikova

Pedagogical Sciences of the Faculty of Education, Psychology
and Art of the University of Latvia
Email:Svetlana.surikova@lu.lv
Phone: + 371 26899707

TRAUKSMES UN APZINĀTĪBAS RĀDĪTĀJU ATŠĶIRĪBAS PIEAUGUŠIEM INDIVĪDIEM AR DAŽĀDU MEDITĀCIJU PIEREDZI

Mindfulness Factors and Anxiety Levels in Groups of Adults with Different Meditation Experience

Guna Svence
Laila Majore
Māris Majors

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *The study includes the methodological model of mindfulness, definition of mindfulness in Latvian, model of other psychological notions related to mindfulness, proven links between the mindfulness and its subscales and anxiety scales, differences in mindfulness indicators among respondent groups with different meditation experience. The study involved 198 respondents in age of 22–56 years ($M=36.91$; $SD=8.23$) with different meditation experience. The study uses the Five Facet Mindfulness Questionnaire – FFMQ- adapted in Latvian by M. Majors (2012), as well as Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory Form (Spielberger, et al. 1983), adapted in Latvian by D. Škuškovnika (LU Rīga, 2004).*

The results show that there are statistically significant links between indicators of mindfulness and its subscales, as well as indicators of the anxiety scale (r between -0.27 and $-0.63r$, $p<0.01$). Results indicate statistically significant differences in the respondent groups of mindfulness and its subscales with different meditation practice. Results were between ($F(2.198)=6.51$, $p<0.05$) and ($F(2.198)=19.83$, $p<0.01$).

Keywords: *mindfulness; meditation; anxiety.*

Ievads

Pēdējo desmit gadu laikā apzinātības jēdzienu (angl. *mindfulness*) plaši izmanto psiholoģijas pētnieki un praktiķi dažādās psiholoģijas jomās, jo apzinātības intervenču efektivitāti ir apstiprinājuši pētījumu rezultāti (Kabat-Zinn, 1990, 1993, 2003).

Pētījumi parāda, ka uz apzinātību bāzētās programmas un intervences samazina trauksmi, stresu, negatīvās emocijas, depresijas simptomus (Shapiro, Carlson, Astin, Freedman, 2006, Shapiro, Brown, Biegel, 2007), to apstiprina arī citi veiktie pētījumi (Teasdale, Moore, Hayhurst, Pope, Williams, Segal, 2002, Walach, Buchheld, Büttenmüller, 2006). Psihologs Kabat-Zinns (Kabat-Zinn, 1990), norāda, ka trauksme bieži ir stresa un depresijas simptomu pamatā. Pētījumi parāda, ka pastāv statistiski nozīmīgas saistības starp apzinātības apakšskalām un trauksmes skalām (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney, 2006, Bowlin, Baer, 2012).

Rakstā apskatītā pētījuma (Svence, Majors, Majore, 2012) mērķis bija teorētiski un empīriski pārbaudīt jautājumu, vai pastāv atšķirība apzinātības un trauksmes rādītājos dažāda ilguma meditāciju grupās. Izmantotās metodes- jēdziena *apzinātība* (angl. *mindfulness*) lingvistiskā adaptācija un psihometriskā

adaptācija, apzinātības aptaujas adaptācija un apzinātības rādītāju saistību izpēte ar citiem psiholoģijas fenomeniem, tai skaitā meditācijas prakses pieredzi. Pētījuma metodes: Mindfulness piecu aspektu aptauja (The Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ- Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006) ir izveidota, pamatojoties uz piecu neatkarīgi izveidotu *Minfulness aptauju* faktoru analīzes pamata. Adaptācija Latvijā: M. Majors, maģistra darba ietvaros (RPIVA, 2012), Spīlbergera- Trauksmes stāvokļa – iezīmes pašnovērtējuma anketa (State-Trait anxiety Inventory (FormY - Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs, 1983 - pēc Majora, 2012), trauksmes testa adaptācija Latvijā- D. Škuškovnika (LU,2006).

Apzinātības jēdziens *The concept of mindfulness*

Visbiežāk citētās definīcijas un veidotās atsauces par apzinātības jēdziena skaidrojumu, citu teorētiķu un praktiķu publikācijā ir Kabat- Zinna (*Kabat-Zinn, 1990,1993,2003*) definīcijas un dotie skaidrojumi par apzinātības jēdzienu. Kabat-Zinna dotajās definīcijās „apzinātība ir apzinātas uzmanības veltīšana patreizējam brīdim bez vērtēšanas” (*Kabat-Zinn,1994*), „atvērtas sirds esošā momenta nevērtējoša apzināšanās” (*Kabat-Zinn, 2003, p.24*) vai- „šī brīža pieredzes nevērtējoša pieņemšana”. Kabat-Zinns skaidro, ka apzinātība iekļauj ne tikai kognitīvo uzmanību, bet arī sirsnīgu un draudzīgu interesi par šī brīža pieredzi, kā arī domu un emociju vērošanu un fiksēšanu, nevis reaģēšanu uz tām. Tā kā prāts var būt miegains, sapņains, koncentrēts, emocionāls, tā arī prāts var būt arī apzināts (*mindfull*).

Apzinātība tiek aprakstīta kā prāta stāvoklis divos aspektos: kā prāta izpaušmes un kā prāta stāvoklis *šeit un tagad*. Kaut arī prātam piemīt dabiska tieksme mājot pagātnē vai uztraukties par nākotni, apzinātības stāvoklis maigi novirza prātu uz pašreizējo brīdi. Iepriekšminēto apkopo un paskaidro arī citi autori (1.tabula):

1.tabula

Apzinātības jēdziena saturs *Content of mindfulness*

(*Shapiro, Schwartz, 2000, Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney, 2006, Buchheld, Grossman, Walach, 2001u.c.*)

Apzinātības kvalitātes. Īpašības	Definīcija
Nevērtēšana/ netiesāšana	Objektīvs redzējums, tagadnes vērošana mirkli pa mirklīm, neizvērtējot un nekategorizējot to.
Necenšanās/ nepūlēšanās	Neorientēšanās uz mērķi, nepieķeršanās rezultātam vai sasniegumiem, notikumu nesteidzināšana.
Pieņemšana	Atvērtība, kas ļauj saskatīt un uztvert notikumus tādus, kādi tie ir un pašlaik notiek. Pieņemšana nav pasivitāte vai atkāpšanās, bet gan skaidrāka sapratne par tagadni, kas ļauj efektīvāk uz to reaģēt.

Pacietība	Ļaušanās notikumu attīstībai laika gaitā, veicinot pacietību pret sevi, citiem un šo mirkli.
Uzticēšanās	Uzticēšanās sev, savam ķermenim, intuīcijai, emocijām, kā arī uzticēšanās tam, ka dzīve sniedz jaunas iespējas, kā tam ir jābūt.
Atvērtība	Lūkošanās uz notikumiem un lietām tā, it kā tos redzētu pirmo reizi, iespēju radīšana, pievēršot uzmanību visām pašreizējām atgriezeniskajām saitēm.
Nepieķeršanās	Nepieķeršanās domām, jūtām, pieredzei un neturēšanās pie tām. Taču nepieķeršanās nenozīmē šo domu, jūtu vai pieredzes apslāpēšanu.
Delikātums	Liegums, uzmanīgums un jutīgums, taču šīs sajūtas nav pasīvas, nedisciplinētas vai balstītas tikai uz iecietību.
Nesavtība	Mīlestības vai līdzjūtības sniegšana šajā mirklī, nedomājot par ieguvumu vai pretim saņemšanu.
Empātija/ līdzjūtība	Cita cilvēka pašreizējās situācijas izjušana un izpratne, izjutot un izprotot šī cilvēka skatupunktu, emocijas, rīcību (reakciju), un komunikāciju ar šo cilvēku.
Pateicība	Ciena, novērtēšana un pateicīgums par šo mirkli.
Mīļums/ labestība	Labsirdība, līdzjūtība un lološana, piedošana un beznosacījumu mīlestība.

Apzinātības saistība ar trauksmes un depresijas korekcijas iespējām

Pētījumi parāda, ka apzinātības treniņi var samazināt trauksmi un panikas lēkmes (Kabat - Zinn, 2003, Shapiro, Schwartz, 2000, Davis, Hayes, 2011, Greeson, Brantley, 2009, Frewen, Dozois, Neufel, Lanius, 2011). Šīs būtiskās izmaiņas, kur tika panākti būtiski uzlabojumi cilvēkiem ar trauksmi un cilvēkiem, kas cieta no panikas lēkmēm, rosināja veikt padziļinātus pētījumus papildus tam, ka cilvēki norādīja, ka viņi vairāk spēj kontrolēt savas panikas izjūtas, un uzrādīja būtisku trauksmes fobiju un citu medicīnisko simptomu samazinājumu, kas sekoja pēc apzinātības kā stresa samazināšanas programmas. Pētījumā piedalījās 23 cilvēki, vispirms ar intervijām nosakot precīzu diagnozi, trauksmes, depresijas un panikas līmeņus, tad tika strādāts katru nedēļu, kontrolējot stāvokli. Gan trauksme, depresija, gan panikas lēkmju biežums nozīmīgi samazinājās. Rezultāti pētījuma dalībniekiem saglabājās arī trīs mēnešus pēc programma, vairums no viņiem bija atbrīvojušies no panikas lēkmēm. Pētījumi ir skaidri parādījuši, ka cilvēki, kam ir panikas lēkmes un trauksmes stāvokļi, ir spējīgi izmantot apzinātības treniņu, lai regulētu savas trauksmes un panikas izjūtas un atklāts, ka treniņu laikā apgūtais pozitīvi turpina ietekmēt arī turpmāko dzīvi. Apzinātības treniņu programma tiek orientēta uz apzinātības pakāpju attīstību, īpaši nestrādājot ar trauksmi, bet pašu apzinātības attīstību (Kabat - Zinn, 1990, 2003), apzinātības terapija samazina trauksmi un depresijas simptomus (Buchheld, Grossman, Walach, 2001, Coelho, Canter, Ernst, 2007)

Pētījumi pierādīja, ka gan pusaudžiem, vecuma grupā no 14-18 gadiem un pieaugušajiem rezultāti būtiski neatšķīrās (Shapiro, Brown, Biegel, 2007).

Apzinātības izmantošana trauksmes gadījumā ļauj trauksmei kļūt par nevērtējošas uzmanības objektu. Spīlbergers (Spielberger, 1977) trauksmi definē kā procesu, kurā iesaistīti vairāki komponenti: kā indivīds apzinās trauksmes stāvokli (ar trauksmi saistītos simptomus), trauksmes psiholoģiskās reakcijas, uzdevumu izpilde (risināšana), apstākļi, kuri ietekmē procesu (gan iekšējie, gan ārējie). Spīlbergers izdala trauksmainību kā stāvokli (T-stāvoklis) un trauksmainību kā īpašību (T-iezīmi). Apzinātības treniņa ietekmi uz emocijām, emociju regulēšanu apstiprina Erismana un Roemera (Erisman, Roemer, 2010) pētījums, kurā tika secināts, ka apzinātības intervence statistiski nozīmīgi palielina respondentu reakciju uz pozitīvām emocijām un samazina reakciju uz negatīvām. Farba, Andersona, Meiberga un kolēģu (Farb, Anderson, Mayberg, 2010) pētījumā tika apstiprināta hipotēze, ka apzinātības treniņi samazina emocionālo ievainojamību depresiju veicinošās situācijās.

Apzinātības treniņa apguves saistība ar meditācijas faktoru

Apzinātības praktizēšanā bieži izmanto apzinātības meditāciju. Dažādas, uz apzinātību bāzētās intervenču programmas, kam pamatā ir meditācijas prakses pielietošana, ir izstrādātas ar mērķi mazināt trauksmes, stresa, depresijas u.c. psiholoģiskos simptomus, uzlabot veselību un labizjūtu. Apzinātības prakses ir adaptētas laicīgām vajadzībām, un tās plaši tiek lietotas gan medicīnas, gan garīgās veselības aprūpē (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, Toney, 2006). Kabat-Zinss (Kabat-Zinn, 1994, kā minēts Majori, 2012) par meditācijas praksi sauc piepūli, kas jāpieliek, lai attīstītu spēju būt saskaņā ar šo mirkli: "Cilvēki domā, ka meditācija ir kāds īpašs darbības veids, bet tas tā gluži nav. Tā ir vienkāršība kā tāda, bieži mēs sakām - nedari neko, sēdi šeit! Bet meditācija nav par sēdēšanu, bet apstāšanos un būšanu šeit – esošajā brīdī." Golemana raksta (Goleman, 2001, kā minēts Majori, 2012)- apziņas pārmaiņas, kas panāktas apzinātības ceļā, var ilustrēt ar procesu, kurā ogle kļūst par dimantu: " ..parastu prāta stāvokli varētu salīdzināt ar ogles gabalu, bet apzinātu uztveri – ar dimantu..šķiet, ka vielu pasaulē nav lielāku pretstatu kā pretstats starp ogli un dimantu, tomēr abas šīs vielas ir tikai oglekļa molekulu atšķirīgs izkārtojums. Tāpat kā dimants ir pārveidojusies ogle, tā arī skaidra apziņa var atmodināt mūs no apmulsuma un neskaidrības". Citi autori Kardaciotto ar kolēģiem (Cardaciotto et.al., 2008) norāda, ka kognitīvi biheiviorālā terapijā (CBT) saistībā ar apzinātības integrāciju terapijās sācies „trešais vilnis”, kur trešā viļņa intervences var iedalīt divās grupās: 1) kas balstās uz apzinātības treniņiem, piemēram, MBSR (Mindfulness Bihavioural Stress Reduction) vai MBCT(Mindfulness Bihavioural Cognitive Training); 2) kas izmanto apzinātību kā atslēgu, piemēram: pieņemšanas un uzticēšanās terapija ACT, dialektiskā biheiviorālā terapija DBT, recidīva novēršana (Cardaciotto, 2008). Šīs intervences veido apzinātības konceptu kā prasmes, kuras var iemācīties un praktizēt ar mērķi mazināt psiholoģiskos simptomus, uzlabot psiholoģisko un

fizisko veselību un labizjūtu. MBSR un MBCT pamatā balstās uz formālās meditācijas praksēm, kurā dalībnieki pavada līdz 45 min., katru dienu praktizējot. Savukārt DBT un ACT balstās uz plašām variācijām- īsāku uzdevumu plašākām variācijām, kurā ar apzinātību saistītās iemaņas var tikt praktizētas bez meditācijas nepieciešamības. Katrs veids pielieto apzinātības koncepciju un vingrinājumus atšķirīgu mērķu sasniegšanai (Baer, Smith, et.al., 2006).

Tieši tāpēc pētījuma autori izvēlējās izpētīt apzinātības faktoru atšķirības, salīdzinot grupas, kas meditē regulāri un kas nemeditē vispār vai ļoti reti.

Pētījuma rezultāti

Lai atlasītu grupas, tika izmantota sniega pikas metode- tie respondenti, kuri atsaucās, nodeva ziņu tālāk, tādējādi tika izveidota randomizēta pašizveidojoša izlase. Datu vākšanai tika izmantota interneta vietne *visidati.lv*, kur tika ievietota aptauja, un tika izsūtīti e-pasti ar lūgumu aizpildīt pievienotu elektronisku anketu vai aizpildīt internetā ar lūgumu pārsūtīt tālāk. Kopā aptauju veica 198 respondenti ar vidējo vecumu 36 gadi (M=36,91; SD=8,23); 130 sievietes (M=37,46; SD=7,95) un 68 vīrieši (M=35,87; SD=8,43), no tiem 193 interneta vietnē *visidati.lv*, 5 atsūtīja aizpildītas aptaujas Microsoft Excel datnēs.

Tika atlasīti resondenti pēc meditāciju biežuma. Pēc meditācijas prakses biežuma izlase tika sadalīta trijās respondentu grupās: 1) bieži meditē (četras reizes nedēļā, vai biežāk)- 30 respondenti (M=39,20; SD=8,16), 2) vidēji bieži meditē (līdz trim reizēm nedēļā)- 35 respondenti (M=37,77; SD=8,14), 3) maz/nemaz nemeditē (dažas reizes gadā, vai nemeditē)- 133 respondenti (M=36,17; SD=8,06).

Lai pārbaudītu pētījuma jautājumu, vai tiem respondentiem, kuriem ir augsti trauksmes rādītāji, ir pazemināti apzinātības rādītāji, tika veikta grupu pielīdzināšana pēc Kolmogorova- Smirnova formulas un korelēti abu aptauju rādītāji, neizdalot meditācijas biežumus. 2. tabulā redzami dati parāda, ka korelācija ir izteikti negatīva.

1.tabula

Korelācijas starp izlases trauksmes rādītājiem un apzinātības rādītājiem *Correlations between mindfulness and anxiety*

(N=198. **p<0,01)

Nr. p.k.	Apzinātības rādītāji (mindfulness fact.)	Situatīvā trauksme (situative anxc.)	Personības trauksme (person.anxc.)
1.	Apzinātība kopumā (general)	-,55**	-,634**
2.	Pamanīšana	-,28**	-,27**
3.	Aprakstīšana	-,47**	-,53**
4.	Apzināta rīcība	-,39**	-,46**
5.	Nevērtēšana	-,41**	-,53**
6.	Nereāģēšana	-,32**	-,41**

Tātad tika pierādīts, ka tie respondenti, kuriem ir augstas apzinātības pazīmes, tiem ir zemi trauksmes situatīvie un personības rādītāji, un otrādi.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu, vai meditācijas biežums un regularitāte ir saistīti ar augstiem apzinātības rādītājiem, tika izveidotas izlases, kur respondenti bija snieguši atbildes, ka viņi meditē dažas reizes gadā vai nemeditē nemaz, un tika izdalīta grupa - rādītājs „Maz/nemaz”, un tika atlasīti respondenti, kuri meditē līdz trijām reizēm nedēļā ar nosaukumu-grupa „Vidēji”, kā arī tika atlasīti respondenti, kuri meditē četras reizes nedēļā vai biežāk, ar grupas nosaukumu „Bieži”.

Tika izmantota vienfaktora dispersijas analīze (*One way ANOVA*) triju neatkarīgu izlašu salīdzināšanai, kur kā neatkarīgais mainīgais tika izmantots meditācijas prakses biežums un atkarīgais mainīgais- FFMQ skalas un apakšskalu rādītāji.

Pētījuma rezultāti uzrādīja, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības apzinātības un tās apakšskalu rādītājos respondentu grupās ar atšķirīgu meditācijas praksi biežumu. Rezultāti parādīti 3. tabulā:

3.tabula

Apzinātības rādītāju atšķirības 3 grupās ar atšķirīgu meditāciju biežumu
Statistical dates of differences between 3 groups with different meditation frequencies
(*N=198. * p < 0,05; **p<0,01.*)

Grupu sadalījums pēc meditācijas prakses biežuma rādītāja								sig.*
	Maz/nemaz(never)		Dažreiz- vidēji (sometimes)		Bieži(often)			
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Apzinātība	125.47	14.04	137.51	18.58	142.67	18.09	19.64	0.000**
Pamanīšana	24.34	4.05	27.71	4.11	29.30	6.09	19.83	0.000**
Aprakstīšana	27.11	5.45	29.83	5.58	30.43	5.79	6.51	0.002*
Apzinātā rīcība	27.75	3.94	29.46	4.45	30.77	5.28	7.19	0.001*
Nevērtēšana	26.68	4.98	29.74	5.85	29.77	6.09	7.32	0.001*
Nereaģēšana	19.59	3.10	20.77	3.77	22.40	3.59	9.48	0.000**

Secinājumi

Iegūtie rezultāti norāda uz to, ka respondentiem, kuriem ir augstāki apzinātības rādītāji ir zemāki trauksmes kā stāvokļa rādītāji un trauksmes kā iezīmes rādītāji. Šī saistība vērojama arī attiecībā uz visām apzinātības apakšskalām. Tas sasauca ar apzinātības pētnieku secinājumiem, ka apzinātības treniņi samazina trauksmi (Kabat - Zinn, 1990, Biegel, Brown, Shapiro, Schubert, 2009). Pamanīšanas apakšskalas rādītāji uzrāda acīm redzami vājāku saistību ar trauksmes skalu rādītājiem nekā apzinātības un pārējo apakškalu

rādītāji, kas varētu būt saistīts ar to, ka pamanīšanu raksturo spēja pamanīt esošā momenta notikumus neatkarīgi no tā, vai tie tālāk tiek uztverti kā pozitīvi vai negatīvi. Tādējādi pamanīšana pēc būtības neietekmē, kā notikums X tiek uztverts vai interpretēts, jo var pamanīt gan labo, gan slikto. Ja indivīds pamana pārsvarā sliktos notikumus, tad tas varētu paaugstināt trauksmes rādītājus. Arī Baiere (Baer et al., 2006), pētot apzinātības apakšskalu saistību ar trauksmi, ieguvusi līdzīgus rezultātus un pauž līdzīgus uzskatus. Bovlina un Baires pētījuma (Bowlin, Baer, 2012) rezultāti parāda, ka pastāv saistība starp pamanīšanu un trauksmi un ka šī saistība nav statistiski nozīmīga.

Pētījuma rezultāti parāda, ka respondentiem ar augstākiem aprakstīšanas rādītājiem ir zemāks trauksmes līmenis. Tas ļauj domāt, ka, aprakstot vai izsakot vārdos savu esošā brīža pieredzi, tā tiek apzināta, tajā skaitā apzināta tiek arī tā pieredzes daļa, kas var radīt trauksmi. Līdz ar to, ja indivīds izteiktu vārdos savu esošā brīža pieredzi, tad tas varētu samazināt trauksmi. Tas, savukārt, sasaucas ar Spīlbergera (Spielberger, 1977) uzskatiem- trauksme, kas rosina indivīdu uztvert plašu, objektīvi drošu objektu loku kā draudus saturošu, rosina reaģēt uz tiem ar trauksmes stāvokli, kur intensitāte neatbilst objektīvām briesmām. Savukārt, Frevena, Dozoisa un kolēģu (Frewen, Dozois, Neufeld, Lanius, 2011) pētījums apliecina, ka indivīdiem ar posttraumatiskā stresa sindromu ir grūtības izteikt pozitīvās, kā arī negatīvās emocijas vārdos, komunikācijā.

Pēc iegūtajiem rezultātiem var secināt, ka gan apzinātība, gan visi apzinātības aspekti ciešāk korelē ar trauksmi kā iezīmi nekā ar trauksmi kā stāvokli, kas norāda, ka apzinātībai vairāk piemīt iezīmes, nevis stāvokļa īpašības. Kas savukārt apstiprina apzinātības pētnieku teikto, ka apzinātības prakse ir veids, kā stādāt ar trauksmi, panikas lēkmēm, mainot veidu, kā persona uztver to, kas notiek un uz ko vērš uzmanību (*Kabat - Zinn, 1990*).

Rezultāti norāda, ka nevērtēšanas apakšsakala korelē vidēji cieši negatīvi ar trauksmes aptaujas skalām. Pieņemot to, ka vērtējoša situācija ir potenciāls trauksmes cēlonis (Spielberger, 1977), tas ļauj secināt- ja cilvēks nevērtē savu pieredzi, tad viņam varētu būt mazāks trauksmes līmenis. Tas sasaucas ar Greisona un Brantlija (Greenson, Brantly, 2009) pētījumu, kur autori norāda, ka apzinātības praktizēšana ļauj veselīgāk un efektīvāk domāt par savu iekšējo baiļu, trauksmes pieredzi caur pašregulāciju, kas ietverta iekšējā nevērtējošā apzināšanās.

Pētījumā tika pārbaudīts arī papildus sajauktais mainīgais, vai apzinātība ir saistīta arī ar vecumposmu. Pētījuma rezultāti parāda, ka saistības starp apzinātību, tās apakšskalām ir attiecināmas uz dažādām vecuma grupām, bet dažādās vecuma grupās nav statistiski nozīmīgu atšķirību. Tas varētu norādīt, ka uz apzinātību balstītās intervences varētu būt vienlīdz efektīvas dažāda vecuma respondentiem. To apliecina Biegela, Brovna, Šapiro (Biegel, Brown, Shapiro, 2009) pētījums, kur programma bija efektīva, lai samazinātu trauksmes, depresijas un somatisko traucējumu simptomus, lai uzlabotu pašcieņu un miega kvalitāti gan pusaudžu grupā, gan pieaugušo grupā.

Rezultāti uzrāda, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības apzinātības un tās apakšskalū rādītājos respondentu grupās ar atšķirīgu meditācijas praksi. Tas liecina, ka apzinātības rādītāji ir saistīti ar praktizēšanās- meditācijas biežumu. No tā var secināt, ka tiem respondentiem, kuri meditē biežāk, ir arī augstāki apzinātības rādītāji.

Rezultāti uzrāda, ka pamanīšanas apakšskalū rādītāji ir izteiktākie tiem, kas meditē bieži ($F=19,83$), tas ir vislielākais- divas vai vairāk reizes lielāks kā citās apakšskalās, kas vedina domāt par to, ka meditācijas prakses viens no rezultātiem ir spēja pamanīt. Tas saskan ar apzinātības pētnieku pētījumu rezultātiem, kur jau 2004.gadā Baier, Šmits (Baer, Smith et al., 2004) savā pētījumā atzīmēja meditācijas saistību ar pamanīšanu, norādot uz to, ka pastāv saistība starp meditācijas prakses biežumu un pamanīšanas skalū rādītājiem. 2008. gada publikācijā Baier (Baere et al., 2006) ierosina, ka būtu vēlams pētīt indivīdus ar lielāku meditācijas praksi. 2008. gadā Baeres pētījuma rezultāti uzrāda saistības starp apzinātības apakšskalām, no kurām izteiktākā ($r=0,35$; $p<0,01$) ir saistība starp meditācijas prakses rādītājiem un pamanīšanas apakšskalū rādītājiem. Tas apliecina, ka meditācijas prakse attīsta pamanīšanu vairāk kā citas ar apzinātību saistītās prasmes.

Pētījuma rezultāti norāda, ka meditēt dažas reizes mēnesī un biežāk ir pietiekami, lai būtiski paaugstinātos apzinātības rādītāji. To apstiprina Čadvika un Hembera (Chadwick, Hember et al., 2007) pētījums par to, ka pastāv nozīmīgas atšķirības starp SMQ (*Sothamptona Mindfulness Questionnaire*) rādītājiem meditējošo un nemeditējošo respondentu grupās.

Savukārt apzinātas rīcības un nereagēšanas rādītāju izmaiņām nepieciešams meditācijas prakses biežums vismaz četras reizes nedēļā vai biežāk. Baeres pētījumā (Baer et al., 2006) pētījuma rezultāti norāda uz to, ka pastāv statistiski nozīmīgas saistības starp meditācijas praksi un apzinātības apakšskalām.

Summary

There was 2 years long study about mindfulness questionnaire psycholinguistical and psychometrical adaptation ($N=303$) in Latvia and sample of inhabitants of Latvia ($N=198$) research for compare factors "mindfulness factors" and "meditation per week".

The aim of the first study was to adapt the mindfulness questionnaires in Latvian language. The study involves theoretical examination of the following mindfulness questionnaires: Freiburg Mindfulness Inventory (FMI), Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS), Cognitive and Affective Mindfulness Scale (CAMS-R), Toronto Mindfulness Scale (TMS), Five Facet Mindfulness Scale (FFMQ), Southampton Mindfulness Questionnaire (SMQ), Philadelphia Mindfulness Scale (PHLMS), and research with adapted Five Facet Mindfulness Scale (FFMQ) (Baer et al., 2006). The study also aimed at investigating the compliance between the psychometric indicators and the respective indicators of the original survey, as well as establishing whether there is any statistically significant correlation between the indicators of the mindfulness subscales and personal traits. The study involved 303 respondents in age of 22–56 years ($M=36.29$; $SD=8.46$).

Other part of this study analyses results done with Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006). The results showed that the total level of internal coherence of the scale is excellent ($\alpha=0.9$), and Cronbach α for subscales is between 0.87 and 0.62. Results of the factor analyses confirmed the five facet structure, the same as in the original FFMQ questionnaire. In general, the results of the study show that the FFMQ questionnaire adapted in Latvian has appropriate psychometric indicators, therefore it can be used for research of mindfulness, its facets and their relation to other notions in psychology. The questionnaire is provided for clinical researchers.

There is the main results are showed in this article from the thord part of 2 years long research and this study includes the methodological model of mindfulness, definition of mindfulness in Latvian, model of other psychological notions related to mindfulness, proven links between the mindfulness and its subscales and anxiety scales, differences in mindfulness indicators among respondent groups with different meditation experience, and possible directions of further research. This study involved 198 respondents in age of 22–56 years ($M=36.91$; $SD=8.23$) with different meditation experience. The study uses the Five Facet Mindfulness Questionnaire – FFMQ (Baer, et al. 2006) adapted in Latvian by M. Majors (2012), as well as Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory Form (Spielberger, et al. 1983), adapted in Latvian by D. Škuškovnika (LU Rīga, 2004). The results showed that there are statistically significant links between indicators of mindfulness and its subscales, as well as indicators of the anxiety scale (r between -0.27 and $-0.63r$, $p<0.01$). Results indicate statistically significant differences in the respondent groups of mindfulness and its subscales with different meditation practice. Results were between ($F(2.198)=6.51$, $p<0.05$) and ($F(2.198)=19.83$, $p<0.01$).

Literatūra References

1. Baer, R.A., Gregory, T., Smith, Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L.(2006). *Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness*. Retrieved from <http://asm.sagepub.com/content/13/1/27>
2. Baer, RA., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 2745.
3. Biegel, G.M.; Brown, K.W., Shapiro, S.L.; Schubert, C.M. (2009). *Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial*.
4. Bowlin, S., Baer, R.,(2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52, 411–415
5. Buchheld, N., Grossman, P., Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1, 11–34.
6. Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., et al. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15(2), 204.
7. Chadwick, P, Hember, M, Symes, J, Peters, E, Kuipers, E, Dagnan, D., (2008), Responding mindfully to unpleasant thoughts and images: reliability and validity of the Southampton mindfulness questionnaire (SMQ). *Br J Clin Psychol*. 2008 Nov;47(Pt 4):451-5. Epub 2008 Jun 20.

8. Coelho, H. F., Canter, P. H., & Ernst, E. (2007). Mindfulness-based cognitive therapy: Evaluating current evidence and informing future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(6), 1000-1005.
9. Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy, 48*(2), 198-208. doi:10.1037/a0022062.
10. Greeson, J., Brantley, J., (2009). Mindfulness and Anxiety Disorders: Developing a Wise Relationship with the Inner Experience of Fear. Didonna, F., *Clinical Handbook of Mindfulness*, Springer, Science+Business Media, LLC 2009.
11. Erisman, S. M., & Roemer, L. (2010). A preliminary investigation of the effects of experimentally induced mindfulness on emotional responding to film clips. *Emotion, Vol 10*(1), Feb 2010.
12. Farb, N.A.S., Anderson, A.K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z.V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion, 10*(1), 25-33. doi:10.1037/a0017151.
13. Frewen, P.A., David, J. A., Dozois, Richard W. J. Neufeld, and Ruth A. Lanius (2011). Disturbances of emotional awareness and expression in posttraumatic stress disorder: Meta-mood, emotion regulation, mindfulness, and interference of emotional expressiveness. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, Mar 28, 2011, No Pagination Specified.
14. Goleman, T. (2001). *Emotional alchemy: How the mind can heal the heart*. Harmony Book: New York.
15. Paul A. Frewen, David J. A. Dozois, Richard W. J. Neufeld, and Ruth A. Lanius (2011)., Disturbances of emotional awareness and expression in posttraumatic stress disorder: Meta-mood, emotion regulation, mindfulness, and interference of emotional expressiveness, *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, Mar 28, 2011, No Pagination Specified.
16. Jermann, F., Billieux, J., Larøi, F., d'Argembeau, A., Bondolfi, G., Zermatten, A., & Van der Linden, M. (2009). Mindful Attention Awareness Scale (MAAS): Psychometric properties of the French translation and exploration of its relations with emotion regulation strategies. *Psychological Assessment, 21*(4), 506-514.
17. Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
18. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
19. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 144-156.
20. Majors, M., Majore, L., Svence, G. (2012). *Apzinātības testa adaptācija Latvijā un apzinātības un citu mainīgo lielumu saistība*. RPIVA.
21. Škuškovnika (2004). *Trauksme latviešiem un Latvijā dzīvojošiem krieviem*. Promocijas darbs. LU.
22. Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 2007 1*(2), 105-115.
23. Shapiro, S.L., and G. E. Schwartz, (2000), "The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness," In M. Boekaerts, M. Zeidner, & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation*, p. 263.
24. Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, I.A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms Mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 373-386.

25. Spielberger, C.D. (1977). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In Spielberger (Ed.) *Anxiety. Current Trends in Theory and Research. Vol.2.*, New- York: Academic Press.
26. Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical Evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*, 275-287.
27. Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Williams, J. M. G. (2003). Mindfulness training and problem formulation. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 157–160.
28. Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., et al. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1543-1555.

Dr.psych.profesore

Guna Svence

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

e-pasts: gunasvence@rpiva.lv

Mag.psych.lektors, psihologs

Māris Majors

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

e-pasts: maris@harmonija.lv

Mag.psych.lektore, **psiholoģe**

Laila Majore

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

e-pasts: laila@harmonija.lv

IZAICINĀJUMI DARBĀ AR PIEAUGUŠAJIEM: SITUĀCIJU ANALĪZE LATVIJĀ

Challenges in Work with Adults: the Situation Analysis in Latvia

Anna Vintere

Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Sarmīte Čerņajeva

Rīgas Tehniskā Universitāte

Jelena Koroļova

Latvijas Lauksaimniecības universitāte

Abstract. *In the 21st century, people have to cope with continuous change and it is important that people could learn through-out their lives. To gain knowledge successfully throughout the lifetime, personality development psychology, personal needs and education motivation are seen as the more significant features. In order to identify the different age adults learning needs and motivation to learn, and to identify the learning characteristics, the article summarizes a number of case studies - situation analysis, which were done in the framework of Nordplus Adult Education Development project "How to challenge adults to teach adults".*

Keywords: *adult education, adult educators, educational needs, motivation, learning methods, adults' psychology.*

Ievads

Introduction

21.gadsimtā cilvēkam jāspēj tikt galā ar pastāvīgajām pārmaiņām. Strauji mainīgā pasaule liek lielai iedzīvotāju daļai iejusties jaunā un izaicinājumu pilnā darba vidē, kurai nepieciešamas jaunas prasmes un attieksmes. Tāpēc pieaugušo izglītība strauji attīstās, lai nodrošinātu iespēju izglītos visa mūža garumā.

Saskaņā ar *Izglītības likumu*, pieaugušo izglītība ir personu daudzveidīgs izglītošanas process, kas cilvēka mūža garumā nodrošina personības attīstību un sociālo iekļaušanos, pilsonisko līdzdalību un konkurētspēju darba tirgū cilvēka mūža garumā. Pieaugušo izglītība uzlabo konkurētspēju, risina arī sociālās problēmas un veicina iniciatīvu. Izglītoties un papildināt zināšanas mūsdienās var visi, tikai svarīgi atrast katram cilvēkam vajadzīgo motivāciju to darīt.

Plānojot izglītības procesu svarīgi ir zināt pieaugušā vajadzības. Izpratne par pieaugušo mācību principiem palīdz pedagogam labāk izglīt pieaugušos, uzlabo mācīšanas un mācīšanās vidi un ietekmē indivīda mācīšanās rezultātus. Taču cilvēka darbība nav iespējama bez motivācijas. Motivācija garlaicības vietā rada interesi (Students, 1998). Tieši motivācija mūs iekustina, virza mūsu rīcību un uztur mūsu uzvedību ilgākā laikposmā. Runājot par cilvēka psiholoģisko būtību, viens no motivācijas teorijas pamatlicējiem Maslovs (1902 – 1987) uzskata, ka pats galvenais cilvēkā ir viņa svarīgākās vajadzības, pēc kā cilvēks tiecas, uz ko cilvēks ir virzīts, ko viņš uzskata par svarīgāko.

Pieaugušie atšķiras no citiem izglītojamiem ar motivāciju, mācīšanās pieredzi un komunikāciju iespējām. Tas izvirza jaunas prasības arī izglītotājiem un mācīšanas veidiem. Tas ir liels izaicinājums pieaugušo izglītotājiem.

Izvērtējot šos apstākļus, piecas organizācijas no trīs valstīm (Latvija, Lietuva, Zviedrija) Nordplus Pieaugušo izglītības programmas ietvaros īsteno projektu „Kā izaicināt pieaugušos mācīt pieaugušos”, kura ietvaros veiktā pētījuma pirmais posms ietvēra situācijas izpēti partnervalstīs. Latvijas pētījuma respondentu viedokļu analīze atspoguļota šajā rakstā, apzinot dažāda vecuma pieaugušo psiholoģiskās īpatnības, kā arī izglītības vajadzības un motivāciju mācīties.

Materiāli un metodes *Materials and methods*

Rakstā, izmantojot teorētiskās literatūras analīzes metodi, raksturota pieaugušo psiholoģijas izpratne un apskatītas pieaugušo izglītības vajadzības un motivācija mācīties.

Lai apzinātu dažāda vecuma pieaugušo izglītības vajadzības un motivāciju mācīties, kā arī noskaidrotu mācīšanās īpatnības, balstoties uz apzinātajām teorētiskajām atziņām un raksta autoru personīgo pieredzi vairākos starptautiskos izglītības projektos un darbā ar pieaugušajiem Latvijas augstskolās, rakstā apkopota vairāku situāciju analīze:

- 1) Latvijas Lauksaimniecības universitātes (LLU) un Rīgas Tehniskās Universitātes (RTU) nepilna laika un maģistra studiju programmu studentu aptauja (N=168) par formālo izglītību;
- 2) Jauniešu (18–30), kas apgūst kādu svešvalodu, aptauja (N=341);
- 3) Izglītības vajadzības un vēlmes cilvēkiem virs 50. Kopumā aptaujā piedalījās 234 respondenti no piecām valstīm. Šajā pētījumā analizētas Latvijas respondentu atbildes (N=41);
- 4) Pieaugušo izglītotāju aptauja. Latvijā aptauja ietver 374 gadījumus.

Aptaujas anketas ietver dažādus jautājumu tipus: (1) Anketā bija doti jautājumi un atbildes. Respondenti tika aicināti noteikt atbilžu procentuālo sadalījumu pēc viņu prioritātēm/ vai arī izvēlēties vienu vai vairākas atbildes; (2) Doti vairāki apgalvojumi un respondenti tiek aicināti ranžēt tos, numurējot secībā 1, 2, 3..., kur 1 - ļoti svarīgi/ 1 – pilnībā piekrītu u.t.t. Šāda tipa atbildes tiek analizētas, nosakot modu un/ vai vidējo vērtējumu. (3) Jautājumi ar brīvām atbildēm. Aptaujas anketas pieejamas interneta vietnē <http://www.iipc.lv/>.

Pieaugušo psiholoģijas izpratne *Understanding the psychology of adults*

Pieaugušajiem attīstības process noris visā cilvēka dzīves laikā. Viņš spēj labāk sevi vadīt, gribas īpašības parasti ir noturīgas, viņš labāk apzinās savas vajadzības – sociālās un garīgās. Pēc Nīderlandiešu autora Voteringa domām,

vecums no 21 līdz 28 gadiem ir dzīves bāzes ieņemšana, Vijngardens to nosauc par iekšējās un ārējās pasaules pieņemšanu. Vācu psiholoģe Mersa šo cilvēka dzīves periodu nosauc par pirmo pieaugušā dzīves fāzi, bet vecums līdz 35 gadiem - par atrasto dzīves pamatu apstiprināšanu – salīdzināšanu. Mersa pagarina šo vecumposmu līdz 42 gadiem (Liepiņa, 1998).

Senie romieši vecumu līdz 25 gadiem vēl iedalīja jaunības fāzē, bet 25 līdz 40 gadiem tika nosaukta kā pirmā pieaugušo dzīves fāze. Runājot par pieaugušo attīstību, Mersa lieto tādus jēdzienus kā „morālā pilnveidošanās” un „garīgā augšupeja”.

Somu zinātnieki uzsver, ka cilvēka psihiskā attīstība turpinās līdz viņa dzīves beigām, viņa patība nekad nav gatava, vecumu no 20, 25 gadiem līdz 35, 40 gadiem nosaucot par agrīnā brieduma gadiem, kura raksturīgākā īpatnība ir iekšējās autonomijas ieguve. Šim vecumam raksturīgs jaunrades spēju kāpums ikvienā nozarē (Vuorinens, Tūnala, 1999).

Borna un Ruso norāda, ka vecums no 20 līdz 40 gadiem ir optimālu fizisku iespēju laiks (Borna, Ruso, 2001). Vecums, kurā notiek neliela kognitīvo spēju samazināšanās, ir 80 gadi.

Arī latviešu zinātnieki ir pētījušo jautājumu. Piemēram, Svence, raksturojot pieaugušo attīstības īpatnības, 20 līdz 40 gadu vecumposmu nosauc par agrīno briedumu, kura pamatiezīmes ir sevis piepildīšana sociālajā vidē un balansēšana starp karjeru un ģimeni (Svence, 1999). 30 gadu vecumā cilvēks sasniedz savā fiziskajā attīstībā zināmu pilnību. Savukārt Karpova runā par astoņām *Ego* attīstības stadijām (Karpova, 1998). Agrīnais briedums tiek attiecināts uz 20 līdz 24 gadu vecumu, bet kā vidējais briedums norādīts 25 līdz 64 gadiem.

Izglītības vajadzības un motivācija mācīties *Educational needs and motivation to learn*

Pieaugušo izglītības vajadzības ir pētāmas no diviem dažādiem aspektiem. No vienas puses, katram cilvēkam ir savas iekšējās vajadzības, kuras tam ir nepieciešams apmierināt, piemēram, vajadzība pēc pašizteiksmes, pašattīstības, pašrealizēšanās. Izaugsmes vajadzības ir cilvēka darbības un apkārtējās vides savstarpējās iedarbes rezultāts. Tās iekļauj gan vēlēšanas pēc atziņas un cieņas, gan pašapliecināšanos. Cilvēkam, saskaroties ar problēmām, kuras atrisināt liedz ierobežotās spējas vai zināšanas, var rasties iemesls sevis pašattīstīšanai. Jāatzīmē, ka vajadzība pēc mūžizglītības izpaužas pārsvarā kā brīvprātīga izvēle.

Otrs pieaugušo izglītības vajadzību aspekts balstās uz personiskās vajadzības apmierināšanas iespējamības, kas ir nepieciešama arī valstiskā līmenī, jo valsts un visas sabiedrības interesēs ir, lai pēc iespējas lielāka daļa sabiedrības indivīdu būtu zinoši, orientētos procesos, jaunākajās tehnoloģijās, būtu atvērti inovācijām, prastu atbilstoši rīkoties, būtu izglītoti un perspektīvi

darbinieki. Iespēja kvalitatīvāk, daudzpusīgāk un pieejamāk apmierināt savas vajadzības pēc izglītošanās un attīstības, piepildīt savas vēlmes, apgūt kaut ko jaunu, raksturo visas sabiedrības – konkrētās valsts dzīves līmeni.

Tātad, motivācija mācīties ir atkarīga no vajadzībām pēc zināšanām sabiedrībā vispār, kā arī konkrētā laikā un vidē, personas personiskās ieinteresētības atkarībā no tā, kādi būs rezultāti un praktiskās pielietošanas spējas. Zinātnieki apstiprina, ka cilvēka pašvērtības ietekmē viņu emocionālo stāvokli un motivāciju mācīties.

Pētot dažādu dzīves ciklu saistību ar izglītības vajadzībām, Hagighersta pētījumā paveras šāda aina (Havighurst, 1972):

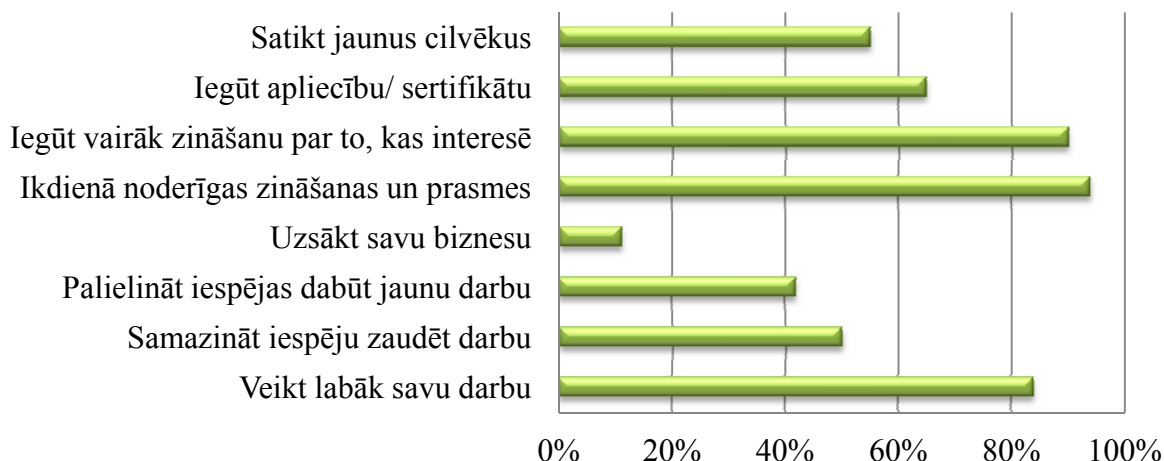
- 1) 18–30 gadu vecumā izglītības ieguve ir saistīta ar karjeras un nodarbinātības perspektīvām;
- 2) 30–40 gadu vecumā izglītība ir papildus pašrealizācijas un pašaktualizācijas joma;
- 3) 40–50 gados cilvēks demonstrē savu noteiktību un pārliecību;
- 4) pēc 50 gadu vecuma cilvēki izvēlas tādus izglītības virzienus, kas sekmē pārdomas, analīzi, izvērtējumu;
- 5) vēlākajos gados cilvēki pievēršas galvenokārt tikai interešu izglītībai.

Pētot nodarbinātības statistikas datus un to sakarības ar izglītības līmeni Eiropas valstīs, var iegūt apstiprinājumu tam, ka pilnvērtīga un apjēgta mācīšanās mūža garumā nodrošina personības rezultatīvu darbību profesionālajā un sociālajā jomā.

Situāciju analīzes rezultāti *Results of the situations analysis*

Pētot nodarbinātības statistikas datus un to sakarības ar izglītības līmeni dažādās valstīs, var iegūt apstiprinājumu tam, ka pilnvērtīga un apjēgta mācīšanās mūža garumā nodrošina personības rezultatīvu darbību profesionālajā un sociālajā jomā. Pēc Centrālās statistika pārvaldes datiem, apmēram desmitā daļa Latvijas iedzīvotāju vecumā no 25 līdz 64 gadiem aktīvi piedalās dažādās pieaugušo izglītības aktivitātēs. Piemēram, apskatot datus par 2011.gadu (1.att.), redzams, motivācija dalībai pieaugušo izglītībā ir dažāda, taču nozīmīgākais ir iegūt ikdienā noderīgas zināšanas un prasmes (piemēram, kuras nepieciešamas sadzīviskā līmenī vai veselīga dzīvesveida izkopšanā, arī valodu zināšanas, apgūt jaunākās tehnoloģijas u.c. – 94%), vēlme attīstīt vai izkopt spējas vai talantus (90%) un sekmīgāka iekļaušanās darba tirgū (84%).

Aptaujas rezultāti liecina, ka Latvijas iedzīvotājiem vismazākā interese ir par sava biznesa uzsākšanu. Pieaugušo izglītībā svarīga ir arī vēlme iesaistīties domubiedru grupās, atrast jaunus paziņas un iegūt draugus, izvairīties no vientulības un atsvešinātības u.c. sociālas problēmas.



1.att.Motivācija piedalīties pieaugušo izglītībā
Figure 1 Motivation to participate in adult education

LLU un RTU studentu aptaujas rezultāti par formālās izglītības iegūšanu *LLU and RTU students' survey on formal education*

Aptaujā par formālo izglītību piedalījās 168 LLU un RTU nepilna laika un maģistra studiju programmu studenti. Anketā bija doti jautājumi un atbildes. Respondenti tika aicināti noteikt atbilžu procentuālo sadalījumu pēc viņu prioritātēm. Viens no anketas jautājumiem bija par motivāciju studijām attiecīgajā augstskolā/ specialitātē (1.tabula).

1.tabula

LLU un RTU studentu mācību motivācija *LLU and RTU students' motivation for learning*

Jautājums	Atbilde	RTU	LLU			kopējais
			Inženier- zinātnes	Inženier- zinātnes	Sociālās zinātnes	
	Moda (%)					
Kāpēc studē (kopā 100%)	Lai celtu pašapziņu	30	20	20	10	
	Ievēroju ģimenes tradīcijas					
	Draugu ieteikums					
	Lai iegūtu/ paaugstinu profesionālo kompetenci		50	40	60	50
	Vēlos iegūt formālas izglītības dokumentu	60	30	10	10	10
	Cits				

Otrs aptaujas jautājuma mērķis bija noskaidrot, kādai mācību formai studenti dod priekšroku (2.tabula). Kā redzams, studentiem patīk studēt pasniedzēja vadībā un nemaz nevēlas mācīties individuāli (patstāvīgi). Puse no maģistrantiem izvēlas skolotāja vadītās studijas, bet arī atzīt citas studiju formas. Pārsteidzoši, bet inženierzinātņu studenti labprāt mācītos grupās, sadarbojoties ar citiem studentiem.

2.tabula

Mācību formas
Forms of learning

Jautājums	Atbilde Moda (%)	RTU	LLU			kopējais
		Inženier- zinātnes	Inženier- zinātnes	Sociālās zinātnes	Maģistra studijas	
Kādai mācību formai dod priekšroku (kopā 100%)	Patīk studēt pasniedzēja vadībā	50	50	80	50	50
	Individuāli / patstāvīgi				30	
	Grupā (sadarbībā ar citiem studentiem)	40	50	20	20	

Anketa ietvēra arī jautājumu par minētajās augstskolās izmantotajām mācību metodēm (3.tabula). Jāatzīmē, ka esošā studiju sistēma uzspiež lekciju kā noteicošo studiju formu. Tā kā universitātēs pārsvarā dominē *lekcija* un *praktiskais darbs* - studentiem neveidojas citas mācību pieredze.

3.tabula

Izmantotās mācību metodes
Used teaching methods

Jautājums	Atbilde Moda (%)	RTU	LLU			kopējais
		Inženier- zinātnes	Inženier- zinātnes	Sociālās zinātnes	Maģistra studijas	
Kādas mācību metodes visvairāk tiek izmantotas (kopā 100 %)	Lekcijas	20	50	80	60	20
	Praktiskie vai laboratorijas darbi	50	50		30	20
	Semināri				5	
	E-studijas				10	
	Mācību ekskursijas					
	Citas				

Neraugoties uz augstskolu mācībspēku lielajiem pūliņiem un ieguldījumu e-studiju attīstībā, nodrošinot izglītība pieejamību brīvu laikā un telpā, e-studijas tomēr nav populāras studentu vidū.

18 – 30 gadus vecu svešvalodu apguvēju aptaujas rezultāti *Foreign language learners' aged 18 - 30 survey results*

Aptauja tika veikta elektroniski: <http://effective-learning.eu/>. Pētījuma izlase Latvijā tika veidota sekojošā veidā:

- 1) Izmantojot nejaušības principu, tika nosūtīti 300 e-pasti studentiem, kas lieto LLU e-studiju sistēmas Moodle vidi;
- 2) Informācija par aptauju, kā arī uzaicinājums aizpildīt anketu tika izplatīts caur sociālajiem tīkliem "Draugi", "Facebook" un "Twitter";
- 3) Rakstisks uzaicinājums tika nosūtīts visiem angļu valodas apmācības pakalpojumu sniedzējiem Jelgavā ar norādi uz vietni Internetā, kur izvietota anketa.

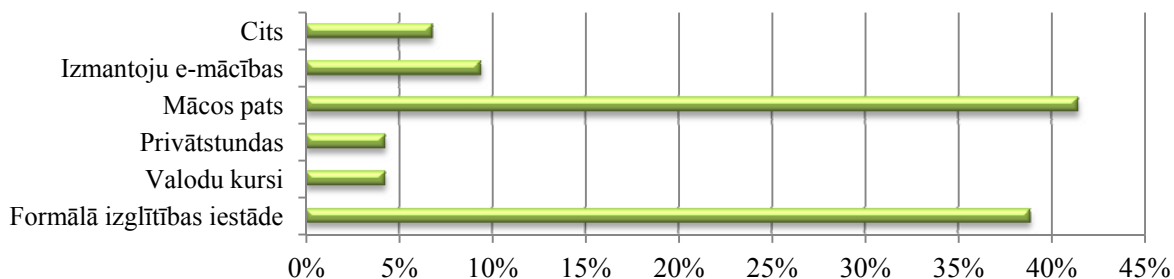
Aptauja kopumā aptauja ietvēra 341 gadījumu: pilnībā aizpildītas anketas 234, nepabeigtas -107. Analīzē kā bāzes vērtības tiek lietotas 234 pilnās atbildes. Respondentiem tika lūgts noteikt, kādi ir galvenie iemesli, kāpēc viņi mācās norādīto svešvalodu, tātad, mācību motivācija (4.tabula).

4.tabula

Iemesli, kāpēc mācās svešvalodu *Reasons for learning foreign language*

<i>Iemesli, kāpēc mācās norādīto valodu</i>	<i>% no respondentiem</i>	<i>Vidējais vērtējums: 1-nenozīmīgs, 5-ļoti svarīgs</i>
Karjeras attīstība	38.89	4.19
Ceļošana	37.61	3.75
Personiskās attiecības	56.84	3.44
Izglītība	58.97	4.16
Pārceļošana	51.71	2.73
Vaļasprieks	51.28	3.01
Pašattīstība	58.12	3.65

Kā redzams tabulā, trīs svarīgāki iemesli, kāpēc respondenti mācās norādīto svešvalodu, saskaņā ar vidējo vērtējumu, ir: karjeras attīstība, izglītība un ceļošana. 51% respondentu, kā cēloni svešvalodas apguvei, ir norādījuši migrāciju, tomēr tās svarīgums ir novērtēts tikai ar 2.73 no 5punktiem.



2.att.Svešvalodu apguves veids
Figure 2 Foreign language learning form

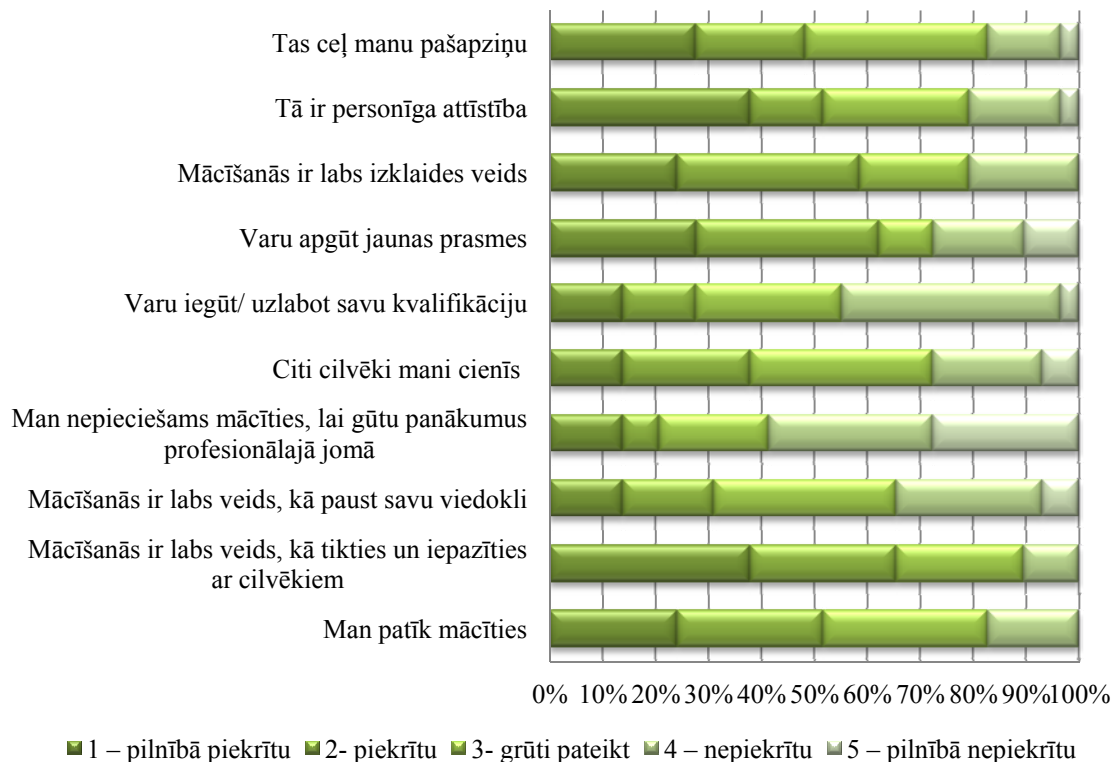
Rezultāti liecina (2.att.), ka 39% svešvalodu apgūst kādā no formālās izglītības iestādēm (skola, augstskola). Pārējiem svešvalodas apgūvē patstāvīgais darbs/ individuālās studijas ir noteicošā mācību forma (41%). Tiek izmantotas arī e-studiju iespējas. Jāatzīmē, ka respondenti tika lūgti novērtēt savu mācīšanās pieredzi caur vairākiem paziņojumiem. Rezultāti liecina, ka lielākā problēma ir tā, ka respondenti nezina, kā efektīvi mācīties svešvalodu (48% no respondentiem).

Izglītības vajadzības un vēlmes cilvēkiem virs 50 *Educational needs and expectations of people over 50*

Šajā aptaujā kopumā piedalījās 41 respondents no Latvijas. Respondenti tika izvēlēti šādi:

- 1) Pēc dzīves vietas (lauki / mazpilsēta / pilsēta): 7-8 respondenti katrā vietā;
- 2) Pēc dzimuma: vismaz 15 sievietes un 15 vīrieši;
- 3) Pēc vecuma: 51-60 gadi - 10 respondenti, 61-70 gadi - 10 respondenti, 71-80 gadi - 5 respondentu un 81+ - 5 respondenti.

Anketā bija vairāki jautājumi, bet viens no tiem par motivāciju mācīties. Bija doti apgalvojumi un respondenti tika aicināti akceptēt vienu no 5 atbildēm: 1 – pilnībā piekrītu, 2- piekrītu, 3- grūti pateikt, 4 – nepiekrītu, 5 – pilnībā nepiekrītu (3.att.).



3.att. Cilvēku vecumā virs 50 mācību motivācija
Figure 3 Learning motivation for people over 50

Pētījuma rezultāti liecina, ka šajā vecuma grupā visnozīmīgākā motivācija dalībai pieaugušo izglītībā ir iespēja tikties un iepazīties ar cilvēkiem, arī izklaides veids. Pie tam, cilvēki vecumā virs 50 mēcās, jo viņiem patīk mācīties un tas ir veids, kā turpināt būt aktīvam. Latvijas respondentiem (60%) patīk mācīties grupās, kur ir vairāk par 5 cilvēkiem.

Aptaujas anketā bija arī vairāki jautājumi par mācību formām un metodēm. 36% no respondentiem apgalvo, ka dod priekšroku mācībām internetā, grāmatas/ drukātus materiālus izmanto 24%, taču vismazāk tiek izmantoti audio un video ieraksti – tikai 12%. 62% no respondentiem dod priekšroku mācībām grupā, bet aci pret aci ar pasniedzēju mācītos tikai 28% respondentu. Šai vecuma grupai nav raksturīgas patstāvīgās studijas, jo tikai 10% respondentu saka, ka labprāt mācās individuāli.

Pieaugušo izglītotāju aptaujas rezultātu analīze *Adult educators' survey results*

Pieaugušo izglītotāju aptauja ir daļa no *Nordplus* projektā „Kā izaicināt pieaugušos mācīt pieaugušos” veiktā pētījuma. Anketa ietver vairākus pieaugušo izglītības aspektus, taču šajā pētījumā ir ietverta tikai divu jautājumu analīze: kā pieaugušo izglītotāji pilnveido savu profesionālo kompetenci un kādas tradicionālās vai innteraktīvās mācību metodes, ko visbiežāk izmanto, atzīst par visefektīvākajām. Anketā tika dotas vairākas atbildes, un respondenti lūgti ranžēt savu viedokli, numurējot secībā 1, 2, 3..., kur 1 - ļoti svarīgi.

Aptaujas rezultāti liecina (5.tabula), ka vispopulārākais profesionālās pilnveides veids ir dažādi kursi un semināri, kā arī dažādi Interneta resursi. Jāatzīmē, ka Latvijas pieaugušo izglītotāju aktivitāte tādos virzienos, kā iesaistīšanās dažādos sociālajos tīklos un Eiropas pieredzes apmaiņas projektos, ir ļoti zema.

5.tabula

Kā pieaugušo izglītotāji pilnveido savu profesionālo kompetenci *How adult educators improve their professional competence*

<i>8 atbilžu varianti jeb 8 rangi</i>	<i>Moda</i>	<i>vidējais</i>
Apmeklēju kursus, seminārus	1	1.85
Izmantoju Interneta resursus	2	2.39
Komunicēju tiešsaistē	2	3.57
Izmantoju bezmaksas metodisko atbalstu / profesionālās pilnveides iespējas darbavietā	2	3.62
Izmantoju bezmaksas iespējas profesionālai pilnveidei ārpus institūcijas, kur strādāju	3	3.69
Pievienojos profesionālajām organizācijām, lai būtu informēts/-a par jaunākajiem notikumiem pieaugušo izglītībā	2	4.19
Iesaistos sociālos tīklos, lai dalītos pieredzē un redzētu ko un kā citi dara	7	4.79
Piedalos Eiropas pieredzes apmaiņas projektos	8	5.17

Atbildes uz jautājumu, kādas tradicionālās vai interaktīvās mācību metodes, ko visbiežāk izmanto, ir visefektīvākās, ir apkoptas 6.tabulā.

6.tabula

Izmantotās tradicionālās vai interaktīvās mācību metodes
Used traditional and interactive teaching methods

<i>10 atbilžu varianti jeb 10 rangi</i>	<i>vidējais</i>	<i>moda</i>
Lekcija	3	1
Prezentācijas	3	2
Spēles	6	8
Grupu darbs	4	3
Darbs pa pāriem	5	2
Prāta vētra	6	3
Darbs pie projekta	6	9
4 aspektu metode	8	10
Radošas aktivitātes	5	1
Interaktīvas metodes	6	10

Tādas populāras metodes kā lekcijas un prezentācijas vairāk tiek pielietotas tradicionālas formālas izglītības ietekmē. Izglītotāju un izglītojamo darba rezultātu novērtēšana arī ievieš korekcijas mācību metožu topā. Darbs mazās grupās (pa pāriem) un prezentāciju sagatavošana ir visnotaļ populāras. Grupu darbu un prāta vētru daži pieaugušie izglītotāji arī ievieto starp populārākajām mācību metodēm. Projekta izstrādes un 4 aspektu metodes ir ļoti specifiskas un pieprasa no izglītotājiem to metodikas pārzināšanu.

Secinājumi
Conclusions

1. Plānojot pieaugušo izglītības procesu, jāņem vērā izglītojamo vecuma psiholoģiskās īpatnības un jāvadās pēc pieaugušo vajadzībām un motivācijas mācīties.
2. Pieaugušo izglītības vajadzības un motivācija dažādos vecuma posmos ir atšķirīga. Vajadzības var iedalīt trīs lielās grupās: profesionālā pilnveide un jaunas prasmes/ zināšanas, lai sekmīgāk iekļautos darba tirgū, pašattīstība un sociālo jautājumu risināšana.
3. Pētījumā apskatītas dažādas mērķa grupas, taču lielākais vairums no respondentiem apgalvo, ka dod priekšroku mācībām grupās, sadarbojoties ar vienaudžiem.
4. Neraugoties uz izglītojamo vēlmi pēc dažādām interaktīvām sadarbības metodēm, Latvijā gan universitātēs, gan pieaugušo izglītībā lekcija un prezentācija ir noteicošās mācību formas.

5. Pieaugušie atšķiras no citiem izglītojamiem ar motivāciju, mācīšanās pieredzi un komunikāciju iespējām. Tas izvirza jaunas prasības arī izglītotājiem un mācīšanas veidiem. Tas ir liels izaicinājums pieaugušo izglītotājiem

Summary

In accordance with the Education Law adult education in Latvia is defined as follows: Adult education includes all types of formal, non-formal and informal education including further and interest education, professional upgrading and in-service training. It is provided to satisfy needs in lifelong education process to support personal development and competitiveness in the labour market regardless of person's age and previous education.

Adult education is a complex question, which in itself contains a conceptual change, not just establishment of educational institutions and adjustment of pedagogy. Adult education gives soil to competitiveness; it deals with social problems and also boosts initiative. Nowadays, everyone can study and acquire new knowledge all it takes is for everyone to find the motivation to do that. When the educational process is planning it is important to know the needs of adults and motivation to learn.

This paper using the theoretical literature analysis method describes adults' psychology and discusses understanding of adult learning needs and motivation to learn. The aim of this research is to identify different age adults' educational needs and motivation to learn, and to identify the learning characteristics (teaching forms and methods that students of different ages prefer). Based on the basis of theoretical knowledge and the author's personal experience in a number of international educational projects and work with adults in Latvia's universities, the article summarizes a number of case studies:

- 1) Latvia University of Agriculture and Riga Technical University part-time and master's degree program students survey on formal education;
- 2) People' aged 18 - 30 who learn foreign language survey;
- 3) Educational needs and expectations of people over 50;
- 4) Adult educators' survey.

The main conclusion from this research - adults are different from other students with motivation, learning experiences, and communication capabilities. This determines new demands for educators and teaching methods. It is a big challenge for adult educators.

At different adults' age stages education needs and motivations are different. They can be divided into three broad categories: professional development and new skills / knowledge for better integration into the labour market, self-development and social issues.

The study includes the different target groups, but the vast majority of the respondents claim that they prefer learning in groups, in collaboration with peers. Despite the students' desire for a variety of interactive methods or cooperation lecture and presentation are paramount in the learning forms in the Latvia universities and adult education. Lecture and practical work mostly dominate at the university that's why students don't have other experience.

Part-time students are more interested in formal education document, but the master's degree students are already motivated to learn and less interested in formal education document also less interested in self-esteem, the main thing - the professional competence.

In language learning the most effective methods is independent work but students do not know how to learn effectively, they do not identify their needs or determine goals.

The study shows that this age group is the most important motivation for participation in adult education is the opportunity to meet other people and entertainment. In addition, people aged over 50 are learning because they enjoy learning and this is a way to continue to be active.

Adults' survey results show that the most popular form for the professional development is a variety of courses and seminars, as well as various Internet resources. It should be noted that the Latvian adult educators' activity in such directions as involvement in various social networks and the exchange of experience in projects is very low

The research was done within the Nordplus Adult Education project "How to challenge an adult to teach an adult" (No AD-2012_1a-28886).

Literatūra **References**

1. Borna, L.E., Ruso, N.F. (2001) *Psiholoģija/ Izturēšanās un tās konteksts* [Psychology / Behaviour and its context] (3. d.). Rīga: RaKa, 276 lpp. (In Latvian)
2. Havighurst, R.J. (1972) *Developmental tasks and education*. (3rd.ed) New York: McKay.
3. Karpova, Ā. (1998) *Personība/ Teorijas un to rādītāji* [Personality / Theories and its indicators]. Rīga: Zvaigzne ABC, 219 lpp. (In Latvian)
4. Liepiņa, S. (1998) *Gerontoloģijas psiholoģiskie aspekti* [Gerontology Psychological aspects]. Rīga: RaKa, 160 lpp. (In Latvian)
5. Students, J. A. *Vispārīgā pedagogģija I daļa* [General Pedagogy]. Rīga: RaKa, 330 lpp. (In Latvian)
6. Svence, G. (1999) *Attīstības psiholoģija* [Developmental Psychology]. Rīga: Zvaigzne ABC, 159 lpp. (In Latvian)
7. Vorobjovs, A. (1996) *Psiholoģijas pamati* [Fundamentals of Psychology]. Rīga: IU Mācību apgāds, 323 lpp. (In Latvian)
8. Vuorinens, R., Tūnala, E. (1999) *Psiholoģijas pamati/ Cilvēka attīstības posmi* [Fundamentals of Psychology / Human Development Stages]. Rīga: Zvaigzne ABC, 151 lpp. (In Latvian)

Mg.math, zinātniskā grāda
pretendente Izglītības vadībā
Anna Vintere

Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Lielā iela 2,
Jelgava, LV-3001
e-pasts: Anna.Vintere@llu.lv

Mg.paed. **Sarmīte Čerņajeva**

Rīgas Tehniskā Universitāte, Inženiermatemātikas
katedra, Rīga, Meža ¼, Rīga LV – 1048
e-pasts: sarmite.cernajeva@inbox.lv

Mg.sc.ing., Mg.paed.
Jelena Koroļova

Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Lielā iela 2,
Jelgava, LV-3001
e-pasts: Jelena.Korolova@llu.lv

EMPOWERMENT OF OLDER PEOPLE TO PARTICIPATE IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Irena Zemaitaityte

Mykolas Romeris University
Faculty of Social Technologies
Institute of Educational Science and Social Work

Abstract. *The article examines the empowerment of older adults to participate in educational activities in order to remain active members of the society. Empowerment is defined as the activation of the member to act on the basis of inner and outer resources. The growing number of older people in the society prompt to constantly review and adjust the resources of the society in the area of economy, education and health care to the new needs. Therefore, in order that older people would feel a fulfilling quality of life, it is necessary to promote them to be active, underpin social roles, provide them possibilities to engage in volunteering, educational, cultural activity and learn new things.*

Keywords: *educational activities, empowerment, learning, motivation, older people.*

Introduction

The ever growing number of older people both in Lithuania and Europe requires manifold social and economic changes which are necessary in order to secure further development of the country. The changing ratio between the younger and older population in the society stimulates the application of the present social, political, economic, educational, health care and other resources of the society for the new needs. According to the Eurostat data, the share of older people (i.e. 65 years old and older) in the member states of the EU will rise from 17.1 per cent in 2008 to 30 per cent in 2060. It would show that even one third of the population of EU will be 65 years old and older in 2060. It is predicted that the number of old people (i.e. of 80 years old and older) will treble during the mentioned period. According to Statistics Lithuania, in 2003 over 20 per cent of the population of Lithuania was 60 years old and older, and, if current demographic trends persist, it is predicted that by 2030 the share of the population that is 60 years old and older will have reached over 27 per cent. Therefore, it is recognized that, with the ageing of society, more attention should be paid to the quality of life for older people, because it is this group of people that will determine the general standard of living and societal stability of the country.

The purpose of this article is to reveal the importance of empowerment in the changing environment and the role of motivation when empowering older adults to participate in the educational activity and highlight the good practice of Lithuania.

At the present time the most important measure of the policy of Lithuanian State towards older people is the National Strategy to Overcome Ageing

Consequences by which Lithuania undertook to take measures to solve the problem of ageing at national level. “Although quite a few measures are being undertaken in order to create conditions for older people to lead a full life socially, professionally and culturally, however, it still does not ensure all the essential changes that are necessary for the well-being of older people, therefore, a necessity remains to make a joint effort to create such conditions that older people would be able to lead a full life socially, professionally and culturally.” (National Programme, 2012).

Personal empowerment in the changing global environment

Rapid change of the modern world is one of the key characteristics of postmodern society (Fullan, 1998). A.Hargreaves (1994) describes postmodernism as conditions when economic, political, organizational and even personal life are determined by very different and not always modern principles, whereas postmodern world itself is mobility, complexity, rush and doubts. Although globalization is not only today's phenomenon, in the epoch of postmodernism the development of information and communication technologies has become one of the key factors of a shrinking world (Zemaitaityte, 2007). O.Korsgard (2000) defines the concept of globalization as the system of ideas reflecting intensive social ties encompassing the whole world, connecting countries and regions that are far away from each other. Events and processes occurring in one country determine events and processes in other countries; therefore, the essence of the concept of globalization is the idea of a bond connecting the whole world. N.F.McGinn (1999) emphasizes that globality is characteristic to all the areas of today's life: politics, economy, culture, education. People often change their residence, go to work to another city or country; there is a constant increase in information, and progressive means of communication accelerate the transfer of this information; in addition, new technologies of information storage, processing, dissemination change the work style of organizations, change lifestyle; due to new technologies the turnover on international financial markets accelerates; in addition, the movement of new technologies, migrations, capital movement also determine “culture migration,” which through close cooperation of people, television, books, newspapers is disseminated in various ethnic territories.

Due to emergence of new technologies and the development of post-industrial society and their mutual interaction the education of older adults becomes a necessary condition of society's survival. B. Hake (1997) maintains that people learn in order to survive; it does not matter whether it concerns society, organization or a person, learning is mostly related to the present time than to the future. Globalization, the erosion of traditions and institutional reflexivity, according to B.Hake (1997), confer on learning an exceptional role in all the social processes, learning encompasses all society.

The volatile change of the structure of population age – from the society where the youth dominates the society where all the age groups of population are represented proportionally, according to S.Mikulionienė (2011), is and will be a challenge to social, economic and cultural development of the society in the future. Due to the scope and irreversibility demographic, ageing of the population is essentially changing the structures of society's needs and at the same time raises new challenges to the social institutes that satisfy those needs. The growing number of older people stimulates to review and society's resources in the areas of social security, economy, health care and education to the new needs. The increasing average life expectancy requires changes in the development of an individual and the institution of family and education when, due to the acceleration of social changes, the need for lifelong learning and improvement arises.

E.Ogarevas, G.Kliučarevas (2000) distinguish two aspects of the problem of education and social change of older adults: 1) - changing requirements to the man as a subject which are affected by the changes occurring in the society; 2) - the role of the education of older adults as a factor securing the success of progressive changes of the society.

When analyzing the activation of older people in the participation in educational activities, it is necessary to discuss the role of empowerment in these processes. Detraux (cit. by Elijosius, 2011) defines empowerment as a process due to which the man who is in certain circumstances of life develops assisted by concrete actions and the feeling that he is able himself or to control more or less his inner and outer reality assisted by the surrounding people. In order to strengthen empowerment, three factors are important:

- activity (professional orientation in order to empower);
- resources (all the competences; knowledge, abilities, skills, values);
- communication, i.e. initiation and maintenance of interactions with the surrounding people and factors of the environment (institutions, technologies etc.) (Elijosius, 2011).

B.Kairienė (2013) also defines empowerment as provision of powers, activation and stimulation to act on the basis of inner and outer resources. Empowerment is closely related to the activity theory of a person which is based on the premise the satisfaction of an older person is related to an ability to maintain social roles, get involved in volunteering, cultural activity, learn new things (Mikulionienė, 2011). Free and voluntary education, when the man seeks knowledge together with others on the basis of his experience and needs, is especially characteristic to the education of older adults. The education of adults is inseparable from activity and experience which is large and in which subjectivity (individuality) and objectivity (social environment), which are closely interrelated and are not possible without each other, are revealed (Zemaitaityte, 2007). J.Dewey (1916) maintains that adult education is a social process, whereas education institutions

(organizations) is the form of community life revealing accumulated experience of mankind and stimulating the learner to use his abilities for the benefit of society, therefore, education should be life, and not preparation for life.

Social environments, the importance of social relationships for the education of older adults is emphasized by B.F. Skinner (1968), A. Bandura (1977) and L.S. Vygotsky (1978), the latter of whom, in sociocultural theory, distinguishes complex transformations of the man that occur only with an active participation of the person himself, because it is exactly the thing that secures the development of a personality. Learning takes place through the adoption of culture and it is impossible without an active participation of the learner.

In the education of older adults, social inclusion encompasses the development of the increasing of accessibility and participation in learning. G. Gray (2000) notes that that social inclusion takes place when every member of the society participates in the life of the society actively, when nobody is prevented from participating in an activity which is important to the society.

G. Fischer, E. Scarff (1998) point out the difference between the opinion of industrial society about learning as a separate period of life and the modern concept about learning when learning becomes one of constituent parts of life. O. Peters (1998) compliments the concept of learning: learning is understood as a key function of life; a rapid change of the means of transmission of learning content, methods, information empowers to adapt to changing conditions of life and work faster; learning based on experience is necessary, whereas informal learning is understood as learning guided by the person himself for which the responsibility lies on the learner himself; learning is aimed at achieving the goals of social reform: it can help improve social and economic status of the man, solve unemployment, social inequality and other problems of the society. D.A. Kolb and R. Fry (1975) distinguish four most important elements of adult learning: concrete experience; reflexive observation; formulation of generalizations, conceptions, concepts; active application. It means that in order to learn effectively, it is important to openly and completely immerse himself in activities, not to have preconceived notions about new future experience; be able to think over and observe experience; be able to create conceptions and generalizations; be able to know newly created theories, apply generalizations in practice and use them in new situations.

In S. Brookfield (1986), P. Jarvis (1996), P. Freire (1998) opinion independent learning of older adult people is clearly expressed when process and reflection merge in search for meaning. True reflection encourages action and actions are true practice only when their consequences are well critically thought about.

People learn in various situations most of which are not traditionally educational. As knowledge changes very quickly learning becomes individualized and fragmentary. Fast change of knowledge changes the conception of knowledge too from something that is true and right to something that always changes and is conditional. It means that the basis of evolving

society becomes experimenting, which stimulates constant reflection of human situations and application of available knowledge while solving difficulties (Zemaitaityte, 2007). Reflexivity is pointed out by P.Jarvis (1997) as an attribute of modernity. Reflexive learning is more of a life style and, in scientist's opinion, it should not be taught in educational institutions. Reflection is turning back and looking at oneself in the past, contemplation of oneself: what I was like, what I am like and what I could be like. It is enrichment of human experience with new knowledge. Reflection helps not only to understand oneself, one's connection to the environment and the world, but also to rule them, regulate and change (Jovaiša, 1996). The more people learn the more experience they gain. Therefore, learning becomes a social process that helps to create conditions for further learning.

Role of motivation in enabling older people to participate in educational activities

While studying participation of older adults in educational activities an issue of motivation arises. A lot of authors observe that in adult education, motivation to participate, not learning is stressed. If adults participate in education they are motivated to learn.

Motivation to learn is a complex and changeable phenomenon. Individuals learn following different motives. There could often be a few of them. However, only one usually dominates. G.Butkienė, A.Kepalaitė (1996) divide motivation to learn into two parts (subsystems):

- Content, which consists of the following attributes: a personal meaning of learning, the content of learning motif and its' place in common personal motivational system, the effectiveness of a motif that is connected with independent emergence and expression, the degree of awareness of a motif and the spread of learning motif into other areas of activity.
- Dynamic, which has the following attributes: strength, endurance and modality connected to emotions strengthening or weakening a personality.
- Likewise, G. Butkienė, A.Kepalaitė (1996) divide motivation to learn into: internal which arises from the subject itself and which is followed by inner joy when something is learned or external that depends on the environment of individuals, opinions of other people and relationships.

L.B.Resnick (1987) distinguishes four causes why adults start learning:

- An adult wants to participate in solving social problems;
- He wants to learn to use a lot of things, for example: modern technologies;
- He wants to learn to solve important problematic situations in different ways;
- An adult needs knowledge, skills and experience that would help in specific problematic situations.

S. De Camillis (1999) defines motivation of older adults as a need that spontaneously arises from an individual and also as a push from environment. Therefore, the importance of environment in the process of motivation is important. Two types of these needs could be distinguished: educational cognitive need and need for socialization. Educational cognitive need is understood as a motivation or a push to get to know and understand the environment which surrounds a person. This need is concretized by means of new knowledge, information and search of experience as well as understanding. Reading of books and magazines, watching of movies and performances is an active search for information that satisfies cognitive need and encourages development of a personality. The need for socialization is a need to join and live in a group, relationships and sharing of experience. This need is expressed while researching and communicating or being in a group. The decision of older adults to participate in education is conditioned by various factors, which can be divided into social psychological and institutional psychological. Social psychological factors determine individual's attitude towards himself as a learner and learning in general (self image, psychological need to be independent, experience, need to know and etc.). Institutional psychological factors determine educational policy, peculiarities of educational system and the supply of education (Žemaitaityte, 2007).

Readiness of adults to learn is determined not only by the factors mentioned above, but also by the environment where they intend to do it. If organizers and implementers of the education of older adult are able to create non formal, friendly environment that is based on cooperation, mutual support and trust they can expect more of those who want to learn. The creation of an environment that is favorable for learning is balance between security and personal intentions of adults to learn, and it means that proper environment for learning makes informal education far more attractive (Teresevičienė, 1997). Alongside to social environment of learning great attention is paid to forms of learning. The concept of a learning adult marks social status, because learning does not evolve in a socially isolated environment and different forms of learning can be a result of social and cultural effect.

According to E. Lindeman (1961), older adults have a motif to participate in educational activities when they feel a need that can be satisfied by learning. The attitude of adults towards learning is true-life. Therefore, they choose an area of education themselves and their world of learning is the world of actions. By participating in adult education individuals not only improve as personalities, but also contribute to the development of the society.

Lithuanian Union of Pensioners “Bočiai” is an example of good practice while enabling older adults to participate in educational activities

When Lithuania regained its independence in 1990 the citizen of the country started actively joining various organizations and fellowships. In the April of 1991 a group of patriotically minded pensioners got together and created Lithuanian Union “Bočiai” in 1992. As of now the Union “Bočiai” link 54 communities and 8 independent clubs uniting 45 thousand members in Lithuanian towns and regions as well as municipalities. The main goals and purposes of the Union “Bočiai” is to represent social, economic and cultural interests of pension and pre-pension age people and to defend them in the governmental institutions of all levels; provide their members and society with information about the situation of older people in Lithuania and around the world, organize discussions, conferences, seminars, involve the members of older age into various cultural activities, promote clubs and classes according to their interests, publish materials, participate in international projects, cultivate healthy life style, mutual help, support and implant national cultural traditions and protect historical heritage. In 2004 the Union “Bočiai” was accepted to international organization “European Older People’s Platform,” and it actively participates in the activities of the organization.

In order to encourage Lithuanian older people to learn, particularly to become computer literate the Lithuanian Union of Pensioners “Bočiai” actively integrated into project activity. As its chairman P.Ruzgus (2011) noted in his annual review, in 2007-2008 the Union implemented a project “The Development of Computer Literacy of the Members of the Lithuanian Union of Pensioners “Bočiai” funded by the structural funds of the European Union. Throughout the project “Bočiai” union members had a chance to learn how to use computers and to master modern and progressive technology. In P. Ruzgus’ (2011) opinion, theoretical knowledge regarding computer literacy and gained practical experience to use information technologies encouraged social integration of the participants and also increased competitiveness of elderly people in labor market. Having implemented the project, 1500 of “Bociiai” members were educated according to ECDL computer literacy program. A lot of those that finished the courses rejoiced that now they can communicate with their children and grandchildren on the internet not only in Lithuania, but also abroad and can understand each other better when they talk about informational technologies.

Another important accomplished project is “The Preparation and Involvement of the People Older than 50 years old into Administration Activities of Blocks of Flats”, during which (in 2009-2010) 500 people completed the course of the administrator of the block of flats. This project was chosen to implement, because there are 38 thousand blocks of flats in Lithuania that were built according to old fashioned standards, and most of those houses lacked house

self-rule and local administrator (Ruzgus, 2011). In order to get older people interested in this activity the Union “Bočiai” published a book “The Manual of an Administrator”. The project helped involve older people into a very important and useful activity, feel that they are important and active members of communities.

The union also actively sets targets of cultural activity – organize cultural and interesting activity of older people and improve their life style. Having this purpose in mind, art self-rule clubs, handicraft groups and intelligent housewives circles are founded. Older people that participate in them not only enrich their senility, vary their daily life, but also attract their contemporaries. “Bočiai” choirs, ensembles, groups of dancers and musicians, readers, drama and other clubs are very popular in the society. “Bočiai” art self-rule clubs participate not only in regional events, but also actively participate in various national and regional celebrations. “Bočiai” union communities and units constantly organize attendance of theatres and museums for their members as well as purposeful trips around Lithuania and abroad, memorable meetings, parties and exhibitions that pleasantly exhilarate their visitors. All the “Bočiai” communities organize around 1800 various events a year.

One of the most important goals unifying the members of Lithuania Union of Pensioners “Bočiai” is having got to pension age to stay independent, self-sufficient and valuable members of their communities. By organizing various educational activities and trying to involve participants of elderly age, the union tries to reduce social gap, respect dignity of older people. It also pursues to achieve that the attitudes of volunteering, goodwill, humanism, tolerance and democracy would dominate in mutual relationships.

Conclusions

To conclude with, we could state that the participation of older adults in educational activities reflects possibilities of personal development, socialization and importance of learning. Satisfaction with life of an older person is connected to his ability to keep social roles, be active, get involved into voluntary and cultural activities, and learn new things. Therefore, active participation in educational activities helps older adults stay independent and valuable members of their communities.

References

1. Bandura, A. (1977). *Social Learning theory*. Englewood Cliffe. New York: Prentice Hall.
2. Brookfiels, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San–Francisco: Jossey – Bass Publishers, Inc.
3. Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės branda*. Vilnius: Margi raštai.
4. De Camillis, S. (1999). *Le motivazioni all’Educazione continua*. Roma: EdUP.

5. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, The Free Press.
6. Elijosius, E. (2011). *Socialinės atskirties grupių įgalinimas profesinio rengimo(si) procese* http://www.euroguidance.lt/uploads/files/Renginiu%20medžiaga/2011/10%2020-21%20d.%20konferencija/7_%20konf_SMPF_karjera_2011-10-20_E_Elijosius.pdf
7. Fischer, G., Scharff, E. (1998). *Learning Technologies in Support of Self – Directed Learning*. // jime.open.ac.uk/98/4.
8. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto Alba.
9. Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto Alba.
10. Gray, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. London & New York, Teachers College Press.
11. Hake, J.B. (1997). *Lifelong Learning in Late Modernity: the Challenges to Society, Organizations and Individuals* // Nuolatinis mokymasis besikeičiančioje visuomenėje: prielaidos ir prieštaravimai. Tarptautinės konferencijos medžiaga. Kaunas: VDU .
12. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell. <http://www.socmin.lt/index.php?1825992058> (Lietuvos pensininkų sąjunga „Bočiai“)
13. Jarvis, P. (1997). *Besimokanti visuomenė – šiuolaikinio pasaulio reiškiny* // Mokykla. Nr. 1–2.
14. Jarvis, P. (1996). *The Public Recognition of Lifetime Learning* // LlinE. Nr. 1.
15. Jovaiša, L. (1996). *Edukologijos įvadas*. Kaunas: KTU.
16. Kairienė, B. (2013). *Agresyvaus tėvų elgesio su savo vaikais prevencijos prielaidos*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
17. Kolb, D., Fry, R. (1975). *Towards an Applied Theory of Experiential Learning / Theories of Group Processes* / ed Cooper C. L. John Wiley & Sons.
18. Korsgard, O. (2000). *Borba za prosveščenie*. RNISiNP – russkoe izdanije.
19. Lindeman, E. (1961). *The Meaning of Adult Education*. Montreal: Harvester House.
20. McGivney, V. (1990). *Access to Education for Non-Participation Adults*. Leicester: NIACE.
21. Mikulionienė, S. (2011). *Socialinė gerontologija*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidykla
22. Nacionalinė 2012-ųjų Europos vyresnio amžiaus žmonių aktyvumo ir kartų solidarumo metų programa (2012). <https://www.e-tar.lt/portal/forms/legalAct.html?documentId=TAR.B0F07BD2FA4B>
23. Ogariov, E., Kliučarev, G. (2000). *Posleslovije perevodčikov: Obrazovanie vzroslyh i socialnie peremeni* // Borba za prosveščenie. RNIS I-NP.
24. Resnick, L.B. (1987). *Learning in school and out*. Educational Researcher. 16 (9)
25. Ruzgus, P. (2011). *LPS “Bočiai” veiklos ataskaita*. <http://www.socmin.lt/index.php?1825992058>
26. Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Apleton.
27. Teresevičienė, M. (1997). *Andragoginė didaktika*. Vilnius: Gimtasis žodis.
28. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
29. Žemaitaitytė, I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

Prof. dr. Irena **Zemaitaityte** Mykolas Romeris University Faculty of Social Technologies,
Institute of Educational Science and Social Work
Ateities str., 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania
e-mail: irene@mruni.eu

PERSONAL QUALITIES OF LEARNING FACILITATORS IN ADULT AND CONTINUING EDUCATION: OPINION OF ADULT EDUCATORS IN LATVIA AND LITHUANIA

Vaiva Zuzevičiūtė
Mykolas Romeris University
Svetlana Surikova
University of Latvia

Abstract. *The paper highlights the key findings from a comparative study conducted in 2011-2012 using the project “Qualified to Teach” – QF2TEACH first wave questionnaire (www.qf2teach.eu). The questionnaire was structured in nine domains: personal qualities; interpersonal behaviour and communication with learners; cooperation with the external environment; planning and management; access and progression of learners; subject-related, specialist domain; monitoring and assessment of learning processes; didactical-methodological domain; personal development and reflection. In present paper the main results of transnational survey in Latvia and Lithuania are analysed in order to evaluate the importance of certain personal qualities of learning facilitators in adult and continuing education from current and future perspectives as well as to identify the main future-required personal qualities. The study results indicated that open mindedness, optimism, emotional stability, sincerity, pro-activity, flexibility, sociability, tolerance, and morality (ethics) have been named both by the Latvian and Lithuanian adult educators as the main future-required personal qualities of the learning facilitators in adult and continuing education.*

Keywords: *Adult and continuing education (ACE), adult educator, adult learner, adult learning, adult learning professional, learning facilitator, personal qualities.*

Introduction

Bron and Jarvis (2008) defined adult education as “a discipline which studies adults’ opportunities and conditions for learning and fostering, as well as for their development, so that through the process of learning, people will develop themselves, change their lives and possibly influence each other” (p. 35). According to Jarvis (2012), “adult educators have sometimes tended to confuse adult education and adult learning”, in fact, “since it is now recognised that self-directed learning is a common occurrence, it is important to regard education and learning as conceptually distinct phenomena” (p. 8). Well-qualified adult educators are needed in order “to achieve both a quantitative expansion and a qualitative improvement of adult learning activities” (Nuissl & Lattke, 2008, p. 7). Furthermore, according to Deggs and Miller (2011), “adult educators must employ new paradigms if they are to be successful in positively influencing the amount and value of social capital” (p. 29). Therefore the professional development and the quality of adult learning professionals is a hot topic of discussion in Europe (Bernhardsson & Lattke, 2011; Gartenschlaeger, 2009; Nuissl & Lattke, 2008; Research voor Beleid, 2008, 2010; Teresevičienė &

Zuzevičiūtė, 2009, etc) and around the world (Coryell, 2013; Deggs & Miller, 2011; Ellis & Richardson, 2012; Nuissl & Egetenmeyer, 2010, etc).

The purpose of this paper is to present the main empirical findings of the transnational comparative study conducted in Latvia and Lithuania in 2011-2012 using the research tool developed in the frame of the project “Qualified to Teach” (QF2TEACH). Firstly, a methodology of the QF2TEACH study will be discussed describing the main methodological statements of the study (e.g., the structure of the QF2TEACH first wave questionnaire). Secondly, the national contexts and samples of the transnational comparative study in Latvia and Lithuania will be presented. Thirdly, due to limitations to the scope of the paper, only some part of results will be analysed in order to evaluate the importance of certain personal qualities of the ACE learning facilitators from current and future perspectives as well as to identify the main future-required personal qualities. Finally, the main findings will be summarised and general conclusions will be made.

Methodology of the QF2TEACH Study

The project “Qualified to Teach” – QF2TEACH (www.qf2teach.eu) is an international project funded by the Leonardo da Vinci programme of the European Union. It was conducted in 2009-2011 by a consortium of eight European countries (Germany, Italy, Poland, Romania, Sweden, Switzerland, United Kingdom, Netherlands). The project dealt with competences and qualifications of the ACE learning facilitators. During the initial discussions in the project concerning the used terms, the term ‘teacher’ was rejected as too narrow. It was agreed among the partners that the term should be broad enough to cover more roles than just “teachers” in the traditional sense, and at the same time it should be focused enough to highlight only one particular section in the variety of imaginable professional roles in the field of adult education, namely those professionals who work in direct contact with the adult learners. In the end, the term ‘learning facilitator’ was considered appropriate by the project partners to fulfil these requirements (Bernhardsson & Lattke, 2011:19-21).

The term *ACE learning facilitators* refers to a variety of professional roles such as teachers, trainers, coaches, guidance and counseling staff and others. This means adult education course teachers, trainers in companies and in general all people, whose professional activity takes place in direct contact with adult learners and consists in initiating, supporting and monitoring learning processes of adults (Bernhardsson & Lattke, 2011:66).

The main aim of QF2TEACH was to determine the core competences needed by the ACE learning facilitators today and in the future by conducting a Delphi survey in two waves based on the assessments and opinions of the involved experts. The second aim of the QF2TEACH project was to develop a research-based concept for a transnational qualification framework for the ACE learning

facilitators, which is linked to the existing overarching European Qualification Framework (EQF), in an effort to determine visible and comparable qualification levels of adult professionals throughout Europe (Bernhardsson & Lattke, 2011:6).

In the first phase of the QF2TEACH project the research instrument (the first wave questionnaire) was developed and structured in three parts. The first part comprised questions on competences of the ACE learning facilitators. The *first part* of the questionnaire, concerning competences of the ACE learning facilitators, was structured in nine domains: personal qualities; interpersonal behaviour and communication with learners; cooperation with the external environment; planning and management; access and progression of learners; subject-related, specialist domain; monitoring and assessment of learning processes; didactical-methodological domain; personal development and reflection. In the *second part* the respondents were asked to give their opinions on selected aspects of the development of the occupational and professional field. Aim of this part was to explore the target group's views on policy aspects (e.g., regulation of the field, introduction of standards) relating to the professionalisation of the ACE field. In the *third part*, the respondents were asked to give some personal particulars (Bernhardsson & Lattke, 2011:23-25).

This paper gives an analysis of the main results of the transnational comparative study conducted in 2011-2012 in Latvia and Lithuania using the QF2TEACH first wave questionnaire with a special emphasis on the personal qualities of the ACE learning facilitators. An empirical quantitative survey with some elements of qualitative study was employed for this study.

National Contexts and Samples of the Research

In Latvia, QF2TEACH first wave questionnaire on the core competences of ACE learning facilitators was used in the frame of the study "Identification and analysis of new challenges and solutions that have influence on engagement and reintegration of adults (18-24 years) in lifelong learning" funded by ESF project "Support to research in educational field" (sub-activity 1.2.2.3.2.), project No 011/0011/1DP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001. The original questionnaire was translated into Latvian and Russian and created as a web-based survey tool (i.e. online questionnaire) using Google forms. The translated questionnaires were sent to 6 voluntary experts to provide feedback on it's adaptation to Latvian context. In October 2011 the email invitation of participating in the web-based survey was sent out to 155 adult educators from the field of second chance education (evening shift schools). In February 2012 Latvian survey yielded a total of 64 respondents for a response rate of 41.3 %. The majority of adult educators was female (n=61/95%) and the minority of them was male (n=3/5%). The respondents were aged under 40 (n=21/33%); 40-50 (n=18/28%); above 50 (n=25/39%).

In Lithuania, QF2TEACH original questionnaire was shortened and then translated in Lithuanian. The paper version of the questionnaire was shared among the Lithuanian respondents (e.g., adult educators from the different fields of adult education: language, music, tourism, natural sciences, etc). Lithuanian survey yielded a total of 108 respondents. From them 93 were females and 15 were males. The work experience of Lithuanian respondents was under 10 years (n=60/56%); 10-19 years (n=26/24%); 20-29 years (n=10/9%); above 30 years (n=11/10%); unknown (n=1/1%).

Empirical Findings of the Research (Comparative Analysis)

The empirical findings concerning the personal qualities (one of the nine domains) of the first wave questionnaire are presented in brief comparative discourse in this section of the paper. The obtained quantitative data were processed and analysed using SPSS 17.0 software (frequencies, crosstabs, means report, Mann-Whitney U test). Mann-Whitney U test was run to determine if there were statistically significant differences in respondents' view regarding the personal qualities of ACE learning facilitator today (in 2011-2012, see *Table 1*) and in the future (in 2015, see *Table 2*) between Latvian and Lithuanian adult educators.

Personal qualities of ACE learning facilitator: Current perspective

The respondents were asked to indicate how important are certain personal qualities in their view to be a competent ACE learning facilitator answering the closed-ended question *First of all we deal with the relevance of competences in a field we named "personal qualities". ACE learning facilitators should be... (Please choose the appropriate response for each item.) Today this is...* For each item a rating had to be given on a 6-point Likert scale from 'irrelevant' (score 1) up to 'indispensable' (score 6). As it is shown in *Table 1*, from the current perspective the Latvian adult educators rated emotionally stable as the first quality of the competent ACE learning facilitator followed by be attentive and be authentic (the data on be empathetic was missing in the case of Latvia). On the other hand, be extroverted and be altruistic were rated low. In the case of Lithuania, be extroverted and be attentive were rated as top qualities followed by be emotionally stable and be open minded. On the other hand, altruistic was the least rated quality (see *Table 1*). The cross comparison of the countries shows that the Latvian respondents have rated higher on authentic and humorous when compared with Lithuania. From the current perspective, the personal qualities such as attentive, extroverted, emotionally stable, and open minded were rated by the Lithuanian adult educators higher (mean from 3.58 up to 5.30; mode=4 or 6) in comparison with the Latvian adult educators (mean from 3.28 up to 4.64; mode=3; 4 or 5). However, two qualities such as be attentive and be emotionally stable were included in Top 3 both by the Latvian and Lithuanian

adult educators. Similar trends can be seen in previously conducted study also. During the first wave of Delphi study conducted in 2009-2010 in the frame of the QF2TEACH the highest rating was given to the item ‘be open minded’ (mean=5.41) followed by item ‘be emotionally stable’ (mean=5.06) and ‘be attentive’ (mean=5.05) (Bernhardsson & Lattke, 2011:83).

Table 1

Personal qualities: ACE learning facilitators should be... Today this is...

Personal qualities	Means Report		Mann-Whitney U test			
	Latvia	Lithuania	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
			Latvia	Lithuania		
Be empathetic	N/A	4.04	N/A	52.50	N/A	N/A
Be authentic	4.42 (3)	4.31	83.08	83.76	3237,000	0.925
Be humorous	4.23	4.11	87.92	84.85	3301,000	0.681
Be attentive	4.48 (2)	5.30 (1)	56.34	102.47	1525,500	0.000
Be extroverted	3.83	5.30 (1)	47.20	108.62	941,000	0.000
Be altruistic	3.28	3.58	77.75	90.18	2896,000	0.101
Be open minded	4.00	5.03 (3)	55.95	102.70	1501,000	0.000
Be emotionally stable	4.64 (1)	5.27 (2)	59.52	101.84	1729,500	0.000

The further analysis reveals that there is no significant difference in the mean rank scores obtained on be authentic ($p=0.925$), be humorous ($p=0.681$), and be altruistic ($p=0.101$). Although the qualities as be authentic and be humorous were rated higher by Latvians in comparison with Lithuanians. However, there is the most significant difference ($p=0.000$) in rating of four personal qualities (namely attentive, extroverted, open-minded, emotionally stable) between Latvian and Lithuanian respondents (see *Table 1*). As it was mentioned previously these personal qualities were rated higher by the Lithuanian adult educators when compared with the Latvian adult educators.

Personal qualities of ACE learning facilitator: Future perspective

The second question asked for the future importance of each personal quality. The adult educators were asked to evaluate the future importance answering the closed-ended question *We deal with the relevance of competences in a field we named "personal qualities". ACE learning facilitators should be... (Please choose the appropriate response for each item.) In 2015 this will be...* The respondents were asked to indicate if the respective item would be ‘less important’ (score 1), ‘equally important’ (score 2) or ‘more important’ (score 3) in 2015. As it is shown in *Table 2*, in the case of Latvia top priority was given to emotionally stable followed by authentic and attentive rating from the perspective of future importance. On the other hand, altruistic was given least priority. In the case of Lithuania, highest priority was given for be emotionally

stable followed by open mindedness and attentiveness. On the other hand, the qualities such as altruistic and humorous were given low preference (see *Table 2*).

Table 2

Personal qualities: ACE learning facilitators should be... In 2015 this will be...

Personal qualities	Means Report		Mann-Whitney U test			
	Latvia	Lithuania	Mean rank		U-value	Asymp. Sig.
			Latvia	Lithuania		
Be empathetic	N/A	2.05	N/A	52.50	N/A	N/A
Be authentic	2.53 (2)	2.10	105.32	73.53	2123,500	0.000
Be humorous	2.34	1.99	102.29	76.26	2381,500	0.000
Be attentive	2.52 (3)	2.36 (3)	94.37	81.00	2888,500	0.049
Be extroverted	2.16	2.35	76.78	90.76	2834,000	0.035
Be altruistic	2.05	1.90	91.23	81.20	2961,000	0.136
Be open minded	2.48	2.50 (2)	83.86	84.89	3287,000	0.879
Be emotionally stable	2.67 (1)	2.52 (1)	92.10	80.67	2905,500	0.085

From the perspective of future importance (see *Table 2*), five qualities such as authentic, humorous, attentive, altruistic, and emotionally stable were rated by the Latvian respondents higher (mean from 2.05 up to 2.67) in comparison with the Lithuanian respondents (mean from 1.90 up to 2.52). The Lithuanian respondents rated higher in the case of extroverted and open minded than the Latvian respondents.

The calculated *p*-value indicated that there is no significant difference in the mean rank scores obtained on be altruistic ($p=0.136$), be open minded ($p=0.879$), and be emotionally stable ($p=0.085$). However, there are the most significant ($p=0.000$) and significant ($p=0.049$; $p=0.035$) differences among the countries in mean rank scores obtained on be authentic, be humorous, be attentive, and be extroverted (see *Table 2*).

The majority of the Lithuanian respondents (from 54.3% up to 72.9%) evaluated the future importance of empathetic, authentic, humorous, attentive, extroverted, and altruistic as ‘equally important’, so the importance of these qualities will be the same in the future. On the other hand, the qualities such as be open minded and be emotionally stable have been rated as ‘more important’ in 2015 by the majority of Lithuanian respondents (from 54.3% up to 55.8%). In 2012, for instance, the Lithuanian respondents noted that:

- *In 2015 it will be very important to be open minded, because there will be more people from other countries, different ages, therefore learning materials will have to be attractive and suited for the characteristics of learners.*
- *In the future it will be very important to communicate well, to be emotionally stable, to adapt to changing environment fast.*

The majority of Latvian respondents (from 53.1% up to 67.2%) evaluated the future importance of authentic, attentive, open minded, and emotionally stable as ‘more important’ in 2015. The majority of Latvian respondents (from 56.3% up to 73.4%) evaluated the future importance of humorous, extroverted, and altruistic as ‘equally important’.

Similar trends can be seen in previously conducted study also. According to the results of the first wave of Delphi study conducted in 2009-2010 in the frame of the QF2TEACH more than 25% of the respondents thought that the personal qualities of ACE learning facilitators such as be open minded and be emotionally stable will be more important in 2015 (Bernhardsson & Lattke, 2011:82-83).

Main future-required personal qualities of ACE learning facilitator

The respondents were asked to answer the open-ended question *If there are any personal qualities that you think will become more important in the future, please indicate why. Please write your answer.* The main future-required personal qualities named by the Latvian and Lithuanian respondents are highlighted in *Table 3*.

Table 3

Personal qualities that will become more important in the future: Some expressions

By the Latvian respondents	By the Lithuanian respondents
<p><i>I think it will be important to be open minded, to search and use information wisely. I think that an ability to learn something new, thirst for knowledge, inquisitiveness, curiosity, erudition will be important in the future.</i></p> <p><i>It will be important to adapt quickly to the new requirements and new situations, be flexible; be emotionally prepared for the challenges and be able to defy the moments of weaknesses. In my opinion, emotional stability and patience will become more important.</i></p> <p><i>From my point of view, the qualities such as to be fair, authentic, sociable will be more important because a community will lead to an outbreak of emotions and adult learners will look for treatment based on humanity, sincerity, empathy, tolerance, and understanding. Furthermore a loyalty, responsiveness, knowledge of teaching ethics, the ability to listen and understand the adult learners' needs, the ability to explain, motivate will become more important.</i></p> <p><i>I think that a personal charisma, intelligence, optimism, sense of humor, creativity, pro-activity, self-confidence, and responsibility will be crucially important in the future.</i></p>	<p><i>I think that honesty will become more important. At the moment, however, honesty is disappearing, we are all hiding behind masks.</i></p> <p><i>I think that an ability to communicate, optimism, sincerity are crucially important. Life is becoming more complicated, not easier. We all have a lot of desires and we all rush somewhere.</i></p> <p><i>I think we will have to work more in teams, and less individually. It is important to be emotionally stable, to cooperate well, be sociable, to make joint decisions, to share experiences, and be pro-active.</i></p> <p><i>I think that an ability to plan time well, to provide arguments for one's opinions and to be constructive in providing critical comments are important. I think that a sincerity and attentiveness are important.</i></p> <p><i>I think it is important to be a professional in one's field and be able to trigger enthusiasm of learners. Also, open mindedness and morality are important.</i></p> <p><i>Because of the increasing competition such competencies as ability to choose, planning, tolerance, flexibility, fast decision making, accepting changes will become more important.</i></p>

Both the Latvian and Lithuanian respondents have named *open mindedness, optimism, emotional stability, sincerity, pro-activity, flexibility, sociability, tolerance, and morality (ethics)* as the future-required personal qualities of the ACE learning facilitators. According to the results of the first wave of Delphi study conducted in 2009-2010 in the frame of the QF2TEACH the respondents thought that the personal qualities such as *be enthusiastic, be passionate* (Italy & United Kingdom); *be creative* (Poland); *be self-confident* (Romania); *be intelligent* (Switzerland) will become more important in future (Bernhardsson & Lattke, 2011:82-83). Similar trends can be seen in Latvian case too.

Conclusions

The main results of the transnational comparative study conducted in 2011-2012 in Latvia and Lithuania using the QF2TEACH first wave questionnaire have been analysed in this paper with a special emphasis on the personal qualities of the ACE learning facilitators. The key findings of the quantitative study showed that *from the current perspective* there was no significant difference in adult educators' opinions on *be authentic, be humorous, and be altruistic* between Latvian and Lithuanian respondents. Although the qualities as *be authentic and be humorous* were rated higher by Latvians. However, there was the most significant difference in rating of qualities such as *be attentive, be extroverted, be open-minded, and be emotionally stable*. These personal qualities were rated higher by the Lithuanian respondents when compared with the Latvian respondents. The personal qualities such as *be attentive and be emotionally stable* have been included in Top 3 both by the Latvian and Lithuanian adult educators.

Also the quantitative study results showed that *from the future perspective* there was no significant difference in adult educators' opinions on *be altruistic, be open minded, and be emotionally stable* between Latvian and Lithuanian respondents. However, there were the most significant and significant differences among the countries in scores obtained on *be authentic, be humorous, be attentive, and be extroverted*. According to the majority of the Lithuanian and Latvian respondents, the qualities such as *be open minded and be emotionally stable* will be more important in 2015. Furthermore, the majority of Latvian respondents thought that the importance of *be authentic and be attentive* will be higher in the future too. The qualitative study results indicated that *open mindedness, optimism, emotional stability, sincerity, pro-activity, flexibility, sociability, tolerance, and morality (ethics)* have been named both by the Latvian and Lithuanian adult educators as the main future-required personal qualities of the ACE learning facilitators.

Bibliography

1. Bernhardsson, N., & Lattke, S. (2011). *Core competencies of adult learning facilitators in Europe. Findings from a transnational Delphi survey conducted by the project "Qualified to Teach"*. Retrieved from <http://www.qf2teach.eu/assets/files/Transnational%20Report.pdf>
2. Bron, A., & Jarvis, P. (2008). Identities of adult educators: Changes in professionalism. In E. Nuissl & S. Lattke (Eds.), *Qualifying adult learning professionals in Europe* (pp. 33-44). W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG.
3. Coryell, J. E. (2013). Collaborative, comparative inquiry and transformative cross-cultural adult learning and teaching: A Western educator metanarrative and inspiring a global vision. *Adult Education Quarterly*, 63(4), 299-320. DOI: 10.1177/0741713612471420
4. Deggs, D., & Miller, M. (2011). Developing community expectations: The critical role of adult educators. *Adult Learning*, 22(3), 25-30.
5. Ellis, J., & Richardson, B. H. (2012). The development of national standards for adult educators in Namibia. *International Review of Education*, 58(3), 375-385.
6. Gartenschlaeger, U. (Ed.). (2009). *European adult education outside the EU*. Bonn, Germany: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (*dvv international*). Retrieved from http://www.eaea.org/doc/pub/ALE_outside_Europe09.pdf
7. Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context*. Routledge Library Editions. Education. London: Routledge.
7. Nuissl, E., & Lattke, S. (Eds.). (2008). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
8. Nuissl, E., & Egetenmeyer, R. (Eds.). (2010). *Teachers and trainers in adult and lifelong learning: Asian and European perspectives*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
9. Research voor Beleid. (2008). *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf
10. Research voor Beleid. (2010). *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
11. Teresevičienė, M., & Zuzevičiūtė, V. (2009). *Towards the professionalisation of adult educator's activities: Challenges and perspectives*. Monograph. Radom, Poland: The Publishing House of the Institute of Sustainable Technologies – National Research Institute, DVV international Project Office Poland.

**Dr. , professor
Vaiva Zuzevičiūtė**

Department of Humanities of the Faculty of Public Security at Mykolas Romeris University, Lithuania
Email: vaiva.zuzeviciute@mruni.eu
Tel. +370 61600292

Dr.paed. Svetlana Surikova

Pedagogical Sciences of the Faculty of Education, Psychology and Art of the University of Latvia
Email: Svetlana.surikova@lu.lv
Phone: + 371 26899707

IT IZMANTOŠANA IZGLĪTĪBĀ

Information Technologies in Education

PEDAGOGA TĒLS SKOLU MĀJAS LAPĀS - SKOLAS REPREZENTĒTĀJS

Image og the Teacher in Schools Websites – Representative of the School

Baiba Āriņa
Raimonds Strods
Latvijas Universitāte

Abstract. *Article consists of three parts - theoretical, empirical research and recommendations for improvement the school website photo galleries. Publication analyses ideas (Weber&Mitchell, Kestere, Kaļķe, Fischer&Kiefer, Veide) that reveal importance of the teacher's image in the representation of the school, significance of the picture and self-promotion in the school context. The empirical study consider teacher's image in 17 Latvian school website photo galleries and surveys 102 primary school student's parents to find out their views on the school website photo galleries impact on the selection of the school for their children. Analysis of the theoretical literature and interpretation of the results of the study highlights recommendations for the improvement of the school website photo galleries as a type of school's self-representation.*

Keywords: *Image of the teacher, school website photo gallery, self-promotion.*

Ievads **Introduction**

Skolas tēlu veido dažādi aspekti - skolēnu un absolventu raksturojums, iedzīvotāju atsauksmes, mediji, saistībā ar skolēnu sasniegumiem, inovāciju ieviešanu skolā, kā arī ar negatīviem notikumiem. Skola arī pati var veidot savu tēlu, gan reklamējot sevi plašsaziņas līdzekļos, izmantojot bukletus, piedaloties dažādos pasākumos, projektos utt. Tēmas aktualitāti nosaka fakts, ka pēdējos gados aizvien vairāk skolu publiskai apskatei skolas mājas lapā izvieto attēlus no skolas ikdienas dzīves, turklāt to pastiprina veiktā skolēnu vecāku aptauja, kurā atklājies, ka 66,7% vecāku apmeklē skolu mājas lapu foto galerijas un 57% no kopumā 102 vecākiem atzīst, ka skolu mājas lapu foto galeriju saturs ietekmē skolas izvēli bērna mācībām. Skolai ir nepieciešama komunikācija ar sabiedrību un skolas tēla mērķtiecīga veidošana, lai piesaistītu jaunus skolēnus, motivētu esošos, saliedētu kolektīvu un vairotu konkurētspēju. Skolu mājas lapu foto galerijas tiek piedāvātas kā jauns un spēcīgs pašreklāmas veids, kurš neprasa lielus finansiālus ieguldījumus un informāciju spēj izplatīt globālā līmenī. Zinātniskā raksta mērķis ir izpētīt skolotāju un skolu reprezentācijas praksi Latvijas skolu mājas lapu foto galerijās. Eventuālais rezultāts ir izstrādāti ieteikumi skolu mājas lapu foto galeriju pilnveidei kā pašreklāmas veidam.

Skolotāja tēls un tā nozīme skolas reprezentēšanā *Image of teacher and its role in representing the school*

Skolotāja vizuālais tēls ir viens no faktoriem, kas veido skolas tēlu, ja skolotāja attēli ir izvietoti skolas mājas lapā publiskai apskatei. Taču tas veido arī noteiktus uzskatus par skolotāju, viņa īpašībām, prasmēm un paradumiem. Skolotāja tēla pētnieces, profesores Vēbere un Mičela (Weber & Mitchell, 1995) uzsver masu kultūras nozīmi skolotāja tēla stereotipu radīšanā caur komiksiem, filmām, bērnu izrādēm, multfilmām, bērnu grāmatām un dziesmām. Taču nu šim sarakstam ir pieskaitāmi arī skolu mājas lapu fotogrāfijas, kuros līdzās pasākumiem un dažādiem skolas ikdienas brīžiem, tiek iemūžināti arī skolotāji. Pētnieces uzsver, ka bērniem, uzsākot mācības, jau ir radies konkrēts priekšstats par to, kā skolotājam ir *paredzēts* izskatīties un uzvesties, un bērni tieši to arī sagaida. Tādējādi bērni un pieaugušie lieto gandrīz identiskus simbolus, lai attēlotu skolotājus, sistemātiski iekļaujot tādas zīmes, kā tāfele, galds, ābols, rādāmkoks, matemātika un mājasdarbi. Viņu zīmējumos neatklājas daudz kultūras atšķirību. Šie skolotāju attēlojošie simboli ir daļa no Rietumu vizuālās vārdnīcas, kas tiek plaši izmantoti jau vairākās paaudzēs. Subjektivitāte un identitāte, kā uzskata Vēbere un Mičela, daļēji tiek veidota, pamatojoties uz popularitāti, un to spēks un ietekme neizzūd, skolēniem nonākot skolā. Tas, kas ir populārs, kļūst par daļu no skolotāja identitātes, par to, kas skolotājs ir, respektīvi, biežāk sastopamie skolotāju tēlu apzīmējošie simboli kļūst par būtiskākajām skolotāju raksturojošām īpašībām. Tātad ir redzams, cik būtisku lomu ieņem masu paustās skolotāja tēla iezīmes.

LU PPMF Pedagoģijas zinātniskā institūta vadošā pētniece Iveta Ķestere (2012) uzskata, ka tipisku skolotāja tēlu veido reliģijas, kultūras un vēstures mijiedarbība. Papildinot, valsts iedzīvotāju skaits, sociāli ekonomiskais līmenis, finanšu investēšana izglītībā un sociālais skolotāju statuss spēj mainīt skolotāja tēlu katrā valstī. Ķestere ir definējusi vairākas tipiska skolotāja īpašības, tālāk izvirzītas dažas no tām: 1) Profesijas feminizācija. Tā sākās 19. gadsimta vidū un turpinājās līdz 20. gadsimtam, īpaši pēc Otrā pasaules kara. 2) Sievietes skolotājas biežāk ir raksturotas kā jaukas, pieklājīgas un pieredzējušas, bet vīrieši skolotāji bieži raksturoti kā skarbi, izmantojot frāzes kā “esiet klusi!”, “mutes ciet!”. Vīrieši skolotāji tiek raksturoti arī kā jautri un atslābināti, bet sievietes nopietnas un mēdzot *piesieties*, humora izjūta biežāk tiek piedēvēta vīriešiem. 3) Jo jaunāki bērni, jo lielāku vecumu piedēvē skolotājiem. 4) Ideāla skolotāja biežāk tiek uztverta kā gados jauna. Vecāka gada gājuma skolotājas tiek uztvertas kā striktas, konservatīvas un nogurušas. 5) Skolēniem nepatīk, ka skolotāji ģērbjas neatbilstoši savam vecumam, pārāk *jauni*. Skolēni uzskata: “Skolotājam jāģērbjas kā skolotājam un skolotājam jāizskatās kā skolotājam.” Viennozīmīgi, skolotāja ārējais tēls lielākajā daļā sabiedrības ir ļoti stereotipizēts (Ķestere, 2012).

Darbā aktualizētā skolotāja tēlu atspoguļojošā platforma, proti, skolu mājas lapu foto galerijas, iespējams, var kļūt par vienu no skolotāja tēla stereotipu *lauzējiem*, jo vecākiem, aplūkojot attēlus, kuros atspoguļoti skolotāji dažādās ikdienas darba situācijās, kļūst iespējams iepazīt mūsdienu skolotāju un atbilstoši interpretēt tā tēlu. Tēla jēdziens, pēc Vēberes un Mičelas, pauž skolotāja zināšanu komplekso raksturu un vienlaikus emocionālo, vērtējošo un izzīņas raksturu, kā arī nodod personīgās nozīmes, kas caurvij šīs zināšanas. Attēli var palīdzēt sintezēt zināšanas par skolotāju, bērniem un mācību metodēm. Tātad fotogrāfijā attēlots skolotāja tēls nodod konkrētu informāciju par skolotāju, ko ir būtiski ņemt vērā, ievietojot skolotāju attēlus skolu mājas lapās. Autores šajā aspektā uzsver metaforu nozīmi, raksturojot to kā valodas koda daļu, kas palīdz radīt nozīmi un ierobežot sociālās identitātes. Viņas apraksta vairākas skolotāja (tēla) metaforu klasificēšanas, apskates un izmantošanas shēmas. Viena no tādām ir metaforisko attēlu iedalījums divās grupās (Fischer & Kiefer). Pirmajā grupā ietilpst attēli, kas attiecas uz mācīšanu (piemēram, skolotājs kā izskaidrotājs, skolotājs kā vadītājs) un attēli, kas attiecas uz attiecībām starp skolotāju un skolēnu (piemēram, skolotājs kā aizstāvis, skolotājs kā terapeits, skolotājs kā vecāks, skolotājs kā skolas biedrs). Šis attēlu iedalījums var kalpot par mēru skolu vadībai, izvērtējot un veidojot foto galeriju saturu. Vēbere un Mičela min, ka metaforas var darboties divos līmeņos: viens ir vairāk acīmredzams jeb skaidri redzams, bet otrs ir slēpts vai grūtāk precīzi nosakāms. Metaforām vienmēr ir ideoloģisks pamats, kas piešķir tām noteiktu simbolisko spēku. Tādējādi, metaforas var gan uzlabot mūsu izpratni, radot jaunu nozīmi un perspektīvas, gan arī ierobežot, samazināt un vienkāršot mūsu *realitātes* izjūtu katrā konkrētā situācijā. Tādēļ mājas lapās ietvertu attēlu kontekstā ir būtiski apzināties un izvērtēt, kādas metaforas caur attēliem tiek radītas. Turklāt autores uzsver, ka skaidri redzamās metaforas izriet no slēptajām, kas ir daudz dziļākas, bet, tā kā tās ir grūtāk pamanāmas, var veidoties nepilnīgs vai nepareizs priekšstats par skolotāju. Kā arī pastarpinātā pieredze, ko nodrošina mediji, būtiski ietekmē indivīda identitāti, kas kļūst aizvien izteiktāka ar masu elektroniskās komunikācijas attīstību, pašattīstībai un sociālajām sistēmām saplūstot līdz pat globālai sistēmai.

Pašreklāma un tās nozīme skolas kontekstā ***Self-promotion and its role in the school context***

Skolas mājas lapas foto galerijā atspoguļotais skolotāja tēls kalpo gan kā skolas, gan paša skolotāja pašreklāma, tādēļ tas ir vienlīdz būtisks skolotāja un skolas aspektā. Pašreklāmāi ir līdzīgas funkcijas kā tradicionālajai komercireklāmāi un, kā min psiholoģijas zinātņu doktors Mārtiņš Veide, to raksturo norādījumi uz sasniegumiem, atraktivitāti un kompetenci, tēla izkopšana un izcelšanās citu sev līdzīgo vidū konkurences apstākļos (Veide, 2006). Taču Veide uzsver, ka pašreklāmas rezultātu nosaka ne tikai tās adresāta

ieinteresētība un iepazīšanās ar pašreklāmas objektu, bet arī tas, cik precīzi reklāmas saturs, demonstrējamā uzvedība un ārējās pazīmes atbilst pašreklāmas iecerei. Skolu mājas lapu kontekstā tas nozīmē izvērtēt mājas lapā ievietotos skolas mācību un fiziskās vides attēlus, apzināties iespaidu, ko tie sniedz mērķauditorijai, jeb bērniem un viņu vecākiem, un veidot tēlu atbilstoši skolas vērtībām un vēlmēm.

Skolas aizvien vairāk izmanto internetu, izstrādājot mājas lapas, lietojot e-klasi, kas palīdz skaidrot skolas stratēģisko plānu, kā arī pieejamība regulāri atjaunināt saturu sāk piedāvāt jaunas komunikācijas iespējas, kas nav bijušas pieejamas agrāk (Fidler, 2002). Šo iespēju ir jānovērtē, jo tā prasa salīdzinoši mazus ieguldījumus, bet ātru un ērtu veidu kā publiskot jaunāko informāciju par skolu, tostarp attēlus, un viegli uzrunāt mērķauditoriju. Turklāt skolai rodas iespēja radīt noteiktu pirmo iespaidu par sevi, pašai to nosakot un regulējot. Sauthemptonas universitātes sabiedrisko attiecību speciālists Pīters Rīders (Reader, 2003) uzsver, ka, notikumi, kas nodrošina fotogrāfijas ar *jautrām sejām*, nedrīkst būt ignorēti, veidojot skolas vizuālo tēlu. Pie tādiem viņš min, piemēram, labdarības un sporta pasākumus, koncertus un citus skolēnu apmeklētos pasākumus skolā un ārpus tās. Rīders atzīmē, ka medijos attēlu redaktori vienmēr izvēlas vizuāli aizraujošus attēlus, lai *atdzīvinātu* lapas, ko ir būtiski ņemt vērā arī veidojot skolas foto galerijas.

Izplatītākie līdz šim izmantotie skolu pašreklāmas veidi *Most commonly used types of self-promotion by school*

Mārtiņš Veide ir definējis reklāmas iespējas: 1) Savas tirgus daļas paplašināšanu (Skolas kontekstā tas nozīmē skolēnu piesaisti. Pēc Latvijā valdošā principa „nauda seko skolēnam”, šis ir nozīmīgākais faktors skolas pastāvēšanai); 2) Savu produktu diferencēšanu no konkurentu produktiem (Skolai reklāma ļauj parādīt savas vērtības, skolēniem piedāvātās aktivitātes, kuru citām skolām, iespējams, nav); 3) Patērētāju intereses līmeņa uzturēšanu (Skolai attīstot un pilnveidojot savu pašreklāmu, ir iespējams noturēt bērnu vecāku interesi par izglītības iestādi, piemēram, savus jaunākos bērnus sūtot tajā pašā skolā, kur vecākos) (Veide, 2006).

Latvijā ir divi populāri, visai sabiedrībai pieejami skolu reitingi, kas galvenokārt darbojas kā skolas reklāma. Pirmais, Draudzīgā aicinājuma fonda *skolu reitings*, ir izstrādāts atbilstoši skolēnu sekmēm centralizētajos eksāmenos. Otrais ir Latvijas skolu reitings, kas veidots, balstoties uz skolēnu rezultātiem konkrētās mācību priekšmetu olimpiādēs un Latvijas skolēnu zinātniskajā konferencē. Savukārt, LU PPMF Izglītības pētniecības institūta pētniece Ineta Daiktere savā promocijas darbā ir veikusi aptauju un noskaidrojusi, ar kādiem reklāmas līdzekļiem vairāku skolu direktori reklamē izglītības iestādes. Aptaujājot 357 Latvijas vispārizglītojošo dienas skolu direktorus, tika secināts, ka visai reti tiek izmantota reklāma valsts un/vai reģionālajā televīzijā un/vai

radio, valsts lielākajos laikrakstos, sadarbojoties ar pirmsskolas izglītības iestādēm, izdodot grāmatu par skolu, kā arī ar skolēnu panākumiem mācību darbā, sporta sacensībās un koru, deju kolektīvu skatēs u.c. Visbiežāk izmantotie reklāmas līdzekļi ir skolu veidotie bukleti u.tml., līdzdarbošanās projektos un vietējā laikrakstā. 103 aptaujātie skolēnu vecāki norāda, ka biežāk reklāma varētu tikt izplatīta tieši reģionālos masu saziņas līdzekļos. 92 aptaujātie absolventi norāda, ka vēlētos biežāk un regulārāk dzirdēt un lasīt par skolēnu un skolas panākumiem. Līdzīgi kā to vēlējušies absolventi un vecāki, arī pedagogi (152) lielāku atbalstu dod reģionālai reklāmai. Pedagogi norāda, ka vēlētos biežāk un regulārāk saņemt informāciju par skolēnu panākumiem un skolas dzīves notikumiem vietējos plašsaziņas līdzekļos. Valsts un pašvaldību dibinātās vispārizglītojošās skolās sabiedrisko attiecību speciālista amats nav paredzēts, tādēļ šie pienākumi jāuzņemas kādam no skolas darbiniekiem. Skolu kultūras pētījums Zviedrijā (Årlestig, 2008) atklāj, ka šajā valstī sabiedrisko attiecību veidošanas pienākumus lielākoties uzņemas skolu direktores. Tātad skolai ir būtiski izsvērt ne tikai attēlu saturu mājas lapā, bet arī atbilstošu un kompetentu personu skolas sabiedrisko attiecību jomā.

Pētījuma metodika *Methodology of research*

Lai atklātu skolu mājas lapās atspoguļotā skolotāja tēla raksturīgākās iezīmes, kā arī noskaidrotu vecāku viedokli par skolotāju un skolu vizuālo tēlu, aplūkojot skolu mājas lapas, tika veikts pētījums.

Pētījumā tika izmantotas divas pētījuma metodes: kvalitatīvā metode - fotogrāfiju analīze un kvantitatīvā metode - aptauja. Pirmajā pētījuma daļā tika apskatītas 17 skolu mājas lapu foto galerijas no dažādiem Latvijas reģioniem un analizētas 75 fotogrāfijas. Subjektīvi konstatētais skolotāju vidējais vecums ir 45 gadi. Analīzē kā galvenie skolotāju raksturojošie aspekti tika izvirzīti: ģērbšanās stils, aksesuāri, apavi, matu sakārtojums, neverbālā komunikācija, atrašanās vieta attēlā, vidē un fotogrāfijā fiksētā darbība.

Otrajā pētījuma daļā tika aptaujāti 102 sākumskolas skolēnu vecāki, lielākoties 1.klases vecāki, kuriem bērnu skolas izvēle vēl tikko bijis aktuāls jautājums. 20 no tiem bija vīrieši un 82 - sievietes. Skolēnu vecāku vidējais vecums ir 32 gadi. Aptaujā tika iekļauti sekojoši jautājumi: Vai jūs esat apmeklējis skolu mājas lapu foto galerijas? Vai skolu mājas lapu foto galeriju saturs ietekmē skolas izvēli bērna mācībām? Kam jūs pievēršat uzmanību skatoties skolas mājas lapu foto galerijas? Kādas izjūtas un domas rodas, apskatot skolotājus skolu mājas lapu foto galerijās?

Pētījuma rezultāti un to analīze *Results and analysis*

2012./2013.m.g. Latvijā kopā bija 28221 pedagogu, no kuriem 1165 strādāja sākumskolā, 7410 pamatskolā, 17068 vidusskolā un 2578 speciālās skolās. No kopējā skolotāju skaita 24920 ir sievietes (88%) (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 2012/2013.). Analizēto skolotāju sieviešu skaitu skolu mājas lapu foto galerijās procentuāli līdzinās Latvijas statistikai - kopumā 67 sievietes (89%) un 8 vīrieši. Dominējošā tendence skolotāju ģērbšanās stilam ir klasisks stils, konstatēts 64% fotogrāfijās - sievietēm 67%, vīriešiem 50%. Sievietes, izvēloties klasisko stilu, visbiežāk velk blūzes/žaketes un svārkus līdz ceļiem. Otrs sievietēm izvēlētais ģērbšanās stils ir svinīgs 25% (krāsaini kostīmi un pieguļošas kleitas), retāk sportisks stils 7% (sporta tērps). Savukārt vīriešiem otrs populārākais ģērbšanās stils ir sportisks - 38% (sporta tērps), un tikai 13% ģērbjas svinīgi (uzvalks, kreklis). 15% sieviešu no rotaslietām izvēlas kaklarotas un 12% auskarus. Brilles kopumā konstatētas vien 8%, kas būtiski atšķiras no LU asoc.prof. Baibas Kaļķes 2011./2012. veiktā pētījuma par skolotāja tēlu Latvijā, kur brilles tika konstatētas kā izmantotākais aksesuārs 31% gadījumos (Kaļķe, 2012). No aksesuāriem vairākkārt tika konstatētas šalles (8%) un rokas pulksteņi (7%). Netipiski aksesuāri un priekšmeti bija ziedi (9%), sejas karnevāla maskas (3%), planšetdators (1%), mikrofons (1%). Apavu izvēle ir ļoti tradicionāla. Kopā tika fiksētas 27% melnas kurpes, sporta apavi - 8%. 65% gadījumos apavi vispār nav redzami. Populārākā matu krāsa sievietēm ir gaiši brūna/blonda 55% un īss matu griezumums 51%, savukārt ieviesta frizūra bija 18% sievietēm. 100% vīriešiem mati ir īsi vai atkāpušies, turklāt 50% tie ir iesirmi. Visbiežāk skolotāji ar žestiem norāda uz mācību saturu 11%. Novēroti arī netipiski žesti: kariķēts, apzināti atdarinot pārspīlētā, smieklīgā veidā (1%), dažādu simbolu atveidošana ar pirkstiem (*peace*) (1%). Viennozīmīgi dominējošā poza ir atvērta (77%) un daļēji slēgta (tikai 11% attēlos). Sievietēm mīmika visbiežāk ir smaidoša (52%), bet 24% nopietna. Vīriešiem smaids konstatēts 50% attēlu un 50% nopietna sejas izteiksme. Kopumā 51% skolotāju attēlos ir smaidīgi. 2008.g. Kaļķes veiktajā pētījumā par skolotāja tēlu vidusskolēnu priekšstatos tika izvirzīts sekojošs secinājums saistībā ar mīmiku: "Vidusskolēnu priekšstatos dominē dusmīgs, savu neapmierinātību vēstoš pedagogs" (Kaļķe, 2008). Salīdzinot pētījuma rezultātus, atklājas situācijas maiņa pēdējo gadu laikā, skolotāju mīmikā dominējot atvērtībai un smaidam. Telpā skolotāji visbiežāk tiek novēroti skolēnu vidū (43%), aiz skolēniem (27%) un klases priekšā (24%). Tika analizētas arī skolotāju darbības, no kurām populārākā bija mācību materiāla skaidrošana (21%), skolēnu uzklaušanās (11%), piedalīšanās rotaļās ar skolēniem (8%), bet, stāvot līdzās *klasei* - 24%. Skolotājs ar *klasi* vienlīdz daudz ir fiksēts gan klasē (24%), gan sporta zālē (24%), retāk aktu zālē (17) un ekskursijā kopā ar skolēniem (13%).

Pedagoga tēls skolu mājas lapu foto galerijās izkristalizējas kā ļoti atvērts, kurš dod priekšroku klasiskam un ērtam apģērbam, nepārspīlē ar aksesuāriem un rotaslietām, velkā ērtus apavus, ar žestiem norāda uz mācību satura svarīgumu, pārsvarā atrodas starp skolēniem, ir smaidīgs un skaidro mācību materiālu. Šāds skolotāja tēls pilnībā atbilst humānistiskās pieejas pārstāvim, kurš izmanto bērncentrētu mācību pieeju.

Aptaujas rezultāti par skolotāja tēlu skolu mājas lapās atklāj, ka skolēnu vecāki skolu mājas lapu attēliem pievērš visai ievēriģu uzmanību. Kopumā 67% vecāku atzīmē, ka skatās skolu mājas lapu foto galerijas, kas apstiprina aktualitāti skolu vadībai un skolotājiem pārdomāti veidot foto galeriju saturu.

Uz jautājumu, vai skolu mājas lapu foto galeriju saturs ietekmē bērna skolas izvēli, apstiprinošu atbildi sniedz 17% vecāku, 40% atzīst, ka daļēji ietekmē skolas izvēli, bet 43% - ka neietekmē. Tātad kopumā lielākā daļa jeb 57% skolēnu vecāku uzskata, ka skolu mājas lapu foto galerijas ir skolas izvēli ietekmējošs faktors, kas pastiprina nepieciešamību rūpēties par foto uzņemšanas iespējām skolā, īpaši ikdienas norisēs, kas būtiski raksturo skolu, tās vērtības un pozitīvās īpašības, piemēram, radošus un ar mūsdienīgām mācību metodēm strādājošus skolotājus. Tāpat būtiski ir rūpīgi izvēlēties attēlus publiskošanai mājas lapās, lai tie neradītu nepareizu vai nevēlamu priekšstatu par skolotājiem un/vai skolu, jo pastāv dažādi aspekti, kurus potenciālie skolēnu vecāki vērtē skolu galeriju attēlos.

Šo aspektu kopumu ļāva iegūt un izvērtēt atbildes uz trešo jautājumu, proti, kam tiek pievērta uzmanība, apskatot mājas lapu galerijas. Lielāko popularitāti iegūst skolas pasākumi, kam visvairāk uzmanības pievērš 38% aptaujāto vecāku. Arī fiziskā skolas vide ir vecākiem interesējošs faktors, kopumā tas ir būtisks 27%. Kā trešais populārākais ievēribas objekts ir skolotāja ārējais tēls - 19% vecāku, taču vēl 16% vecāku min citus faktorus, kam tie pievērš uzmanību skolu foto galerijās. Tādi ir: mācību process (3 vecāki), bērnu darbība (3 vecāki), noskaņa un emocijas attēlos (2 vecāki), ārpusstundu aktivitātes (2 vecāki), informācijas aktualizācija - vai galeriju saturs tiek regulāri papildināts, skolas attīstības stratēģija, vērtības, u.c. Rezultātā kļūst redzams, ka vecāki attēlos uzmanību pievērš ļoti dažādām attēlu satura daļām.

Skolēnu vecāki lielākoties atzinīgi un pozitīvi vērtē skolotājus un skolas vidi, ko novērojuši foto galerijās. Kopumā 40% vecāku min pozitīva iespaيدا rašanos par skolu, 21% atzīmē, ka, apskatot skolu mājas lapu foto galerijas, nerodas nekādas domas vai izjūtas. Salīdzinoši mazākam vecāku skaitam foto galerijas palīdz rast priekšstatu par skolas pasākumiem (10%), par skolas vidi/atmosfēru (8%), par vērtībām skolā (7%), un tikai 4% min, ka foto galerijas palīdz rast priekšstatu par aktualitātēm skolā, kas liek secināt, ka katrai skolai ir jāizvērtē viņai būtiskākās iezīmes un/vai vērtības, ko nodot mērķauditorijai.

Respondenti ir minējuši arī dažādus ieteikumus, kā pilnveidot foto galeriju un/vai mājas lapu saturu, piemēram, iekļaujot skolotāju vizītkartes (2 vecāki), sasniegumus, skolotāju video, publicējot fotogrāfijas, kas demonstrē

skolas vērtības. 5 vecāki uzsver, ka skolotāji reprezentē skolu, tātad, aplūkojot skolas foto galeriju, viņi skolotāju vērtē kā informācijas sniedzēju gan par sevi, gan skolu un tās vērtībām.

Ieteikumi ***Recommendations***

Skola mūsu laikmetā ir izglītības centrs, sociālo prasmju apguves vide un valsts kultūras, vērtību kopšanas lauks. Katra skola ir neliela sabiedrības daļa, kas individuāli spēj eksplicēt vērtības, iesaistot vairākas institūcijas, veicinot bērnu personības veidošanos. Skolotāja profesija ir viena no tām, kurai seko daudz stereotipu un aizspriedumu. Lielākais ieguvums, mērķtiecīgi un pastāvīgi izstrādājot skolu mājas lapu foto galerijas, ir iespēja veidot reālu un skolas ideoloģijai atbilstošu tēlu, iespējams, pat laužot senus pedagoga tēla stereotipus. Izstrādājot publikāciju un sasniedzot tās mērķi, tika izstrādāti likumsakarīgi ieteikumi, izvirzot skolu mājas lapu foto galeriju pilnveidi kā jaunu pašreklāmas veidu.

Saglabāt patiesu skolotāja tēlu. Skolotāja profesija ir cienījama, nedrīkst pedagoga tēlu izskaistināt, radīt mākslīgu, tam jābūt modernam, bet galvenokārt tam jāpauž būtība - attieksme pret bērnu, mūsdienīgas mācīšanas metodes un vērtības.

Skolotājs starp skolēniem. Īstenojot bērncentrēto pieeju, esot atvērtam, pieejamam un vienmēr skolēnu vidū, tiek laužts stereotips par bargajiem skolotājiem. Skolotāju *atvērtība* vienmēr rezultējas ar augstākiem mācību sasniegumiem, jo vidē nevaldīs stress, kas apgrūtina mācību procesu. Gan vecākiem, gan skolēniem ir svarīgi attēlos redzēt skolotāju, kas ir atvērts sadarbībai.

Skolotāja kompetence. Anketās vairākkārt izkristalizējās dažādas idejas, kā sabiedrībai paust skolotāja zināšanas, prasmes un attieksmes: *skolotāja vizītkarte* - skolu mājas lapu foto galerijās var veidot atsevišķu sadaļu vizītkartēm. Raksturojošu personības attēlu ar atslēgvārdu veidā rakstītām interesēm, sasniegumiem un darbības virzieniem. Izveidojot katram pedagogam vizītkarti, veidosies arī skolas kopējā vērtību sistēma.

Dažādas vides, dažādas darbības. Mūsdienu sabiedrība pieprasa skolotājam būt kompetentam daudzās jomās. Publicējot attēlus, kur pedagogi atrodas dažādās vidēs, rodas iespāids par elastīgumu un sabiedriskumu. Parādot, ka klasisko lekcijas lasījumu aizstāj praktiska darbība, viennozīmīgi tiek piesaistīta sabiedrības uzmanība.

Skolas video sižeti. Jauniešiem ir svarīga tehnoloģiju integrēšana mācību vidē. Skolas video sižeti var tikt veidoti par skolas ikdienu, sasniegumiem, pasākumiem, nākotnes vīzijām, personībām, vērtībām. Šo projektu var īstenot skolēni skolotāju vadībā, kas palīdzēs arī attīstīt skolēnu mediju kompetenci. Jebkuru aktuālu informāciju var demonstrēt video formātā, protams, jādoma un

jāpublicē saturīgi un mērķtiecīgi veidoti video.

Emocijas. Ieteikuma uzdevums ir attēlos parādīt, kā skolēni un skolotāji jūtas fiziskajā vidē, pasākumos un mācību procesā. Attēliem jāatspoguļo dabīgas emocijas, lai tajos nedominētu teatralitāte un mākslīgi veidotas pozas. Anketās skolēnu vecāki lika pievērst uzmanību skolas atmosfēras atspoguļošanai attēlos.

Ieteikumi par skolu mājas lapu foto galeriju pilnveidi var palīdzēt veidot skolas tēlu, atbilstoši tās mērķim, ja attēlos paustais harmonēs ar reālajiem skolas uzskatiem un skolas personāla darbību.

Secinājumi **Conclusions**

Pedagoga tēlu skolu mājas lapu foto galerijās vajadzētu konstruēt, balstoties uz skolas vīziju un misiju, ievērojot skolotāju personības, skolas sasniegumus, attīstības plānu un vērtības.

Summary

Publication examines teacher's image in the school website photo galleries, actualizing its role in formation of self-promotion of the school. Image of the teacher in society is built based on various, mostly mass culture shaped, stereotypes. The most common teacher's image symbols in mass media becomes the most important descriptive characteristics of the teacher, however now the school website photo galleries are served as teacher's image and school's representative as well, giving a certain opinion about them for society.

In a study that analyses teachers' images in Latvian schools websites photo galleries and the results of the survey that examines the opinion of primary school students' parents about the importance of school website photo galleries in choosing the school for their children, there has been detected dominant features of teachers image and parents' opinion about the content of photo galleries and the topical information in the context of schools website photo galleries. In the school galleries teachers are mostly displayed in the school, amongst students, but very rarely depicted by participating in the student's activities and excursions. Looking at the school website gallery, parents don't want to see only the school environment and organized events, but also get to know the school values and see teachers in the natural environment which is important factor in terms of forming external communication with parents. Setting the development of the school photo galleries as the new type of self-promotion, work is continuing towards logical recommendations that can serve in the interests of teachers and parents. Pictures must reflect the nature of teacher and school value system.

Literatūra **References**

1. Årlestig, H. (2008). *In school communication: Developing a pedagogically focussed school culture. Values and Ethics in Educational Administration*. Umeå University, Sweden.
2. Daiktere, I. (2012). *Vispārīzglītojošās skolas direktora loma skolas kultūras pilnveidē*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
3. Fidler, B. (2002). *Strategic Management for School Development: Leading Your School's Improvement Strategy*, London: Paul Chapman Publishing.

4. Kaļķe, B. (2008). *Skolotāja tēls mūsdienu vidusskolēnu priekšstatos*. No: *Latvijas Universitātes raksti 741. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
5. Ķestere, I., Wolhuter. C., Lozano, R. (Eds.). (2012). *The Visual Image of the Teacher. International Comparative Perspectives*. Rīga: RaKa.
6. Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 2012/2013. *Reģistri un statistika*. [tiešsaiste]-[atsauce21.02.2014.].Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/9576.html>
7. Reader, P. (2003). *Liaising with the media*. p.118-128. Foskett, N. *Managing External Relations in Schools: A Practical Guide*. London: Routledge.
8. Veide, M. (2006). *Reklāmas psiholoģija*. Rīga: Jumava.
9. Weber, S.J., Mitchell C. (1995). *That's Funny, You Don't Look Like A Teacher! Interrogating Images and Identity in Popular Culture*, London: The Falmer Press.

Baiba Āriņa

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa
e-pasts: baiba.arina@gmail.com

Raimonds Strods

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa
e-pasts: strods_raimonds@inbox.lv

AUTONOMOUS ENGLISH ACQUISITION IN BLENDED E-STUDIES FOR ADULTS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: ACTIVE RESEARCH

Ināra Bojāre

Daugavpils University, Latvia

Abstract. *Holistic approach is the main princip of sustainable development. Nevertheless investments of society in technological facilitation of learning mainly support developing of general skills. General and intellectual development of human's personality follows from that. This research aims to evaluate methodological factors of English acquisition in classroom and virtual learning environment for facilitation of autonomous its acquisition in adults' non-formal education. Hypothetically it is assumed that opportunities of learning environment of e-studies are insufficiently used for personal development in English acquisition programmes. The research presents an interpretation of learners' and their facilitators evaluation of learning opportunities in classroom and virtual learning environment collected by SOT analysis. The study highlights vertical and horisontal transformation of values.*

Keywords: *autonomous English acquisition, blended e-studies, system approach, vertical transformation of values, horizontal transformation of values.*

Introduction

Autonomous English acquisition is considered in the research as a means of life long learning for sustainable development. The problem is that harmonic development of learner's personality fails to keep pace with increasing investments of the society in facilitation of developing of general learning skills and general development of learner's personality in classroom and virtual environment. The solution of the problem is seen in transformation of values towards autonomous English acquisition (EA) in blended e-studies.

The active research is a part of the study, where the questionnaire was created in the qualitative part of the research and adult learners' attitude towards autonomous EA in blended e-studies was inquired in the quantitative part of the research. It is find out that teachers and librarians prefer stable forms of learning process, but decision of unemployed participants of the EA programmes of non-formal education is not homogenous (Bojāre, Ignatjeva, 2014).

So the active research aims to evaluate methodological factors of English acquisition in classroom and virtual learning environment for facilitation of autonomous its acquisition in blended e-studies for adults. Hypothetically it is assumed that opportunities of classroom and virtual learning environment are insufficiently used for personal development in EA programmes of non-formal education.

The research presents an interpretation of learners' and their facilitators evaluation of learning opportunities in classroom and virtual learning environment. The active research is realysed in three cycles where the main

data are collected by the method of SOT (Strengths, Opportunities and Threats) analysis of factors detected in quantitative research. The results of the study highlight vertical and horizontal transformation of values.

Theoretical background

Autonomous English acquisition (EA) in blended e-studies for adults is defined in this research as a structurally divisible and functionally holistic unstable form of learning process. The whole study is a transdisciplinary research where learner's autonomy is analysed from a philosophical, pedagogical and mathematical perspective by the means of holistic approach, theoretical modelling and synergetic scientific methodology.

Methodology of the research depends on paradigm shift from *multilingualism to plurilingualism* (European Council, 2003) and from humanistic to system paradigm in social researches (Давыдов, 2008). It follows from the general systems theory (von Bertalanffy, 1968). Philosophically Laszlo (2004) distinguishes psychological field and consciousness in organic model of the universe like Fromm (2002) distinguishes psychological in social sphere and in individual's relationships with the environment. In general, it is subjectivity in the objective and introducing of the third level of system in social researches follows from that.

Marulavska (2011) considers transdisciplinary dialogue as significant means for evolutionary increasing of pedagogical knowledge. It follows, firstly, from the necessity to overcome a reproductive approach to educational process and to create the atmosphere for self-realization, development, self-recognition. Secondly, the comprehension of the process of facilitation of self-organisation in the education can be understood from the point of view of dynamic complex systems.

A human can be distinguished as integrative part of mankind (Marulevska, 2011) that coexists with the environment in a complex way. Philosophical factor is significant for overcoming traditional function to teach social experience and for facilitation to overcome a crisis and finding a new way of living in the future. It means looking after new educational models by a theory of complex nonlinear systems or by the theory of synergetics (Marulevska, 2011).

Using synergetics in education as a method of organisation of the learning process, as education by means of synergetics and synergetics as a content is substantiated by Budanov (1996). Therefore open developing system is used in systemic approach of educational researches (Broks, 2000). Such self-organisational system develops with and in the environment.

Fromm (2002) speaks about previous natural unity between a human and the environment. Evolutionary his energy was directed from surviving in the natural environment towards social surviving and consciousness and developing

himself. It makes a vertical dimension of *personality's general development* (Špona, 2001: 41). Personality's harmonic development makes a horizontal dimension and consists of *will, emotions and intellect* (Špona, 2001:41).

Nowadays the human perceives the reality as its shadow after Fromm (2002). He turns to a virtual or antireality of the 21st century. Going through a zero point creates a crisis with a potential *energy of crisis* (Mann, 1996). A „negative” personality communicates with virtual society and projects himself virtually in a virtual environment. For education it means radically autonomous learning in general and autonomous English acquisition particularly. It also means reducing specialisation between teaching and learning by joining these functions in general learning skills.

So the task is to return to a positive person in the positive reality in a new quality by changing the direction of the development towards a qualitatively new level of the development. It means broadening traditional directed learning with autonomous learning in blended English acquisition. It is unstable phase of the process because possibilities of autonomous learning and virtual learning environment can be or not be used what depends on values of participants' of the learning process.

Researcher's aim is to inquiry self-defined system in congruity. He or she determines means of the research, its frame, input, output, components and the structure (Checkland, 1981). It means in this research, that the system vertically represents learner's individual microlevel, social institution – a macrolevel and the internet as learning environment belongs to mezolevel.

Transforming of vertical hierarchy of values is facilitated by interaction between the learner and virtual environment during social process of learning. It is expressed by students' attitude towards responsibility for learning on the base of technologically facilitated learning, learning in group and self-directed learning. The horizontal transformation is facilitated by the facilitator's depending on initial level of methodological factors by input in the way of inquiry of learners, communication and action. The output is broadening of initial level of methodological factors to stable values and acceptance of the new experience of learning (Bojāre, Ignatjeva, 2014).

Methodology

The methodology of action research is used. Its basic principle defines that it *must be conducted with and not on, persons, where the „with” is now potentially a creative meeting of difference, rather than a potentially collaborative, but „safe” consensus*. An interesting feature of research is, that it shows participants of the research as they really are (Stronach I, MacLure M., 1997 as cited in Bleakley, Gale, 2006).

The whole study aims to facilitate vertical and horizontal transformation of values for promoting autonomous EA in virtual learning environment among

participants of EA programmes of non-formal education by depending on the strengths and opportunities of the factors and diminishing revealed threats. Learners' experience was inquired in the qualitative part of the research, their attitude – in the quantitative part, but evaluation methodological factors of EA in classroom and virtual learning environment for facilitation of autonomous its acquisition in blended e-studies for adults is the aim of the action research.

Hypothetically it is assumed that opportunities of classroom and virtual learning environment are insufficiently used for personal development in EA programmes of non-formal education. Transformation of their values towards using opportunities of autonomous leaning and virtual learning environment is facilitated by engaging the participants of the research in getting new comprehension about their English acquisition opportunities.

The participants were inquired by short form questionnaire (Bojāre, Ignatjeva, 2014) in the first cycle of action research. They analysed proposed methodological factors by a SOT (Strengths, Opportunities and Threats) analysis in the second cycle. These factors were exposed by factorial analysis during quantitative research. Weakness were removed also by factorial analysis in the previous part of the research. SOT analysis was done by facilitators in the third cycle.

The lists with strong sides of personal factor; the factor of involvement; the factor of organisation; the factor of evaluation; the factor of knowledge; the factor of skills and the factor of development were prepared and learners' were asked to think about opportunities to use these strengths in the classroom and virtual learning as values for themselves. They were also asked to write why these opportunities could not be used.

SOT analysis was realised in three steps: participants did that individually, in pairs and in groups. Each group thought about one factor. Educators were inquired in the same way, but they worked on all factors. It gave the opportunity to compare learners' and educators' opinions for better understanding each other and their efforts.

Fromm (2002) describes the reality as listening with ears and looking with eyes. Autonomous English acquisition in blended e-studies broaden learning opportunities to writing with hands and on the keyboard, listening with ears and phones, direct speaking and with microphones and so on. Recognition of threats facilitates realization of opportunities because of their value.

Outcomes are for a researcher, for participants and for educators (Coughlan, 2010). In this case the researcher have got additional confirmation of the validity of the instrument of the quantitative research and exposes the way of solution of the problem, participants of the research broaden their map of learning possibilities in real and virtual learning environment and facilitators are able to consider another ways to facilitate their learners depending on knowledge about them.

Respondents

The action research was conducted in autumn and early winter, 2013. Its first cycle participants are (N₁=46) learners of EA programmes of non-formal education organised for unemployed. Out of all respondents 59% have professional education, 9% - basic education, 17% - general secondary education, 13% - higher education, 2% - master's degree. 67% of them evaluate themselves as beginners and 33% - as independent users of the English language.

Thirty-two participants (N₂=32) of 46 have taken part in the second cycle and three of four their facilitators (N₃=3) took part in the third cycle of the action research. The choice of the participants depends on the results of the quantitative research. They show that the most abstained from virtual EA are the participants of EA programmes of non-formal education organised for unemployed. They make 61% of the distinguished group (Bojāre, Ignatjeva, 2014).

This group is not homogenous. Their decision depend on their education. One subgroup consist of the participants of EA programmes with professional education and another - of participants of EA programmes with general secondary, higher education and master's degree. The first subgroup has mostly negative attitude towards virtual EA. The second - negative attitude towards all proposed forms of learning process.

This subgroup in one's turn divides in two more subgroups depending on their language proficiency level: basic users and independent users. The first do not believe in any of proposed EA forms. The second subgroup is less loyal towards EA in virtual learning environment. In general, participants with positive attitude towards virtual learning environment show more interest about methodological factors of English acquisition.

Results

In general, the result of evaluation of forms of organisation of the learning process is similar in the quantitative part of the research and in action research. Learners prefer facilitated self-regulated learning (SRL). Self-determined learning in group (self-deter. L); self-directed learning (SDL) in classroom environment and holistic EA in virtual learning environment (VL) follow to it. Learners' attitude towards methodological factors in all proposed forms of organisation learning process is shown in table 1. The results of the quantitative research and the results of the first cycle of the action research are joined there. The most comprehended factors are matched by „+” and less comprehended factors are matched by „-” with their evaluation below indicated points.

Table 1

Learners' attitude towards methodological factors in different forms of organisation of the learning process

No	Forms; Factors, their strong sides	SRL		SDL		Self-deter. L		VL	
1.	Personal (correction of learning process for reaching the goal, responsibility for learning process and positive emotions connected with learning English)			+	3,26		-;		
				3,7			3,53		
2.	Involvement (choosing strategies and methods for doing tasks; making tables about the acquired topics/ grammar rules; making mind maps about the acquired topics/ grammar rules)		-;		-;	-;	3,57		-;
			4,13		2,94	3,5			2,65
3.	Organisation (choosing the topics for learning; choosing the learning materials; dividing the learning content)		+					+	2,66
			4,38					1,85	
4.	Evaluation (defining qualitative criteria of the evaluation the result of learning; evaluation the result of learning; evaluation the quality of the learning process (activities))			-;	3,13				
				3,0					
5.	Knowledge (reading a text; answering the questions about the text; learning grammar rules)	+	4,28		+	+	3,76		
		4,4			3,31	4,2			
6.	Skills (working with the learning materials; acquiring the listening tasks; translation of the text)						+		+
							3,77		2,94
7.	Development (writing a letter; writing a composition; investigation of some topic)	-;	4,14					-;	2,76
		4,1						1,5	

They are different in both parts of the research. The absolute values and corresponding value of action research to extreme points of quantitative research show that the evaluation of classroom environment has decreased and the evaluation of virtual environment has increased. It is 3,68 and 2,79 points in average. The evaluation of self-determined learning in group has also decreased. It shows the vertical transformation of values towards recognising of virtual learning environment for English acquisition. This tendency is supported from outside by increasing opportunities of virtual learning.

Data obtained by SOT analysis show inside changes of values. They are interpreted on the base of the structure of personality's harmonic and general development (Špona, 2001). General development makes a vertical dimension

and its physical, psychological and social balance implies here physical in the form of content, resources and environment for facilitation of person's development in the process of EA; social is represented by educator's facilitation and collaboration with the group and individual is represented by learning method and the quality of learning process and result.

Harmonic development makes a horizontal dimension and the balance between person's will, emotions and intellect is implied here by self-determined learning, self-directed learning (SDL) and self-regulated learning (SRL). Opportunities and threats of seven factors established in the quantitative part of the research are inquired in both dimensions in the classroom and virtual environment. The structure of interpretation is shown in table 2.

Table 2

The structure of interpretation of the data

No	Dimension of personality's development	Opportunities	Threats
1.	General development: <ol style="list-style-type: none"> 1. physical <ul style="list-style-type: none"> • content, resources; • environment. 2. social <ul style="list-style-type: none"> • educator; • group. 3. Individual <ul style="list-style-type: none"> • learning method; • quality of learning process and result. 		
2.	Harmonic development: <ol style="list-style-type: none"> 1. self-determined learning <ul style="list-style-type: none"> • independence in group; • collaboration in group. 2. self-directed learning (SDL) <ul style="list-style-type: none"> • aim of learning, responsibility; • emotions. 3. self-regulated learning (SRL) <ul style="list-style-type: none"> • tasks; • self-control. 		

Strong sides of each factor are determined in the quantitative part of the research (table 1). For example, for personal factor they are correction of learning process for reaching the goal, responsibility for learning process and positive emotions connected with learning English.

In general, participants of action research note the regularity of lessons, facilitator's explanations, group and pair work, facilitation of group, individual teaching methods and positive emotions in the classroom. Threats are directed learning, nonqualified facilitator, using of old teaching methods, learners' conversations, influence of other people, calls of mobile phones.

Facilitators mention that individual, pair and group work is possible in the classroom, but some learners are not able to do tasks or not to do them in time. Every learner should take responsibility about his/her result of learning.

EA programmes with the possibility of self-control and individual learning have good learning opportunities by the opinion participants of the research. Interruptions in the internet connection, wrong using of words, absence of pair and group work, computer obsession and health problems they mention as threats in virtual learning.

Facilitators say that learners can find what they really like and what is interesting for them in the internet. They can learn on their own temp.

Opportunities for harmonic personal development by learners' opinion are taking responsibility for their own learning and they like learning with facilitator and group and singing English songs in the classroom. The aim of learning and independence is necessary. The threat is one's laziness.

Facilitators think that everybody should take responsibility for reaching his/her learning goal, but not everyone wants to do that.

Learners see the opportunity to develop their will and responsibility, choose the goal and task in virtual English acquisition, but everyday duties and laziness can move off the goal. Educators stress learners' responsibility.

Conclusions are made on the base of the analysis of all results of the research.

Conclusions

1. The aim of the active research to evaluate methodological factors of English acquisition in classroom and virtual learning environment for facilitation of autonomous its acquisition in blended e-studies for adults is reached and the hypothesis about insufficient using of opportunities of classroom and virtual learning environment for personal development in EA programmes of non-formal education is proved.
2. The validity of questionnaire is checked and it is useful for learners' investigation in non-formal education.
3. The vertical transformation of values towards recognising of virtual learning environment for English acquisition passes ahead of horizontal transformation of values because of investments of society in technological facilitation of learning.
4. Autonomous English acquisition as inside transformation of values is less expressed. Transformation of horizontal values depends more on general than on harmonic development of learner's personality. It is not enough facilitated by educators in EA programmes of non-formal education for unemployed.
5. Learners stress the opportunity to join entertainment with learning in virtual environment, but factors of involvement, organisation and evolution of own learning process make potential of opportunities for harmonic development

of their personalities and are recommended to facilitate in the process of EA.

References

1. Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory: foundations, development, applications*. Worcester: Clark University Press.
2. Bojāre, I., Ignatjeva, S. (2014). Autonomous English acquisition in blended e-studies for adults for sustainable development: Quantitative research. *Rural Environment. Education. Personality. (REEP): Proceedings of the 7th International Scientific Conference*, pp. 42-49. Jelgava: The Latvia University of Agriculture, Institute of Education and Home Economics.
3. Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. Rīga: RaKa.
4. Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. NY: John Wiley & Sons.
5. Coghlan, D., Brannick, T. (2010). *Doing Action Research in Your Own Organization*. London; SAGE Ltd.
6. EC - European Council. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 – 2006*; COM (2003)449; COM (1995)590: White Paper 'Teaching and Learning'. Brussels, EC.
7. *Education Research in the Postmodern*. (2006). Tutored by A. Bleakley, K. Gale. [online] [17.02.2014]. Available at (<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/postmodernism/Case%20Study%202.htm>).
8. Fromms, Ē. (2002). *Psihoanalīze un dzenbudisms*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Laszlo, E. (2004). *Science and the Akashic Field: An Integral Theory of Everything*. Rochester, Vermont.: Inner traditions.
10. Mann, S. (1996). The Reaction to Chaos. *Complexity, Global Politics, and National Security*.
11. Marulevska, K.T. (2011). The Interdisciplinary Dialogue as a path to evolutionary growth of the pedagogical knowledge. *Scientific Research, Vol 9, 1-14. Blagoevgrad, Bulgaria: South-West University „Neofit Rilsky”. Electronic Issue ISSN 1312-3575* [online] [10.05.2013]. Available at http://press.swu.bg/media/37596/statiya%20za%20swu_krassimira%20marulevska.pdf
12. Stronach, I. M., & MacLure, M. (1997). *Educational research undone: The postmodern embrace*. Buckingham, UK: Open University Press.
13. Špona, A. (2001). *Audzinašanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
14. Буданов, В.Г. (1996). *Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование*. Москва: РАГС. [online] [3.07.2013]. Available at http://re-tech.narod.ru/inf/sinergy/sin_obraz.htm
15. Давыдов, А. (2008). *Системная социология*. Москва: Изд-во ЛКИ.

PhD candidate
Ināra Bojāre

Daugavpils University, Latvia
Email: inara.bojare@inbox.lv

MEDICĪNAS STUDENTU MOTIVĀCIJA DARBAM E-STUDIJU VIDĒ *Medical Student Motivation to Work in E-learning*

Baiba Druvmale-Druvleja

Linda Alondere

B. Vovere, I. Biteniece., J. Lure., A. Taurene, V. Ozols

Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledža

Abstract. *Nowadays information technology is widely used in studying process thus enabling students to acquire knowledge in a convenient place and time. It is a novel approach and a challenge for both – the students and the faculty of Latvian University Riga Medical College (LU RMK). In order to provide and develop e-learning environment LU RMK has launched a Project whose main objective is „to develop guidelines and video training materials in the e-environment for students and faculty staff in order to provide a more efficient studying process”. Implementation of the project has been started with a pilot study „Medical students’ motivation to work in e-environment”, designed to explore students’ motivation and factors affecting the work of the e environment.*

Methods: A pilot study using a quantitative method – a survey. To achieve the goal 209 students have been surveyed in the LU RMK.

Keywords. *e-Learning, e-studies, motivational factor, technology adoption, medical students.*

Ievads

Introduction

Izglītības pakalpojumu nodrošināšanai visā pasaulē tiek izmantotas un plaši attīstītas informāciju tehnoloģijas, to paredz arī MK rīkojums Nr.468 “Latvijas informācijas sabiedrības attīstības pamatnostādnes” 2014-2020.gadam, kuru mērķis nodrošinot iespēju ikvienam izmantot IKT sniegtās iespējas, veidot uz zināšanām balstītu ekonomiku un uzlabot kopējo dzīves kvalitāti (MK rīk. 468). Mūsdienās studiju procesā un studiju mērķu sasniegšanā tiek izmantota e-studiju vide, kas ļauj modernizēt apmācības, radot labvēlīgu vidi gan studējošiem, gan mācībspēkiem, apgūstot zināšanas ērtā laikā un vietā, attīstot ērtāku komunikāciju. Lai efektīvi varētu ieviest šādu apmācības sistēmu Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledžā (*turpmāk* LU RMK) nepieciešams izziņāt e-studiju vides attīstību medicīnas studentiem, meklējot optimālāko risinājumu, kas balstās uz aktuālām problēmām.

LU RMK sākot ar 2012./2013.ak.g. ir ieviesusi kursu vadības sistēmu, Moodle vidē, kas ir viena no 10 lielākām e-studiju vietnēm pasaulē un viena no lielākām vietnēm, kuru izmanto Latvijā vairākās augstskolās, tai skaitā Latvijas Universitāte, līdz ar to izglītības iestādei un studentiem tā ir jauna vide, kurai nepieciešamas diezgan labas datorprasmes, pieeja internetam un zināšanas mācību materiālu pielāgošanai e-vidē.

Hipotētiski, balstoties uz Eurostat datiem, var pieņemt, ka viena no galvenām problēmām, ieviešot e-studiju vidi medicīnas koledžā, varētu būt

saistīta ar to, ka 73% Eiropas mājsaimniecību ir interneta pieslēgums, 73% indivīdu ir pamata interneta lietošanas prasmes un 66% indivīdu ir pamata datoru lietošanas prasmes. Savukārt, tikai 5% indivīdu lieto internetu mācību vajadzībām, 56% indivīdu globālajā tīmeklī meklē informāciju par precēm un pakalpojumiem, un 40% Eiropas iedzīvotāju internetā lasa avīzes un žurnālus. Šie pētījuma rezultāti parāda, ka, uzsākot mācību procesu interneta vidē, pastāv zināšanu plaisa starp zināšanām "kā darīt?" un digitālo prasmju praktisko lietošanu (ETM-E-tehnoloģijas inovatīvās zināšanu avotu plūsmu sistēmās, 2010; Eurostat, 2013).

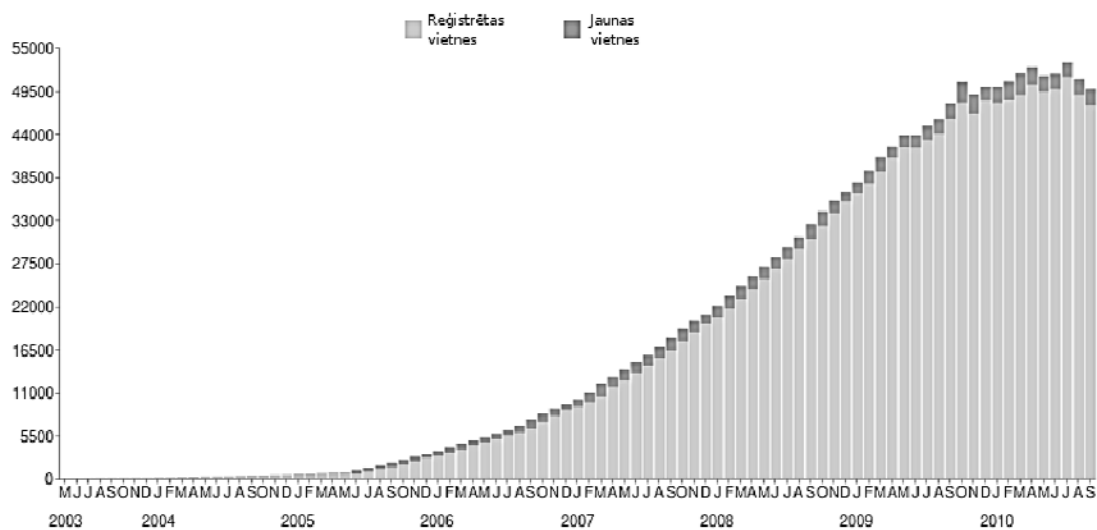
Tāpat kā tradicionālai mācīšanas metodei, tā arī zināšanu apguvei e-vidē, studentiem un mācībspēkiem ir nepieciešama motivācija jaunās studiju realizācijas apguvei. Lai izzinātu studējošo motivējošos faktoros LU RMK tiek realizēts iekšējs projekts „E-studiju vides apguves vadlīnijas”, efektīvākai studiju procesa nodrošināšanai, izstrādāt vadlīnijas un video mācību materiālu studējošiem un mācībspēkiem darbam e-vidē, kas balstītas uz pētījuma rezultātiem par studējošo un mācībspēku e-studiju vides lietošanas ietekmējošiem faktoriem, motivāciju un gatavību e-videi ”.

Pilotpētījuma mērķis: medicīnas studentu motivējošo un ietekmējošo faktoruizpēte darbam e-studiju vidē.

Pētījumā izmantotā metode ir kvantitatīva - aptauja.

E-studiju raksturojums *E-learning characteristics*

Kursu vadības sistēma jēdziens daudziem mūsdienās nav svešs (bieži lieto terminu e-studijas), jo ar katru gadu arvien vairāk cilvēku izmanto tieši šo mācību metodi, kuru var apgūt neklātienē, ietaupot laiku, naudu, mācoties jekurā vietā un laikā (Slaidiņš, 2005). E-studiju mācību stratēģija atbilst Latvijas nākamo 6 gadu plāniem (MK rīk. Nr. 468). Šis studiju veids tiek piedāvāts vairākās Latvijas augstskolās un arvien aizņem nozīmīgu vietu studiju procesa apgūvē. E-studiju izmantošana ir tieši saistīts ar pieaugošajām iespējām piekļūt informācijai un komunikāciju tehnoloģijām, kā arī tas samazina izmaksas. E-studijās svarīga mācību vides sastāvdaļa ir e-studiju vide. Viena no plašāk lietotām vidēm Latvijā ir Moodle (saīsinājums no angļu valodas *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environmen*, kura sākot ar 2006.gadu lietošanas skaits ir strauji pieaudzis (skat. 1.attēlu). Piekļuve informācijas un sakaru tehnoloģijām ir mainījusi gan studentu, gan mācībspēku iespējas izmantot mācību vielas saturu tipus un vielas apguvi. Tas nozīmē piekļuvi mācību materiāliem, izmantojot internetu auditorijās, darbavietās, mājās, dažāda veida sabiedriskajos centros (Naidu, 2006; ETM-E-tehnoloģijas inovatīvās zināšanu avotu plūsmu sistēmās,2010).



1.attēls. Moodle lietojuma pieaugums (avots: moodle.org.)
Figure 1 The increase in the use of Moodle

Analizējot un apkopojot literatūru par e-studijām un to definīciju, tad e-studijas ietver vairāk nekā tikai tiešsaistes studijas, virtuālās studijas. Burta „e” nozīme ir „elektroniskās”, ar vārdu studijas var apzīmēt visas izglītības darbības, kuras veic indivīdi vai grupas, kas strādā tiešsaistē vai bezsaistē, sinhroni vai asinhroni, izmantojot tīkla datorus vai individuālos datorus un citas elektroniskās ierīces (Naidu, 2006). Atbilstoši definīcijai, e-studijas ietver datora vai citas elektroniskas ierīces (piem., mobilā telefona) izmantošanu, lai nodrošinātu mācību procesa norisi, izglītojošu vai mācību materiālu piegādi (Stockley, 2006).

Individualizētas pašapmācības e-vidē tiešsaiste attiecas uz situācijām, ja studentam (indivīdam) ir iespēja piekļūt e-studijām, piemēram, tiešsaistes apmācībām vai datubāzēm, kopējā tīmeklī vai caur personīgo internetu. Kā piemērs ir students, kas mācās individuāli vai veic atsevišķus pētījumus (Naidu, 2006).

Sinhronizēta grupas apmācība attiecināma uz laiku, kad studenti darbojas kopīgi vienā laikā, izmantojot internetu vai iekšējo tīmekli (iekšējo tīmekli, kas ir kādas studiju iestādes individuālu interneta pieeja, interneta tīkls). Sinhronizētu grupas apmācību var realizēt, izmantojot kontaklekcijas, vienvirziena vai divvirziena audio materiālus un videokonferences (Naidu, 2006).

Asinhrona grupu apmācība attiecas uz laiku, kad studenti darbojas iekšējā tīmeklī vai internetā ar laika nobīdi. Katrs savā individuālā laikā. Piemēri ir elektroniska sarakste strap studējošiem, konferenču materiālu individuāla izmantošana (Naidu, 2006).

E-studijām ir daudzi pozitīvi aspekti, viena no tām literatūrā tiek minēta kā caurskatāmība, kad mācībspēks var kontrolēt un skatīt pārskatāmā veidā

studējošo aktivitātes, analizēt tēmas apguves efektivitāti, izmantojot dažādas mācību metodes. Pētījuma rezultāti parāda, ka e-vidē papildus mācību materiāliem, pievienojot grafiskos attēlus studējošiem dod lielāku izpratni par iekļauto materiālu un zināšanas paaugstinās par 89%. Šāda materiālu sagatavošana dod arī psiholoģisko labumu, kad cilvēka atmiņā notiek duālā kodēšana. Saturs, kurā ietverts teksts un attēls nosūta divus kodus – mutisko un vizuālo. Divi iespējamie kodi palielina informācijas apguvi ilgtermiņā. Mācību vielu var palielināt arī audio vizuālie uzskates materiāli (Clark & Mayer, 2011). Šie visi minētie pozitīvie aspekti motivē izglītības iestādi strādāt, izmantojot jaunākās informācijas tehnoloģijas.

E-studijas un motivācija *E-learning and motivation*

Mācīšanās motivācija ir viena no galvenajām studiju procesa sastāvdaļām, tā ir kā virzītājspēks, neatkarīgi no vietas kur notiek mācības, vai tas ir bērnudārzs, vai tā ir skola, vai tā ir koledža utt. Mūsu gadījumā motivācija ir studenta vēlme apgūt jaunas zināšanas, meklēt, pētīt un iegūt jaunu pieredzi, attiecībā uz savu topošu profesiju. Motivācija ir pašpilnveides pamats, tās realizēšana veicina personības vispārējo attīstību (Психология и педагогика, 1998).

Jēdziens motivācija mācīties nozīmē apzinātas akadēmiskas vērtības un ieguvumus – neatkarīgi no iekšējās motivācijas esamības vai neesamības. Studējošo motivācija ir vēlme piedalīties studiju procesā, bet tas arī nozīmē mērķus, kas ir pamatā tam, vai cilvēks iesaistās vai neiesaistās akadēmiskajās aktivitātēs, jo, lai arī studējošie ir līdzīgi motivēti, tiem var būt atšķirīgi motivācijas ierosinātāji (Kadakovska, 2004).

Iekšēji motivēti studenti, piedalās akadēmiskajās aktivitātēs sava prieka pēc, mācīšanās rezultātā viņi saņem gandarījumu par sasniegumiem (Lepper, 1988). Ārēji motivēti studenti darbojas, lai iegūtu atbalvojumus vai izvairotos no soda.

Izziņas motivācijas veidošana jebkurā vecumā un jebkurā iestādē ir viena no mūsu izglītības centrālajām problēmām. Motīviem jāveidojas studiju procesa laikā. To veidošanās lielā mērā atkarīga no mācību satura un metodēm (Maļicka, 1999).

Analizējot literatūru ir aprakstīti vairāki motivējoši faktori, kas liek izvēlēties un ieviest izglītības iestādē, papildus tradicionālai metodei, e-studijas (Keller, 2008; Masters & Ellaway, 2008; Yining, & et. al. 2012; Kapenieks, 2013):

- Moderna, mūsdienīga, inovatīva mācību vide,
- Apmācība nav sarežģīta,
- Mācībspēka darba laika ietaupījums, piem., testu vērtēšana automātiski, izdarot iestatījumus,

- Patstāvīgo darbu labošana vienviet,
- Kursā (priekšmetā) rodas iespēja palielināt vielas apjomu, jo var uzdot studentiem izlasīt pašiem daļu materiālu,
- Tas prasa mācībspēka darba metožu maiņu no diktēšanas pierakstīšanai klādītē uz sarunu par galveno, izpratni, sadarbību,
- Lietotāja datorā (planšetē, viedtelefonā) nekas nav jāinstalē, jo pietiek ar pārlūkprogrammu (IE, Firefox, Chromium, u.c.),
- Ideāla tālmācībai, neklāteinei, lekciju kavētājiem,
- Piemērota klātienē apmācībai – miksētām metodēm.

Pētījuma rezultātos minēts, ka „*katram studējošam ir savas individuālās vajadzības un intereses*”, kas ietekmē motivāciju konkrētā studiju kursa apguvei. Atkarībā no individuālajām vajadzībām un interesēm, indivīdi tiek iedalīti 4 grupās (Slaidiņš, 2005; Ehlers, 2004):

1. *Individuālists*: kas vairāk orientējas uz mācību saturu, kurš var mācīties patstāvīgi, lasot literatūru, nav obligātas klātienē mācības.
2. *Uz rezultātu orientēts*: prot strādāt un augsti vērtē darba vidē integrētu mācību procesu, kuru mērķis ir uz praksi orientēts.
3. *Pragmatīķis* ir studējošais, kas orientēts uz to, lai apmierinātu savas vajadzības, kas labprāt saņems daudz informācijas un padomu no pasniedzēja – konsultanta.
4. *Avangardists* ir studējošais, kas galvenokārt orientēts uz sadarbību, diskusiju un komunikāciju. Viņam vai viņai patīk dažādi mēdiji un tehnoloģijas, virtuālās studiju grupas. Šie studējošie arī abprāt saņems individuālu atbalstu un padomus no pasniedzēja konsultanta.

Lai nodrošinātu kavlitatīvas e-studijas, būtu jāņem vērā visas iepriekšminētās indivīda vajadzības, jo tas kas „*vienāds visiem*”, nenozīmē „*labs visiem*” (Slaidiņš, 2005).

Pētījuma metodoloģija *Methodology*

Baltoties uz iepriekšminēto, projekts tiek uzsākts ar pilotpētījumu, kuru mērķis ir noskaidrot studējošo motivāciju un to ietekmējošos faktorus darbam e-vidē. Pilotpētījuma mērķa sasniegšanai izvēlēts kvantitatīvs pētījums – aptauja.

Aptaujas anketā tika iekļauti 19 jautājumi, no kuriem 3 jautājumi iekļauj demogrāfiskos datus, 1 jautājums noskaidro studējošo mācīšanās stilu, 4 anketas jautājumi noskaidro studējošo ietekmējošos faktorus darbam e-vidē, pārējie jautājumi ir veidoti izmantojot Likerta skalas principu.

Aptauja bija brīvprātīga un anonīma. Visi respondenti tika iepazīstināti ar aptaujas mērķi. Aptauja tika veikta tiešsaistē (Moodle vidē). Aptaujas dati apstrādāti izmantojot SPSS statistikas apstrādes datorprogrammu.

Sadalījums pa grupām notika ievērojot šādus principus: dzimums, vecums, studiju kurss un mācīšanās stils.

Pilotpētījums uzsākts 15.01.2014. Iegūtie rezultāti ir attiecināmi tikai uz pētāmo grupu.

Pētījuma rezultāti un diskusija *Results and Discussions*

Pētījumā piedalījās 209 respondenti (*skat. 1.tabulu*), kas ir Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledžas, Māszinību un Ārstniecības studiju programmās studējošie. Lielāko daļu respondenti bija sievietes n=197 (94%) un vīrieši n=12 (6%), šāds rādītājs ir raksturīgs medicīnas studijās.

Respondentu sadalījums pa studiju kursiem:

Māszinību (Ma) 1. studiju kurss n=46 (23%); Māszinību 2. studiju kurss n= 67 (33%), Māszinību 3. studiju kurss n=19 (9%); Ārstniecības (Āp) 1. studiju kurss n=25 (12%); Ārstniecība 2. studiju kurss n=21 (10%); Ārstniecība 3. studiju kurss n=5 (2%); Māszinību pamatspecialitāte (Ma spec.) n=21 (10%). Rezultāti parāda, ka vīrieši vairāk izvēlas ārsta palīga profesiju (šīs grupas speciālisti sniedz neatliekamo medicīnisko palīdzību un transportē personas uz ārstniecības iestādēm) un mazāk medicīnas māsas profesiju (šīs grupas speciālisti veselības aprūpes vecākā speciālista vadībā veic medicīnisko aprūpi personām, kurām tā nepieciešama sakarā ar novecošanos, slimību, ievainojumu vai citiem fiziskās vai garīgās veselības traucējumiem). Abu grupu speciālistiem ir atšķirīgi pamatuzdevumi: māsas pamatuzdevumi ir sniegt pacientu aprūpi veselības traucējumu gadījumos, veikt procedūras, savukārt; ārsta palīga pamatuzdevumi ir sniegt neatliekamo medicīnisko palīdzību dzīvībai vai veselībai bīstamā kritiskā stāvoklī, kas arī nosaka profesijas izvēli (MK not. Nr. 461, 2010).

1.tabula

Respondentu sadalījums pa studiju kursiem un dzimuma
Distribution of respondents by sex and courses

Studiju kurss	Dzimums		Kopā
	sieviete	vīrietis	
Ma 1kurss	46	1	47
Ma 2 kurss	69	0	69
Ma3 kurss	19	1	20
Āp 1 kurss	20	5	25
Āp 2 kurss	17	5	22
Āp 3 kurss	5	0	5
Ma spec.	21	0	21
Kopā	197 (94%)	12 (6%)	209

Pētījumā piedalījās respondenti vecumā no 18–51 un vairāk gadiem (*skat. 3.tabulu*). Vislielākais respondentu skaits bija vecumā no 18-25 gadiem n=116 (56%); 26-30.g.n= 21 (10%); pētījumā tika iesaistīti arī studējošie, kuri apgūst kādu no Maszinību pamatspecialitātēm (personas ar vidējo profesionālo izglītību, kuras līdz 2004.gadam ir ieguvušas kvalifikāciju „māsa”), līdz ar to pētījumā ir studējošie, kas ir vecāki par 40 gadiem; 31-40 g. v. n= 34 (16%); 41-50.g.v n=36 (17%); 51 g.v un vairāk n=2 (1%).

Pētījumā tika noskaidroti e-studiju vides lietošanas ietekmējošie faktori, kuru rezultāti parāda, ka no aptaujātiem studējošiem tikai 6 (3%) respondentiem nav iespēja izmantot datoru ārpus izglītības iestādes (*skat. 2. tabulu*), šie rādītāji kopumā neietekmē e-studiju ieviešanu izglītības iestādē. Studējošiem, kuriem nav sava personīgā datora, norāda uz studiju procesa organizēšanu ārpus izglītības iestādes, kas praktiski šiem studējošiem liedz iespēju piekļūt studiju videi brīvdienās, vakaros, brīdī kad nenotiek studiju process izglītības iestādē.

2.tabula

Datorprasmes novērtējums atkarībā datora pieejamības
Computer assessment depending on computer availability

Vai Jums ir dators?	Kādas Jums ir datorprasmes? Vērtējums no 0 (nav prasmes)- 5 (ļoti labas) ballēm					Kopā
	Ļoti vājas	Vājas	Vidējas	Labas	Ļoti labas	
Jā, man ir stacionārs dators mājās	1	2	9	22	8	42 (20%)
Jā, man ir gan stacionārs dators, gan pārnēsājams dators (laptops, planšete)	0	1	9	42	41	93 (45%)
Jā, man ir laptops	0	2	7	32	23	64 (31%)
Jā, man ir planšete	0	0	0	3	1	4 (2%)
Man nav personīgs dators, izmantoju to tikai izglītības iestādē stacionāro datoru	0	1	2	2	1	6 (3%)
Kopā	1 (0,5%)	6 (3%)	27 (13%)	101 (48%)	74 (35%)	209 (100%)

Analizējot interneta pieeju, kas mūsdienās ir pieejama atrodoties jebkurā vietā - sabiedriskā vietā, ārpus Latvijas u.c. Pētījuma rezultāti parāda, ka 8 (4%) respondentiem, nav pieejas internetam un to izmanto tikai izglītības iestādē; 56 (27%) respondentiem interneta pieeja ir jebkurā vietā un 145 (69%) respondentiem interneta pieeja ir mājās un izglītības iestādē, tātad 96% aptaujātiem respondentiem ir pieeja internetam ārpus izglītības iestādes, tāpat 93% respondentiem datorprasmes tika novērtētas kā labas (48%) un ļoti labas (35%), kas norāda uz pozitīvu tendenci, lai izglītības iestādē attīstītu un ieviestu mūsdienīgu mācīšanās un mācīšanas veidu, izmantojot e-studiju vidi. Pētījuma

autori vēlas akcentēt, ka e-studiju aktivitātes ir jāpielāgo individuāli, lai tās būtu pieejamas noteiktā laikā 100% visiem studējošiem, kuri apgūst konkrēto studiju kursu.

Sadalot respondentus pa vecuma grupām un analizējot e-studiju vides iepriekšējo pieredzi, tad rezultāti parāda, ka visvairāk pētījumā piedalījās respondenti vecumā no 18-25 gadiem un 58 (50%) respondentiem ir bijusi iepriekšējā pieredze darbā ar e-studiju vidi, kādā augstskolā vai skolā. Analizējot rezultātus pa visām vecuma grupām, kopvērtējumā, lielākai daļai – 136 (65%) respondentiem nav bijusi iepriekšējā pieredze ar e-studiju vidi, kas savukārt norāda uz to, ka studējošiem tā ir jauna pieredze, kurai ir nepieciešamas īpašas prasmes strādājot šajā vidē (*skat. 3.tabulu.*). Tāpat rezultāti parāda arī to, ka attīstoties tehnoloģijām arvien vairāk augskolas studijas varētu uzsākt studējošie, kuri jau ir apguvuši prasmes strādāt ar e-studiju vidi.

Analizējot iegūtos rezultātus, ņemot vērā mācīšanās stilu, LU RMK studijas izvēlas studējošie ar dažādiem mācīšanās stiliem, līdz ar to katram studējošam ir savas intereses un vajadzības.

3.tabula

E-studiju vides iepriekšējā pieredze sadalījumā pa vecumu grupām
E-learning environment, past experience by age groups

Vecums	E vides pieredze			Kopā
	Jā, ļoti daudz un bieži izmantoju citā skolā un/vai augstskolā	Jā, bija, bet izmantoju ļoti reti	Nē, nav bijusi	
18-25	31 (27%)	27 (23%)	58 (50%)	116 (56%)
26-30	2	5	14	21(10%)
36-40	2	2	30	34 (16%)
41-50	2	2	32	36 (17%)
51 un vairāk	0	0	2	2 (1%)
Kopā	37 (18%)	36 (17%)	136 (65%)	209

Rezultāti parāda, ka studijas vairāk ir izvēlējušies studējošie -pragmātiķi n=76 (36%), kas liecina, ka šiem studējošiem ir nepieciešamas klātienē studijas, konsultācijas. Pragmātiķi labprāt saņems daudz informāciju un padoma no mācībspēka vai konsultanta. Kaut arī pētījuma rezultāti parāda, ka lielākai daļai studējošiem ir labas un ļoti labas datorprasmes (84%) (*skat. 3.tabulu.*), tomēr pragmātiķi ir tie kuriem jaunākās tehnoloģijas apgūšana varētu radīt grūtības ne tikai tāpēc, ka mācīšanās labākais veids būtu klātienē studijas, bet arī tāpēc, medicīnas zinātnes apgūvē, ļoti liela nozīme ir praktiskām mācībām klātienē noteiktu profesionālo iemaņu apgūvē. Analizējot iegūtos rezultātus (*skat.4.tabulu*) redzams, ka pragmatiku grupas respondenti (n=76) savas datorprasmes ir novērtējuši kā vājas (n=4) un vidējas (n=11).

Analizējot studējošo motivējošos faktoros un sakārtojot prioritārā secībā, rezultāti parāda, ka viens no galvenajiem motivējošiem faktoriem ir *mācību materiālu pieejamība vienkopus (skat. 5.tabulu)*. Tikpat būtisks motivējošs faktors ir, ka *students var mācīties jebkurā laikā*. Šāda motivācija ir būtiska, jo studējošajiem nav jātērē laiks, lai dotos uz bibliotēku, vai jāpatērē laiks, meklējot materiālus interneta vidē. Rezultāti varētu būt saistīti ar to, ka studējošiem ir iespēja apgūt tēmu, piem., slimošanas laikā, arī tajā brīdī, kad studējošais kādu citu iemeslu dēļ nevar apmeklēt studijas klātienē, piem., atrodies ārpus Latvijas.

4.tabula

Datorprasme atkarībā no mācīšanās stila
Computer literacy, depending on learning style

Mācīšanās stila veidi	Datorprasme					Total
	ļoti vājas	Vājas	Vidējas	Labas	ļoti labas	
Individuālists	0	1	7	15	13	36 (17%)
Uz rezultātu orientēts	1	0	8	37	22	68 (33%)
Pragmatīķis	0	4	11	34	27	76 (36%)
Avangardists	0	1	1	15	12	29 (14%)
Kopā	1 (0,5%)	6 (3%)	27 (13%)	101 (48%)	74 (35%)	209

Pārsteidzošs rezultāts ir tas, ka studenti kā vienu no galvenajiem motivējošiem faktoriem atzīmē - *materiāli atrodas drošā vietā*.

5.tabula

Motivējošie faktori darbam e-studiju vidē
Motivating factors to work in e-learning environment

<i>Faktori, kas motivē studējošos darbam e-vidē, prioritāri</i>	<i>N, %</i>
Materiāli atrodas vienkopus e-vidē	n=185 (89%)
Var mācīties jebkurā laikā (naktī, slimošanas laikā, citu iemeslu dēļ)	n= 186 (89%)
Materiāli atrodas drošā vietā, to nevar cits students izdzēst	n= 186 (89%)
Ir iespēja paplašināt zināšanas par konkrēto tēmu, jo tēmai var pievienot video, audio lekcijas, attēlus un citus materiālus)	n= 187 (89%)
Ir pieeja tām tēmām, kuras man ir mazāk zināmas un izlaist tēmas, kuras esmu apguvis	n= 180 (86%)
Iesniedzot uzdevumus, pildot testus vērtējums tiek saņemts uzreiz vai pēc lektora ieraksta izdarīšana	n= 177 (85%)
Var mācīties jebkurā vietā	n=173 (83%)
Ir iespējas iesniegt patstāvīgos darbus, nesūtot mācībspēkam uz personīgo e-pastu	n= 151 (72%)
Strādājot e-vidē es esmu interaktīvs un neatkarīgs	n= 144 (69%)
Var komunicēt ar pasniedzējiem un kursa biedriem online	n=125 (60%)
Vērtējumi tiek saņemti ievērojot konfidencialitāti, t.i. par to neuzzina citi kursa biedri	n= 112 (54%)

Šāds rezultāts varētu būt saistīts ar to, ka pirms e-studiju ieviešanas un šobrīd, tie mācībspēki, kuri neizmanto e-studiju vidi, visus metodiskos materiālus nosūta studējošiem un kursa kopējo e-pastu. Studējošo pieredze rāda, ka no e-pasta ir iespējams izdzēst iesūtītos materiālus, kas var kavēt studiju procesa apguvi.

Secinājumi **Conclusions**

1. Medicīnas zinātņu studijas galvenokārt izvēlas jaunieši 18-25 g.v. (56%) ar ļoti labām, labām (94 %) un vidējām (5%) datorprasmēm un labu tehnisko nodrošinājumu (98%), kas ir priekšnosacījums e-studiju vides attīstīšanai izglītības iestādē.
2. Medicīnas studijas vairāk izvēlas studējošie ar mācīšanās stilu pragmatiskis (36%) un uz rezultātu orientēts (33%), kas norāda uz mācībspēku spējām un nepieciešamību pārdomāt studiju procesa realizāciju e-vidē, lai studiju process būtu pielāgots katra indivīda vajadzībām, ņemot vērā mācīšanās stilu.
3. Galvenie motivējošie faktori darbam e-studiju vidē studējošiem saistīti ar mācību materiālu esamību vienkopus (89%), iespēju mācīties jebkurā laikā (89%), metodisko materiālu pieejamību un drošumu (89%) un motivācija, ka e-studiju vidē ir iespēja konkrēto tēmu (89%), zināšanu nostiprināšanai, papildināt ar audio, video u.c. vizuāliem materiāliem. Visi šie minētie faktori ir saistīti ar ekonomisko situāciju, kas ietaupa studējošo laiku un finanses kā arī motivāciju un vēlmi iegūt augsta līmeņa zināšanas medicīnas jomā.

Summary

Riga Medical College of the University of Latvia (LU RMK) starting with 2012./2013. academical year has introduced the Moodle course management system, which is one of the 10 largest e-learning sites in the world and one of the largest sites, which is used in a number of universities to the educational institution and its students are re-environment, which requires a pretty good computer skills, internet access and knowledge of learning material to adapt your environment that has caused them to explore and find out the student's motivation and willingness to work in e-learning environment.

A pilot study using a quantitative method – a survey. To achieve the goal 209 students have been surveyed in the LU RMK.

A number of studies have highlighted the need to ensure the study process, taking into account each individual's needs, which is related to the student's learning style.

In a study with the aim to find out the student's motivation to work in e-learning environment, the results show that medical science studies generally chosen by the students with very good, good and average computer skills and good technical support, which is a prerequisite for e-learning environment for development education. As a key motivating factor is mentioned materials together providing the opportunity to learn at any time, methodological materials

availability and safety and the expansion of knowledge through visual materials, in turn, less a motivating factor for the assessment of the confidentiality of the students.

All of these factors are related to the economic situation, which saves students time and finances, as well as the motivation and desire to have a high level knowledge in the medical field.

The authors would like to say that e-learning activities are adapted individually to make them available for a given time 100% of all students who pursue a particular course.

Literatūra References

1. Ehlers, U. (2004). *Quality in e-learning from learner's perspective*. EDEN 3rd Research Workshop, Oldenburg University, Germany, from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Online_Master_COPs.html
2. Masters, K. & Ellaway, R. (2008). *AMEE Guide 32: e-Learning in medical education*. Part 1: Learning, teaching and assessment. Northern Ontario School of Medicine, Canada, from <http://www.dhpesu.org/media/elip/01421590802108331.pdf>
3. ETM - E-tehnoloģijas inovatīvās zināšanu avotu un plūsmu sistēmās. (2010). Pieeja: <http://www.etm.lv/project>
4. Eurostat publishing. (2013). More than 60% of individuals in the EU28 use the internet daily. from: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
5. Kadakovska, E. (2004). *Motivācijas veidošanās diagnostiskās radioloģijas kursa apgūvē*: Maģistra darbs, LU, Pedagoģijas un psiholoģijas institūts, Rīga.
6. Kapenieks, J. (2013). *Izglītības darbības pētījums e-studiju vidē*. Promocijas darbs, RTU, Rīga.
7. Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. [Electronic version]. *Florida State University, Tallahassee, FL, USA, Distance Education* Vol. 29 (2), 175–185.
8. Lepper, M.R. (1988). Motivational Considerations in the Study of Instruction//*Cognition and Instruction* 5, 4,404.
9. Maļicka, J. (1999). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: RaKa, 129.
10. MK rīkojums Nr.468 “Par Informācijas sabiedrības attīstības pamatnostādņem 2014.-2020.gadam”, pieeja: <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=4518>
11. MK noteikumi Nr. 461 (2010). Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību. prot. Nr.25 33.§ Pieeja: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=210806>
12. Naidu, S. (2006). *E-learning A Guidebook of Principles, Procedures and Practices*. [Electronic version]. 2nd Revised Edition, CEMCA, from http://dSPACE.col.org/bitstream/123456789/138/1/e-learning_guidebook.pdf
13. Clark, Ruth C. & Mayer, Richard E. (2011). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. [Electronic version]. John Wiley & Sons. 528.
14. Slaidiņš, I. (2005). *Labās prakses rokasgrāmata e-studijās iesaistītajiem*. [Elektroniskā versija]. Tālākizglītības biedrība RTU Elektronikas un telekomunikāciju fakultāte.
15. Stockley, D. (2006). Building a successful e-learning strategy. *EI Magazine* 2(7), 34-36.
16. Yining, Ch., Harold, T., Little, Jr., Mark, T. Ross & Qin Zh. (2012). Factors Motivating the Adoption of e-Learning Technologies. Department of Accounting, Western Kentucky University, College Heights Blvd. Bowling Green, Kentucky, USA. *IBIMA*

Journal of e-Learning & Higher Education, from: <http://www.ibimapublishing.com/journals/JELHE/2012/777468/777468.pdf>

17. *Психология и педагогика* (1998). Под ред. Абульхамовой К.А., Васиной Н.В., Лаптева Л.Г., Слостенина В.А., Москва: Совершенство, 278.

Mg.sc.sal. Baiba Druvmale-Druvleja	Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledža Hipokrāta iela -1, Rīga, LV- 1079 e-pasts: druvleja@inbox.lv
Mg.paed. Linda Alondere	Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledža Hipokrāta iela -1, Rīga, LV- 1079
Studenti: B.Vovere, I.Bitenece, J.Lure., A. Taurene, V.Ozols	

DATA MODELLING SOLUTION FOR REFLECTIVE ePORTFOLIO SYSTEM

Aleksandrs Gorbunovs

Distance Education Study Centre, Riga Technical University

Dainis Gorbunovs

Riga State Gymnasium No.1

Atis Kapenieks

Distance Education Study Centre, Riga Technical University

Abstract – *An importance of creating of efficacious information systems, which would enhance learning outcomes, leads to development of appropriate models. Modelling process with further validation and verification of developed information system or technological solution is essential. This paper displays the considerations and efforts made to work out such model in a form of reflection stimulating and learning outcomes enhancing ePortfolio information system. The authors introduce architecture of developed system from a view of used technologies, system's algorithmic model and data model, as well its approbation results in Living Lab.*

Keywords – *Assessment, Data model, ePortfolio system, Reflection.*

Introduction

It could be recognized that at the moment fundamentally comprehensive studies in the ePortfolio area do not exist, irrespective of pretty much narrowly directed publications, findings and opinions regarding adoption of ePortfolio systems in educational organizations. It is found that till now there were not realized evaluations related to efficiency of ePortfolio systems, which field experts recommend to measure based on evidences of system users' activities, marking out for reflection characterizing data (Haig et al., 2007).

For a few decades world scientists have been investigating education supportive ePortfolio technologies with an aim to harmonize e-learning technical, organisational and educational development. Meanwhile holistic perspective of ePortfolio systems' development is highly fragmented with distinctive tools, functions and implementation levels. Although ePortfolios conceptually could support human resources development in European Union and all over the world, most institutions struggle to define their own concepts, systems and tools. ePortfolio approach has several advantages – it promotes students activities in new abilities, commitments, knowledge, and skills that enable learners to act effectively, as well it encourages both learners and teachers engaging in study process, critical thinking and reflection, which would be difficult to achieve in traditional e-learning. At the same time it should be noted, that in spite of ePortfolio systems adoption in many organizations, fundamental findings is not made enough. Besides, considering lifelong learning challenges, the research question of further improvement of ePortfolio systems and identity tools, as well

searching of new solutions to improve learners' competence levels, is raised. On this score it is very important to find new possible way out by improvement of existing technologies and information systems (Reilly, 2013).

Modelling

The model of created ePortfolio system basically is in line with characteristics of information systems and is built upon three basic processes (Laudon & Laudon, 2007): data input, processing and output; than the feedback processes follow-on. It is planned that created model (Fig.1) should provide the input of system users' accomplishments in a form of homeworks into the ePortfolio system where they are processed within created groups of users: there are enabled downloading, processing and analysing processes of submitted homework files (it enhances critical thinking and reflection processes), assessment and self-assessment of obtained data (homework files), preparing suggestions for the improvement. After noted actions the model provides data output processes, ensuring a supply of the assessments and suggestions of the input data to the corresponding homework author. Based on findings and other group participants' given assessments and recommendations for further possible improvements, system user accordingly reflects on them and makes necessary activities for the improvement of his/her initially submitted homework and its re-submission – input into the system.

Based on an assumption that extra scaffolding information system, represented here in the model of ePortfolio system, ought to additionally encourage, motivate and engage learners, a conformable learning scenario was composed, and students were asked to develop it further. Pursuant to given task to build up own business idea (the task of the course subject) students develop it in few stages or series. Students' individual homework development in each stage starts with background information and explanation of the theme. Students' collaborative learning during all stages is widely supported by teaching staff and peers within ePortfolio groups. Each new task is set against previous level of knowledge in particular field, as well successfully accomplished prior tasks. Instructors' and colleagues' assistance to other students in groups, emphasizing key elements of the task, and giving necessary advice, encouraging learners to think critically and reflect on risen suggestions, is crucial in scaffolding educational systems (Wood et al., 1976). To keep learners response time shorter, ePortfolio groups were formed in the sequence based on homework submission time.

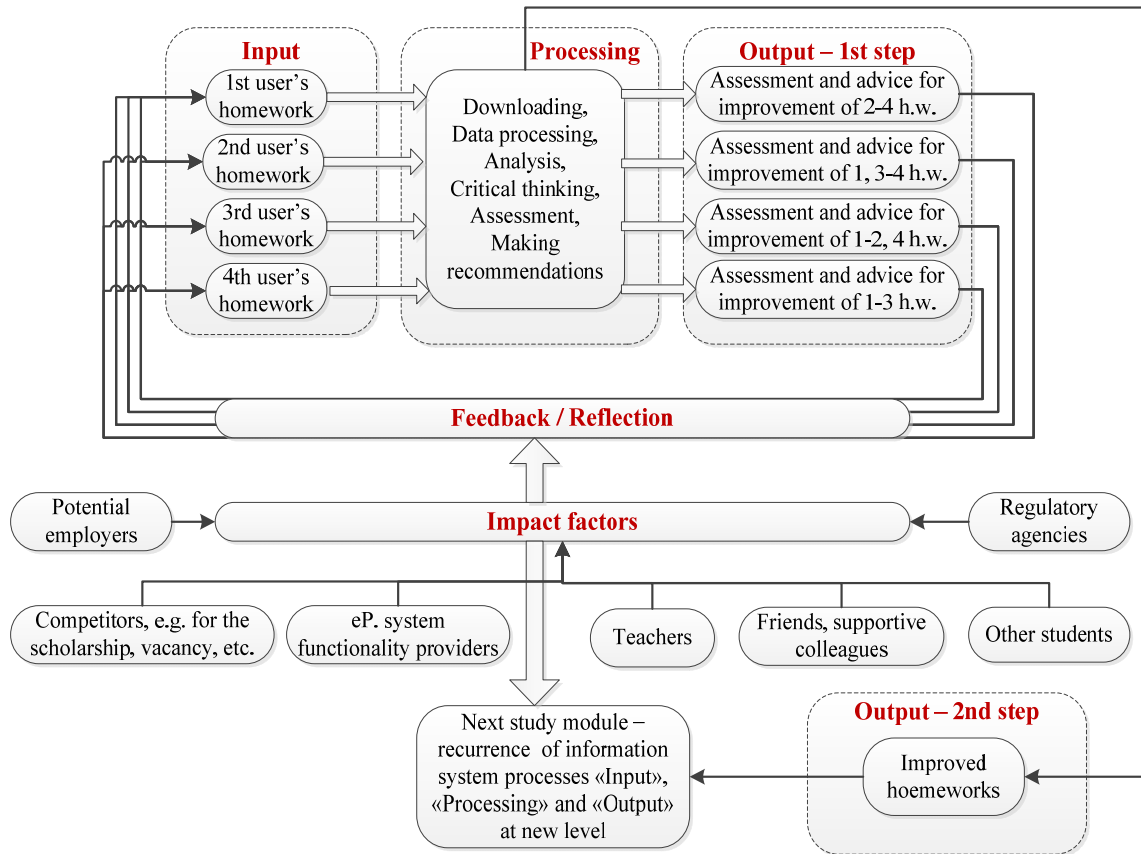


Figure 1 Reflection stimulating ePortfolio system model

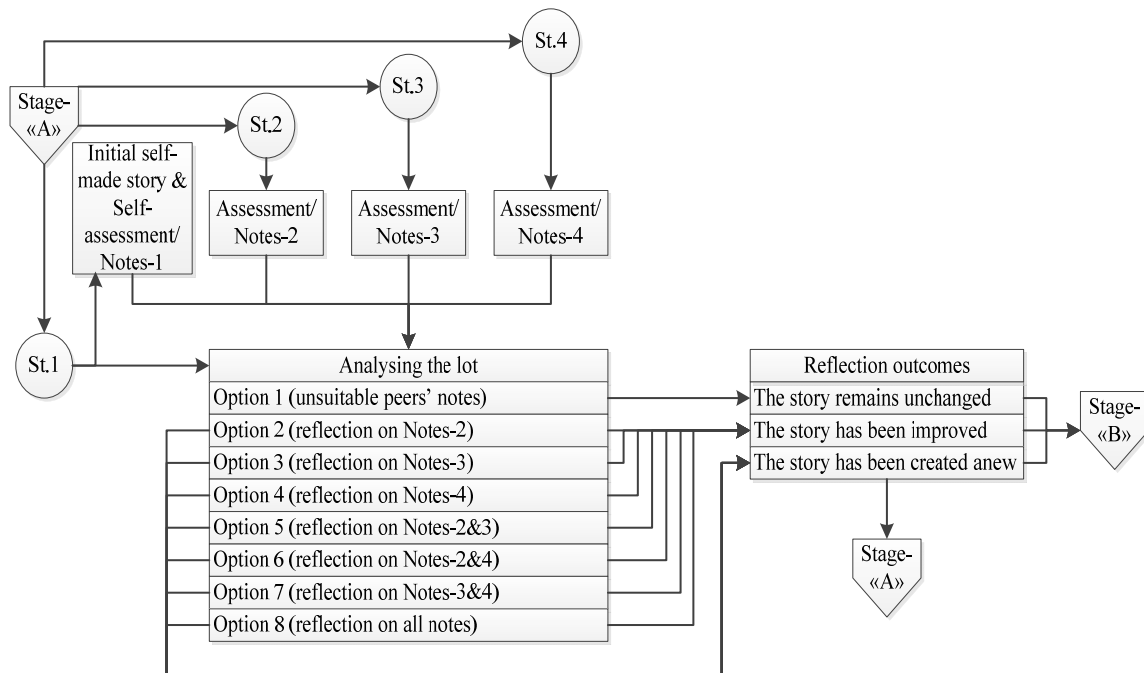


Figure 2 Reflection activation model(Gorbunovs et al., 2012b)

Figure 2 in the view of flow diagram illustrates a part of the scenario for the first student, e.g. St.1, in the team of four learners. It shows possible scenario progressions (Gorbunovs et al., 2012b). Badges of the stages „A”, „B” etc. include already basic and advanced introduction into corresponding theme/stage, an instruction of follow-up tasks and actions following with students' homework and submission of draft papers. The first student can look at the critical thinking notes in the lot written by peers, analyse them and choose suitable option related to further work developments. The learner may use suggestions of one or more students, or decide to ignore them. The most important aspect here is that all students are involved in collaborative work and reflection. We hold a view that reflection is one of the key elements in competence development process. Introduced ePortfolio system enhances reflection and encourages students to think critically.

Architecture, Algorithmic and Data Model of ePortfolioSystem

It is necessary to specify that Riga Technical University's learning and e-content management system (LCMS) and created ePortfolio system are two independent information systems. Activities within ePortfolio system are available when system administrator or course tutor manually copies fulfilled homework files from the university's LCMS database to ePortfolio system (Gorbunovs, 2014).

Before ePortfolio system enables any activities, students fulfil first assignments: take initial test to assess initial level of their competences, make self-appraisal and submit first homework. All these data go into university's LCMS database. After submission of the homework at the first onset the tutor inputs it to ePortfolio data base. Based on a time sequence of submitted homeworks, ePortfolio system forms groups of four students each.

ePortfolio system algorithmic model (Fig. 3) is tailored to the students homework files submission, own accomplished tasks self-appraisal and particular group participants homeworks assessment both in a form of marks in the scale from 1 to 10 (where 1 is the lowest assessment mark and 10 – the highest one) and reflection expressions, e.g., suggestions, recommendations, which are displayed in textual form.

Based on peers made evaluation, the student takes the steps to improve own homework and proceeds to the next course module, or, if he/she decides that there is nothing to be improved in the homework, peers remarks are taken into account and the learner also proceeds to the next course module. In the case if the homework is improved, it will come to university's database for the additional reviewing. The model can provide also re-submission of improved files back to ePortfolio collaborative group-working environment. However, due to limited time schedule this option was not broadly applied.

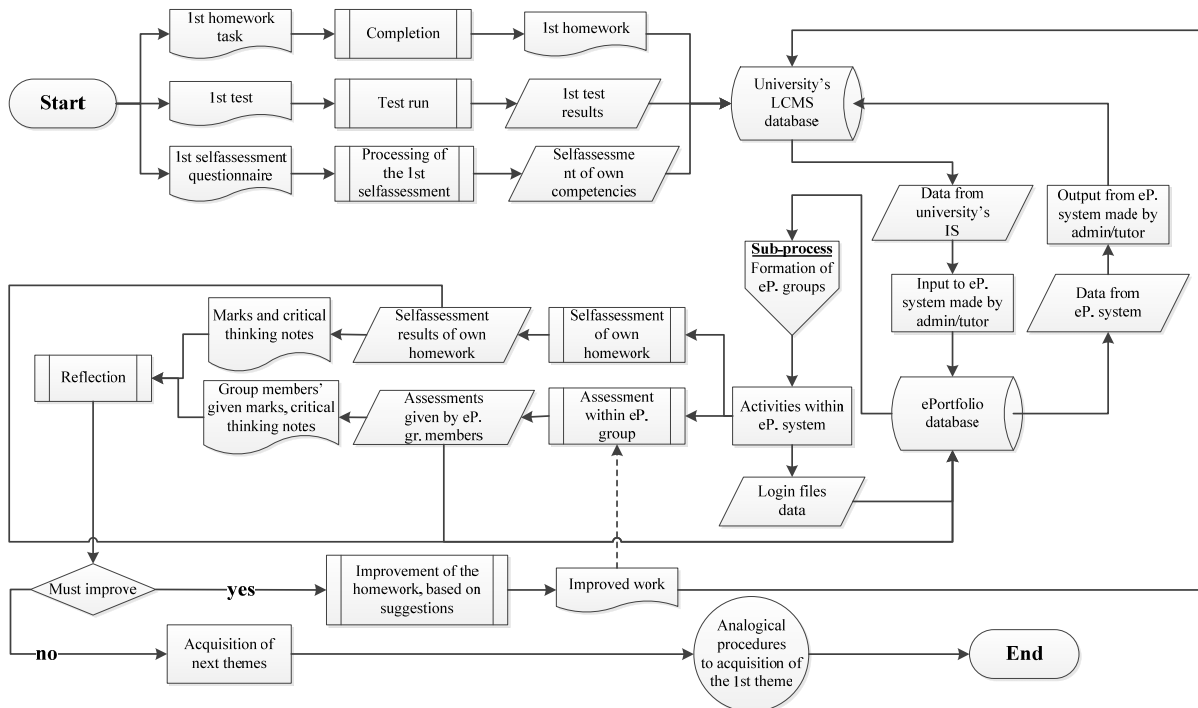


Figure 3 **Algorithmic model** (Gorbunovs, 2014)

Conceptual designis tailored to include ePortfolio system into joint motivating learning outcomes enhancing system:

- ePortfolio, onto scaffolding approach built on information system, which provides acquisition of new themes, based on previous learning modules and group-working activities within the system which empower improvement of critical thinking and reflection;

- University's LCMS 'ORTUS' where e-learning objects, as well self-assessments sites, e.g. tests and self-assessment questionnaires are placed.

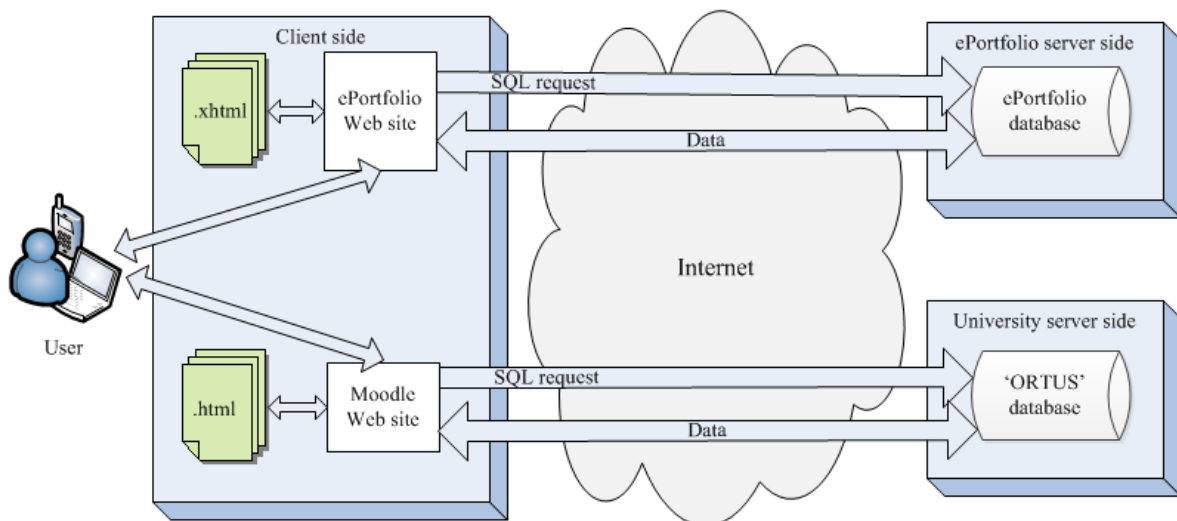


Figure 4 **Architecture of the created information system from a view of used technologies**

Proposed ePortfolio system model is realized in the prototype of client-server form. Figure 4 is an adumbration of the architecture of the created and existing information system (IS) from a view of used technologies is given in Figure 4. Keeping in mind that university's LCMS and created ePortfolio system are two independent ISs, their client-server sides are separated, and request processes to servers' databases for each of them are organized apart.

In existing university's LCMS (at the bottom of the Fig. 4) on the client side the user-student, to request the data (for instance, e-learning objects, records of lectures, presentations, own learning progress track records, and so on), communicates with the university's Moodle Web site by sending it the query, which makes SQL request to university's database. On the university's server side the database ("ORTUS") server realizes searching of requested data; further the university's Moodle Web site receives found data and presents them to the user-student. Sending of the data goes on also in the other way round – from the client side to the university server side, for instance, when the student submits requested homeworks. The user-teacher, in his/her turn, obtains students' submitted homework files by sending the query to the university's Web site which makes SQL request to university's database. On the client side there are files in HTML format which keep inwardly fragments of e-learning objects, tests, several formulations of the self-assessments, enforceable tasks, planned activities within ePortfolio system, etc.

In created ePortfolio system (on the top of the Fig. 4) on the client side the user-student, to request the data (for instance, particular system group participants homework files and assessments regarding own accomplished tasks given by other students of this group), communicates with the ePortfolio Web site by sending it the query, which makes SQL request to ePortfolio database. On the ePortfolio server side the database server responds/realizes searching of requested data; further the ePortfolio Web site receives found data and presents them to the user-student. Sending of the data goes on also in the other way round – from the client side to the ePortfolio server side, for instance, when the student makes self-assessment and realizes his/her ePortfolio system group participants' homework assessments. Consequently, ePortfolio system user-student obtains necessary data to fulfil asked activities within the system, which enhance reflection and improvement of own accomplishments. The user-teacher realizes sending the data in the direction from the client side to ePortfolio server side when provides suggestions and comments to students for possible improvements of submitted files. On the ePortfolio client side there are files in XHTML format which keep inwardly description of executable tasks and activities within ePortfolio system, formulations of the assessment criterions, etc.

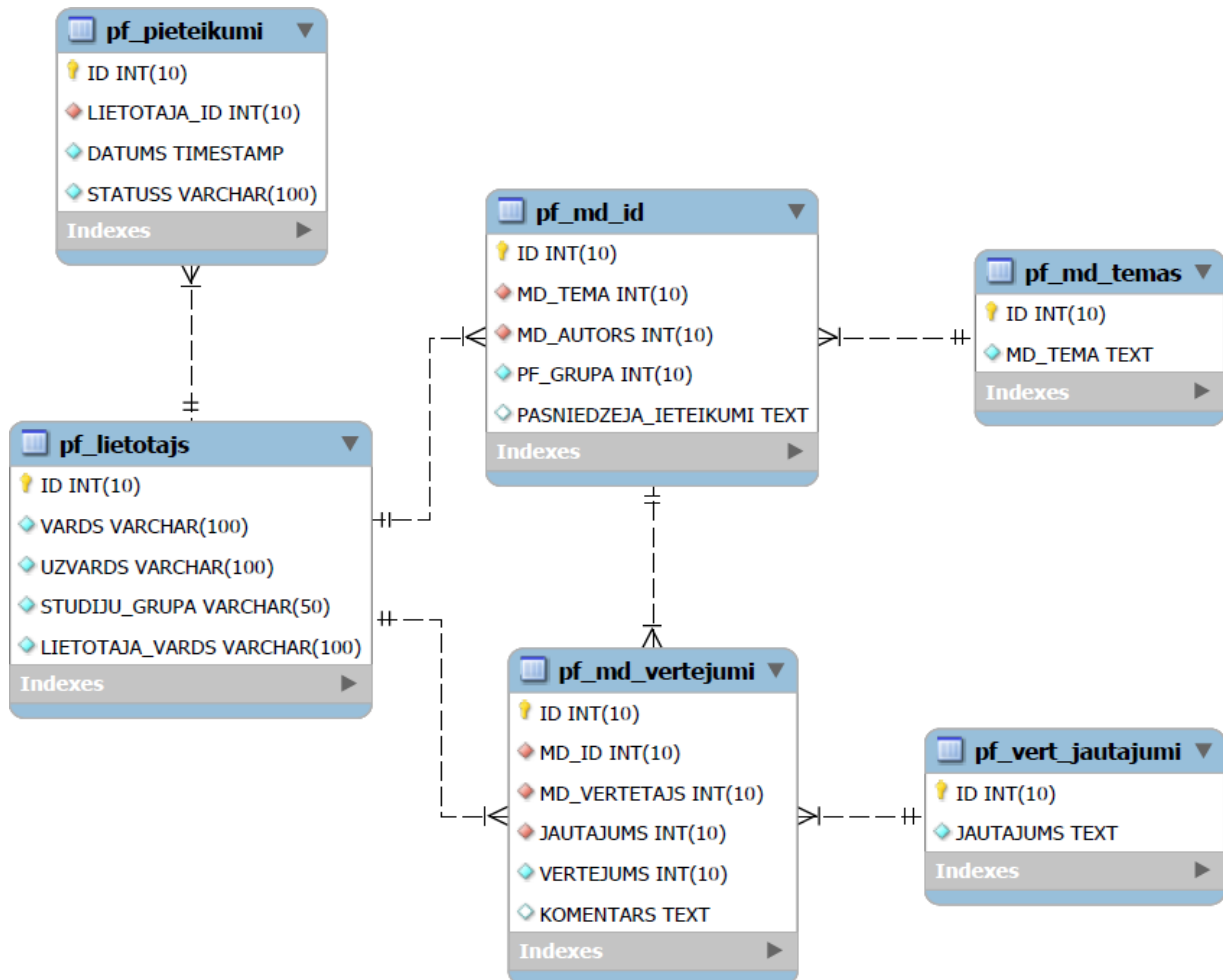


Figure 5 Data model

ePortfolio system data model is developed up by using of MySQL Workbench software. ePortfolio system database is realized by implementing of MySQL 5.5.16 database management system. It includes the tables as follows (Fig.5):

- The table „pf_lietotajs” keeps the data about students: ePortfolio system user’s name (VARDS VARCHAR (100)), surname (UZVARDS VARCHAR (100)), university student’s group number (STUDIJU GRUPA VARCHAR (50)) and username (LIETOTAJA VARDS VARCHAR (100)). This table hereafter in case of need could be increased with additional fields which would contain other student’s descriptive attributes, for instance, e-mail address, phone number, and so on;
- The table „pf_pieteikumi” keeps ePortfolio system user’s login and logout data: user’s identifier (LIETOTAJA_ID INT (10)), which is related to the ID of the table „pf_lietotajs” about each login and logout in/to the system, their login and logout date and time (DATUMS TIMESTAMP), as well the login status within ePortfolio system (STATUSS VARCHAR (100));
- The table „pf_md_temas” keeps the themes names of fulfilled homework assignments (MD_TEMA TEXT);

- The table „pf_md_id” contains the data about user’s fulfilled homeworks: homework identifier (MD_TEMA INT(10)) which is related to the ID of the table „pf_md_temas”, the identifier of fulfilled homework (MD_AUTORS INT(10)) which is related to the ID of the table „pf_lietotajs”, ePortfolio group number (PF_GRUPA INT(10)), as well teacher’s given recommendations for homework further improvement (PASNIEDZEJA_IETEIKUMI TEXT);
- The table „pf_vert_jautajumi” keeps the questions (JAUTAJUMS TEXT) to assess students homeworks;
- The table „pf_md_vertējumi” contains the data about assessment of users-students fulfilled homeworks: the identifier of the assessed homework (MD_ID INT(10)) which is related to the ID of the table „pf_md_id”, the identifier of the particular homework assessor (MD_VERTETAJS INT(10)) which is related to the ID of the table „pf_lietotajs”, the identifier of the assessment question (JAUTAJUMS INT(10)) which is related to the ID of the table „pf_vert_jautajumi”, as well assessments given by ePortfolio group members in the form of marks (VERTEJUMS INT (10)) and suggestions (KOMENTARS TEXT).

System Model’s Assessment

Introduced ePortfolio system model was successfully approbated in 2011-2013 academic years in Riga Technical University. To validate initially developed ePortfolio system model, an appropriate prototype was built. Considering that Living Lab research approach includes several research methods and consists of target-group identification, development of scenarios, creation of prototypes, estimation, interviews, group-working activities, surveys, feedbacks and studies of target-group activities (Fulgencio, 2012), and is defined as the environment where users validate new information and communication technology solutions (Følstad, 2008), this approach was chosen for the efficiency determination of created ePortfolio system.

By changing of ePortfolio system input parameters (namely – the number of activities within the system and log-files) the output parameters (namely – the number of improved homeworks – as the reflection characteristic feature, and exam results – as the competence levels development feature) were assessed, including statistical data analysis done by SPSS-21 software tools, all-in-all forming the validation and verification of the model and created system. System users’ and field experts’ survey results have also displayed the system’s positive impact on learners reflection and competence development (Gorbunovs & Kapenieks, 2012; Gorbunovs et al., 2012a, 2012b, 2013, 2014).

Conclusions

Proposed ePortfolio system model enables involvement of all students in collaborative work, assessment and reflection activities. Reflection is one of the key elements in competence development process. Introduced ePortfolio system enhances reflection and encourages students to think critically.

Developed model ensures creation and functioning of reflection stimulating ePortfolio system which has direct impact on system users' critical thinking, reflection and achievements/learning outcomes. Validation and verification results give conclusive proof of positive impact of introduced ePortfolio system model and created prototypes on users' reflection, achievements and learning outcomes, comparing them with non-users data.

Embedded into ePortfolio system self- and peer-assessment tool facilitates feedback swell which becomes apparent in the main indicator of reflection – in increased number of task improved accomplishments.

Created ePortfolio system offers to its users learning outcomes' improvement tools which information systems of other higher educational institutions cannot provide. Proposed solution gives to the university the possibility to manage own ePortfolio system independently.

Acknowledgements

This work has been supported by the European Social Fund within the project «Support for the implementation of doctoral studies at Riga Technical University».

The authors are very grateful to M.sc.comp.InessaGorbunova, the head of ICT Department of the Latvian National Guard, Ministry of Defence, for hers constructive feedback regarding possible improvements of the data model and this paper.

References

1. Følstad, A. (2008). Living Labs for Innovation and Development of Information and Communication Technology: a Literature Review. *The Electronic Journal for Virtual Organizations and Networks (eJOV)*, Vol. 10 (Special Issue on Living Labs), pp.99-131 / Internet [accessed 23.02.2010].
http://www.academia.edu/949819/Living_labs_for_innovation_and_development_of_information_and_communication_technology_a_literature_review
2. Fulgencio, H., Lefever, H., Katzy, B. (2012). Living Lab: Innovation through Pastiche. *Proceedings of the eChallenges e-2012 Conference*, Lisbon: IMC, pp.1-8.
3. Gorbunovs, A., Kapenieks, A. (2012). Competences Development Process Recording for Multi-Competence e-Course. *Proceedings of the International Scientific Conference "Society, Integration, Education"*, Rezekne, Vol. 1, pp.261-272.
4. Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Kudina, I. (2012a). Competence Based Assessment Considerations within ePortfolio System. *Proceedings of the 10th ePortfolio and*

- Identity Conference „ePIC 2012”*, London: ADPIOS, pp.132-142.8. / Internet [accessed 22.03.2013]. - <http://www.epforum.eu/sites/www.epforum.eu/files/ePIC%202012.pdf>
5. Gorbunovs, A., Kapenieks, A., & Kudina, I. (2012b). Competence Enhancement Scaffolding ePortfolio System. *Proceedings of the 3rd International Workshop on Intelligent Educational Systems and Technology-enhanced Learning "INTEL-EDU 2012"*, Riga: RTU, pp.65-78.
 6. Gorbunovs, A., Kapenieks, A., Kudina, I. (2013). Advancement of e-portfolio system to improve competence levels. *Proceedings of the International Scientific Conference "Society, Integration, Education"*, Rezekne, Vol.1, pp. 61-72.
 7. Haig, A., Beggs, K., Cadzow, A., Colthart, I., Hesketh, A., Peacock, H., Tochel, C. (2007). Efficacy of e-Portfolios: a Systematic Review of the Evidence. *Proceedings of the 5th ePortfolio and Identity Conference „ePIC 2007"*, Maastricht: EIFEL, pp.20-22.
 8. Gorbunovs, A. (2014). Reflective ePortfolio System: Development and Assessment in Living Lab. *Proceedings of the 6th International Conference on Computer Supported Education CSEDU-2014*, Barcelona: INSTICC, pp. 1-7.
 9. Laudon, K., C., Laudon, J, P. (2007). *Essentials of Business Information Systems (7thed.)*. Pearson: Prentice Hall. - pp.432.
 10. Reilly, R. (2013). Information systems and technology: Existing solutions and innovation. *Interview at the International Conference on Computer Supported Education CSEDU-2013*, Aachen, 8 May, 2013.
 11. Wood, D., Bruner, J., S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2). - Oxford, UK: John Wiley & Sons. - pp.89-100.

PhD Candidate, Dipl.ing. & M. sc.edu.

Aleksandrs Gorbunovs

Mr. **Dainis Gorbunovs**

Dr.phys. **Atis Kapenieks**

Distance Education Study Centre, Riga

Technical University

e-mail: aleksandrs.gorbunovs_1@rtu.lv

Riga State Gymnasium No.1

e-mail: dainis.gorbunovs@gmail.com

Distance Education Study Centre, Riga

Technical University

e-mail: atis.kapenieks@rtu.lv

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ В УКРАИНЕ

Contemporary approaches to informatization of educational process in higher education in Ukraine

Роман Павлюк

Киевский университет имени Бориса Гринченко

Abstract. *The article describes the modern approaches to the informatization of educational process in higher educational institutions of Ukraine. The relevance of introducing of and its regulatory framework are investigated and the views of scientists to the definitions of "distance learning" and "information-educational environment" are summarizes. The system of work with students using distance learning courses "Business Foreign Language" and "Modern children's literature English-speaking countries" is shown on the example of BorysGrinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine). The results of investigation based on a survey of students at the beginning and end of the distance courses work demonstrated that the use of distance learning courses promotes to the self-organization of the student, improving computer skills, facilitates the process of self-learning.*

Keywords: *computer skills, distance learning, e-learning system, information-educational environment, self-learning, self-organization.*

Введение *Introduction*

Дистанционная форма обучения (distance learning) широко распространена в Западной Европе, США, Австралии и других развитых странах. Такую форму обучения применяют как для получения базового высшего образования, переподготовки, повышения квалификации, последипломного образования, так и проведения различных курсов.

Сегодня не существует единого термина в образовательных системах разных стран, которым можно обозначить дистанционную форму обучения.

Наряду общепринятым термином «distance learning», употребляются также термины: «e-learning» (electronic learning), «teleteaching», «Internet-based learning », «open learning», «online learning». Все перечисленные термины объединяют такие общие черты, как использование информационных технологий для предоставления образовательных услуг, возможность общения между студентом и преподавателем в режиме online; удаленный доступ к учебным материалам (Datsiuk, 2013).

Система дистанционного обучения в Украине пока находится лишь на стадии становления, однако при условии разумного подхода (использование мирового опыта, сочетание прогрессивных технологий с лучшими технологиями и методами классических форм обучения) она может иметь много перспектив.

Хотя сегодня в Украине нет разработанного единого закона о внедрении системы дистанционного образования, первой нормативно-правовой базой использования ее можно считать Закон Украины «О национальной программе информатизации» от 4 февраля 1998 года.

Кроме того, нормативные и организационные положения организации дистанционного обучения отражены в Приказе Министерства образования и науки Украины от 07 июля 2000 г. № 293 «О создании Украинского центра дистанционного образования», Концепции развития дистанционного образования в Украине, Приказе Министерства образования и науки Украины от 25 апреля 2013 года № 466 «Об утверждении Положения о дистанционном обучении», Законе Украины «О Национальной программе информатизации», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке, Законе Украины «Об основных принципах развития информационного общества в Украине на 2007-2015 годы», содержащие положение о эффективном внедрении информационно-коммуникационных технологий в области образования.

Педагогические подходы к компьютеризации и информатизации учебного процесса рассмотрены в работах В.Е. Быкова, О.П. Буйницкой, Б.С. Гершунского, М.И. Жалдака, Ю.И. Машбиц, И.П. Подласого, Е.С. Полата, И.В. Роберта, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной и др. Концептуальные педагогические положения, вопросы дидактики и методики дистанционного обучения нашли отражение в исследованиях А.А. Андреева, В.Н. Кухаренко, Н.В. Морзе, Е.М. Смирновой-Трибульской, П.В. Стефаненко, А.В. Хуторского, Б.И. Шуневич и др.

Объект исследования: система дистанционного образования в высших учебных заведениях Украины.

Предмет исследования: содержание, формы и методы организации обучения в системе дистанционного образования в Украине.

Гипотеза исследования: применение дистанционных курсов в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов позволяет развить индивидуально-поисковые научные умения студентов, способствует самоорганизации обучения, делает образование более доступным для всех слоев населения.

Методы исследования *Research methods*

1. Теоретические: изучение отечественной и зарубежной психологической, педагогической и методической литературы по вопросам эффективного использования дистанционных форм обучения и организации информационно-образовательной среды в вузах Украины; анализ нормативных документов, которые регулируют функционирование дистанционной формы обучения.

2. Эмпирические: педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование, изучение результатов учебной деятельности студентов с целью выявления основных преимуществ и недостатков применения дистанционных курсов.
3. Конструктивно-генетический, на основе которого осуществлялся анализ эффективности применения дистанционной формы обучения, определение условий, форм и средств дальнейшего совершенствования взаимодействия со студентами в процессе дистанционного обучения.

Результаты исследования *Results of research*

Современный уровень развития дистанционного образования имеет принципиальные отличия по сравнению со всеми предыдущими системами обучения. Это можно наблюдать благодаря сочетанию информационных и коммуникационных технологий. Дистанционное обучение, т.е. обучение на расстоянии, имеет самые разнообразные модели, и это послужило одной из причин того, что единого и общепризнанного определения дистанционного обучения сегодня не существует. Во многих исследованиях можем видеть различия в трактовке определений дистанционного обучения (см. рис. 1).

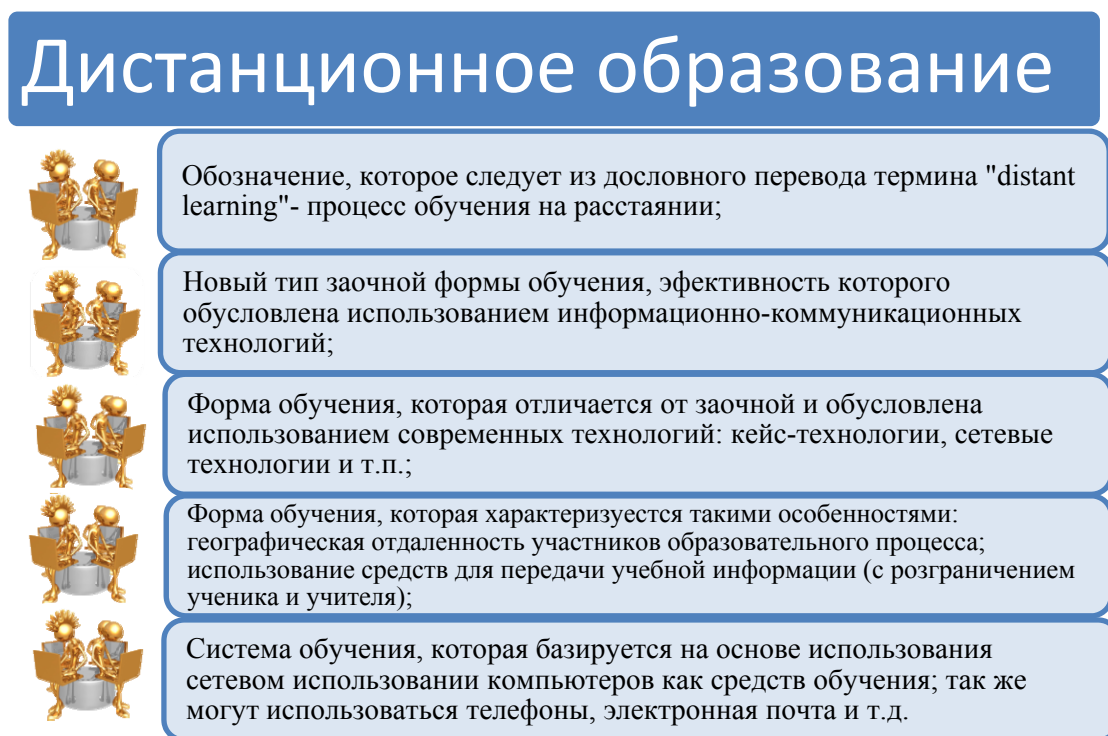


Рисунок 1. Подходы к обозначению термина «дистанционное образование» в Украине и за рубежом

Fig. 1 Approaches to the designation of the term of "distance education" in Ukraine and abroad

Современный этап развития системы образования в Украине и мире в целом предполагает, что система дистанционного обучения – это особая система, которая предусматривает сочетание информационных (информационно - компьютерных) технологий обучения с коммуникационными (наряду с традиционными средствами коммуникации они включают компьютеры, локальные и глобальные сети, электронную почту, Интернет) (Samulson, 2008:74). Сочетание таких технологий позволяет не только расширить среду применения компьютера, но и создать принципиально новую систему образования (е-обучение), вид учения (е-педагогика), создать реальную возможность каждому человеку получить образование на любом уровне, включая и высшее независимо от социального статуса и даже уровня подготовки.

В современной системе дистанционного образования Украины преобладает телекоммуникационная модель. Ее особенность и основное преимущество заключается в том, что она не только дает возможность для управления учебной деятельностью, но и обеспечивает интерактивное взаимодействие с компьютером, а также всеми участниками обучения (чаты, применение Skype, MASSANGER и т.п.). Кроме того, такая модель позволяет значительно расширить круг учеников, студентов, независимо от расстояния.

Применение дистанционной формы обучения должно происходить в системе информационной среды конкретного учебного заведения – информационно-образовательной среде.

Существует достаточно большое количество определений понятия информационно-образовательной среды, поскольку каждый исследователь выбирает для себя какой-то ведущий компонент и в соответствии с ним формулирует свое определение. Приведем несколько примеров определения понятия «информационно-образовательная среда» (ИОС) (см. табл. 1).

Итак, несмотря на значительные различия, общим в интерпретации приведенных определений понятия ИОС является то, что имеются в виду такие системные совокупности, которые обеспечивают организацию педагогического процесса на базе информационных коммуникационных технологий. При этом в разных пропорциях в соответствующих определениях присутствуют технологический и педагогический аспекты (Pavliuk, 2013).

Таблица 1

Подходы к обозначению термина «информационно-образовательная среда» в Украине и за рубежом
Approaches to the designation of the term of "informational and educational environment" in Ukraine and abroad

В.И. Солдаткин (Soldalkin.Andreev, 2002)	ИОС открытого образования строится с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, включает виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики.
Е.К. Марченко (Krivoshekov, Moiseeva, Nasonova, 2001).	системно организованная совокупность образовательных учреждений и органов управления, банков данных, локальных и глобальных информационных сетей, книжных фондов библиотек, система их предметно-тематической, функциональной и территориальной адресации и нормативных документов, а также совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, реализующих образовательную деятельность
О.О. Ильченко (Ilchenko, 2002)	системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса.
О.И. Соколова (Sokolova, 2001)	одна из сфер деятельности вуза, включающий организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств сохранения, обработки, передачи информации, обеспечивает оперативный доступ к информации и осуществляет образовательные научные коммуникации.
И.Г. Захарова (Zakharova, 2003)	сложная система, «аккумулирует интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы, обеспечивает возможности продуктивной познавательной деятельности, обучающихся».

Информационно-образовательная среда включает в себя доступность студента и преподавателя к ресурсам, которые находятся в пределах сервера конкретного вуза и системы Интернет в целом. Так, например, в Киевском университете имени Бориса Гринченко каждый студент и преподаватель имеет доступ к ресурсам, которые доступны из локальной сети (Электронный репозиторий библиотеки, Система онлайн тестирования, База данных магистерских работ) и из ресурсов открытого доступа (Электронный каталог библиотеки Университета, Система дистанционного обучения, Институциональный репозиторий, Wiki-портал, Научные электронные издания и т.п.).

Учитывая доступность ресурсов и разветвленность информационно-образовательной среды, студент и преподаватель, независимо от места и

времени, могут с легкостью вступать в диалог и быть участниками учебного процесса, взаимодействовать.

Остановимся на процессе функционирования системы дистанционного образования.

Для дистанционного обучения с использованием компьютерных технологий существует много систем-оболочек. В основном они являются зарубежными разработками, и принцип их функционирования стандартный – это распределение учебной программы на курсы. Среди самых популярных систем дистанционного образования можно назвать следующие: Ilias, Moodle, Lotus. Первые две – это системы с открытым кодом (OpenSource), то есть они распространяются бесплатно и позволяют редактировать и изменять программный код в соответствии с потребностями. Последняя, Lotus, требует уплаты за лицензию на установку и не является системой OpenSource.

Сегодня система дистанционного образования с использованием курсов на платформе Moodle достаточно эффективно работает в Киевском университете имени Бориса Гринченко (Украина, г. Киев).

Тут ведется активная работа по обучению научно-педагогического состава для разработки и применения дистанционных курсов обучения на платформе Moodle. Большинство преподавателей успешно прошли такое обучение и эффективно внедряет их в практику.

Нами конкретно разработаны два дистанционных курса «Деловой иностранный язык» (для студентов специальностей «Начальное образование», «Дошкольное образование» ОКУ «специалист» / «магистр») и «Современная детская литература англоязычных стран» (для студентов специальности «Дошкольное образование » ОКУ «магистр »). Первый курс – сертифицирован. Процесс сертификации происходит в Университете с привлечением экспертов и рецензентов из ведущих вузов Украины по соответствующей схеме и общепринятой системе разработанных требований к таким курсам. Второй курс находится на стадии окончательной доработки в соответствии с требованиями и сертификацией. Отметим, что эти два курса имеют существенные отличия: первый практико ориентирован – в нем не предусмотрено теоретического блока для студентов, а всего 36 часов практических занятий и 6 часов для индивидуальных занятий, второй – теоретико-практический – 10 часов лекций, 8 часов семинарских занятий и 3 часа для индивидуальных занятий. Оба курса предусматривают значительное количество часов для самостоятельной работы по предмету.

Итак, в течение I семестра 2013/2014 учебного года нами активно внедрялись дистанционные курсы в практику профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов. Отметим, что применение курсов происходило в соотношении 50 /50 – аудиторные занятия и работа дистанционно.

Применяя курс «Современная детская литература англоязычных стран» студенты использовали его только в пределах уточнения лекционного материала, чтение первоисточников изучаемых произведений, просмотра экранизаций произведений для дальнейшего обсуждения на семинарских занятиях в соответствии с учебной программой курса.

При изучении курса «Деловой иностранный язык» студенты выполняли все задания и использовали все ресурсы курса: выполняли практические задания, задания для самостоятельной работы, поурочные тесты проверки знаний, модульные контрольные работы; знакомились с коротким теоретическим материалом к каждому занятию, методическими рекомендациями; пользовались словарем, Интернет-ресурсами по внешним и внутренним ссылкам курса т.п.

Общее количество студентов, зарегистрированных на разработанные нами курсы была 110 человек, среди них 19 студентов заочной формы обучения, 42 – экспериментальной группы обучения (студенты 100% использовали дистанционный курс) и 49 студентов дневной формы обучения.

В начале и в конце изучения курса нами был проведен опрос студентов относительно их отношения к дистанционной форме обучения. В начале изучения курсов был опрошен 101 студент различных форм обучения и 91 студент в конце изучения курсов. Разница в количестве опрошенных объясняется движением контингента студентов в течении учебного семестра.

Студентам предложено 6 вопросов, которые имели предлагаемые варианты ответов, касающиеся применения дистанционной формы обучения в их профессионально-педагогической подготовки (вопросы и количественные характеристики см. табл. 2).

Как видно из Таблицы 2, произошли определенные изменения в ответах студентов к концу изучения курсов по сравнению с ответами в начале работы с дистанционными курсами. Можем констатировать, что позитивные сдвиги произошли в отношении студентов к применению дистанционных курсов: положительно к такому виду деятельности в начале изучения предметов относились 71 студент (70,3%) и отрицательно 30 (28,7%), студентов третьего варианту ответа выявлено не было, а в конце 82 студента (90,1%) и 9 (9,9%) положительно и отрицательно соответственно.

Незначительные колебания в эффективности применения дистанционных курсов можем наблюдать в ответах на вопросы № 3 и № 4.

В ответах на вопрос № 5 «Предметы какого цикла не должны изучаться дистанционно?» наблюдаем, что студенты согласились с возможностью использования дистанционных курсов при изучении

практико-ориентированных дисциплин (на примере курса «Деловой иностранный язык»).

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов до и после использования дистанционных курсов

Results of the questioning of students before and after the use of distance learning courses

Вопрос в анкете и варианты ответов	В начале изучения курса		В конце изучения курса	
	Кл-во	%	Кл-во	%
1. Как Вы относитесь к дистанционной форме обучения? а. Позитивно б. Негативно в. Все равно как учиться, главное получить диплом	71 30 0	70,3 28,7 0	82 9 0	90,1 9,9 0
2. Использовали ли преподаватели других дисциплин дистанционные курсы в учебном процессе? а. Да б. Нет	0 101	0 100	91 0	100 0
3. Каким, как вы думаете, должно быть соотношение дистанционного обучения с аудиторными занятиями (соответственно)? а. 100%/0% б. 0%/100% в. 50%/50% г. 75%/25% д. 25%/75%	19 5 61 10 6	18,8 5 60,4 9,9 5,9	12 2 69 7 1	13,2 2,2 68,3 7,7 1
4. Предметы какого цикла должны изучаться дистанционно? а. Общеуниверситетского цикла б. Специальные дисциплины	72 29	71,3 28,7	84 17	92,3 18,7
5. Предметы какого цикла не должны изучаться дистанционно? а. Теоретические б. Практические	101 0	100 0	46 45	50,5 49,5
6. Какая форма общения с преподавателем для Вас самая удобная? а. Личное общение во время занятий б. По электронной почте в. В чате конкретного дистанционного курса г. В социальных сетях (Вконтакте, Facebook)	6 19 3 73	5,9 18,8 3 72,3	2 17 18 54	2,2 16,8 19,7 59,3

Проанализировав ответы на вопрос № 6, можем также констатировать незначительные изменения, например, количество студентов, которые считают эффективным общение с преподавателем через чат конкретного курса выросла с 3 человек (3%) до 18 (19,7%).

Во время общения со студентами при работе с дистанционными курсами неоднократно убеждались в эффективности его использования, особенно положительные сдвиги наблюдались в группе студентов, которые учатся на заочном отделении и в экспериментальной группе, которая училась с помощью дистанционных форм организации обучения по всем дисциплинам (индивидуальные самостоятельные задания, выполнение самостоятельных практических заданий и т.п.).

По результатам изучения курса все студенты получили положительные оценки. Распределились они в диапазоне от 45 до 100 баллов (по 100-балльной шкале) (см. рис. 2).

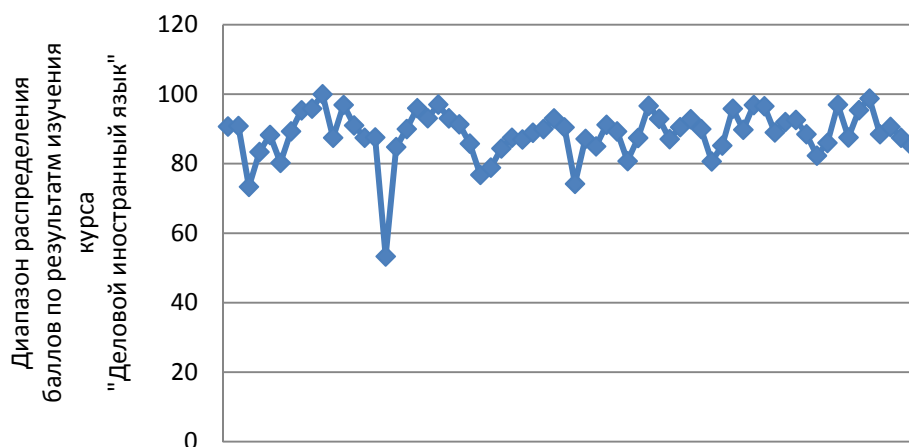


Рисунок 2. Распределение оценок студентов по результатам изучения курсов
Fig. 2 Marks distribution of students according to the results of the study courses

Выводы *Conclusions*

1. Проанализировав нормативную базу, литературу по изучаемому вопросу, можем сделать вывод, что сегодня система дистанционного образования в Украине является дополнительным и вспомогательным ресурсом для студента и преподавателя в процессе взаимодействия в учебном процессе.

Так же мы можем констатировать факт, что ученые до сих пор не пришли к единому обозначению понятий «дистанционное образование» и «информационно-образовательная среда». Но мы можем наблюдать, что точки зрения ученых имеют очень много точек соприкосновения как в определении первого и второго обозначения.

2. Нами было определено, что при создании информационно-образовательной среды в разных пропорциях присутствуют технологический и педагогический аспекты, она включает в себя доступность студента и преподавателя к ресурсам, которые находятся в пределах сервера конкретного вуза и системы Интернет в целом. На примере Киевского университета имени Бориса Гринченко нами была продемонстрирована совокупность ресурсов информационно-образовательной среды и системы дистанционного образования как его части.
3. На примере дистанционных курсов «деловой иностранный язык» и «Современная детская литература англоязычных стран» нами был продемонстрирован процесс взаимодействия со студентами, показана структура курсов и результаты деятельности студентов. В результате проведения опроса студентов в начале работы с курсами и по завершению изучения предметов с помощью системы дистанционного образования мы пришли к выводу, что такая форма работы есть достаточно эффективной. Она помогает студенту самостоятельно планировать свое учебное время, позволяет расширить и усовершенствовать навыки работы с компьютером, способствует самообразованию и самоорганизации в процессе получения знаний и опыта.

Summary

Distance learning is widespread in Western Europe, USA, Australia and other developed countries. This form of training is used as a base for higher education, training, professional development, graduate education, and various courses.

There is no single term in the educational systems of different countries, which can be designated distance learning today.

Distance training system in Ukraine is still only in its infancy, however, provided a reasonable approach (use of world experience, a combination of advanced technologies with the best technologies and techniques of classical forms of learning), it can have a lot of prospects.

We believe that the use of distance learning courses in the vocational and educational training of future teachers will help to develop individually scientific skills of students, promotes self-learning, makes education more accessible to all segments of the population.

The present stage of development of the education system in Ukraine and the world as a whole suggests that the distance learning system is a special system, which provides a combination of information (information and computer) communications technology training (along with the traditional means of communication they include computers, LANs and WANs, email, Internet).

There are many systems of computer shells which can be used for distance learning. Basically they are foreign developments, and the principle of their operation is standard. Among the most popular distance education systems are the following: Ilias, Moodle, Lotus.

In our practice we use two distance courses "Business Foreign Language" (for students majoring in "Primary education", "Pre-school education") and "Modern children's literature of English-speaking countries" (for students majoring in "Pre-school education").

At the beginning and end of the study course, we performed a survey of students regarding their attitudes toward distance learning. In the beginning of the study courses were interviewed 101 students of different forms of learning and 91 student at the end of the study courses. Difference in the number of respondents is explained by the motion contingent of students during the school semester.

Students were suggested to answer 6 questions. Those questions were relating to the use of distance learning in their vocational and educational training.

As a result of a survey of students at the beginning of the courses and the completion of the study subjects through distance education, we came to the conclusion that this form of work is quite effective. It helps student to plan their study time, allows expanding and improving computer skills, promotes to self-education and self-organization in the process of gaining knowledge and experience.

References

1. Datsiuk, B.V. (2013). *Prospects for distance education and virtual universities in Ukraine* (from experience of Uzhgorod National University) [Electronic resource] Retrieved from <http://mediacenter.uz.ua/data/daciuk.pdf>.
2. Samulson, M.L. (2008). The use of telecommunications in education (psychological and pedagogical aspects). *Textbook*, 256 p.
3. Zakharova, I.G. (2003). Formation of informational and educational high school environment. *Abstract of Ph.D. dissertation in specialty 13.00.01 - "General pedagogy, history of pedagogy and education"*, 40 p.
4. Ilchenko, O.A. (2002). Organizational and teaching terms of application of Network development and coursework in educational process. *Abstract of Ph.D. dissertation in specialty 13.00.08 - "Theory and methodology of professional education"*, 20 p.
5. Krivoschekov, V.A., Moiseeva, M.V., Nasonova, U.M. (2001). Experience of training teachers for distance learning system. *Informational society*, 2, 27-31.
6. Pavliuk, R.O. (2013). Theoretical and practical aspects of the introduction of distance learning. *New Information Technologies in Education for All* / [Electronic resource] / Retrieved from https://docs.google.com/a/kubg.edu.ua/document/d/1lz0w4h_EbYZwBQYo4CKG_qdbbUZnF9Vq2rYhdtbzH6A/edit.
7. Sokolova, O.I. (2001). Teaching bases of development of high school educational environment. *Thesis of Ph.D. dissertation in specialty 13.00.01 - "General pedagogy, history of pedagogy and education"*, 229 p.
8. Soldatkin, V.I., Andreev, A.A. (2002). Applied philosophy of open education: pedagogical aspect. *Textbook*, 168 p.

Роман Павлюк

Киевский университет имени Бориса Гринченко
проспект П.Тычины, 17, Киев, Украина
e-mail: r.pavliuk@kubg.edu.ua
tel.: +38 (044) 553-97-87

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОРПОРАТИВНОЙ БИБЛИОТЕЧНОЙ СЕТИ

Information Support of High Schools in Corporate Library Network

Марат Рахматуллаев

Ташкентского университета информационных технологий,
Республика Узбекистан

Abstract. *The paper includes information about some results of research on information library network of more than sixty Uzbekistan universities to provide them with scientific and educational information. It is being known there can be a great number of models of their realization and also their efficiency differs. Therefore, it is very important to find effective models of decision-making in information library network (ILN). At present time Cloud technologies have started to be developed actively both in corporate networks, and in global information environments. Use Cloud Computing in information-library networks can essentially raise efficiency as of user service, and of network administration. The experiments done in corporate network of academic libraries of Uzbekistan using ARMAT system have shown advantages of its applications.*

Keywords: *automated library system, Cloud Computing, corporate library network, databases, digital library, information-library network, Library 2.0, electronic library.*

Введение *Introduction*

В настоящее время в Узбекистане проблемы обеспечения населения передовой научно-образовательной, технологической информацией являются актуальными не только для развития сугубо сфер науки и образования, но и для бизнеса, экономики, социальной сферы. (Rakhmatullaev, 2011) Т.о. развитие информационной инфраструктуры жизненно необходимо для развития страны. Создание автоматизированных и электронных библиотек – это очень трудоёмкий и дорогостоящий процесс. Опыт показывает, что создавая изолировано свои электронные ресурсы, информационно-библиотечные учреждения теряют огромные средства и, причем, работа выполняется на более низком уровне из-за слабой системы информационного обмена и дублирования записей. Поэтому имеется большая необходимость объединения усилий по разработке программных комплексов и формированию совместных электронных баз данных, а также налаживания эффективных средств обмена данными в информационной среде.

Информационная среда ставит своей основной целью максимальное удовлетворение информационных потребностей своих читателей, устанавливает повышенные требования к технологиям обработки запросов и оперативности предоставления доступа к источникам данных.

Исследование существующего состояния развития автоматизированных информационных библиотечных систем показало, что имеются ряд не решенных проблем по оперативному обеспечению населения, учебного процесса необходимой научно-образовательной информацией:

- Локальный характер функционирования систем;
- Большинство систем не рассчитано для работы в корпоративных сетях, для оперативного информационного обмена;
- Отдельным, локально работающим организациям – членам информационных консорциумов не хватает технических и программных мощностей для решения их задач.
- Для решения соответствующих задач в последнее время появились новые подходы, концепции и технологии. Развитие информационно-библиотечных сетей основывается на различных технологиях, которые поддерживают не только формирование электронных ресурсов, их хранение, передачу, обработку, но и на эффективных моделях информационного обслуживания в виртуальных средах. В настоящее время так называемые «облачные технологии» - Cloud technologies начали активно развиваться как в корпоративных сетях, так и в глобальных информационных средах (Al-Zoube, 2009, 2010). Cloud technologies представляет собой не столько какой-то конкретный метод, а концепцию, которая направлена на максимальное удовлетворение нужд пользователей, работающих в этой информационной среде и нуждающихся в удаленной обработке данных (Ercan, 2010.). Виртуальная информационная среда сегодня – это сложное переплетение телекоммуникационных сетей и информационных ресурсов. Причем моделей их реализации могут быть множество и эффективность их также различна.

Две модели информационной инфраструктуры *Two models of information infrastructure*

Для развития информационной инфраструктуры (ИИ), основанной на архивных и информационно-библиотечных учреждениях были подробно исследованы две модели, наиболее распространенные при разработках таких структур.

1. Локально-распределенная модель ИИ. Модель №1.
2. Клиент-серверная модель ИИ. Модель №2.

Локально-распределенная модель ИИ. Модель №1. была распространена в 70-е - 80-е и начала 90-х годов в библиотеках и архивах, когда каждое информационное учреждение создавало свой электронный каталог, а электронная почта и Интернет использовались для информационного обмена и заимствования записей.

Клиент-серверная модель ИБИ. Модель №2. развивалась уже в «Интернетовский период», когда скорость передачи данных в Интернете стало соизмерима со скоростями передачи данных в локальных сетях. Принципиальным отличием двух моделей является то, что Модель №2 предполагает централизованное администрирование баз данных на базе одной специализированной организации, а в Модели №1 администрирование баз данных происходит в каждом информационном учреждении (Табл.1).

Табл.1

Сравнительный функциональный анализ моделей ИИ
Comparative analysis of information infrastructure models

Показатель	Локально-распределенная модель	Клиент-серверная централизованная модель
Автоматизированная информационная система	Каждое информационно-библиотечное и архивное учреждение (ИУ) имеет автоматизированную информационную систему (АИС), чаще всего основанную на коммуникативных MARC форматах и DUBLIN CORE;	Не обязательно каждому ИУ иметь АИС. АИС коллективного пользования находится на сервере корпоративной сети.
Электронная каталогизация	Каждое ИУ имеет свой электронный каталог на своем сервере и самостоятельно может его создавать и вести. Электронный каталог (ЭК) создается сотрудниками ИУ или записи заимствуется у других ИУ или в корпоративной сети;	Каждое ИУ формирует свой электронный каталог на информационном пространстве сервера головной организации корпоративной сети и самостоятельно может его создавать и вести. ЭК заимствуется.
Администрирование ЭК и баз данных	Требуется администрирование (контроль ввода данных, техническое администрирование и т.д.) баз данных в каждом ИУ.	Требуется администрирование баз данных только в головной организации корпоративной сети.
Интернет / Интранет	Не требуется высокоскоростной Интернет.	Требуется высокоскоростной Интернет.
Информационная безопасность	Требуется обеспечение информационной безопасности для каждого ИУ	Требуется обеспечение высокого уровня информационной безопасности для головной организации корпоративной сети.
Подготовка и содержание кадров	Требуется обучение библиотекарей, архивистов и администраторов баз данных в каждом ИУ.	Требуется обучение библиотекарей, архивистов в каждом ИУ и администраторов баз данных .

Централизованное администрирование дает ряд преимуществ:

- Нет необходимости в содержании администратора баз данных в каждом ИУ;
- Подготовка кадров-администраторов является дорогостоящим процессом. Не всегда подготовленный специалист потом остается в ИБУ. Пять специалистов вполне могут справиться с администрированием баз данных тысяч ИУ. Причем это будет качественное администрирование, высокопрофессиональных специалистов, т.к. гораздо легче подготовить и постоянно переобучать пять-семь администраторов, чем тысячи в областях и районах.

Информационная система ARMAT *Information system ARMAT*

Сначала была идея разработки обычной автоматизированной библиотечной системы для академических библиотек и библиотек колледжей. Созданная в 2007 году система KAPMAT выполняла типичные для такого класса задачи по автоматизации процессов каталогизации, комплектования, администрирования, информационного обслуживания и т.п. Но использование Cloud Computing в информационно-библиотечных сетях существенно повысило эффективность, как обслуживания пользователей, так и администрирование сети. Эксперименты, проделанные в корпоративной библиотечной сети вузов Узбекистана с использованием новой версии системы - ARMAT показали существенные преимущества применения таких технологий: высокая скорость обработки библиотечных данных; снижение технических требований к персональным компьютерам в ИРЦ и пользователей; отказоустойчивость; экономичность и др.

В 2013 году создана новая версия системы- ARMAT-1/13 основанная на технологиях Web 2.0 и концепции Library 2.0, позволяющая существенно оптимизировать поиск информации и его интеллектуализацию. Система имеет кроме стандартного набора функций (электронной каталогизации, комплектования, обслуживания, статистической обработки данных, администрирования и др.) возможность эффективно работать в корпоративном режиме, формировать сводный электронный каталог, позволять оперативно обмениваться библиографическими записями, формировать личные кабинеты для библиотек, обеспечивать защиту баз данных от несанкционированного доступа (Рахматуллаев, 2012).

Принципы, заложенные в хорошо известной концепции Library 2.0 и Cloud Computing во многом схожи. Для информационно-библиотечных сред они сводятся к следующим требованиям:

- ориентация на индивидуум;
- активизацию роли пользователя в создании, как интегрированных информационных ресурсов, так и оригинальных, личных.
- развитие виртуальных личных кабинетов пользователя.
- организацию и проведение совместных форумов – «читатель-библиотекарь» или, более расширенный - «читатель -библиотекарь-создатель информационных ресурсов».
- расширение возможностей сводных электронных каталогов и систем доступа к полнотекстовым электронным ресурсам коллективного пользования;
- развитие средств и методов самообслуживания в получении информационных услуг;
- максимальное, экономичное использование пользователями технических, технологических и информационных ресурсов корпоративной сети.

При создании корпоративной библиотечной сети вузов формируется информационное пространство на головном сервере. В нашем случае он расположен в Центре внедрения электронного образования (ЦВЭООУ при МинВУЗ). Информационное пространство предоставляет возможность хранить как главную базу данных корпоративных информационных ресурсов, так и персональные данные библиотек – членов консорциума (Табл.2).

Теоретически на головном сервере (General Server) может быть пространство для неограниченного количества библиотек (от 1 до N). Персональные кабинеты библиотек – членов консорциума в пространстве General Server включают следующие данные о каждой библиотеке: статистика библиотеки (запросы, категории запросов, выполненные услуги, использованная литература), Электронный каталог, Полнотекстовые базы данных, созданные в библиотеке, Данные пользователей библиотеки, ID – password библиотеки (Rakhmatullaev, 2013).

Администрирование базы данных происходит централизованно. Качество библиографических записей проверяется высококвалифицированными специалистами. Пополнение базы данных новыми ресурсами производится при поддержке Министерства среднего и специального образования (МВССО) РУз, которое выделяет финансовые средства на сканирование учебников, учебно методических пособий и электронную каталогизацию. Сводный электронный каталог формируется на основе MARC21 коммуникативного формата. Тем библиотекам, которые работают на UNIMARC, оказывается помощь в конвертации библиографических записей на MARC21.

Информационное пространство головного сервера
Information space of the General Server

Главная база данных корпоративных информационных ресурсов в General Server	Персональные кабинеты библиотек – членов консорциума в пространстве General Server		
	Статистика корпоративной сети и баз данных (запросы, категории запросов, выполненные услуги, использованная литература)	1	N
Сводный электронный каталог	Статистика i-й библиотеки (запросы, категории запросов, выполненные услуги, использованная литература)		
Полнотекстовые источники корпоративной сети (общие источники)	Электронный каталог i-й библиотеки		
Ссылки на источники	Полнотекстовые базы данных, созданные в библиотеке		
Данные пользователей	Данные пользователей библиотеки		
	ID – password библиотеки		

В информационной сети предусмотрено несколько уровней информационной защиты:

- Защита от несанкционированного удаления, дополнения и редактирования информационных ресурсов (проверка логина и пароля пользователя, проверка ролей, защита от подбора (попытка взлома) логина и пароля путем генерации комбинации символов);
- Защита от SQL Injection;
- Защита базы данных головного сервера (от прямого доступа к базам данных).

Для обмена библиографическими записями используется стандарт ISO 2709. Каждая библиотека может создавать свое информационное подпространство в главном сервере, формировать свои личные информационные ресурсы, используя корпоративные, формировать базу статистических данных об использовании ресурсов и пользователях. Кроме того, есть возможность создания персональных кабинетов для читателей библиотек и корпоративных ресурсов (Табл.3). Это позволяет пользователям, используя дисковое пространство на головном сервере,

создавать свою индивидуальную электронную библиотеку, вести статистический учет пользования литературы.

Табл.3

Структура персонального кабинета пользователя
Structure of user personal cabinet

Персональный кабинет пользователя		
Статистика i-го пользователя (запросы, категории запросов, выполненные услуги, использованная литература)		
Персональная электронная библиотека		
Электронный каталог пользователя и полезные ссылки	Импортированные информационные ресурсы для индивидуального пользования	Информационные ресурсы, созданные пользователем
ID – password пользователя		

Заключение *Conclusions*

Проекты по развитию созданию и развитию данной системы получили несколько грантов.

1. Гранты Центра по делам развития науки и технологии при Кабинете Министров:
 - «Система обеспечения информационно-ресурсных центров электронной научно-образовательной информацией» 2006-2008(руководитель - профессор Рахматуллаев М.А.)
 - “Методика и программный комплекс формирования базы электронных учебников для высших учебных заведений» 2009-2011 (руководитель - профессор Рахматуллаев М.А.)
 - «Ташкентская корпоративная информационно-библиотечная сеть вузов» 2010-2012 (руководитель - профессор Рахматуллаев М.А.)
 - “Разработка электронных каталогов и полнотекстовых баз данных ведущих ученых, поэтов и писателей Узбекистана”. 2012-2014. (руководитель - доцент Каримов У.Ф.)
 - “Корпоративная система электронной каталогизации» 2009-2011(руководитель - профессор Рахматуллаев М.А.)
 - «Корпоративная информационно-библиотечная сеть колледжей МВССО» 2013-2014 (руководитель - профессор Ташпулатов С.Ш.)
2. Грант ЮНЕСКО «Создание Центра научной информации в Ташкентском университете информационных технологий» 2011. (руководитель - профессор Рахматуллаев М.А.)

Результаты исследований докладывались и получили положительные отзывы на международных конференциях, семинарах и круглых столах в рамках проекта «Новая магистерская программа по информационным и библиотечным наукам» (2009-2012) по гранту ТЕМПУС Европейского союза в Middlesex University (Англия), Parma University (Италия), Barcelona University (Испания) и Крымских конференциях (2006-2010), на Генеральной ассамблее Международного библиотечного консорциума eIFL (Electronic Information for Libraries) (2013).

Но самой сильной стороной проекта является научная и методическая основа. Авторами системы выпущено три научно-методических пособий, опубликовано более 30 научных статей и тезисов докладов. Результаты научных исследований по созданию системы были доложены на международных конференциях и семинарах в России, Италии, Грузии, Англии и получены положительные отзывы. Более пяти лет основы создания и эксплуатации системы преподавались в ТГИК и преподаются в ТУИТ и курсах повышения квалификации сотрудников информационно-библиотечных учреждений.

Проект выполняется силами 61 ИРЦ вузов, Центра развития электронного образования при технологической поддержке МВССО и Ташкентского университета информационных технологий. Для поддержки проекта МВССО и Центр внедрения электронного образования регулярно организуют тренинг курсы для библиотечных кадров всех вузов участников проекта с использованием телеконференции. На телеконференциях-тренингах не редко участвуют более 500 библиотекарей от 61 вузов страны. Это существенно повышает эффективность проекта, решение кадровых проблем и развитие системы. На телеконференциях проводятся не только тренинги, но проводится мониторинг корпоративной работы, выявляются проблемы освоения, недостатки системы и корпоративной сети, что позволяет систематически улучшать ее параметры.

Подводя итоги, можно сказать, что основными показателями эффективности корпоративной сети вузов Узбекистана являются:

- Обеспечение свободного доступа пользователей к информационным ресурсам. Реализация принципа всеобщей доступности информации независимо от её местонахождения в сети. База данных СЭК открыта для всех участников Консорциума и любой его участник имеет полное право пользоваться ее благами вне зависимости от его место расположения.
- Через СЭК ИРЦ вузов и корпоративную сеть информационно-библиотечных учреждений можно определить, какие информационные ресурсы, в каких библиотеках имеются и условия доступа к ним.

- Сокращение дублирования в работе библиотек при электронной каталогизации. Электронные библиографические записи можно заимствовать и не создавать заново.
- Предоставление широкого комплекса информационно-библиотечных услуг. Это включает и дистанционный доступ к информационным ресурсам, включая полнотекстовые базы данных, доставку документов, ведение статистической базы данных и др.
- Повышение оперативности и качества предоставления библиографической информации по всем отраслям знаний. Качество библиографической информации существенно повышается, т.к. ведение базы записей проводится централизованно и высококвалифицированными специалистами и с многократной их проверкой.
- Обеспечение безопасности по хранению и от несанкционированного доступа к информационным ресурсам. Администрирование базы данных СЭК ведется централизованно высококвалифицированными администраторами базы данных и сети. В соответствии с этим повышается уровень безопасности и защищенности от исчезновения записей и несанкционированного доступа к ним.

Summary

It is very important to find effective models of decision-making in information library network. At present time Cloud technologies have started to be developed actively both in corporate networks, and in global information environments. Methods of Cloud Computing in information-library networks can essentially raise efficiency as of user service, and of network administration. The experiments done in corporate network of academic libraries of Uzbekistan with use of system ARMAT-1.13 have shown following advantages of such technologies application: High speed of library data processing; Reduce of technical requirements to personal computers of libraries and users; Fault tolerance; Efficiency, because there is no necessity for additional expenses for the software which will be given for users in on-line access. Using Cloud technology, Web 2.0 and Library 2.0 conception ARMAT system allows to develop the corporate library networks to use general databases and distribute important scientific and educational information for libraries-members of library consortium. The received experience at creation of such corporate network on the base of the academic libraries is successfully applied to other library consortia - networks of Uzbekistan Academy of Sciences libraries, libraries of colleges, etc.

Литература References

1. Al-Zoube, M., (2009). E-Learning on the Cloud. *International Arab Journal of e-Technology*, 1 (2): 58-64.

2. Al-Zoube, M., El-Seoud, S. A., Wyne, M. F. (2010). Cloud Computing Based E-Learning System. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 8 (2): 58-71 (Abstract).
3. Armbrust, M., Fox, A., Griffith, R., Joseph, A. D., Katz, R. H., Konwinski, A., Lee, G., Petterson, D.A., Rabkin, A., Stoica, I., Zaharia, M. (2009). *Above the Clouds: A Berkeley View of Cloud Computing*, <http://www.eecs.berkeley.edu/Pubs/TechRpts/2009/EECS-2009-28.html>, [Access Date: 05.07.2011].
4. Ercan, T. (2010). Effective use of cloud computing in educational institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 938-942, doi: 16/j.sbspro.2010.03.130.
5. Rakhmatullaev, M. (2013). Cloud Computing Models in Information and Library Networks 2013. *International conference Central Asia on Internet (ICT). October 8th - 10th Tashkent*.
6. Rakhmatullaev, M. (2011). Library reform as an important step for Information infrastructure of Uzbekistan. *Science and education: exchange of ideas. Fulbright association in Uzbekistan, 2011*. Tashkent, 117-122
7. Rakhmatullaev, M. (2012). Libraries in Uzbekistan: Past, Present and Future. *Libraries in the Early 21st Century. Volume 1, An International Perspective*. Boston/Berlin. Printed in Germany. 2012, 375-386.
8. Рахматуллаев, М. (2012). Модели корпоративной информационно-библиотечной сети. *Новости науки Казахстана. Научно-технический сборник*. Алма Ата. ИЦ НТИ. Вып. 3-4, с 9-17.

Профессор,
доктор технических наук
Марат Рахматуллаев

Ташкентского университета информационных технологий, Республика Узбекистан, г. Ташкент ул. А. Тимура 108
marat56@mail.ru

DIGITĀLĀS IESPĒJAS AUGSTSKOLU 1.KURSA STUDENTU IZGLĪTĪBAS ATBALSTAM UN MOTIVĀCIJAS PAAUGSTINĀŠANAI

Digital Options for 1st Year University Student Education Support and Enhance Motivation

Dace Ratniece

Liepājas Universitāte, Latvija

Abstract. *21st century higher education paradigm is based on the teacher-student mutual cooperation, which urges for personalized treatment of students, greater cooperation and better links between formal and non-formal education, which can largely be implemented by school learning using digital technologies.*

Very important are academics skills, including digital literacy, improving the quality and modern teach their subjects. They have to learn new teaching methods, forms, students develop a host of innovative thinking. Universities must become effective partners for global development. Only through the proliferation of networks between like-minded alliances can transformation occur at the scale that is immediately needed in order to advance our present global knowledge economy. Our communities must open their eyes to this imminent future and transform their thinking to see universities, not as self-indulgent “people factories,” but as valuable idea generators with vast influence and the potential to manifest technologies and concepts that can change lives the world over.

Keywords: *Digital options, students, NEET group, e- learning, quality of education, teacher's competence*

Ievads

Introduction

21.gadsimtā augstākās izglītības studiju paradigma balstās uz pasniedzēja un studenta abpusēju sadarbību un tā vērsta tieši uz studentu. Diemžēl Latvijā jau sesto gadu pēc kārtas vērojama studējošo skaita samazināšanās tendence. 2013.gada aprīlī izdotajā otrajā izdevumā „**Progresā ziņojums par Latvijas nacionālās reformu programmas „Eiropa 2020” stratēģijas kontekstā īstenošanu**” (turpmāk tekstā – Progresā ziņojums par Latvijas NRP īstenošanu) minēts, ka 2012./2013. akadēmiskajā gadā Latvijas augstākās izglītības institūcijās kopā studēja 94 474 studenti, kas ir par 6% mazāk nekā iepriekšējā gadā. 2012./2013.akadēmiskajā gadā salīdzinājumā ar 2005./2006.akadēmisko gadu, kad studentu skaits Latvijā sasniedza maksimālo līmeni, Latvijā tas bija samazinājies par 28%. Studentu skaita samazināšanos pēdējo četru gadu laikā galvenokārt ir izraisījuši demogrāfiskie faktori (demogrāfiskā bedre), kā arī ekonomiskā krīze un iedzīvotāju ekonomiskā emigrācija, kas liecina par augstākās izglītības pieejamības samazināšanos ekonomisko apsvērumu dēļ. Par valsts budžeta līdzekļiem 2012./2013.akadēmiskajā gadā studēja 34 854 studenti jeb 37% studenti no kopējā studentu skaita. Ap 70% no valsts budžeta finansētām studiju vietām, ņemot vērā darba tirgus vidēja un ilgtermiņa

prognozes, ir valstij prioritārās, augstu pievienoto vērtību radošās un dārgu izmaksu nozarēs – dabaszinātnēs, inženierzinātnēs, veselības aprūpē, kā arī maģistrantūrā un doktorantūrā, kas ir svarīgi gan jaunu mācībspēku, gan zinātnieku sagatavošanā.

Svarīgi atzīmēt, ka augstākās izglītības jomā Latvijas NRP noteiktais mērķis ir nodrošināt, lai 2020.gadā 34-36% iedzīvotāju (30–34 gadu vecuma grupā) ir ar augstāko izglītību. Izglītības un zinātnes ministrijas (turpmāk – IZM) kompetencē ir šādi galvenie politikas virzieni un pasākumi augstāko izglītību ieguvušo iedzīvotāju skaita palielināšanai:

- augstākās izglītības modernizācija;
- augstākās izglītības institūciju materiāli tehniskās bāzes modernizēšana un resursu izmantošanas efektivitātes paaugstināšana;
- augstākās izglītības vienlīdzīgas pieejamības nodrošināšana;
- studiju un zinātniskās darbības kvalitātes uzlabošana;
- ārvalstu studentu piesaistīšana (Progresa ziņojums par Latvijas NRP īstenošanu, 2013).

Eiropas Komisijas paziņojumā Eiropas Parlamentam, Padomei, Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejai un Reģionu komitejai „Izglītības atvēršana – ikvienam paredzētas inovatīvas mācīšanas un mācību apguves metodes, izmantojot jaunās tehnoloģijas un atvērtos izglītības resursus” / COM/2013/0654 final */* uzsvērts, ka šodienas izglītojamie vēlas personalizētāku attieksmi, lielāku sadarbību un labāku saikni starp formālo un neformālo izglītību, ko lielā mērā var īstenot, mācību apgūvē izmantojot digitālās tehnoloģijas. Turklāt šajā aspektā Eiropas Savienība (turpmāk ES) riskē atpalikt no citiem pasaules reģioniem. ASV un dažas Āzijas valstis iegulda līdzekļus IKT stratēģijās, lai pārveidotu izglītības un apmācības jomu. Šīs valstis savas izglītības sistēmas pārveido, modernizē un padara starptautiskākas, gūstot jūtamus rezultātus skolās un augstskolās attiecībā uz izglītības pieejamību un izmaksām, pedagoģisko praksi un uz šo mācību iestāžu globāli pazīstamo reputāciju vai zīmola popularizēšanu. Kā piemēru var minēt, ka lielu daļu digitālā satura sniedz tirgus dalībnieki no valstīm ārpus Eiropas, tostarp no mācību iestādēm, kas piedāvā mācību programmas globālā mērogā, izmantojot masveida atvērtos interneta kursus (turpmāk - MOOC). (A.Kapenieks u.c..2012)

Papildus izglītības pieejamības palielināšanai, plašāk izmantojot jaunās tehnoloģijas un atvērtos izglītības resursus, var palīdzēt samazināt izmaksas izglītības iestādēm un izglītojamajiem, īpaši nelabvēlīgā situācijā esošām grupām. Tādējādi MOOC pielietojuma iespēju būtu jānodrošina:

- studijas augstskolās uzsākušajiem, bet diemžēl iztikas pelnīšanas dēļ augstskolu pametušajiem studentiem, kas nodarbināti visu dienu;
- augstskolas pametušajiem NEET grupas studentiem (*NEET – not in employment, education or training* — personas, kas nav nodarbinātas un nav iesaistītas izglītības procesā) (D.Ratniece, 2013, Eiropas dzīves

un darba apstākļu uzlabošanas fonds, 2012.g.jūn.)

- potenciālajiem augstskolu NEET grupas, īpaši 1.kursa, studentiem, kuriem bez izmaksu samazināšanas ir ļoti nepieciešama motivācija un morāls atbalsts no pedagogiem.

Visas trīs mērķgrupas saista kopīgas problēmas risināšanas nepieciešamība – pēc iespējas ātrāk iegūt pieredzi vai nodrošināt izglītības iespējas, lai varētu dzīvot un strādāt stabili. Vai pastāv iniciatīvas šīs situācijas risināšanai, vai līdz šim tām ir bijuši panākumi? Protams, pastāv arī galējā izšķiršanās – iespēja migrēt, bet vai tas palīdz ilgtermiņā?

Eiropas dzīves un darba apstākļu uzlabošanas fonda 2013.gada ziņojumā „**Jaunieši un pagaidu nodarbinātība Eiropā**” ietverta informācija, ka kopš ekonomikas un finanšu krīzes sākuma 2008.gadā nodarbināto jauniešu skaits ES ir ievērojami samazinājies. Līdz 2013. gada vidum bezdarba līmenis 24 gadus vecu un jaunāku iedzīvotāju vidū bija pārsniedzis 23%. Liels skaits strādājošo šajā vecuma grupā ir nodarbināti, pamatojoties uz pagaidu, nevis pastāvīgiem līgumiem (42% salīdzinājumā ar tikai 10% strādājošo vecumā no 25 līdz 64 gadiem). Lai gan pagaidu vai terminēti līgumi var būt atspēriena punkts pārejai no izglītības uz darba dzīvi, jaunieši var arī nokļūt nestabilu darbvietu slazdā.

2013.gada vasarā Eiropas Savienības (turpmāk - ES) Augstākās izglītības modernizācijas augsta līmeņa darba nāca klajā ar 16 ieteikumiem pasniegšanas un mācīšanas kvalitātes uzlabošanai augstskolās ES Augstākās izglītības modernizācijas augsta līmeņa darba grupa pasniegšanas un apguves kvalitātes uzlabošanai ieteica arī jauno tehnoloģiju izmantošanu. Latvijas augstskolās jaunās tehnoloģijas tiek izmantotas dažādās attīstības pakāpēs, bet augstskolas ar valsts pārvaldes un ES atbalstu cenšas palīdzēt saviem pasniedzējiem attīstīt pasniegšanas iemaņas internetā un mācīšanas un apguves formas, kas ir kļuvušas iespējamās tieši tagad, digitalizācijas laikmetā.

Augstākās izglītības iestādēm jāveicina, jāatbalsta un jāņem vērā arī studentu atsauksmes, ja tas varētu palīdzēt laicīgi konstatēt problēmas mācību un apguves vidē un ātrāk un efektīvāk šo vidi uzlabot. Kā norādīja vairums aptaujāto nozares pārstāvju, augstākās izglītības iestādēs jau tagad tiek ņemtas vērā studentu atsauksmes par pasniedzēju darbu, piemēram, ar aptauju palīdzību.

Kāds cits ieteikums paredz, ka mācību programmas jāizstrādā un jāpārbauda, mācību personālam, studentiem, augstskolu beidzējiem un darba tirgus dalībniekiem diskutējot un sadarbojoties. Jāizmanto jaunas pedagoģiskās un apguves metodes, lai studenti iegūtu vajadzīgās prasmes, kas viņiem palīdzēs atrast darbu.

Ieteikumu uzlabot augstskolu pasniedzēju prasmi pasniegt savu priekšmetu, apgūt jaunas mācību metodes, formas un īstenot starpdisciplināru pieeju, kas studentos attīstītu inovatīvu uzņēmēja domāšanu Latvijā pasniedzēju tālākizglītību organizē katra augstākās izglītības iestāde un katrs pasniedzējs individuāli pilnveido studiju pasniegšanas metodiku.

Pētījuma mērķis – noskaidrot e-studiju un tradicionālo studiju formu

optimālo samēru 1.kursa studentu kvalitatīvas izglītības ieguves atbalstam un viņu motivācijas paaugstināšanai.

Pētījuma metodes – pētījums tika veikts mācību kursa „Komercedarbība (Tālmācības e-kurss)” lekciju un šī kursa nobeiguma eksāmena laikā, 1.kursa studentiem (respondentiem) piedaloties brīvprātīgi. Empīrisko datu ieguvei tika izmantotas šādas metode:

- šī pētījuma autores izstrādāta aptauja par kursa „Komercedarbība (Tālmācības e-kurss)” vērtējumu;
- psihologa M.Lušera krāsu tests, kas pamatojas uz projektīvo metodi indivīda psihoemocionālā stāvokļa diagnosticēšanai.

**Latvijas skolēnu vēlme izmantot sociālo tīklu iespējas mācību procesā –
labs pamudinājums veikt šādu izpēti augstskolās**
*Latvian students' desire to use social networks to the learning process - a good
incentive to carry out such research in universities*

"Samsung Skolas nākotnei" skolēnu aptaujā, kas noritēja 2014.gada februārī, noskaidrots, ka 75 % Latvijas skolēnu sociālos tīklus labprāt izmantotu ne tikai saziņai ar draugiem, bet arī ar skolotājiem un mācībām noderīgas informācijas iegūšanai. Aptauja veikta skolotāju digitālās mācības programmas "Samsung Skola nākotnei" ietvaros. Portālā "Draugiem.lv" anketu aizpildīja 713 skolēni vecumā no 12 līdz 18 gadiem.

Visbiežāk sociālos tīklus "Facebook", "Twitter", "Draugiem.lv" un citu tīklu priekšrocības mācībās skolēni saredz situācijās, kad dažādu iemeslu dēļ ir jākavē skola un stundām jāseko līdzī attālināti. Tā var ātri uzzināt jaunāko mācību vielu, saņemt konsultācijas, skolotāja komentārus un informāciju par mājasdarbiem. Tāpat skolēni virtuālajā vidē vēlētos veidot domubiedru grupas, diskusijas un "prāta vētras", apspriežot gan mācību vielu, gan kopīgus klases izklaides pasākumus.

Teju ceturtdaļa jeb 36 % skolēnu sociālos tīklus novērtē kā labu platformu, kurā meklēt mācībām noderīgu lasāmvielu, apskatīt video, fotogrāfijas un klausīties tematiskus audioierakstus jeb "podkāstus". Līdzīgs skaits respondentu tajos izvēlētos spēlēt izglītojošas datorspēles, piedalīties pēcstundu konsultācijās un sazināties ar dažādu nozaru ekspertiem. Tomēr tikai 13 % skolēnu paši ir ieinteresēti veidot digitālus mācību materiālus.

Skolotāji, apgūstot digitālās prasmes, var daudzveidot mācību metodes un veidot radošus, mūsdienīgus un zinātkāri veicinošus mācību materiālus. "Skolēniem ir interesanti pildīt uzdevumus tiešsaistē un darboties neierastā vidē. Sociālie tīkli palīdz motivēt skolēnus mācīties, un tas viņiem ir arī labs treniņš informācijas atlasē, izvērtēšanā un viedokļa formulēšanā. Tomēr skolotāju izaicinājums ir sociālajos tīklos izstrādāt uzdevumu vērtēšanas sistēmu, pretējā gadījumā skolēnu interese zūd.

Lai arī skolēni labprāt sazinātos ar skolotājiem sociālajos tīklos un katrs

trešais izvēlētos sekot savam skolotājam, tomēr vairums skolēnu (67 %) negribētu, lai skolotāji sekotu viņiem. Aptuveni ceturtdaļa aptaujāto skolēnu uzskata, ka sociālie tīkli ir viņu privātā telpa, kas nav domāta skolotājiem, un skolēni nevēlas viņiem atklāt savas domas un uzskatus par personiskām tēmām.

Pirms pāris gadiem ASV pētnieki veica pētījumus un uz rezultātu pamata secināja, kā vislabāk veidot uz digitālo tehnoloģijām balstītu mācību vidi (Kim, 2009). Metodes, kurās integrē digitālo tehnoloģiju, varbūt ļoti atšķirīgas atkarībā no pieejamo tehnoloģiju veidiem, skolotāju vēlmēm, skolēnu mācību vajadzībām un akadēmisko pētījumu mērķiem. Kādā pētījumā, kura mērķis bija novērtēt piektās un astotās klases skolēnu lasītprasmi, tika atklāts, ka dažu skolēnu literārās valodas lietojuma prasmes rādītāji ir uzlabojušies, pateicoties pastiprinātam digitālo tehnoloģiju pielietojumam (Judsons, 2010)

Praktiskā pētījuma metode un rezultāti *Practical evaluation method and results*

No 2013.gada oktobra līdz decembrim autore kā Rīgas Tehniskās universitātes profesora A.Kapenieka asistente iesaistījās A.Kapenieka sniegtā mācību kursa „Komercedarbība (Tālmācības e-kurss)” lekciju satura papildināšanā, iepazīstinot Telekomunikāciju specialitātes, Elektronikas specialitātes, Transporta datorvadības, informācijas un elektroniskās sistēmas specialitātes 1.kursa studentus ar sava pētījuma „Sociālo mikroblogo pielietojuma iespējas nenodarbināto un no izglītības izkritušo jauniešu motivēšanai un iesaistei tālmācībā” mērķi un uzdevumiem. No 2013.gada oktobra līdz decembrim autore RTU ORTUS e-mācību vidē veica mācību kursa „Komercedarbība (Tālmācības e-kurss)” ietvaros uzdoto divu mājasdarbu – „Biznesa ideju meklējumi internetā” un „Sava biznesa ideja” – novērtējumu tai pašā e-mācību vidē, papildinot ar komentāriem, lai palīdzētu, atbalstītu un motivētu studentus pilnvērtīgāk sagatavot biznesa plānus mācību kursa noslēguma eksāmenam semestra nobeigumā. Katra izvērtētā mājasdarba komentāra saturu autore gatavoja atbilstoši kontentanalīzei, novērtējot to, kā students mājasdarba gatavošanā ir ievērojis pasniedzēja noteiktos septiņus biznesa plāna izveides kritērijus: 1) idejas aktualitāte jeb dzīvotspēja; 2) tehnoloģiskais risinājums jeb kā to realizēs; 3) mārketinga – preces vai pakalpojuma virzīšana tirgū; 4) konkurence; 5) finansiālais nodrošinājums (piem., plānotie ieņēmumi, izdevumi, finanšu atbalsts kompānijas darbības uzsākšanai un tālākai attīstībai (bankas aizdevums, citi resursi u.tml.); 6) uzņēmuma spēja realizēt ideju; 7) iespējamie riski.

Daži autores komentāri, kas ietverti RTU ORTUS e-mācību vidē, izvērtējot ap 130 studentu divus mājas darbus:

„Ļoti laba ideja un laba izpratne par LV pašvaldību ekonomiskajām problēmām un to iespējamiem risinājumiem”

„Jums kā godājamam sava biznesa idejas autoram, kas apguvis

komercdarbības kursu RTU, tomēr nāktos veikt biznesa analīzi atbilstoši visiem septiņiem noteiktajiem punktiem. Sakarā ar skopo informāciju nevar novērtēt, iespējams, inovatīvi radošo ideju, Lūdzu saņemt un sagatavojaties biznesa plāna izstrādei un aizstāvēšanai pavisam nopietni!”

„Ideja ir lieliska, jūtama Jūsu ieinteresētība un zināšanas. Apraksts labi strukturēts un precīzi pamatots. Vēlu veiksmi ieceres īstenošanā! Ja ideju esat paredzējis īstenot Latvijā, aicinu laikus uzlabot latviešu valodas prasmes. Ņemot vērā Jūsu pamatīgo ieceri, nevarēju atstāt neizlabotas latviešu valodas pareizrakstības kļūdas. Ceru, ka tas būs labs atbalsts biznesa plāna rakstu valodas precizēšanai, kā arī Jūsu latviešu valodas zināšanu uzlabošanai”

„Ideja būtu ļoti inovatīva, ja vien tā jau nebūtu bijusi zināma iepriekš. Pirms 1,5 gada Junior Achievement Latvia konkursā ar šo biznesa ideju lieliski startēja kādas vidusskolas skolēnu firmas komanda, saņemot atzinīgu novērtējumu. Kā šai firmai ir veicies tālāk, nav zināms. Lai Jums izdodas! Tomēr ideju pasniegt vajag kārtīgā latviešu vai kādā citā valodā, lai gramatikas kļūdu dēļ nerastos problēmas ar biznesa idejas uztveri.”

„Esat iesniegusi jau gandrīz pabeigtu biznesa plānu! Labi raksturoti riski, pamatojoties uz konkrēti zināmu konkurentu draudzīgu līdzāspastāvēšanu. Lai veicas idejas īstenošanā! Ņemiet vērā, ka šis novads ir lielā mērā mednieku organizāciju iecienīts, kas varētu būt Jūsu potenciālie klienti naktsmītnei par saprātīgu cenu.”

„Izcila ideja cilvēku ikdienas vajadzību nodrošinājumam, vienlaikus ekonomējot laiku un nodrošinot ar patiesi vēlamu uzturu, rodot iespēju uzzināt par tā veselīgumu. Ļoti prātīgi norādīti iespējamie riski, lai biznesa plāna iespējamajam finansētājam nerastos aizdomas par projekta neizdevīgumu. Tikai nelietojiet vārdu "tabletes" latviešu valodas tekstā, jo var rasties pārpratums. Pieturieties konsekventi pie viena formulējuma - planšetdators. Lai Jums izdodas ar šo inovāciju iekarot pasauli, spodrinot LV uzņēmējdarbības tēlu!”

Autores komentāri tika veidoti ar pozitīvu, atbalstošu un motivējošu attieksmi pret katra studenta mājās paveikto darbu, lai viņiem, semestra nobeigumā, gatavojoties eksāmenam, nezustu apņēmība apliecināt sevi ar laba biznesa plāna prezentāciju.

Šajā periodā RTU ORTUS e-mācību vidē varēja labi izsekot, kā samazinās sākotnējais 1.kursa studentu skaits, jo pirmā mājasdarba iesniedzēju bija par vienu trešdaļu vairāk nekā otrā mājasdarba sagatavotāju.

Lai secinātu, vai un kādi ir traucējošie faktori studentu izglītības turpināšanā, pirmā semestra vidū autore veica iepriekš minēto 1.kursa studentu testēšanu, pielietojot Šveices psihologa M.Lušera krāsu testu, kas pamatojas uz projektīvo metodi indivīda psihoemocionālā stāvokļa diagnosticēšanai. Pirms RTU 1.kursa studentu testēšanas autore apmeklēja Baltijas Starptautiskajā akadēmijas asociētā profesora O.Ņikiforova „Sociālās psiholoģijas kursa” lekcijas (Ņikiforovs, 2008), lai izstrādātu un sagatavotu testa veidlapas. M.Lušera krāsu izvēles testa stimulmateriāls ir 73 dažādu krāsu un kartītes.

Tiesa, biežāk tiek izmantoti 8 krāsu kvadrāti: zils, zaļš, sarkans, dzeltens, violets, brūns, melns un pelēks. Pētījuma procedūra sastāv no visvairāk iepatikušos krāsu izvēles posmiem. Tā veidojas pētāmā individuālā krāsu rinda, kurā pirmās divas krāsas ir visvairāk izvēlētas, trešā un ceturtā — izvēlētas, piektā un sestā — neitrālās, septītā un astotā — negatīvi novērtētās.

Sava testa teorētiskajā pamatojumā M. Lušers apgalvo, ka katrai krāsai viennozīmīgi atbilst noteikta personības īpašība vai personības stāvoklis:

- **tumši zilā** – koncentrēšanās uz iekšējām problēmām, miera un apmierinātības vajadzība, pašanalīze;
- **zaļā** – nosvērtība, neatkarība, neatlaidība, stūrgalvība, tieksme pēc drošības;
- **sarkanā** – gribasspēks, ekscentriskums, novēršanās uz ārieni, agresija, paaugstināta aktivitāte, uzbudinātība;
- **dzeltenā** – pozitīvās emocijas, tiešums, zinātkāre, optimisms;
- **violetā** – fantāzija, intuīcija, emocionālā un intelektuālais nenobriedums (bērni bieži dod priekšroku šai krāsai);
- **brūnā** - juteklisks sajūtu atbalsts, laiskums, fiziskais diskomforts, bieži – negatīvās emocijas;
- **melnā** – nomāktība, protests, postījums, neatlaidīga vajadzība pēc pārmaiņām;
- **pelēkā** – krāsu „trūkums”, vienaldzība, nošķirtība, vēlēšanās aiziet, nelikties manām to, kas satrauc.

No otras puses, tiek analizētas katras krāsas pozīcijas krāsu rindā. Šajā gadījumā pēc pirmās krāsu pozīcijas var noteikt cilvēka mērķus un centienus, bet pēc pēdējām — viņa apspiestās vajadzības un impulsus. Testu rezultāti ir nosūtīti katram studentam personīgi. Pēc Apkopoto RTU studentu veiktā krāsu testa datu rezultātiem ir secināms, ka šo testu 1. kursa studentu motivācijas paaugstināšanas nolūkā būtu jāveic jau studiju sākumā, lai laikus varētu noteikt attiecīga pedagoģiskā atbalsta pārmaiņu nepieciešamību mācību procesā un uzsāktu mācību kursa dažādo studiju formu pielietojumu, samērojot tradicionālo un e-studiju formu apjomu, lai studenti tās varētu pielāgot atbilstoši savam attiecīgā brīža psihoemocionālajam stāvoklim.

No 2014.gada 2.janvāra līdz 27.janvārim autore RTU ziemas eksāmenu sesijas laikā, asistējot profesoru A.Kapenieku, piedalījās triju 1.kursa studentu specialitāšu – Telekomunikācija (7 grupas: REB C011, REB C02, REB C03, REB C04, REB C05, REB C06, REB C07); Elektronika (3 grupas: REB JS1, REB JS2, REB JS3), Transporta datorvadība, informācija un elektroniskās sistēmas (1 grupa: REB YO) – eksāmenā „Komercedarbība (Tālmācības e-kurss)”, vērtēja studentu sagatavotās prezentācijas un prezentēšanas prasmes, operatīvi sniedza informāciju profesoram A.Kapeniekam par studentu veikto mājas darbu vērtējumiem, kas ietekmēja arī profesora viedokli, kad vajadzēja izšķirties par katra studenta sagatavotā un aizstāvētā biznesa plāna gala

vērtējumu. Eksāmena laikā autore veica studentu aptauju, aicinot aizpildīt viņas sagatavoto anketu ar 5 galvenajiem jautājumiem:

- *Kursā iegūto atziņu vērtējums profesionālās darbības kontekstā, novērtējot to kā zemu (ar 1-3 ballēm), vidēju (ar 4-7 ballēm) vai augstu (ar 8-10 ballēm), kā arī papildinot ar komentāru.*
- *Kursa laikā pielietoto studiju formu efektivitātes vērtējums 10 ballu sistēmā, papildinot ar komentāru.*
- *E-studiju vēlamais samērs, norādot proporciju starp tradicionālajām studiju formām un e-studiju formām, kā arī papildinot ar komentāru.*
- *Trīs galvenās pasniedzēja kompetences, papildinot ar komentāru.*
- *Lūgums sniegt dažas ziņas par sevi –dzimums, vecums, absolvētā izglītības iestāde*

Eksāmena laikā tika izsniegtas 107 anketas, tās aizpildīja visi respondenti. Kaut arī dažās aizpildītajās anketās atsevišķas ailes tika atstātas tukšas, tas netraucēja analizēt saņemtos datus un iegūt secinājumus attiecībā uz kopējo vērtējumu par mācību kursa saturu, 1.tabulā ietverts studentu vērtējums par kursa "Komercdarbība (Tālmācības e-kurss) satura lietderību:

1.tabula

Mācību kursā „Komercdarbība (Tālmācības e-kurss)” iegūto atziņu vērtējums 10 ballu sistēmā
Business Training Course (Distance Learning e-course) Evaluation

Nr.p.k.	Studentu grupa	Studentu skaits	Zems vērtējums			Vidējs vērtējums				Augsts vērtējums		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.	REB C01	11			1			1	7	3	2	1
2.	REB C02	12							6	6		
3.	REB C03	14								12	3	
4.	REB C04	11					3	4		3	1	
5.	REB C05	7								7		
6.	REB C06	8						1	2	5		
7.	REBC07	15							6	5	3	1
8.	REB J01	10							3	5	1	1
9.	REB J02	8					1		2	1	2	2
10.	REB J03	7					1	2	2	2		
11.	REB Y0	4						1		3		
	Kopā	107			1		5	9	24	52	12	5

Tabulā atspoguļotie rezultāti liecina par augsta novērtējuma pārsvaru. Savos komentāros studenti ir ierakstījuši daudz pozitīvu atziņu, piemēram:

„Iegūtas jaunas ļoti noderīgas zināšanas biznesa plāna veidošanā, kuras vēl var tālāk pilnveidot.”

„Vēlētos, lai pats vairāk būtu mācījies un iegūtu augstākas zināšanas.”

„Saprātu biznesa plāna veidošanas pamatus, nepieciešamību plānot darbību,

kas noder karjeras attīstībai. Nedaudz vairāk vajadzēja zināšanas par finansēm- regulējums, finansējuma piesaiste.”

„Kursā tika pastāstīts labi daudz no tā, kas bija jau zināms vidusskolā. Tomēr informācija tika precizēta.”

„Šajā kursā esmu nostiprinājis zināšanas par to, kā veidot biznesu, kā plānot ienākumus un izdevumus, kā arī veidot bilanci”

„Katrs mācību priekšmets ir svarīgs, un komercdarbība palīdzēs man atvērt savu biznesu nākotnē.”

„Lekcijās vienmēr ir patīkama atmosfēra un interesanti klausīties un sekot līdzī norisei. Interesanti klausīties par mācībspēku darba atgadījumiem, pieredzi. Iegūtās zināšanas ir komercdarbības pamatā.”

„Profesijas jomā šim priekšmetam konteksts varētu būt virs vidējā vērtējuma, jo saprotams, ka daudzi telekomunikāciju speciālisti, to ieguvuši, varētu veidot savus uzņēmumus, bet pirms tam ir nepieciešama pieredze attiecīgajā jomā. Tāpēc šis kurss ir, iespējams, nedaudz par ātru.”

„Ieguvu labas iemaņas uzņēmuma budžeta veidošanā, nodokļu un kredīta procenta apmaksā.”

„Mācību kurss šķiet kā ekonomikas mācību priekšmets vidusskolā, bet te ir precīzi par lietu.”

Daudzu respondentu atbildes liecina par mācību kursa veiksmīgu apguvi, objektīvi un paškritiski novērtētas kursā iegūtā prasmes un zināšanas biznesa plāna izveidē. Vairākos komentāros respondenti uzsver lekcijās pastāvošo draudzīgo gaisotni, pasniedzēja vispusīgās zināšanām, pozitīvo attieksmi, atsaucību, interesanto stāstījumu. 2.tabulā par pielietoto studiju formu efektivitāti atspoguļojas studentu atbalsts gan tradicionālajām studiju formām, gan arī e-studijām.

2.tabula

Studentu vērtējums par mācību kursa Komerccarbība (Tālmācības kurss) laikā pielietoto studiju formu efektivitāti
Student evaluation of the course Business (Distance learning course) during the study assessing the effectiveness of the form

Studiju forma	Zems vērtējums			Vidējs vērtējums				Augsts vērtējums		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Lekcija				3	6	16	34	29	11	6
Diskusija			2	3	5	13	18	35	21	8
Mājas darbu izpilde un ievietošana ORTUS sistēmā			1		7	11	19	35	15	17
Pasniedzēja komentāri ORTUS sistēmā			1	2	7	12	15	33	17	18
e-portfolio lietderība	9	5	6	3	0	16	26	16	10	4

Respondenti ļoti pārdomāti vērtē abu studiju formu veidu negatīvos un pozitīvos aspektus, tā kā mācību kursa apguves laikā personīgi izjutuši, kāpēc zināšanu apguve nepieciešama tiešajā saskarsmē, un kādās situācijās izmantojamas e-studiju iespējas. To respondenti atspoguļojuši aptaujas veidlapas komentāros attiecībā uz e-studiju samēru:

„E-studijas šobrīd vēl nevar aizstāt tradicionālās studijas, bet tās var būt labs palīg līdzeklis mācībā.”

„E-studijas ir noderīgas, jo var iegūt lekciju failus un, ja nav būs lekcijā, tas ļoti palīdz.”

„E-studijas derīgas izmaksu samazinājumam un lai nodrošinātu interesantu mācību vidi. Tradicionālās formas nepieciešamas, lai saglabātu interesi par mācību kursu.”

„Tradicionālajām studiju formām ir jābūt vairāk, jo, klātienē jautājot pasniedzējam, var labāk izprast mācību vielu.”

„E-studijām jābūt pieejamām visos priekšmetos, jo tas ir ļoti ērti.”

„E-studiju forma ir labāka, ērtāka un palīdz labāk apgūt mācību vielu.”

„Uzskatu, ka tradicionālās studiju formas ir daudz efektīvākas, jo mācības internetā var cilvēku viegli iztraucēt.”

„Mūsdienās tehnoloģijas strauji attīstās, tāpēc mums jāiet soli pa priekšu.”

„E-studijas paņēma daudz laika mājasdarbu pildīšanai, bet varēju mācīties un atpūsties jebkurā laikā.”

Respondenti norāda, ka e-studijām un tradicionālajām studiju formām ir jābūt līdzsvarā, jo e-studijas sniedz lielas priekšrocības mācīties jebkurā vietā un laikā, bet veiksmīga studiju procesa norisei un kvalitatīvas izglītības saņemšanā liela nozīme tomēr ir pasniedzēja darbam. Respondentu vērtējums attiecībā uz pasniedzēja trim galvenajām kompetencēm pārsvarā ir šāds:

- pretimnākošs, saprātīgs, labs kontakts ar studentiem, atsaucīgs, komunikabls, prasīgs, atbilstošs savu zināšanu augstumiem, saprotošs, ar spēju ieklausīties, motivēt u.tml.;
- gudrs, ar zināšanām ekonomikā, spēju vadīt diskusijas, spēju ieinteresēt, spēju sagatavot mācību plānu, ar vispusīgu dažādu jomu izpratni, sava priekšmeta pasniegšanu ar interesi u.tml.;
- ir savas jomas speciālists, ar labu pieredzi savā jomā, lielu dzīves pieredzi, zināšanām par ārvalstu pieredzi u. tml.

Respondentu lielākā daļa pirmo starp trijām galvenajām pedagoga kompetencēm norāda pasniedzēja pozitīvās rakstura īpašības, kas liecina par nepieciešamību mācību procesā veidot pozitīvu saskarsmi. Tikai pēc tam, kā nākamās pasniedzēja kompetences, pārsvarā tiek minētas profesionālās īpašības un pieredze.

Svarīgi ir respondentu sniegtie dati par studentu iepriekš absolvēto izglītības iestādi, kas noder secinājumiem par vispārējās vidējās izglītības un profesionālās vidējās izglītības iestāžu mācību kvalitātes līmeni un pēc notikušā eksāmena iezīmē interesantu tendenci – RTU elektronikas un telekomunikāciju specialitātē studē vairāki vienu un to pašu izglītības iestādi beigušie absolventi,

kas mācību kursu „Komercedarbība (Tālmācības e-kurss) spēj nokārtot ar ļoti labu un pat izcilu vērtējumu. Līdz ar to par labas un teicamas kvalitātes izglītības nodrošināšanu nevar nepieminēt vairākas vispārējās vidējās un profesionālās vidējās izglītības iestādes: Daugavpils Valsts ģimnāzija, Krāslavas Valsts ģimnāzija, Liepājas Valsts 1.ģimnāzija, Rēzeknes Valsts poļu ģimnāzija, Rīgas Valsts 1.ģimnāzija, Rīgas Valsts 2.ģimnāzija, Madonas Valsts ģimnāzija, Rīgas Juglas vidusskola, Gulbenes ģimnāzija, Rīgas tehniskā koledža, Rīgas 92.vidusskola, Rīgas Purvciema vidusskola, Rīgas Klasiskā ģimnāzija, Limbažu 3.vidusskola.

Secinājumi *Conclusions*

- 21.gadsimtā augstākās izglītības studiju paradigma balstās uz pasniedzēja un studenta abpusēju sadarbību, kas mudina nodrošināt personalizētāku attieksmi pret izglītojamo, lielāku sadarbību un labāku saikni starp formālo un neformālo izglītību, ko lielā mērā var īstenot, mācību apgūvē izmantojot digitālās tehnoloģijas.
- Ļoti svarīga ir augstskolu pasniedzēju prasmju, tai skaitā digitālo prasmju, uzlabošana, lai kvalitatīvi un mūsdienīgi pasniegtu savu priekšmetu, apgūstot jaunas mācību metodes, formas un īstenojot starpdisciplināru pieeju, kas studentos attīstītu inovatīvu uzņēmēja domāšanu.
- Augstākās izglītības iestādēm jāveicina, jāatbalsta un jāņem vērā arī studentu atsauksmes, ja tas varētu palīdzēt laicīgi konstatēt problēmas mācību un apgūves vidē un ātrāk un efektīvāk šo vidi uzlabot.
- Papildus izglītības pieejamības palielināšanai, plašāk izmantojot jaunās tehnoloģijas un atvērtos izglītības resursus, var palīdzēt samazināt izmaksas izglītības iestādēm un izglītojamajiem, īpaši nelabvēlīgā situācijā nonākušajām grupām, tai skaitā esošajiem un potenciālajiem NEET grupas jauniešiem.
- 1. kursa studentu psihoemocionālā stāvokļa noteikšanas nolūkā ieteicams veikt M.Lušer krāsu testu studiju sākumā, lai laikus varētu noteikt attiecīgu pedagoģiskā atbalsta pārmaiņu nepieciešamību un samērotu tradicionālo un e-studiju formu apjomu, kuras studenti varētu pielāgot atbilstoši viņu psihoemocionālā stāvokļa nepieciešamībai.
- Izglītības iestādēs ir jāpielieto tradicionālajām studiju formas un e-studijas, jo e-studijas sniedz lielas priekšrocības mācīties jebkurā vietā un laikā. Kvalitatīvas izglītības saņemšanā liela nozīme ir pasniedzēja tiešajam kontaktam ar izglītojamajiem.

Summary

According to the quantitative targets of Latvia, it is planned to achieve an increase of investments in research and development (R&D) to 1.5% of GDP, an increase of the share of people having completed tertiary education to 34-36%, reduce the share of early school leavers to 13.4%, reduce the share of persons at-risk-of-poverty to 21%. Universities need to foster student success by becoming student-centric – rather than faculty-centric. Successful universities will be those capable of being nimble, anticipatory, imaginative and reactive. They must provide unique environments that prepare students to be “master thinkers” able to grasp a wide array of skills and comprise the most adaptable workforce the world has ever known. Universities must become effective partners for global development. Only through the proliferation of networks between like-minded alliances can transformation occur at the scale that is immediately needed in order to advance our present global knowledge economy. Our communities must open their eyes to this imminent future and transform their thinking to see universities, not as self-indulgent “people factories,” but as valuable idea generators with vast influence and the potential to manifest technologies and concepts that can change lives the world over.

Literatūra References

1. Kapenieks, A., Žuga, B., Štāle, G., Jirgensons, M. (2012) eEcosystem Driven eLearning vs Technology Driven e-Learning. *4th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2012). Proceedings, April 16-18, 2012 (pp.436-439)* Porto, Portugal.
2. Kapenieks, A., Žuga, B., Štāle, G., Jirgensons, M. (2012) Internet, Television and Mobile Technologies for Innovative e-Learning. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2012.gada 25.-26.maijā 1.d. (303.-311. lpp.)* Rēzekne: RA izdevniecība.
3. Kim, H. Y. (2009). A review of “interactive literacy education”: Facilitating literacy environments through technology. *Language and Education*, 23(3), 287-290. Skatīts 19.03.2014. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2010.524922#.UynHUfnV_k
4. *Jaunieši un pagaidu nodarbinātība Eiropā (2013)* Eiropas dzīves un darba apstākļu uzlabošanas fonds, Dublinā, 2014
5. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2013/771/lv/1/EF13771LV.pdf>, Skat.10.03.14
6. Judson, E. (2010). Improving technology literacy: Does it open doors to traditional content? *Education Technology Research & Development*, 58(3), 271-284. Skatīts 19.03.2014
7. Ņikiforovs, O. Sociālā psiholoģija: Mācību kursa programma//Baltijas starptautiskā akadēmija. – Rīga, 2008. – 6 lpp. Skatīts 21.03.2014. <http://www.bsa.edu.lv/lang/lat/raspisanie.htm>
8. Procesa ziņojums par Latvijas nacionālās reformu programmas „Eiropa 2020” stratēģijas kontekstā īstenošanu”(2013), Rīga, 57.-57.lpp. Skatīts 19.03.2014. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/nrp2013_latvia_lv.pdf
9. Ratniece, D. (2013). Sabiedriskā mikrobloga TWITTER pielietojuma iespējas nenodarbināto un no izglītības vai apmācībām izkritušo jauniešu motivēšanai un iesaistei tālmācībā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2013.g.24.-25.maijā, 2.d. (449.-464.lpp.)*. Rēzekne: RA

izdevniecība. Skatīts 19.03.2014. http://www.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_socializacijas_petijumu_instituts/izdevumi/2013/I%20da%C4%BCa.pdf

10. *The Youth Employment crisis: Highlights of the 2012 ILC Report*, International Labour Office, 2012, Geneva. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11423-009-9135-8#page-1>
11. *Viņu dzīves labākie mirkļi?. Jaunatne Eiropā, Foundation Focus, 2012.g.jūn.*, Eiropas dzīves un darba apstākļu uzlabošanas fonds, Dublinā, 2012. Skatīts 19.03.2014. http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1237_lv.htm

Dace Ratniece

Liepājas Universitāte
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401, Latvija
E-mail: ratniece.dace@gmail.com
Mob. +371 29138858

FACTORS INFLUENCING STRATEGIC USE OF WEB-BASED PLATFORM AND ITS IMPACT ON EDUCATION AT UNIVERSITY

Tatjana Vasiljeva

Riga International School of Economics and Business Administration, RISEBA
(LATVIA)

Abstract. *Introducing web-based platforms in education process opens new era of technology for learning including huge challenges in education. Web-based learning could be considered as essential component fostering online learning and teaching. Various factors influencing the teachers while applying study materials in e-learning platform are investigated in the given research study. The author offers an indicative pattern of a standard content of e-teaching materials, and investigates to what extent teaching materials available in MOODLE correspond to this standard pattern for ensuring comprehensive web-based e-learning and supporting effective collaboration system for the students and educator. For assessment the completeness level of e-materials available the composite coefficient is recommended as useful tool for educators who are interested in developing e-learning and e-teaching.*

Keywords: *Web-based platform, course management system MOODLE, empirical study, study course e-materials, composite coefficient, completeness level.*

Introduction

With the advent of new technological era in Information and Communication technology (ICT) web-based e-learning platforms allow educators to construct effective online learning study courses uploading various study materials like syllabus, content, learning instructions, assignments, etc. E-learning platform allows usage of a wide range online learning tools as forums, discussions, e-mail messaging combining face-to-face and online approaches for better delivering of study materials and effective learning. Many researchers (Salmon, 2004; Kibble, Kingsbury, Ramirez, Schlegel, & Sokolove, 2007; Taradi, Taradi, Radic, & Pokrajac, 2005; Cole, & Foster, 2007) consider electronic course management systems as effective tool for improving students' skills. This and similar web-based platform could be used for implementing study courses evaluation, facilitate collaborative learning and enhance students' learning (Taradi et al, 2005). RISEBA University has introduced e-learning platform Moodle for all Study Programmes following the experience of other Universities worldwide and recommendations and suggestions announced by many educators stating that blending e-learning together with habitual face-to-face learning could foster an active and deep approach for learning that enhance the intended learning outcomes (Dantas, & Kemm, 2008; Davis, Wythe, Rozum, & Gore, 1997).

Other researchers express the strong necessity for a flexible teaching and learning approach and possibility for offering the students a variety of different study materials in modern formats in order to meet their requirements across the university and campuses including the possibility learn from home (Ynoue,

2010) with a particular focus on collaborative learning processes and feedback (Alexander, 2006; Herrington, Oliver, & Reeves, 2006; Masari, 2013). “E-learning platforms made their place in business rather quickly because they allow more efficient-use of material and human resources” (Stoica, & Valceanu, 2013). The author of given research agreed with the approach for collaborative web-based learning that provides the definition of E-tivities as “framework for enhancing active and participative online learning by individuals or groups, that is low-cost, reusable, customised and scalable”. At the same time it should be mention that “only few academics or teachers have all the necessary skills or either time or the desire to acquire them for comprehensive using of web-based tools” (Salmon, 2002).

The research objective: to analyse data about web-based e-learning platform Moodle usage at a University, identify the influential factors and propose the approach for the assessment of existing online materials completeness.

The first research question was to investigate what factors and managerial activities could foster educators for wide usage of e-learning platform.

Taking into account rapid evolution of ICT tools including mobile learning possibilities (Traxler, 2009), widely disseminating massive open online courses (MOOC) (Khan, 2012) considered as the most significant educational innovation in 2012, every University should consider and reflect on about the raising of teaching and learning quality for ensuring sufficient and growing number of the students.

The second research question was to propose the model for assessment the level of completeness of online study materials in e-learning platform.

The author has suggested an approach for appraising Study courses’ online materials and model for assessing to what extent these online materials uploaded in e-learning platform correspond with necessary study materials in paper form.

The research methods: the methods used logical analysis of literature sources, theoretical framework of e-learning teaching, quantitative analysis of the data gathered by investigation the factual situation with Moodle at RISEBA University and qualitative analysis of the interviews with several faculty at RISEBA and other higher educational institutions in Latvia.

Theoretical Framework

For online learning participants need to be supported through a structured process (Salmon, 2002). The author recommends using Salmon’s five stage model for designing and running online teaching and learning activities showing how to motivate online participants and to pace e-learners through Study Programmes.

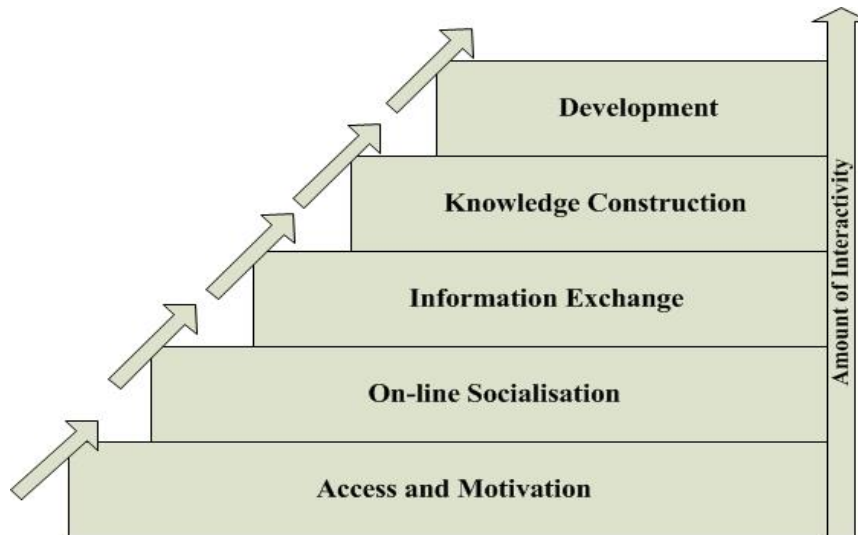


Figure 1 Gilly Salmon's five phase model (Salmon, 2002)

This model comprises five stages (called also as phases) when students should do and complete several tasks and assignments for moving to the next stage by collaborative learning individually, in subgroups and with teacher. Stage 1 ensures bringing students online, Stage 2 facilitates them for working together. At Stage 3 students are confident working in online virtual e-learning platform, while Stage 4 gives the solid basic for students being more collaborative, discussing different points of views, analysing study-cases and negotiating. Stage 5 provides wide room for students independently working in the fields studied including a variety of self-assignments and thesis performing.

But what are we expecting from faculty to be able working in abovementioned framework? The author tries to identify what knowledge, skills and experience do they need for having self-confidence and be fully ready working in web-based learning environment in highly professional way.

In previous research papers (Vasiljeva & Kremer, 2012) analysing the data about e-learning platform Moodle usage at RISEBA since 2009 the author recognizes the set of factors impacting the successful introduction of virtual learning environment at the University. These factors could be grouped by its' nature in four areas – see the Figure 2.

In the field of socio-psychological aspect we could identify the factors like the shortage of appropriate knowledge and skills causing unsure and insecure faculty' behaviour in online platform supplemented by high level of fear and worry. Even effective tutoring and training process for faculty does not always can ensure obtaining necessary knowledge and skills operate in e-environment taking into account very sensitive nature and sophisticated issues of human being psychology that is very peculiar for academic personnel.

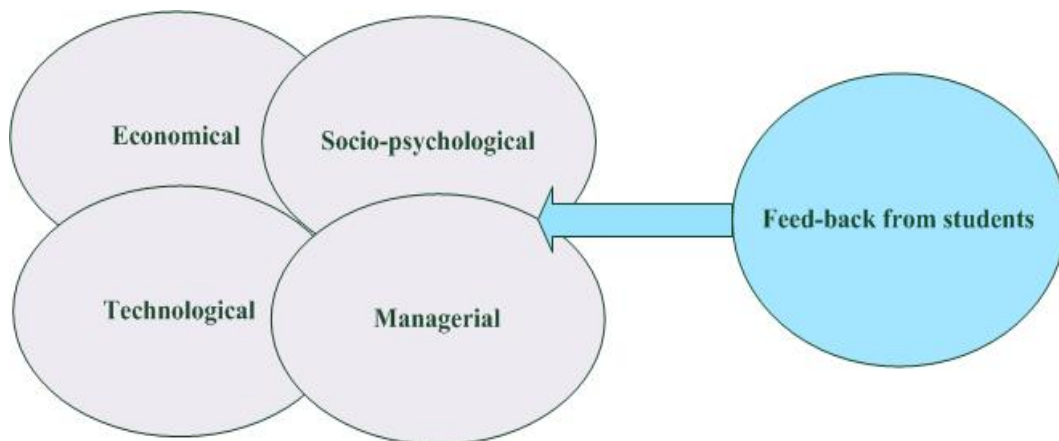


Figure 2 **Factors influencing e-learning platform introduction at a University**

Economical issue plays great role in persuasion the faculty for active operation in online mode. Proper motivation should be considered as extremely important leverage fostering e-courses preparing and raising faculty interest for creating and maintaining Study courses in Moodle. Either additional salary or another type of bonuses is especially important for following up this process and motivate faculty who do not of contribute. Another possibility for facilitating financial motivation of faculty could be salary compensation model that is based on a estimation of an appropriate criteria like the existence of online study materials and is built-in in salary rate.

The author supposes that technological issue should not be under evaluating being one of the most relevant key factors in online platform introduction. The existence of briefly available training environment for faculty online training sessions, well-developed training instructions as paper-based as online helps, one or several designated tutors who is able to assist faculty in familiarization of e-platform allow achieve more flexibility in faculty training and significantly improved their performance.

Strong top management position and clearly announced decision for introducing e-learning platform as only one exclusive tool for teaching and learning should be considered as vitally important managerial issue that encourage academic personnel for operating in new virtual environment.

The analysis of students' questionnaires and surveys and their feed-back about usage of online platform shows that students highly appreciate the existence of e-courses in Moodle as they are able access every needed teaching component via internet that definitely promotes the learning outcomes.

In the present study the author evaluated the impact of managerial efforts for facilitating Moodle implementation at the RISEBA University trying to develop the pattern for assessing the completeness of online study materials.

Research methodology for analyse the completeness of e-courses at a University

The methods for gathering the primary data. For investigating to what extent faculty are ready for e-courses offering the author gathered the data about e-learning platform Moodle usage at RISEBA University in years 2011 – 2013. Two methods were chosen for gathering the primary data. The first method was an interview for qualitative research approach (Robson, 2011) taking into account such kind of approach could allow focusing on information depth and investigating complex data gained during the discussions with 13 faculty at RISEBA both very active and non-active users of virtual learning environment. These faculty were interviewed for identifying the most important issues impacting usage of online teaching tools.

The second method for collecting primary data was the analysis of software platform Moodle database copies for appropriate years (2011, 2012 and 2013) that contained factual data about online study materials. The exploratory work was conducted analysing the existing online materials of 50 Study courses through these years, the research was done during December 2013 – January 2014, taking into account that in this period all study materials should be prepared for coming semester. The Study courses were chosen using random selection from three particular Study Programmes.

Through the cooperation of various faculties, especially manager of distant learning Centre, an indicative pattern of a content of e-course can be defined as shown on the Figure 3. This pattern consists of three main parts.

The first part further called Part A is mandatory study materials which must be unconditional uploaded in e-learning platform Moodle. The second part can be considered as optional part which includes two types of study materials: part B consisting of additional teaching materials, like test and quizzes with multiple choices, audiovisual resources, useful links, etc. The third part C consisting of at least some e-resources for students' collaboration, like different forums, students splitting in sub-groups for team working, workshops.

Mandatory Part A. Minimal set of study materials – the components.

Study course information: Syllabus with information about study course structure, contact details of faculty, pre-requirements for course, course schedule, facilities available, and intended learning outcomes.

Study course materials: Study lessons, descriptions, lectures notes, presentations, case study descriptions, book references, any additional useful information.

Control assessments: set of assignments for individual and /or team/group working, self-assignments.

Exam: set of exam questions, assignments consisting of main subjects taught during particular study course.

Optional Part B. Minimal set of additional study materials – the components.

Test with multiple choices, true-false test: set of questions in particular field of Study courses with pre-defined answers that are shown on random basic for testing students' understanding about the concepts taught.

Audiovisual resources: additional materials for the students who are able to download it or learn online for demonstrating some study cases, innovative technological approaches, main trends and paradigms.

Internet links: these could be links to relevant Internet sites useful and valuable for strengthening the knowledge and competence.

Optional Part C. Minimal set of e-resources for students' collaboration – the components.

The author of given research believes collaboration possibilities through set of well-defined e-resources can bring the students the new level of mutual cooperation. These collaboration resources could be at least *Forums, Students sub-groups for team working, Workshops*, but not only. Every faculty can develop appropriate e-resources types according to specific teaching and learning targets.

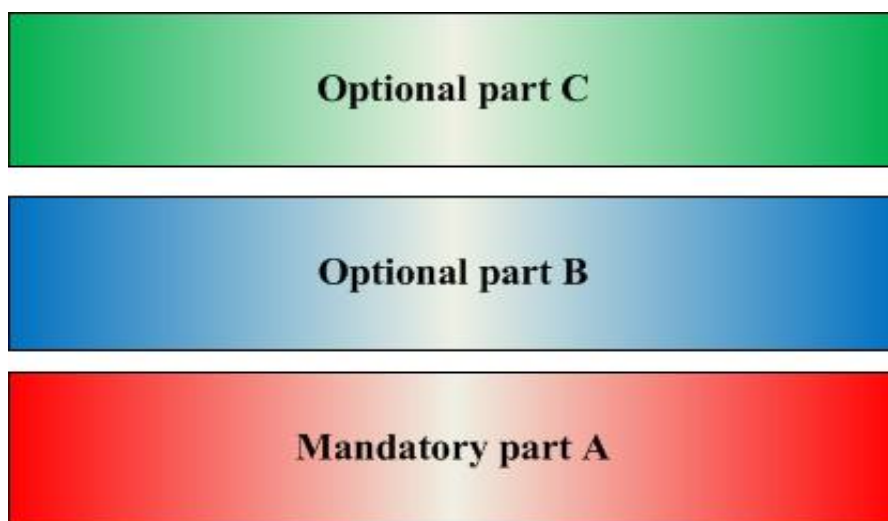


Figure 3 An indicative pattern of a content of e-course

The content of chosen Study courses were analysed according to abovementioned indicative pattern. All the components were assessed according to such algorithm. The number of materials existing in e-platform for every component was enumerated for the whole Study Course. The average numbers of corresponding material for each component were calculated depending of the number of Credit Points for each particular Study course.

Each of the above-mentioned components was assigned the particular weight suitable to the importance of every component type. This weight was based on the Conditions and recommendations for RISEBA Distant learning teaching and partly on author assumption about components notability and defined as

$$\sum_{i=1}^n \alpha_i = 1 \text{ where } \alpha_i - \text{a weight for each component, } i - \text{a component;}$$

$$\alpha_i > 0, i = 1, \dots, n. \text{ In the given research } i = 1, \dots, 10.$$

As a result the summary data about e-resource existence for three Study years were obtained for further analysis of the completeness level of study materials in e-learning platform and it' evolution trend. The completeness level was calculated as Composite coefficient according to the formulas below.

Each component influencing the common e-resources level is calculated as

$$f_{ij} = \frac{F_{ij} - \bar{F}_j}{\sigma_j}$$

where F_{ij} - Amount of e-resource available for particular component in particular study course, $i = 1, \dots, 10, j = 1, \dots, 50$.

\bar{F}_j - Average amount of e-resources available for particular component and particular Study course

σ_j - Standard deviation.

Composite coefficient for assessment the completeness of e-resources for each

Study course is calculated as
$$R_j = \sum_{i=1}^n \alpha_i \cdot f_{ij}$$

Restrictions. While analysing the primary data about faculty activity in e-learning platform using some sensitive aspects were not investigated deliberately taking into account extremely touchy nature of academic environment. Though there is data for recognizing the faculty who was the author of particular study course the author have not investigated whether any correlation between faculty academic degree and Study course e-materials existence in Moodle can be observed. Likewise, the correlation between Study Programme and Study courses belonging to this particular field of education was not investigated in order not to deduce that any study direction is better /worse supported with e-resources than other. As Study courses were chosen on random basic, neither faculty gender, age nor the distribution between academic faculty and visiting faculty were analysed.

The results of the research

The analysis of primary data about Study courses completeness in e-learning platform Moodle at RISEBA University showed the following results. For better visibility of the graphs the study courses were sorted from smallest to largest according to the amount of e-resources available. Below there are graphs showing the growth of e-resources as relative amount per Study Course recalculated to one credit point in Mandatory Part A, Optional Part B and Part C in Year 2011, 2012, 2013– see Figures 4 - 6.

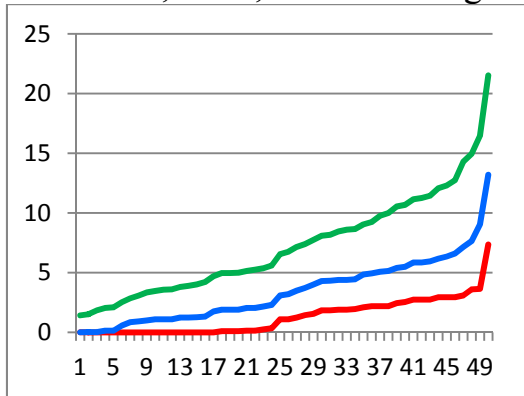


Figure 4 Components in Part A

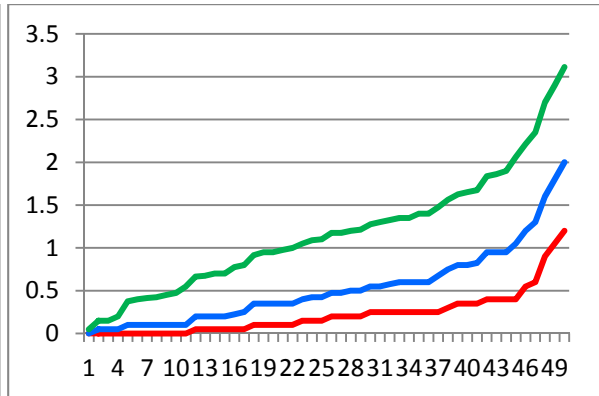


Figure 5 Components in Part B

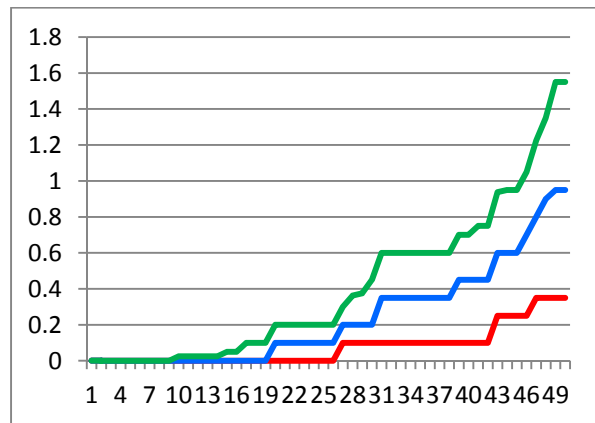


Figure 6 Components in Part C

The author defines the minimal standard e-resource content for 1 credit point Study course as the set of e-resources as stated in Table 1.

Table 1

Standard content of e-resources for 1 credit point Study course

	Component	Number of relevant e-material	Weight
Part A	1. Syllabus	1	0,1
	2. Chapters with Study materials	4	0,30
	3. Control assessments	2	0,05
	4. Exam	1	0,1

Part B	5. Test with multiple choices	1	0,05
	6. Audiovisual materials	1	0,15
	7. Internet links	2	0,05
Part C	8. Forum	1	0,05
	9. Sub-group for team working	1	0,05
	10. Workshop	1	0,1

The author proposed model for composite coefficient calculation for e-resource completeness level assessment showed the results given in Appendix 1. For standard content of e-resource the completeness level and the appropriate coefficient has the value 1, what should be considered as the goal for every e-study course.

Appendix 1

The composite coefficient R in years 2011 – 2013.

Study Course	R 2011	R 2012	R 2013
1	0	0,46875	0,84375
2	0,0125	0,2375	0,7875
3	0,325	0,346875	0,5234375
4	0,04375	0,071875	0,471875
5	0,01875	0,46875	0,603125
6	0,13125	0,24375	0,428125
7	0,05	0,05	0,3125
8	0,1375	0,053125	0,439375
9	0,075	0,159375	0,359375
10	0,03125	0,053125	0,470625
11	0,25625	0,1375	0,63125
12	0,0125	0,178125	0,358125
13	0,44375	0,5125	0,515625
14	0,03125	0,115625	0,709375
15	0,575	0,76875	0,809375
16	0	0,234375	0,408125
17	0,0125	0,4	0,4890625
18	0,0375	0,55	0,659375
19	0,1125	0,34375	0,36875
20	0,2375	0,76875	0,8375
21	0,35625	0,3125	0,30625
22	0,2	0,16875	0,5
23	0,0375	0,375	0,58125
24	0,04375	0,515625	0,8265625
25	0,0625	0,4625	0,6
26	0,01875	0,134375	0,715625
27	0,425	0,2875	0,84375
28	0,03125	0,28125	0,325
29	0,38125	0,28125	0,3546875

30	0,4125	0,46875	0,5375
31	0,14375	0,44375	0,4703125
32	0,03125	0,315625	0,58125
33	0,03125	0,2875	0,36875
34	0,3	0,378125	0,4921875
35	0,01875	0,2875	0,6171875
36	0,05625	0,46875	0,615625
37	0,34375	0,4625	0,465625
38	0,05	0,571875	0,728125
39	0,08125	0,3875	0,6421875
40	0,33125	0,35	0,728125
41	0,14375	0,40625	0,509375
42	0,18125	0,325	0,409375
43	0,05625	0,275	0,5375
44	0,15625	0,203125	0,815625
45	0,24375	0,2625	0,78125
46	0,3	0,471875	0,55625
47	0,05	0,1875	0,25
48	0,0125	0,35625	0,484375
49	0,24375	0,25625	0,35625
50	0,03125	0,15	0,3171875

Summary and discussion

The given research gives the basic for generalising some key findings.

1. The main factors influencing e-learning teaching and learning at a University were discovered. Managerial activities at RISEBA done in Y2011 – 2013 in relevant areas have positively impacted the growth of e-resources available in Moodle for teaching and learning.
2. The composite coefficient for modelling and assessment the level of completeness of online study materials in e-learning platform is introduced showing the constant growth of e-resources in Moodle during the Y2011-2013.
3. It should be mentioned, that supplementation of Study courses with well-designed e-materials could causes negative events like decreased class attendances and similar. However, the author learned from RISEBA experience that students' attendance at lectures with faculty who provided e-resources was not noticeably reduced comparing to faculty who did not offer such kind of teaching material. Even more, in the questionnaires and surveys students marked this aspect as extremely valuable scoring associated faculty teaching skills considerably higher.

References

1. Alexander, B. (2006). Web2.0A new wave of innovation for teaching and learning. *Educause Review*, 41(2), 1–7. Retrieved from <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0621.pdf>
2. Cole, J., Foster, H. (2007). *Using Moodle: Teaching With the Popular Open Source Course Management System*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
3. Dantas, A., Kemm, R. (2008). A blended approach to active learning in a physiology laboratory-based subject facilitated by an e-learning component. *AdvPhysiolEduc* 32, 65–75.
4. Davis, M., Wythe, J., Rozum, J., Gore, R. (1997). Use of World Wide Web server and browser software to support a first-year medical physiology course. *AdvPhysiolEduc* 17, 1–14.
5. Herrington, J., Oliver, R., Reeves, T. (2006). Authentic tasks online: A synergy among learner, task and technology. *Distance Education*, 27(2), 233-248.
6. Khan, S. (2012). *One World Schoolhouse: Education Reimagined*. New York: Twelve Publishing.
7. Kibble, J., Kingsbury, J., Ramirez, B., Schlegel, W., Sokolove, P. (2007). Effective use of course management systems to enhance student learning: Experimental Biology 2007. *AdvPhysiolEduc* 31, 377–379.
8. Masari, G. (2013). Moodle platform: an e-learning experience to enhance teaching professional competences of future kindergarten and primary school teachers. *eLearning & Software for Education*; Issue 1, 167-181.
9. Robson, C. (2011). *Real world research: resource for users of social research methods in applied settings*. Third edition. Wiley.
10. Salmon, G. (2002). *E-tivities. The key to active online learning*. Abingdon: RoutledgeFalmer.
11. Salmon, G. (2004). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. (2nd Ed). Abingdon: RoutledgeFalmer.
12. Stoica, I., Valceanu, G. (2013). The impact of e-learning platforms in higher education: *eLearning and Software for Education*, Issue 1, p.258-263
13. Taradi, S., Taradi, M., Radic, K., Pokrajac, N. (2005). Blending problem - based learning with Web technology positively impacts student learning outcomes in acid-base physiology. *AdvPhysiolEduc* 29, 35–39.
14. Traxler, J. (2009). The evolution of mobile learning. In R. Guy (Ed.), *The Evolution of Mobile Teaching and Learning*. Santa Rosa, CA: Informing Science Press.. 1-14.
15. Vasiljeva, T., Kremer L. (2012). E-learning system E-RISEBA – key success factors for implementation. *EDULEARN12 Proceedings*.
16. Vasiljeva, T., Kremer L. (2013). E-learning system MOODLE at Higher school – implementation results. *The 2nd Electronic International Interdisciplinary Conference EIIC*. Retrieved from http://www.eiic.cz/EIIC-2013_Proceedings.zip.
17. Ynoue, Y. (2010). *Cases on Online and Blended Learning Technologies in Higher Education-Concepts and Practices*. New York: Editorial Information Science Reference.

Dr.oec. **Tatjana Vasiljeva**

Riga International School of Economics and Business
Administration, RISEBA (LATVIA), Mežastreet 3, Rīga,
Latvia
E-mail: tatjana.vasiljeva@riseba.lv

USER ANALYSIS FOR E-INCLUSION IN A BLENDED LEARNING COURSE DELIVERY CONTEXT

Ieva Vitolina
Atis Kapenieks

Riga Technical University Distance Education Study Centre

Abstract. *The authors' purpose was to analyse users of the blended e-learning course "Improvement of ICT skills" in context of e-inclusion and determine indicators for e-inclusion facilitation. We applied a practical use probability model to perform the analysis that identified the following factors: the degree to which the instructor was willing and able to share knowledge; the degree to which the students were interested and had the capacity to learn; and the degree to which the sponsoring organization supported and promoted learning. The study was based on evaluating a group of five hundred vocational teachers who were the learners. Our results indicated that the quality of e-learning materials and environment, instructor's support, student willingness and ability to learn were attributes that could impact learning carry-over and promoted e-inclusion.*

Keywords: E-inclusion, e-learning, digital skills, digital skills gap, usage gap

Introduction

This study aims to address the e-inclusion problem that was outlined in the EU Digital Agenda 2020 that relates to the inclusion of as many individuals as possible to enjoy the benefits of information and communication technology (ICT) (Digital Agenda, 2010). This study refers to the delay that the e-inclusion process has encountered. The progress report of the EU Digital Agenda states that there still exists a sharp divide in digital use and competence in Europe that may be identified between nations as well as along socio-economic lines although improvements are being made (European Commission, 2011). Lack of digital skills and advanced usage of digital skills are particularly important issue in a number of countries.

Nowadays the digital divide goes beyond the issue of access to technology. Focus has shifted from access to ICT to digital skills and the meaningful use of ICT (Hargittai, 2000; McLean, 2006; Zhao, & Elesh, 2006). There is a gap between knowing to do and practical usage of digital skills. Learning a new skills and using it are two separate steps (Lerchner, Camera, & Richmond, 2007). The 2010 OECD report stated that a second digital divide separates those with the competencies and skills that benefits from computer use from those without these advantages (OECD, 2010).

This study addresses the issues of the second digital divide. There is little research to determine how to prevent the second digital divide (Deursen, & Dijk, 2010). This study contributes to research of the factors influencing meaningful ICT use in blended learning context.

Knowing / Doing gap and knowledge flows in the e-inclusion model

We used the theory of knowledge management to conceptualize the e-inclusion process in the context of the meaningful use of digital skills. Knowledge management theory uses terms “knowing” and “doing” to address issue of turning knowledge about something into action consistent with that knowledge (Pfeffer, & Sutton, 1999). In the context of our study, “knowing” means digital skills or ability to apply knowledge to complete tasks related ICT; while “doing” means the meaningful use of digital skills for business or private needs. Doing or meaningful ICT use indicates that the person is e-included.

According to Nissen (2006) knowing-doing gap can stem from problems with knowledge flows. Nissen (2006) stated that for knowledge to flow at the individual level, the instructor or expert must be willing and able to share; the student must be willing and able to learn; and the organization must be willing and able to help them do so.

We proposed a model to analyze practical use probability for the skills learned in a blended e-learning course by identifying the following factors:

- (F1) the degree to which instructor was willing and able to share knowledge;
- (F2) the degree to which the students were willing to learn; and the learning capacity of the students;
- (F3) the degree to which the organization supported learning development; the degree in which the organization promoted learning.

Factor 1: Instructor's willingness and ability to share knowledge

The instructor's willingness to share knowledge we understand as support given to students to facilitate learners' needs.

We limited our research to the blended e-learning process. If students use an e-learning environment, then the role of instructor in sharing knowledge changes as well. Students learn not only in classroom seminars but also anywhere where is an Internet connection. Knowledge acquisition depends upon the quality of the content, i.e. learning materials, and the usability of the e-learning environment for convenient use of content and communication with the instructor. In our model we proposed that knowledge flow is related to quality of learning course materials and usability of e-learning environment.

Factor 2: Student's willingness and ability to learn

There are no fully understood research methods for measuring a student's willingness to learn. We proposed that the willingness to learn is expressed by a student's show of interest. Interests have been identified as an important motivational construct that influences achievement in learning (Abrantes, Seabra, & Lages, 2007; Subramaniam, 2009). According to John Dewey (1913) learning results depend on a student's interests. In our model we determined student willingness to learn digital skills by four types of interests: social, intellectual, professional, and private.

Students' ability to learn we described as the students' previous experience,

which was reflected by their knowledge level. A student previous experience plays an important role in the model. In constructionist theory, each student constructs new knowledge from his experiences (Powell, & Kalina, 2009; Vedins, 2011). During the learning process the knowledge level of student can increase. We proposed that percentage increases in the students' knowledge level as a result of the course indicated the students' ability to learn.

Factor 3: Organizational support and promotion of learning development

As indicated above, we limited our study the teaching and learning of the e-course. We expected that the interested organization had secured an e-learning environment that was equally accessible to all interested students; that the organization was impartial and actively supported all students without bias; and that all students had an equal opportunity to complete the e-learning course for digital skills improvement.

The Scope of the study and the research questions addressed

We limited our study to the Factor 1 and Factor 2. We felt they were the most significant factors for our study because we were interested in predicting vocational teachers continued usage of digital skills learned in the e-course after the course was finished. Our purpose was to use the instructor's willingness, quality level of learning materials, usability of e-learning environment and student's willingness and ability to learn to obtain a better comprehension of the students' which practically use digital skills after completing the blended learning course "Improvement of ICT skills".

We felt the following research questions would give us the clearest indicators for this outcome:

(RQ1) Does the student's evaluation of instructor's willingness to share knowledge differ for students which use practically digital skills?

(RQ2) Does the student's evaluation of quality of e-learning materials differ for students which use practically digital skills?

(RQ3) Does student's satisfaction with the e-learning environment differ for students which use practically digital skills?

(RQ4) Does student's willingness to learn differ for students which use practically digital skills?

(RQ5) Does student's ability to learn differ for students which use practically digital skills?

Method

Participants

The participants included 500 students. They were teachers of vocational schools in Latvia. The sample covered 80% of students in the blended e-learning course "Improvement of ICT skills".

Based on vocational teachers inquiry the blended e-learning course contained

most important topics for teachers to develop digital competence (Ala-Mutka, 2011). The topics of the course related to the improvement of instrumental knowledge and skills for tool and media usage, advanced skills and knowledge for communications, information management, and continued learning and meaningful participation in a knowledge society. We analysed ten topics: Setup of peripherals, Image scanning, Web page design, PDF files, Computer security, MS Access, Video processing, E-learning materials, Social networks, and E-mail. Each topic included theoretical material in video and text format and tests for knowledge assessment. In addition, we assigned practical exercise to apply the knowledge gained (Roskelly, 2005).

Measures

We designed three types of questionnaires to assess different aspects of the practical use of digital skills. These questionnaires were piloted at the end of 2010 in the group of 12 vocational teachers and a final version were piloted at the end of 2010 with a group of twelve vocational teachers and upon the results a final version of the questionnaire was developed.

(I) The students completed the first questionnaire prior to entering the course.

(II) The next ten questionnaires were given at the end of each topic.

(III) The last questionnaire was at the end of the course.

These questionnaires contained 10-14 Likert-type scale (ranged from 1 – strongly disagree to 5 – strongly agree) questions.

We used these questionnaires to assess student's willingness and ability to learn, their attitude to e-learning materials and their previous digital skills. Another questions related to prediction about learned digital skills usage for private or business needs. Three questions assessed the e-learning environment, and the last question related to evaluation of instructor willingness to share knowledge.

Additionally, we designed a telephone questionnaire to obtain data about the practical usage of digital skills after completing the e-learning course. For each topic the students were classed in the following categories:

(a) Those that did not practically use the digital skills after completing the course. For example, if the student did not use social networks after the e-learning course then the student indicated on the survey that he did not use the course topic Social networks.

(b) Those that used digital skills after completing the course but did not practically use those skills learned in the course. For example, student had skills before learning Social network topics such as how to create a Twitter account and how to use Twitter. During the course student learned how to create a Facebook account and how to use Facebook. If we observed that the student used Twitter but not Facebook (newly acquired skills) after the course, then the student indicated on the survey that he did not use newly acquired skills for this topic.

(c) Those that used newly acquired digital skills after completing the course For example, the student acquired Facebook skills in the course, but had not used it

before. After completing course student used Facebook. Then he indicated on the survey that he used newly acquired skills.

The telephone survey was similarly piloted as questionnaires at the end of 2010 in the same group of 12 vocational teachers and a final version was developed.

Attributes. There are two attributes for knowledge flow analysis in context of 3-course. The first attribute was instructor's willingness and ability to share knowledge during e-learning course for the improvement of digital skills. This was measured by three independent variables: (I) students' evaluation of instructor support in classroom seminars and in the e-learning environment; (II) student's evaluation of e-learning materials of course; (III) student's evaluation of e-learning environment. The second attribute was student's willingness and ability to learn. This was measured by two independent variables: (I) student's willingness to learn (by means of their interests to enter in e-course), (II) student's ability to learn (by means of increase of their knowledge level after e-course). We also determined student's digital skill level before learning in accordance to Digital Agenda Scoreboard key indicators (European Commission, [2014]).

As criterion attributes we used (I) students' prediction of digital skills practical use (by means of the questionnaire), (II) observed use of digital skills (by means of the telephone surveys).

Procedure

Data collection. We collected the data from the students by means of questionnaires administered from January to April 2012. The questionnaires were administered in the course and could access through Moodle. Moreover, we conducted surveys by phone from March to May 2012 to determine to what extent practical usage of learned digital skills were applied four to twelve weeks after course.

Data analysis. The authors employed cluster analysis with WEKA software (Machine Learning Group at the University of Waikato, [2014]). We used EM (Expectation-Maximization) and KMeans as clustering algorithms (Wu, 2008). We analysed 916 records of students activities.

Results

Figure 1 presents comparisons of predicted and observed usage means in five point scale. The dark line is students' self-prediction about practical usage of learned skills. The actual score of predicted usage was from 3.3 to 4.4. The lowest score of predicted usage was for the Web page design topic. The highest score was for E-mail topics. The average score of predicted usage is quit high. It means that vocational teacher's after completing blended learning course "Improvement of ICT skills" are interested in practical use of learned skills for personal or professional purposes.

The second line in Figure 1 shows the average score of observed use of learned

skills. The actual score of observed use was less than for predicted use - from 1.8 to 3.4. Web page design, MS Access topics have lowest scores for the observed usage. It is possible that these topics are more complicated for students and not required in their private life or business.

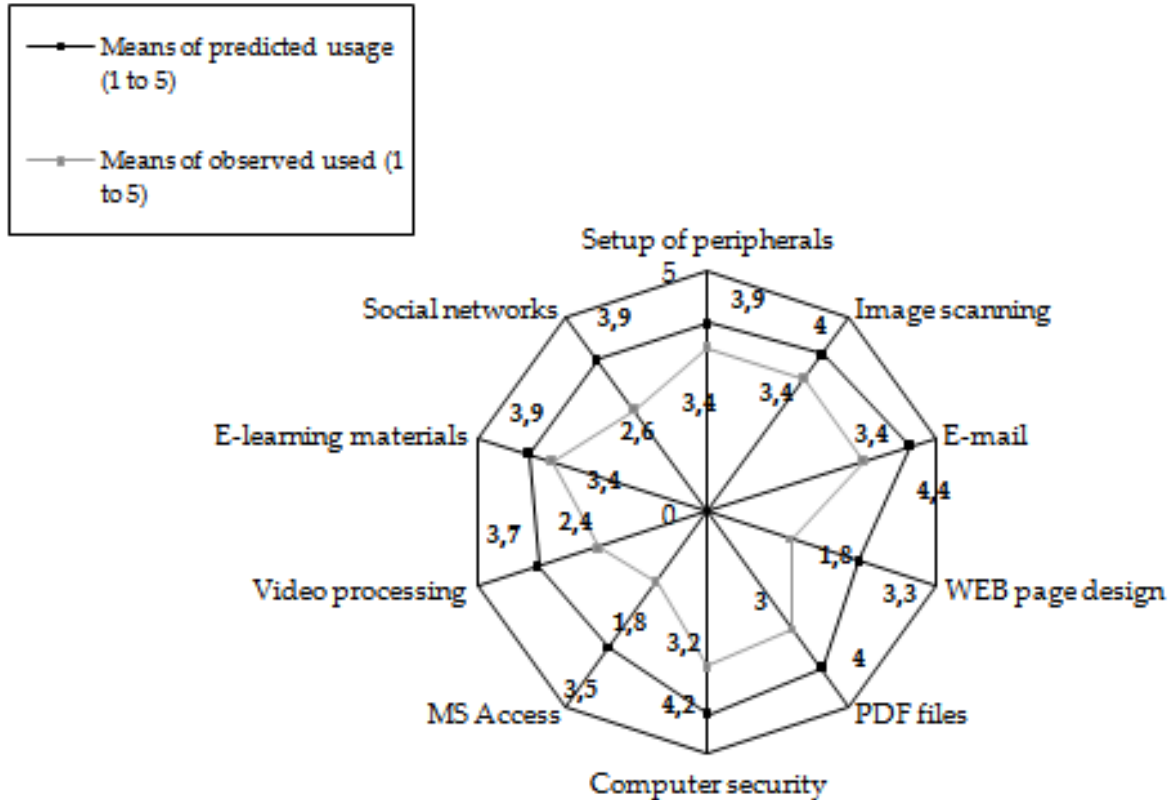


Figure 1 Means of predicted and observed use

We obtained that there are no significant correlations between predicted and observed usage.

Then we did clustering of students in context of observed usage of digital skills. We executed EM (Expectation-Maximization) algorithm in order to know the number of clusters with which the KMeans algorithm will be . The result obtained with Kmeans is presented in Table 1 and Figure 2. Each cluster is represented by its centroid, which means, the "average" of all its points. Table 1 consists of the absolute values of attributes but Figure 2 presents normalized values of the attributes.

There are four clusters of students in context of observed usage of digital skills: one cluster (Cluster 1) of students which don't use at all digital skills in their private or business live; one cluster (Cluster 2) of students which use digital skills at the same level as before e-course and two clusters (Cluster 3 and 4) of students which used new learned digital skills for their business or private live.

Table 1

Attributes and student's clusters

Attribute /Cluster	Full data (916)	1 (298)	2 (334)	3 (147)	4 (137)
SWL (1 to 5)	3.8	3.6	3.8	4.0	3.7
DS (0 to 1)	0.7	0.6	0.7	0.7	0.7
SAL(1 to 100%)	50.5	45.8	52.3	81.0	23.7
ELM (1 to 5)	4.0	3.9	4.0	4.5	3.8
IWS (1 to 5)	4.6	4.6	4.6	4.8	4.6
ELE (1 to 5)	4.1	4.1	4.1	4.5	4.0
PU (1 to 5)	4.0	3.5	4.1	4.6	3.9
OU	Use on the same level	Not use at all	Use on the same level	Use new skills	Use new skills

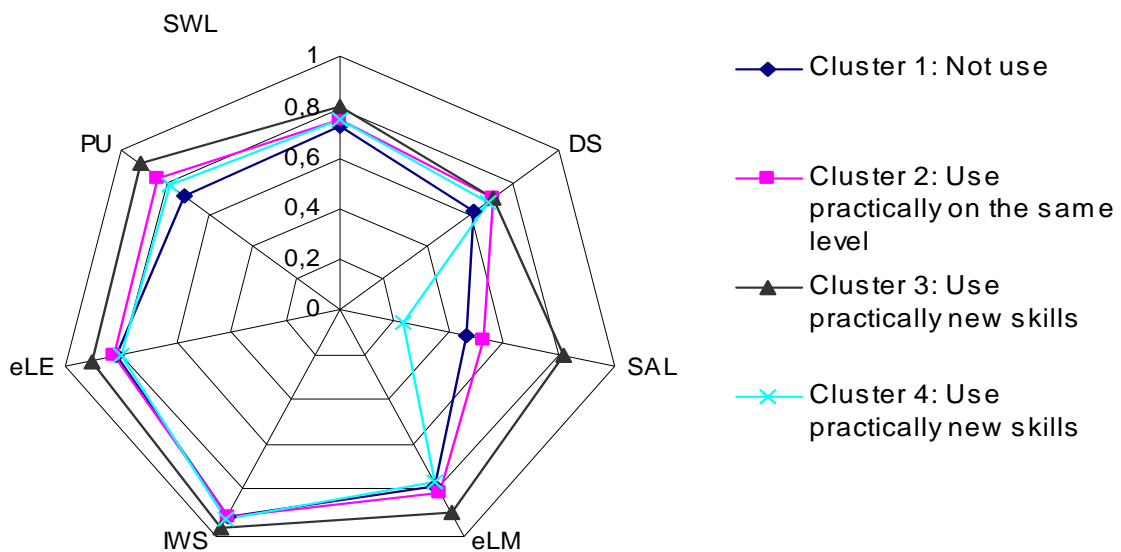


Figure 2 Clusters of students in context of observed usage

We observed that there are two clusters of students which used learned digital skills (Cluster 3 and 4). The values of cluster's attributes differ. Cluster 3 has the highest evaluations for all attributes: Student's willingness to learn (SWL) – 4.0, student's level of digital skills before learning (DS) – 0.7, student's ability to learn (SAL) – 81.0%, e-learning material evaluation (eLM) – 4.5, instructor's willingness to share knowledge (IWS) – 4.8, e-learning environment evaluation (eLE) – 4.5 and predicted use of learned digital skills (PU) – 4.6. Cluster 4 has lower values of attributes, especially for student's ability to learn – only 23.7%. The cluster of students which not use at all digital skills after e-course

completing has the lowest values of attributes (SWL – 3.6, DS – 0.6, SAL – 45.8%, ELM – 3.9, IWS – 4.6, ELE – 4.1, PU – 3.5). The exception is attribute: student ability to learn that is higher if compare it with cluster 4.

The cluster of students which use digital skills on the same level has middle values if compare with other clusters (SWL – 3.8, DS – 0.7, SAL – 52.3%, ELM – 4.0, IWS – 4.6, ELE – 4.1, PU – 4.1).

Results showed that students which do not use learned skills have lower values of predictions. For example prediction value is 3.5 for students which do not use digital skills. But value is 4.6 for students which use digital skills.

(RQ1) Does the student's evaluation of instructor's willingness to share knowledge differ for students which use practically digital skills?

We observed that instructor's willingness to share knowledge is the same or higher for students which use practically digital skills. The values of this attribute are 4.8. or 4.9. for students which use practically learned digital skills. Value is 4.8 for other student's clusters.

(RQ2) Does the student's evaluation of quality of e-learning materials differ for students which use practically digital skills?

We observed that students which practically use digital skills evaluate e-learning materials higher only in one of two clusters. Evaluation of e-learning materials is 4.5 for cluster 3. This is the highest evaluation of all clusters. But cluster 4 has the value 3.8. This value is lower that evaluation of students which do not use digital skills or use at the same level as before e-course completing.

(RQ3) Does student's satisfaction with the e-learning environment differ for students which use practically digital skills?

We observed that students which practically use digital skills evaluate e-learning environment higher (ELE – 4.5) than other students (ELE – 4.1).

(RQ4) Does student's willingness to learn differ for students which use practically digital skills?

We observed that students which practically use digital skills has different evaluations of willingness. For cluster 3 willingness have the higher value – 4.0 if compare with other students. But another part of students which also use practically digital skills have not so high willingness to learn. Their evaluation is 3.7. It is lower than for students which use digital skills in the same level as before e-course completing.

(RQ5) Does student's ability to learn differ for students which use practically digital skills?

We observed that students which use practically digital skills have different ability to learn. Part of students has very high ability to learn – 81.1%. But another part has quit low ability to learn – only 23.7%.

Discussion and conclusions

The purpose of the study was to investigate whether the instructor's support, e-learning materials, the e-environment, student willingness and ability to learn are different for students which practically use newly learned digital skills and for other students.

First, we observed that the observed usage of student digital skills differs from their predictions. Also we observed that there is no correlation between predicted and observed usage of digital skills. It shows that highest prediction does not mean that students will use newly learned skills in their business or private live. This result presents that we must investigate real not predicted usage of digital skills to predict and facilitate digital skill usage and e-inclusion process. A possible reason for this outcome may be related to the fact that the evaluation was administrated too soon after the course was finished. To obtain more comprehensive and realistic data about practical use of learned digital skills it is necessary to prolong the period of vocational teachers' observation from three to six month after completing the training (Kirkpatrick, 1959).

Second, we clustered students to obtain a better comprehension of the students' which practically use digital skills after completing the blended learning course "Improvement of ICT skills". Our evidence indicates that the students' which practically use digital skills have the highest evaluations for all attributes: student's willingness to learn, student's level of digital skills before learning, student's ability to learn, e-learning material evaluation, instructor's willingness to share knowledge, e-learning environment evaluation and predicted use of learned digital skills. It means that when there is a high degree of satisfaction, the greater is the likelihood that obtained skills will be applied after the course finished.

Third, somewhat surprisingly and unexpected, we found that not always high satisfaction and ability to learn characterize the students which do not use digital skills. Among them are also students which used after course learned skills. We explain this situation in such way: students have high level of previous knowledge and it is reason why they have capacity to learn new skills and use these skills after e-course finishing.

Our findings indicate that instructor's willingness to share knowledge, satisfaction with e-learning environment and materials, student ability and willingness to learn, previous digital skills could be higher for students which use practically digital skills after e-course completing.

Our findings contribute to the current understanding of Nissen's knowledge management theory of knowledge flows as demonstrated by our blended e-learning course for digital skills improvement. Our results match the finding of learning effectiveness studies that claim if learners felt better about the quality of the training (learning materials, environment), they acquired more knowledge and apply learned skills to their professional and practical lives (Sulčić, &

Lesjak, 2009; Yun-Tsan, Shui-Chuan, & Hsiang-Ta, 2011).

A few methodological limitations should be noted. The sample used in the current study included only vocational teachers and the sample size for specific course topics was relatively small. Further study with larger samples is needed to examine the validity of the current findings.

We concluded that the that instructor's willingness to share knowledge, student's satisfaction with e-learning environment and materials, student's ability and willingness to learn, their previous digital skills are important attributes that characterize e-course users and their behavior in future according to practical usage of digital skills. The results confirmed the importance of designing quality e-learning materials and a virtual environment to reach a high number of e-excluded individuals. The implications of the research should encourage organizations and enterprises that are responsible for e-course design to take account of these factors. Obtained results are useful for e-learning managements and learning analytics tool development. Results indicate which attributes are necessary to analyse to promote practical usage of digital skills after completing e-course. Furthermore, the results indicate the need for further study of digital skills practical use possibility in context of designing tools for learning analytics.

The continued use of acquired skills enables individuals to become more active e-included participants both professionally and socially and furthers the goal of the EU e-inclusion policy. The study particularly addressed the issues concerned with the second digital divide of assisting vocational teachers to meet the challenges of the digital technology requirements of their professions. Moreover, we identified a practical use probability attributes that can be applied to future research.

Acknowledgements

This research has been supported by a grant from the European Regional Development Fund (ERFD/ERAF) project “New User behavioral interpretation algorithms to facilitate an efficient transfer of knowledge within an e-ecosystem (JAUZI)”, Grant Agreement 2013/0071/2DP/2.1.1.1.0/13/APIA/VIAA/023.

References

1. Abrantes, J., Seabra, C., & Lages, L. (2007). Pedagogical affect, student interest, and learning performance. *Journal of Business Research*, 60(9), 960-964.
2. Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding*. Retrieved from ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
3. Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Retrieved from http://openlibrary.org/books/OL7141097M/Interest_and_effort_in_education
4. European Commission. (2011). *Digital agenda scoreboard 2011*. Retrieved from http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/scoreboard/library/index_en.htm

5. European Commission. (2014). *Digital Agenda Scoreboard key indicators*. Retrieved from http://digital-agenda-data.eu/datasets/digital_agenda_scoreboard_key_indicators/indicators
6. A Digital Agenda for Europe. 2010. Retrieved from http://ec.europa.eu/information_society
7. Deursen, A. J. A. M. v., & Dijk, J. A. G. M. v. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26, 333-340.
8. Deursen, A. J. A. M. v., & Dijk, J. A. G. M. v. (2010). Internet skills and digital divide. *New media & society*, 13(6), 893-911
9. Hargittai, E. (2000). *Second-level digital divide: differences in people's online*. Retrieved from Skillschm.gmu.edu/digitalhistory/links/pdf/introduction/0.26c.pdf
10. Lerchner, A., Camera, G. L., & Richmond B. (2007). Knowing without doing. *Nature Neuroscience*, 10(1), 15-17. Retrieved from <http://ebookbrowse.com/2007-lerchner-et-al-knowing-without-doing-pdf-d78454237>
11. Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of American Society of Training Directors*, 13(3), 21-26.
12. McLean, R. (2006). A tale of two e-citizens: a consideration of engagement in the e-society in two contexts. In *Proceedings of the 14th European Conference on Information Systems*, 2013-2016.
13. Nissen, M., E. (2006). *Harnessing knowledge dynamics: Principled organizational knowing & learning*. London: IRM Press.
14. OECD. (2010). *Are the new millennium learners making the grade?* Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/6/56/45000441.pdf>
15. Oye, N., D., Salleh, M., M., & Iahad, N. A. (2011). E-Learning barriers and solutions to knowledge management and transfer. *Information Management & Business Review*, 3(6), 366-372.
16. Pfeffer, J., & Sutton R., I. (1999). Knowing "what" to do is not enough: turning knowledge into action. *California Management Review*, 42(1), 83.-108.
17. Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). *Cognitive and social constructivism: developing tools for an effective classroom*. *Education*, 130(2), 241-250.
18. Roskelly, H. (2005). Still bridges to build: English education's pragmatics agenda. *English Education*, 37(4), 288-295.
19. Sulčić, V., & Lesjak, D. (2009). E-learning and study effectiveness. *Journal Of Computer Information Systems*, 49(3), 40-47.
20. Subramaniam, P. R. (2009). Motivational effects of interest on student engagement and learning in physical education: A review. *International Journal of Physical Education*, 46(2), 11-19.
21. Vedins, I. (2011). *Mācīšanas māksla*. Rīga: Avots.
22. WEKA Machine Learning Group at the University of Waikato. 2014. *Downloading and installing Weka*, Retrieved from <http://www.cs.waikato.ac.nz/ml/weka/downloading.html>
23. Wu, X. a.o. (2008). Top 10 algorithms in data mining, *Knowl Inf Syst*,14:1–37, Retrieved from <http://www.cs.umd.edu/~samir/498/10Algorithms-08.pdf>
24. Yun-Tsan, L., Shui-Chuan, C., & Hsiang-Ta, C. (2011). The effect of Organizational commitment on employee reactions to educational training: an evaluation using the Kirkpatrick four-level model. *International Journal Of Management*, 28(3), 926-938.

25. Zhao, S., & Elesh, D. (2006). *The second digital divide: unequal access to social capital in the online world*. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p96480_index.html

M. Sci. Soc. **Ieva Vitolina**

Riga Technical University Distance Education Study
Centre, 12 Str. Azenes, Riga, LV 1048 Latvia
Email: ieva.vitolina@rtu.lv

Dr. Phys. **Atis Kapenieks**

Riga Technical University Distance Education Study
Centre, 12 Str. Azenes, Riga, LV 1048 Latvia
Email: atis.kapenieks@rtu.lv

eLEARNING APPROACH eBIG3: DEVELOPMENT, DELIVERY, AND EVALUATION

Bruno Žuga
Kristaps Kapenieks
Ieva Vītoliņa
Līga Mangusa
Atis Kapenieks

Riga Technical University, Latvia

Abstract. *In this report in addition to previous results we present the evaluation results of multi-screen e-learning courses – eBig3. It is a new approach and technology to lifelong learning embodying effective integration of popular television, Internet, and mobile phones technologies. We present the results of ten eBig3 pilot courses delivered in 2013 in Latvia. The target group of eBig3 courses was society at large. It demonstrates radical increase of registration in eBig3 courses compared with the traditional registration in the Internet. The course delivery was more successful than that of blended learning courses. The new approach strongly increases the availability of e-courses, and contributes to closing the gap between the expectations for future life-long-learning and real achievements. We didn't observe connection between learner's age and attitude towards the usage of SMS in the eBig3 approach.*

KeyWords: *e-learning, t-learning, m-learning, eBig3-learning*

Introduction

Each big breakthrough technology has encouraged and announced the creation of a new type of learning. TV-learning was inspired by large-scale penetration of television, m-learning developed in line with smart phones. It was initially considered that e-learning involved only Personal Computer technologies for education. Now we mostly consider that e-learning involves all digital technologies for learning. Often the learners are using the three main technologies in their own style, but the e-learning developers are having separate approaches for e-learning, m-learning and t-learning. To close the gap between the three technology-driven e-learning approaches and the integrated habits of the users, we designed, piloted, and evaluated a new approach for learning – eBig3 learning.

eBig3 learning is a complementary application of the TV, the Internet, and the mobile phone to ensure high quality user-friendly learning. eBig3 learning employs the traditional skills/habits of large target groups of users across all ages of lifelong learning. eBig3 learning tends to reach, deliver content, and learning support to large target groups. eBig3 learning does not insist on permanent upgrading of technology or special skills.

The project has been carried out in the cross-border area of Latvia and Lithuania. The target group of eBig3 courses was society at large. This paper

reports on the evaluation results in Latvia. At the beginning of the project, the Enterprise Knowledge Development (EKD) method was used to capture and systematize the experts' and stakeholders' knowledge about various learning approaches and content delivery technologies. Each of the three chosen technologies (computer & internet, mobile, and television broadcast) has been used for the learning content type & interaction type which it suits best. Technologies have been combined to reach widest possible audiences by a) getting them inspired for joining the course while watching a 12 minutes long entertaining educational TV broadcast; one or more short video films have been prepared for each course; b) ensuring a smooth registration process and providing regular organisational and context dependent learning support by SMS messaging; c) making available full instructional material in an online learning environment. After the initial study of the situation and acceptance of the first conceptual eBig3 principles, we designed the prototype of eBig3 course.

eBig3 Course Prototype

The eBig3 course prototype consists of three contents: t-content, e-content, and m-content. The t-content is created by a discovery-oriented video transmitted over the television channel. This video is interesting to watch as a traditional TV movie. The difference lies in the fact that the video has a special title for inviting people to join the e-course (Figure 1).



Figure 1 eBig3 course t-component with a special title to join the course by sending SMS: “eBig3 name, family name (course number)”

Joining the course by sending SMS “eBig3 name, family name (course number)” is very easy. An additional course can be selected sending an additional SMS: “eBig3 name, family name (course number2)”.

It is much easier to use than complete the profile in an Internet e-environment. The user receives his/her login details in about one minute. Our system corrects some typical mistakes, and around half of registration attempts are successful. After an unsuccessful registration and receiving an error message, all users can repeat registration the second or third time. After 1-3 attempts all users are usually logged in successfully.

Typically, users often lose logins. eBig3 offers simple recovery of a login – by sending SMS “eBig3 password”.

The m-component has been designed to support learning. The high drop-out rates of e-learning encouraged us to design additional robust easy to use support receiving SMS in selected learning situations like:

- Congratulations after joining the course;
- Remaining to be more active in the course;
- Confirmation of active participation in the Course Unit;
- Information on the place and time of face-to-face seminars;
- Congratulations on completing the course;
- Information on newly published courses;
- Other specific information.

The SMS system helps to maintain virtual contact with the learners. It strengthens the contact established by seminars and phone contacts.

The SMS sending decisions and content are sourced by:

- Planned events data base;
- Special actions of the users (like registration);
- Analysis results of the users’ behaviour.

The e-content is the central part of content – it ensures the level, volume, assessments, tests of the learning objectives, etc. The e-content has been located in the Moodle learning environment. The users’ behaviour is registered by mouse click data in each course unit.

eBig3 Course Delivery

eBig3 course delivery was organised after registration. 90% of registered users entered the course using the login received by phone (Figure 2).

The eBig3 courses and seminars were organised at four universities in Latvia – Riga Technical University, Daugavpils University, Liepaja University, and Latvia University of Agriculture.

After the first week of activities the motivating SMS was sent to the users. The SMS content was selected on the basis of user activities in the course.

The seminars were organised every week at a different university. The information on the place and time of the next seminar was sent by SMS to each registered user. These activities maintained the spirit of on-going learning.

The users completed the tests, exercises and the final assessment work, they also communicated with the course teachers.

The users who successfully completed the course with a final assessment work received the partner university certificate.

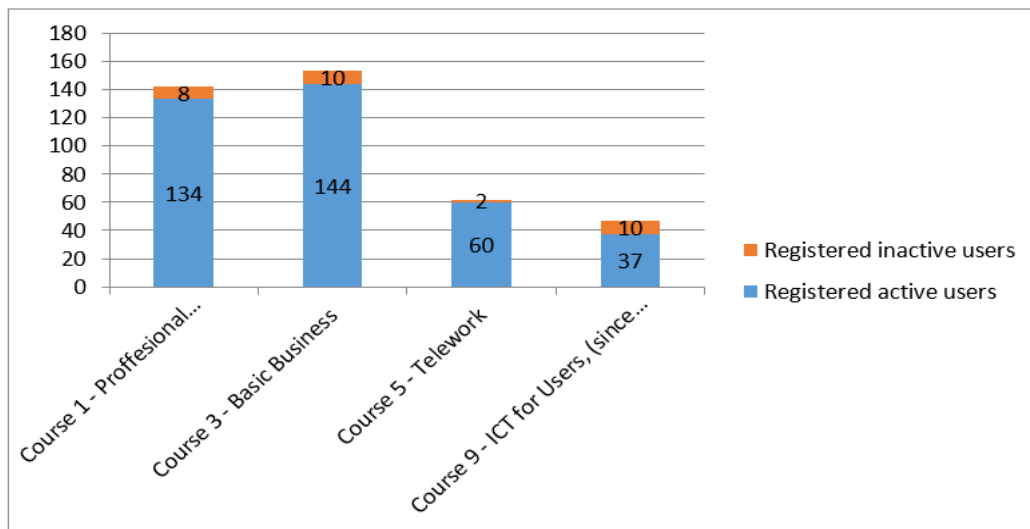


Figure 2 Registered users and users entering the courses 1,3,5,9, week 1-13

eBig3 Course Piloting

The information on eBig3 courses – titles, learning objectives, and delivery approach was published in the www.ebig3.eu portal.

Partner universities created a set of ten courses,

1. Professional Communication (23 learning objects LO)
2. Basic Business (190 LO)
3. Information Society and Telework (82 LO)
4. Computer course for Beginners (58 LO)
5. Computer course for Users (170 LO)
6. Landscape Architecture and Design (54 LO)
7. Renewable Energy Resources (39 LO)
8. Latvian–Lithuanian Communication (27 LO)
9. 23 things for Business Beginners (59 LO)
10. Internet Marketing and Advertising (1 link to a course)

The most popular courses were:

1. Professional Communication
2. Basic Business
3. Information Society and Telework
4. Computer course for Users
5. Landscape Architecture and Design

Course content was uploaded in Moodle. Course No 10 was located in another e-learning environment with a link to Moodle.

There were 12 minutes long videos broadcasted 30 times on the Latvian Regional TV – each course had a separate video with a title inviting people to

join eBig3 course by sending SMS. The Project flyers were also distributed by libraries and municipalities in regions of partner universities.

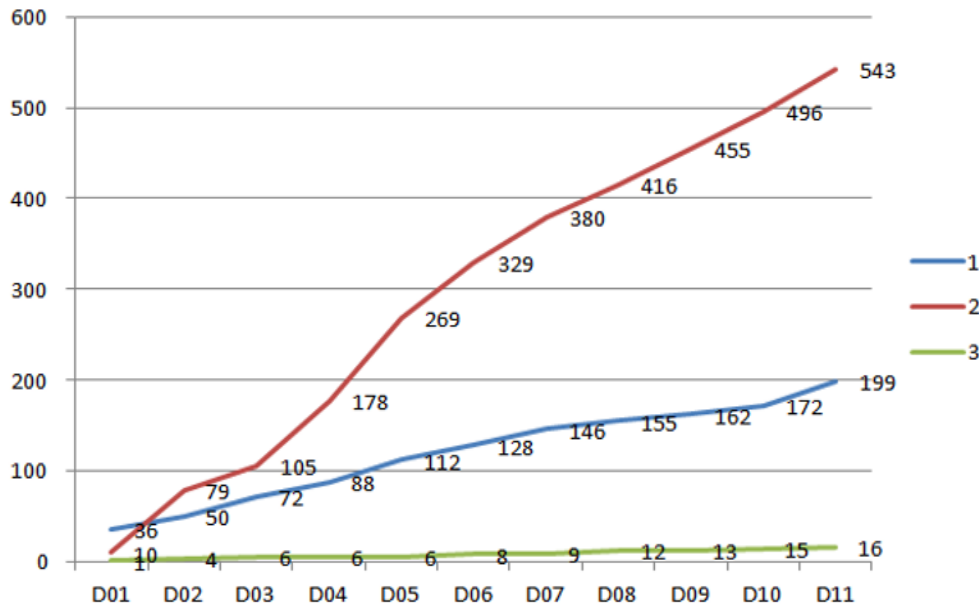


Figure 3 The number of participants in the Latvian speaking area in the first eleven days of course delivery: 1-eBig3 courses (registration of personal information by SMS) up to 199, 2- public IT courses in Riga City portal www.riga.lv (large scale advertising, without personal registration) up to 543, 3- public business courses (medium advertising, registration of personal information in the Internet) up to 16.

The number of participants was rapidly increasing. Figure 3 shows the number of participants in the first eleven days of course delivery.

Figure 4 shows the increase of eBig3 users during the first 13 weeks of course delivery.

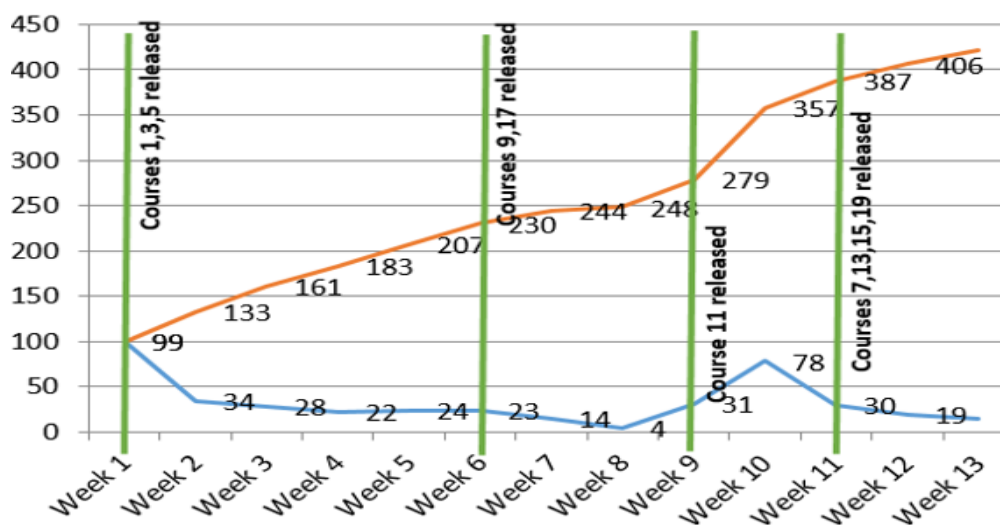


Figure 4 The number of participants in the Latvian speaking area in the first 13 weeks of eBig3 course delivery (upper line), and the number of new registries every week (lower line)

Each course had from 23 to 190 learning objects. The eBig3 information system collected data on mouse clicks in each course.

We calculated the cumulative ratio of the number of user mouse clicks in each course:

1. Professional Communication – 1.50
2. Basic Business – 0.48
3. Information Society and Telework – 0.83
4. Computer Course for Users – 0.59
5. Landscape Architecture and Design -1.39

The cumulative ratio is the average ratio of mouse clicks / number of learning objects for all users who entered to course. Figure 5 shows the increase of the cumulative ratio vs the number of learning objects.

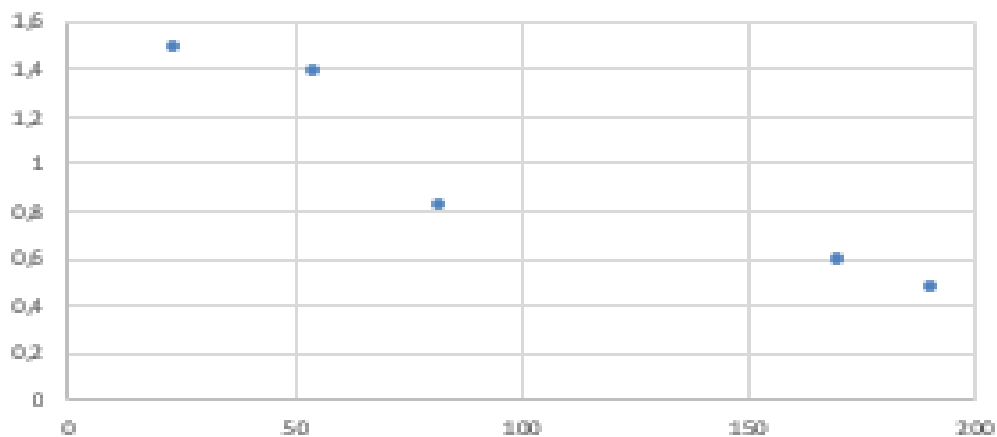


Figure 5 **The cumulative ratio (mouse clicks / number of learning objects) vs the number of learning objects in five most popular eBig3 courses**

We calculated how many learning objects were clicked by each participant. Figure 6 shows, that more than 216 from 523 participants used content the volume of which was more than one eBig3 course. More than 267 participants used content the size of which was more than 0.5 eBig3 course, and more than 403 participants used content the size of which was more than 0.1 eBig3 course.

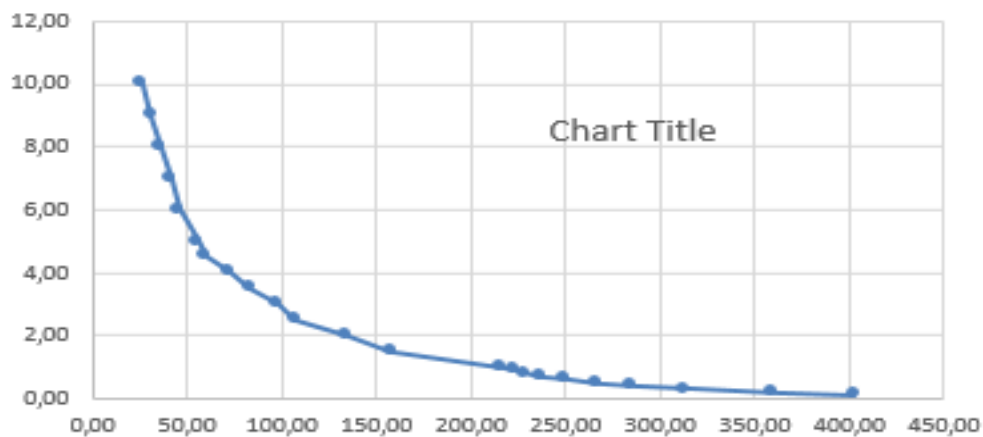


Figure 6 **The volume of used eBig3 courses vs the number of users**

Participants' feedback

A survey through e-mail was carried out after the piloting of eBig3 courses. We received 94 responses which gave us an overall view of who the participants are and their satisfaction with the new e-learning approach.

Figure 7 shows the age groups of participants in eBig3 courses which we had managed to attract through the used advertising methods. The 3 most significant groups include participants aged 21-50. 38% of the participants were 21-30 years old, 27% were 41-50 years old, 20% were 31-40 years old.

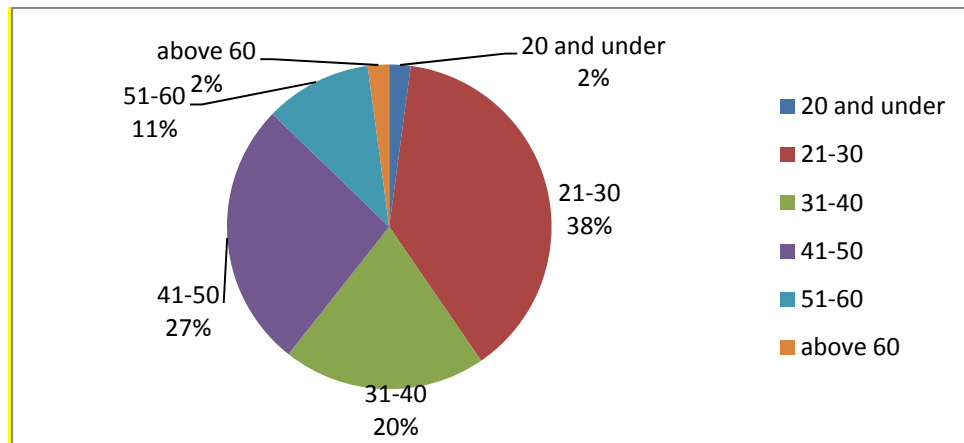


Figure 7 The age of eBig3 course participants according to the e-mail survey

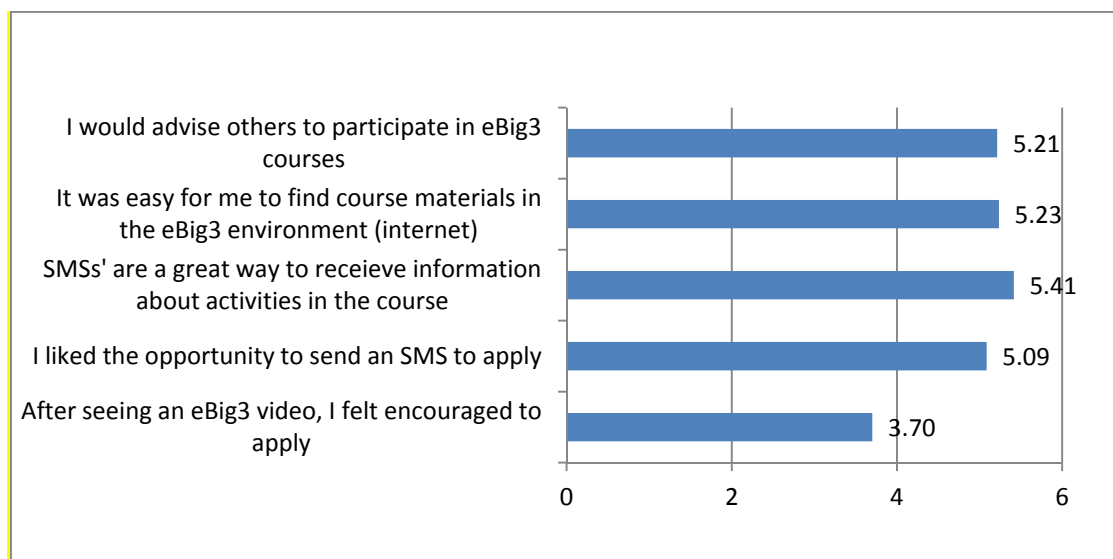


Figure 8 Participants' evaluation of 5 statements in the eBig3 e-mail survey

Figure 8 shows the average evaluation of 5 statements about the eBig3 approach on the scale of 1 to 6. There is a positive result in evaluation of SMS usage in the approach. Participants agree that it is a good idea to use SMS to register (5,09) and receive information (5,41). Also, the participants agree that the eBig3 internet environment is easy to use (5,23) and they would advise others to

participate in eBig3 courses (5,21). Significantly lower result the last statement (“After seeing an eBig3 video, I felt encouraged to apply”) suggests that the eBig3 video did not play such a strong role to encourage people to apply to the courses. This can be explained by the fact that a lot of participants mention that they have seen the videos after they had registered or some had not seen them at all.

Participants were asked about how they found out about eBig3 courses (Figure 9). 23% of the participants responded that it was a result of eBig3 advertising – flyers (13%), video (5%), web page (5%). Majority of participants responded with “other” (62%), these responses mostly include word-of-mouth.

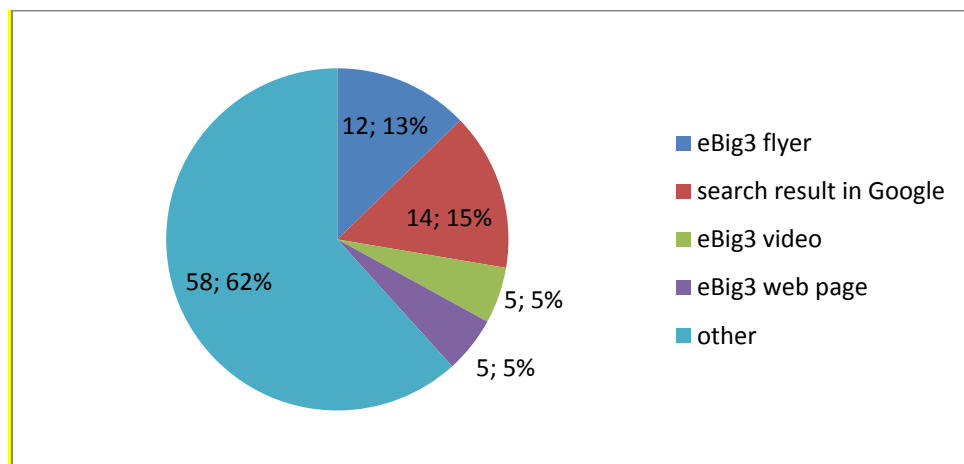


Figure 9 Different ways of how participants found out about eBig3 courses

In the end, the survey results showed that there is no significant connection between age and attitude towards the usage of SMS in the eBig3 approach. Also, there is no significant connection between participants’ activity in courses (number of clicks) and attitude towards the usage of SMS in the eBig3 approach.

Conclusions

1. Registration by SMS for e-courses having eBig3 approach strongly – up to 10 times – increases the number of participants and the availability of e-learning.
2. 40% of the eBig3 learners who had joined the course covered the content the volume of which was more than one eBig3 course.
3. The triple-screen eBig3 approach meets the needs of life-long-learning of tomorrow better than the traditional single screen-based eLearning.
4. There is no significant connection between age and attitude towards the usage of SMS in the eBig3 approach.
5. There is no significant connection between participants’ activity in courses (number of clicks) and attitude towards the usage of SMS in the eBig3 approach

Acknowledgements

We would like to thank my colleagues Janis Kapenieks jun, Aleksandrs Gorbunovs, Merija Jirgensons, Janis Kapenieks sen, Antra Balode, Ieva Kudiņa, Baldurs Apinis and Rudolfs Gulbis for their valuable contribution to this presentation: ebig3 course content development, ebig3 course support system development, ebig3 course delivery, discussion and evaluation of results.

This research has been supported by a grant from the European Regional Development Fund (ERFD/ERAF) project “New User behavioural interpretation algorithms to facilitate an efficient transfer of knowledge within an e-ecosystem (JAUZI)”, Grant Agreement 2013/0071/2DP/2.1.1.1.0/13/APIA/VIAA/023.

References

1. Kapenieks, A., Zuga, B., Štāle, G., & Jirgensons, M. (2012). *eEcosystem Driven eLearning vs Technology Driven e-Learning*. Paper presented at the 4th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2012), Portugal, Porto.
2. Kapenieks A., Žuga B., Štāle G., Jirgensons M. Internet, Television and Mobile Technologies for Innovative eLearning // Sabiedrība, integrācija, izglītība: Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 1.daļa: Skolas pedagoģija, Augstskolu pedagoģija, Mūžizglītība, Latvija, Rēzekne, 25.-26. maijs, 2012. - 303.-311. lpp.
3. Kapenieks, A., Žuga, B., Stale, G., & Jirgensons, M. (2012). *An E-Ecosystem Driven Next Generation Life Long Learning Approach*. Paper presented at the IST-Africa 2012 Conference, Daresalama, Tanzania.
4. Kapenieks, A., Žuga, B., Štāle, G., & Jirgensons, M. (2012). *Internet, Television and Mobile Technologies for Innovative iLearning*. Paper presented at the Rezeknes University College Conference “Society, Integration, Education”.
5. Pfeffer, T. (2012). *Virtualization of Universities Digital Media and the Organization of Higher Education Institutions*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London: Springer Science+Business Media.

B.Sc. in Electronics, M.Sc. degrees in
Electronics and Telecommunications
Bruno Zuga

Riga Technical University, Latvia
Bruno.Zuga@rtu.lv

MĀKSLA UN DIZAINS

Art and Design

**НЕПРЕРЫВНОЕ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**
*Continuous choreographic education: traditions and prospects
of development*

Татьяна Благова

Полтавский национальный педагогический
университет имени В.Г. Короленко

Abstract. *It was investigated the matter and categories of "continuous education", the spectrum of its terminological interpretations and implementations in the system of choreographic education. It was holistically analyzed the structure of continuous choreographic education in the diversity of its stages and levels, forms of organization, there were set the goals and objectives of the choreographic training in each of them. There were analyzed the integration processes in the system of continuous education Choreography (its vertical and horizontal structures), and revealed their importance for the development of the study scope. There were defined progressive trends in the development of each of the stages of continuous choreographic education and prospects for its further development.*

Key words: *continuing education, continuing choreographic education, choreographic training, horizontal integration, vertical integration, forms of education.*

Введение
Introduction

Основой успешного развития любой сферы жизнедеятельности является наличие в ней образованных, высококвалифицированных, компетентных специалистов. Такое условие ставит новые задачи перед современной системой образования, активизируя проблематику инновационных подходов к организации образовательного процесса во всех его видах и формах. Первоочередными направлениями государственной политики в сфере образования являются те, что непосредственно связаны с проблемой профессиональной подготовки, о чем свидетельствует широкий спектр педагогических исследований, направленных на определение приоритетных задач функционирования профессионального образования в современных экономических условиях. Одним из способов их разрешения является реализация концепции непрерывного образования, целью которой есть обеспечение гармоничного развития каждой личности и создания максимально возможных условий для ее мобильности, креативности, всестороннего развития и профессионального роста.

Теоретико-методологические вопросы непрерывного образования, преемственности общеобразовательной и профессиональной подготовки освещены в научных работах М. Арнаутова, А. Владиславлева, С. Гончаренко, Г. Гребенюка, Р. Гуревича, Т. Десятова, И. Зязюна,

И. Колесниковой, Г. Костюка, В. Кременя, Н. Нычкало, А. Романовского, В. Рыбалко, В. Олейника, Л. Сигаевой, О. Ставицкой, С. Сысоевой, Б. Федоришина, Ю. Шаронина и других.

Различные аспекты проблематики функционирования системы непрерывного образования, ее структурных уровней и ступеней, непосредственно сферы профессионального образования, тенденций и перспектив его развития исследованы в работах А. Алексюка, С. Архангельского, Г. Балла, И. Беха, В. Бондаря, Г. Васяновича, В. Галузинского, В. Козакова, А. Матюшкина, В. Паламарчук, И. Харламова, Л. Хомич, других ученых.

Исследование целого спектра категориальных интерпретаций дефиниции «непрерывное образование» позволило определить ее смысловую многозначность. В «Энциклопедическом словаре» под редакцией Б.М. Бим-Бада категория «непрерывное образование» определяется как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества (Bim-Bad, 2002:168).

Как отмечает Н. Нычкало, в процессе реализации программ непрерывного образования следует учитывать функциональность самой категории «непрерывное образование». Так, в научных исследованиях ее определение имеет различные подходы, согласно которым «непрерывное образование» – это: философско-педагогическая концепция, что трактует образование как процесс, охватывающий всю жизнь человека; важный принцип реализации государственной политики в сфере образования на различных его ступенях, который представляет образование целенаправленным освоением человеком социокультурного опыта разных поколений; принцип организации системы образования на общегосударственном и региональном уровнях; парадигма научно-педагогического мышления (Nychkalo, 2001:12).

Непрерывное образование, как педагогическая система, представляет собой совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры (Panov, 1993:3). Будучи одновременно одной из важных качественных характеристик системы образования, непрерывность выражается в таком построении его инфраструктуры, при котором не существует тупиковых форм и ступеней образования и которое позволяет человеку самореализоваться, согласно своим образовательным потребностям и возможностям (Continuous education, 2000:4).

Важно отметить, что непрерывное образование не ограничивается узкими рамками определенного временного периода и возраста, вида профессии, карьерной ступени, институциональных форм. В силу этого, по

мысли И. Колесниковой, оно обладает потенциалом свободного развития человека как целостной и самобытной личности, способностью вооружить его различными компетенциями самоорганизации (самоопределения, самоактуализации, саморегуляции, саморазвития), необходимыми во всех сферах жизнедеятельности, во все периоды жизни (Kolesnikova, 2013:2).

Развитие хореографического образования является многоаспектной проблематикой педагогики искусства, которая требует обобщенного научного анализа и осмысления. Изучение образовательных возможностей хореографии становится особенно актуальным в современных условиях, когда к ней наметился активный интерес, как к средству многофункционального воздействия на человека, когда хореографическое искусство в целом приобрело статус социально-педагогического фактора, способствующего формированию творческих способностей, эстетической культуры, значимых личностных качеств у различных возрастных категорий. Этот факт требует расширения комплексных научных разработок в сфере хореографической педагогики.

Таким образом, **цель данной публикации** – исследовать суть категории «непрерывное образование» и ее реализацию в системе хореографического образования, целостно проанализировать структуру непрерывного хореографического образования в многообразии его ступеней и уровней, форм организации, определить цели и задачи хореографической подготовки в каждой из них.

Объект исследования: система непрерывного хореографического образования в Украине.

Предмет исследования: структура, цели и задачи основных форм организации непрерывного хореографического образования в Украине.

Гипотеза исследования: необходимым условием эффективности развития системы непрерывного хореографического образования на современном этапе является ее целостность, многоуровневость и глубокая интеграция различных организационных форм.

Методы исследования *Research methods*

Достижение указанной цели обуславливает применение целого ряда научных подходов, главным из которых является *принцип системно-структурного анализа* исследуемого процесса. Теоретическое изучение указанной проблемы предполагало использование комплекса методов: *понятийно-терминологический анализ* применялся для характеристики понятийного поля исследуемой проблемы; *системный подход* послужил основой целостного рассмотрения проблемы хореографической подготовки в образовательных структурах системы; *сравнительный анализ* дал возможность сопоставить цели и задачи профильной подготовки в

различных звеньях системы хореографического образования; *педагогический анализ* использовался для выявления прогрессивных тенденций в развитии непрерывного хореографического образования; *метод теоретического обобщения* позволил сформулировать выводы исследования и перспективы развития системы хореографического образования на основе результатов поисковой работы.

Результаты исследования ***Results of research***

Исследуя указанную проблематику, следует отметить, что хореографическое образование в Украине, как составляющий компонент процесса образования в целом, является многофункциональным и многоструктурным диалектическим процессом, реализующимся в различных организационных формах и имеющим определенные этапы развития. Подчиняясь общим закономерностям развития процесса образования в целом, хореографическое образование имеет в то же время свои специфические характеристики, обусловленные методологией педагогики искусства. Будучи одной из составляющих системы художественно-эстетического образования, оно предполагает формирование специальных способностей, эстетического опыта, ценностных ориентаций в процессе приобретения и усовершенствования специальных (хореографических) знаний, умений и навыков как в различных видах учебных заведений (общеобразовательных и специализированных), так и путем самообразования. В основе его системности заложена ступенчатость и многоуровневость.

Системный анализ широкого спектра интерпретаций категории «непрерывное образование» позволило выделить его основные качественные характеристики с целью их проекции на сферу хореографического образования.

Общеизвестно, что реализация системы непрерывного образования в целом опирается на ее вертикальную и горизонтальную интеграцию. Вертикальная интеграция предполагает преемственность всех ступеней формального образования, где каждый уровень образования дает возможность перехода на последующий. Горизонтальная – обеспечивает профессиональную подготовку вне формальной образовательной системы и специально организованных образовательных программ. Горизонтальная интеграция также предусматривает соотнесённость дополнительного образования с основным образованием, получаемым в рамках учебных заведений (Panov, 1993). Эти две интеграционные сферы определяются основой функционирования структуры непрерывного образования в социально-образовательной практике, где ключевое значение имеет взаимодействие ее составляющих.

В современных условиях вертикальный срез хореографического образования в Украине включает формы профессиональной и предпрофессиональной (пропедевтической) подготовки, начального, среднего и высшего профессионального образования, а также формы переподготовки, доподготовки, усовершенствования, повышения квалификации, поддержания и восстановления личностного потенциала специалиста в сфере хореографической деятельности. Каждый из этих этапов имеет различные характеристики, обеспечивается различными образовательными программами, носит формальный или неформальный характер и реализуется в различных организационных формах.

Так, начальная степень хореографического образования носит преимущественно любительский характер, так как реализуется в системе общего образования, (являясь его вариативной составляющей в рамках школьного образования), захватывая также сегменты дополнительного образования детей, (функционирующие в системе внешкольных заведений).

Одной из первоочередных задач общего хореографического образования на начальном этапе определяется формирование творческой личности ребенка, способной воспринимать и понимать искусство в целом. Общепринятым среди педагогов-хореографов есть утверждение, что занятия хореографией в дошкольном и младшем школьном возрасте являются прежде всего эффективной предпосылкой для всестороннего и гармоничного развития детей. Именно танец, как синтетический вид искусства, имеет огромные возможности для реализации этих задач. Этот факт обуславливает значимость общей хореографической подготовки детей независимо от их дальнейшего профессионального выбора [6, 20]. При этом приобщение к профессии является вторичной задачей начальной степени хореографического образования. Нередко в связи с такой установкой начальный этап обучения не предполагает ознакомление с каким-то определенным видом хореографии. Основное внимание акцентируется на практическом изучении танцевальной азбуки, освоении хореографических основ, дающих возможность развиваться воспитанникам и творчески, и физически, а также проявить склонность к углубленному изучению какого-либо направления в хореографии.

Расширение базовых хореографических знаний и навыков может продолжаться в рамках дополнительного образования – переходом от начальной профессиональной хореографической подготовки к средней в системе дополнительных образовательных структур. Ансамбли, кружки, авторские школы, детские студии профессиональных хореографических коллективов, танцевальные и художественно-эстетические центры и проч. способствуют формированию основы для дальнейшего обучения их участников в системе профессионального хореографического образования.

Высокий уровень практической подготовки в условиях дополнительного хореографического образования позволяет определить его тесную взаимосвязь с профессиональным хореографическим образованием, а также считать его ступенью, дающей возможность дальнейшего обучения в специализированных учебных заведениях среднего и высшего звеньев.

Прогрессивной тенденцией развития системы непрерывного хореографического образования является создание интегрированных учебных комплексов, в состав которых может входить как обычная общеобразовательная школа (с профилизацией обучения), так и специализированное учебное заведение художественно-эстетического профиля, в том числе школа искусств, колледж и проч. В современных условиях эта модель организации учебно-воспитательного процесса является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного хореографического образования детей и подростков, поскольку в ней органично сочетаются возможности обоих видов образования.

Среди таких комплексных хореографических структур наиболее известными сегодня в Украине являются: Кировоградский областной общеобразовательный учебно-воспитательный комплекс (гимназия-интернат-школа искусств), Винницкий городской центр художественно-хореографического образования детей и юношества «Барвинок», Житомирский областной центр хореографического искусства, Львовская комплексная школа хореографического образования «Серпанок». В указанных довузовских ступенях хореографического образования воспитанники получают не только общее среднее образование, но и профильную подготовку – базовую основу для продолжения профессионального становления.

Среднее звено профессионального хореографического образования представлено в Украине профильными учебными заведениями, дающими возможность получить среднее специальное образование. К ним относятся: Киевское государственное хореографическое училище, хореографические отделения училищ культуры, театральных училищ, колледжей, Киевского училища эстрадно-циркового искусства. Основной целью обучения в указанных специализированных учебных заведениях является подготовка хореографов-исполнителей (артистов балета, артистов танцевальных ансамблей различных жанров), а также организаторов и методистов хореографической самодеятельности, руководителей самодеятельных танцевальных коллективов.

Следующим звеном в системе непрерывного профессионального хореографического образования являются высшие учебные заведения, обеспечивающие многоуровневую профильную подготовку (бакалавр-специалист-магистр) хореографов-исполнителей, педагогов-хореографов,

балетмейстеров, режиссеров-постановщиков, руководителей любительских и профессиональных танцевальных коллективов. Как видно, диапазон хореографических специальностей в системе высшего гуманитарного образования достаточно широк, что создает благоприятные возможности для подготовки высококвалифицированных кадров различных направлений и жанров хореографической деятельности.

Профессионально ориентированные знания и практические умения обучать танцевальному искусству, полученные студентами в высшем учебном заведении, требуют своего дальнейшего развития и усовершенствования, наряду с формированием методического мышления и методических способностей педагога-хореографа в процессе его практической деятельности. Реализация этой задачи происходит при организации курсовых мероприятий повышения квалификации, научно-практических конференций, семинаров, мастер-классов ведущих деятелей хореографического искусства, конкурсных и концертных мероприятий.

Популярность хореографического искусства среди различных категорий взрослого населения обуславливает также активный количественный рост заведений дополнительного хореографического образования. Его реализация осуществляется в системе художественной самодеятельности. Сегодня в Украине функционирует целостная система разновозрастных и разножанровых хореографических коллективов, студий, школ в сфере танцевального любительства, а также увеличения числа их участников.

Как неотъемлемый компонент непрерывного хореографического образования и популярный жанр непрофессиональной художественной деятельности, хореографическое аматорство предполагает, прежде всего, самореализацию, самоусовершенствование и общекультурное развитие танцоров-любителей.

Выводы *Conclusions*

Таким образом, в результате исследования проблематики развития непрерывного хореографического образования как целостной системы, можем констатировать, что его стержневыми характеристиками на современном этапе являются многоуровневость и многовариантность профессиональных и дополнительных образовательных структур, параллельность реализации различных видов образования (формального и неформального). Имея различные цели, задачи, каждое из звеньев хореографического образования одновременно подчиняется общим принципам и закономерностям развития хореографической педагогики. В основе структуры непрерывного хореографического образования заложено активное взаимодействие и взаимодополнение узкопрофессиональной и

общей хореографической подготовки на различных уровнях единой системы.

Актуальными тенденциями и одновременно перспективами дальнейшего развития исследуемого процесса считаем его активную интеграцию (вертикальную и горизонтальную) на различных организационных уровнях. Практическая реализация интеграции происходит: в развитии комплексных образовательных структур, предполагающих преемственность звеньев общего и профессионального хореографического образования.

Краткое изложение

Приоритетной задачей развития современной системы образования является реализация концепции непрерывного образования, цель которой – обеспечение гармоничного развития каждой личности и создания максимально приемлемых условий для ее профессионального роста и реализации. Хореографическое образование, как составляющий компонент системы художественно-эстетического образования, предполагает приобретение и усовершенствование специальных (хореографических) знаний, умений и навыков как в различных видах учебных заведений (общеобразовательных и специализированных), так и путем самообразования.

2. Системообразующим основанием формирования и развития системы непрерывного хореографического образования выступает ее целостность, а также глубокая интеграция всех образовательных подсистем. Этот фактор определяет упорядочение множества образовательных структур, обеспечивающих реализацию целей и задач хореографического образования на каждом из его этапов, которые предоставляют возможность получать общую и профессиональную хореографическую подготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни.

3. Вертикальная интеграция хореографического образования реализуется в различных формах организации профессиональной и предпрофессиональной (пропедевтической) подготовки, начального, среднего и высшего профессионального образования, а также формах переподготовки, доподготовки, усовершенствования, повышения квалификации, поддержания личностного потенциала специалиста в сфере хореографической деятельности. Каждый из этих этапов имеет различные характеристики, обеспечивается различными образовательными программами.

4. Горизонтальная интеграция хореографического образования реализуется в системе дополнительного образования, представленного множеством хореографических школ, студий, разножанровых

любительских танцевальных коллективов, внешкольных заведений художественно-эстетического профиля. Разветвлённость каналов неформального хореографического образования, высокий уровень практической профессиональной подготовки доказывает его значимость в целостной системе непрерывного хореографического образования, а также позволяет считать его обязательной ступенью, дающей возможность дальнейшего обучения в специализированных учебных заведениях среднего и высшего звеньев.

5. Перспективами дальнейшего развития непрерывного хореографического образования считаем его активную интеграцию (вертикальную и горизонтальную) на различных организационных уровнях. Практическая ее реализация происходит: в развитии комплексных образовательных структур, предполагающих преемственность звеньев любительского и профессионального хореографического образования; в активном взаимодействии и взаимодополнении различных организационных форм общей и профессиональной танцевальной подготовки.

Summary

1. The priority task of contemporary educational system is the implementation of continuous education concept that aims at the development of every individual and creation of acceptable conditions for professional fulfillment and growth. Choreographic education as a constituent of the system of artistic and aesthetic education involves the acquisition and improvement of special (choreographic) knowledge and skills in different types of schools (general and specialized) and through self-education.
2. The framework basement of formation and development of continuous choreographic education system is its integrity and deep integration of all educational subsystems. This factor determines the ordering of the set of educational structures to ensure the goals and objectives choreographic education at each of its stages, which provide the opportunity to receive general and professional choreographic training, improve skills life-long.
3. Vertical integration of choreographic education is implemented in various forms of professional and pre-professional (propaedeutic) training, primary, secondary and higher education, as well as in forms of retraining, additional training, improvement, advanced training, maintenance of a personal potential of a specialist in the choreographic field. Each of these stages has different characteristics and provided by various educational programs.
4. Horizontal integration of choreographic education is implemented in the system of additional education presented by a variety of dance schools, studios, amateur dance groups of different genres, extracurricular institutions of artistic and aesthetic profile. Variety of sources of informal choreographic education together with a high level of practical training proves its importance in the whole system of continuous choreographic education, and also considered as a mandatory stage that provide a possibility for further training in specialized schools of the middle and higher levels.
5. We believe that the prospect for further development of continuous choreographic education is its active integration (vertical and horizontal) at different organizational levels. Its practical realization occurs in the following ways: in the development of

complex educational structures that suggest continuity of links in amateur and professional choreographic education; in an active interaction and complementarities of different organizational forms of general and professional dance training.

Bibliography

1. Bim-Bad, B.M. (2002) Continuous education. Pedagogical encyclopaedic dictionary, 528 p.
2. Blagova, T.O. (2008). Developing creative flairs of junior schoolchildren by facilities of choreographic art. *Methodical recommendations*, 58 p.
3. Continuous education, (2000) *Bases of spiritual culture (encyclopedic dictionary of teacher)* [Electronic resource] / Access profile : // <http://spiritual.culture.academic.ru/1432/>.
4. Kolesnikova, I.A. (2013) Continuous education as phenomenon of the XXI century : new foreshortening of research. *Continuous education: XXI century*, 1, 2.
5. Nychkalo, N.G. (2001). Continuous trade education as philosophical and pedagogical category. *Continuous trade education*, 1, 9-21.
6. Panov, V.G.(1993) Russian pedagogical encyclopaedia [Electronic resource] / Access profile : <http://pedagogicheskaya.academic.ru/1710/>.

Татьяна Благова
кандидат
педагогических наук,
доцент

Полтавский национальный педагогический университет
имени В.Г. Короленко
ул.Остроградского, 2, г.Полтава, Украина
E-mail tanyablagova@ya.ru
Tel. +38 0501477230

RADOŠUMA VEICINĀŠANA JAUNĀKĀ SKOLAS VECUMA BĒRNIEM MĀKSLAS JOMAS PRIEKŠMETU INTEGRĀCIJĀ

Promoting Creativity for younger school age children in arts field subject integration

Beatrise Garjāne

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Anda Kļave

Liepājas universitāte

Abstract. *The article reveals the main lines of identifying the nature of creativity, highlighting the importance of creativity in education in general and arts subjects, justifying the need for integration of these items. This paper analyses the international experience in arts education and cultural education the author of the article to dis; the framework of study reveals the situation in Latvia. The study results prompted cuss arts subjects integration educational opportunities associated with industry experts and arts teacher beliefs.*

Keywords: *creativity, art field subject integration, younger school age children*

Ievads

Introduction

Mūsdienu izglītības paradigmā radošums ir nozīmīgs gan cilvēka individuālajā izaugsmē, gan arī visas sabiedrības progresa virzībā. Radošums, kas sakņojas diverģentajā domāšanā, ir būtisks sabiedrības attīstības visdažādākajās sfērās, ietverot gan kultūras, mākslas un izglītības (to starp – mūžizglītības), gan ekonomikas, ražošanas un tautsaimniecības inovāciju iespējas. Tieši tāpēc radošuma veicināšanai mūsdienu skolā jāsākas jau jaunākajā skolas vecumā, kad skolēns ir atvērts jaunām idejām un pozitīvi noskaņots darbībai. UNESCO Pasaules konferences par mākslas izglītību „Radošo spēju attīstīšana 21. gadsimtā” dokumentos (UNESCO, 2006) uzsvērts, ka ar mākslas palīdzību var izveidot atbilstošu vidi un nodrošināt attiecīgu praksi, lai izglītībā esošie varētu gūt radošu pieredzi un aktīvi iesaistīties radošos procesos un attīstībā. Cilvēku līdzdalība mākslas procesos, papildinot izglītību ar kultūras elementiem, katrā indivīdā attīsta radošās spējas un iniciatīvu, bagātu iztēli, emocionālo inteligenci un izpratni par morāles normām, kā arī spēju kritiski domāt, izpratni par autonomiju, domas un rīcības brīvību. Izglītība mākslā un izglītība, kas iegūta ar mākslas starpniecību, veicina arī izziņas spēju attīstību un var padarīt mācību saturu un metodes atbilstošāku mūsdienu sabiedrības vajadzībām. Diemžēl praksē aizvien biežāk nākas sastapties ar viedokli par mākslas jomas mācību priekšmetiem kā skolēnam maznozīmīgiem dzīves prasmju ieguvē, iepretim izceļot t.s. eksaktās jomas priekšmetu prioritāti, tādējādi ignorējot skolēna personības vispusīgu attīstību.

Raksta mērķis: pamatot mākslas jomas mācību priekšmetu integrācijas nepieciešamību radošuma veicināšanai jaunākā skolas vecuma bērniem.

Pētījumā izmantotās metodes: intervijas ar mākslas jomas priekšmetu skolotājiem, ekspertu intervijas, kontentanalīze.

Radošuma būtības raksturojums *Characteristics of the nature of creativity*

Radošuma (kreativitātes) pētījumi joprojām ir daudzu pētnieku redzeslokā, un skatupunkti un akcenti katrai pieejai ir atšķirīgi. Radošumu var skaidrot ar pasaules tēla radīšanu kā pamatu personības veidošanās procesam, kas balstīts indivīda zemapziņā, saskatot radošumā asociālo tieksmju sublimāciju (Freud, 2005). Radošums inspirē cilvēka tapšanu radošā personībā, ko iespējams definēt arī kā „mūžīgo bērnu”, kurš nekad nebeidz tapt un kuram nepieciešama pastāvīga aprūpe, uzmanība un audzināšana. K.G.Jungs radošumu saista ar tādu pasaules tēlu, kas savukārt veido indivīda personību (Jung, 2009). Radošumu var uzskatīt par vienu no galvenajiem līdzekļiem, kā panākt cilvēka vienotību ar pasauli, pārvarēt eksistenciālo atsvešinātību. Jebkura radoša darba gadījumā notiek saplūšana ar materiālu, kas pārstāv ārējo pasauli, tātad cilvēks radošajā procesā būtībā savienojas ar pasauli, kas arī ir garīgas būtnes kvēlākā vēlme (Fromms, 1994). Personības radošā potenciāla īstenošanu veicina spontānums, brīvība, uzdrīkstēšanās un sevis pieņemšana. Radošums ir atzīts par fundamentālu cilvēka dabas īpašību izpausmi (Masloy, 1997). Radošums kā cilvēka eksistences nepieciešams nosacījums ir saistīts ar vajadzību piemēroties mainīgajai videi, to uzlabojot un radot jaunus apstākļus. Radošums ir uzskatāms par dabīgu attīstības komponentu, kas attīstās prognozējamās stadijās, jo personība atrodas nemitīgā pašaktualizēšanās procesā. Tiecoties izprast savas dzīves jēgu un realizējot iekšējās potences, tātad arī radošumu, tā pakāpeniski paceļas jaunā personības attīstības stadijā (Rogers, 1967; Выгодский, 1984). Radošums var tikt saistīts kā ar cilvēka emocionālajām, tā arī kognitīvajām spējām. Dž.P.Gilfords definē radošumu kā diverģentās domāšanas procesu (kas tiek strikti nodalīts no konverģentās domāšanas, ko raksturo viens pareizais problēmas risinājums) un saista to ar sistemātisku ideju radīšanu (Guilford, 1967). Radošumu iespējams definēt arī kā lēmumu pieņemšanu vai izvēli, kas balstās uz analītisko, radošo domāšanu un bāzējas praktiskajās iemaņās. Radošai personībai vispirms jāspēj definēt problēma vai jautājumi un pēc tam jāliek lietā savas zināšanas un intelektuālās spējas, rodot radošu risinājumu. Tas panākams, summējot dažādus radošumam nepieciešamos komponentus – intelektuālās spējas, zināšanas, domāšanas stilu, personību, motivāciju un vidi, turklāt vide ir nozīmīga gan kā radošumu ietekmējošs (veicinošs/bremzējošs), gan radošā produkta novērtējuma faktors. R.Dž.Šternbergs īpaši akcentē trīs intelektuālo spēju nozīmību radošuma rosināšanai: 1) integrētas spējas saskatīt problēmu jaunā veidolā, atbrīvojoties no tradicionālās domāšanas sakarībām, 2) analītiskās spējas izvērtēt idejas un attīstīt veiksmīgākās, 3) spēja pierādīt savu ideju un pārliecināt pārējos, par tās

vērtīgumu (Sternberg, 2006). Radošumu var uzskatīt par personības izveides pamatu, jo jaunrades produkti kā konstruēta realitāte ir cilvēka dzīve un viņa personība, savukārt personības dzīves darbības kopums tiek uztverts kā radoša (konstruktīva) darbība (Karpova, 1998; Brunner, 1996).

Jākonstatē, ka pastāv radošuma būtības skaidrojumu daudzveidība, kur centrā ir cilvēka personības integratīvais veselums, taču atšķiras priekšstati par tā virzošajiem vai bremzējošajiem spēkiem, struktūru un radošas personības psiholoģisko daudzveidību. Tāpat saprotams, ka radošuma pētīšanā, atkarībā no paša pētnieka pozīcijām, atkarīgas vairākas paralēlas pieejas, kas radošumu un tā rezultātu analizē vai nu no indivīda kā radošā procesa dalībnieka pozīcijām vai arī sabiedrības kā radoša procesa patērētāja skatupunkta.

D.Kalēja–Gasparoviča (2012), analizējot dažādas radošuma izpratnes, piedāvā detalizētu radošas personības teorētisko raksturojumu:

- ▶ radošas personības raksturojošie komponenti (piemēram, oriģinalitāte, novatorisms, drosme, uzdrīkstēšanās spēja, iekšējā brīvība u.c.)
- ▶ radošas personības attīstošie komponenti (piemēram, individuālās vērtības, vajadzības, motīvi, dzīves virziena un jēgas izjūta u.c.),
- ▶ radošas personības pētīšanas komponenti (piemēram, pašapziņa, pašvērtējums, racionālu risinājumu spēja, interese, atvērtība jaunai pieredzei u.c.)
- ▶ radošas personības izpausmes (piemēram, pozitīva dzīves uztvere, izpausta jūtās, saskarsmē, domāšanas procesi, introversija un ekstraversija, pašizpausme u.c.)

Balstoties šajā raksturojumā, radošums kā domāšanas un motivācijas veids potenciāli piemīt jebkurai normālai psihei, un mākslinieciskā jaunrade ir iespējama arī bez mākslinieciska ģēnija vai īpaša talanta klātbūtnes. Tādējādi ir pamatots, ka radošums var kļūt arī par mācību satura komponentu.

Savukārt M.Vidnere (2013) uzskata, ka, lai gan radošuma psiholoģijas jomā veikto pētījumu skaits ir ievērojams, tomēr pilnīgas radošuma koncepcijas, kas atbilstu filozofiskās, psiholoģiskās un mākslinieciskās domas prasībām, pagaidām nav. Nav izstrādāti jautājumi par radošuma determinantiem un avotiem, nav vienota priekšstata par personības radošā potenciāla jēdzienu un pašrealizācijas noteikumiem, nav pilnībā izpētīta arī radošuma un personības mijiedarbība.

Radošuma pētījumi pedagoģijā tiešā veidā bāzējas psiholoģijas zinātnē, tāpēc arī pedagoģijas kontekstā minami tādi radošuma komponenti kā spējas, attieksmes, intereses, prasmes, motivācija, zināšanas, intelekts, personība, uzskati un vērtības. Raksturojot radošuma būtību pedagoģijā, ir tendence uzskatīt, ka radošuma galvenā funkcija ir cilvēka pašaktualizācija, kam ir nozīmīga:

- ▶ atvērtība pieredzei, iekļaujot spēju apzināties sevi pasaulē, izjust, pārdzīvot jūtas;
- ▶ uzticēšanās ķermeniskajai izjūtai;

- ▶ eksistenciālās pieredzes pārdzīvojums tagadnes realitātē (Rogers, 1967, Urban, 2004).

Radošumam pastāv arī traucējoši faktori, piemēram, tiekšanās pēc panākumiem par katru cenu, stereotipiska domāšana un rīcība, kā arī izvairīšanās no riska (Rogers, 1967). Galvenokārt tāpēc pedagoģiskajā procesā īpaša uzmanība būtu veltāma stereotipu laušanai, domāšanas elastības sekmēšanai, spējai ģenerēt un arī pieņemt netradicionālas, oriģinālas idejas, ko īpaši ieteicams veikt, integrējot mākslas jomas mācību priekšmetus, kas sekmētu atvērtību skolēna eksistenciālās pieredzes pārdzīvojumam, tātad arī radošumam.

Mākslas jomas priekšmetu integrācija *Integration of arts field subjects*

Lai noskaidrotu kopsakarības mākslas jomas priekšmetu integrācijā, ir analizēts Eiropas Komisijas Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras ziņojums „Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās” (2010), kurā iekļauta informācija par 30 *Eurydice* tīkla dalībvalstu izglītības sistēmām. Diemžēl jākonstatē, ka visās valstīs starp izglītības programmu dažādajām jomām pastāv hierarhija, kurā lasītprasmes, rakstītprasmes un matemātisko prasmju apguvei piešķirta prioritāra loma. Papildus tam arī pašā mākslas jomā konkrētiem mākslas veidiem (īpaši vizuālajai mākslai un mūzikai) salīdzinājumā ar citiem mākslas veidiem (piemēram, teātri un deju) ir noteikta prioritāte. Lai gan dalībvalstu politiskās nostādnes uzsver kultūras dimensijas un radošuma ievērojamo lomu, tomēr praksē mākslas statuss un apjoms izglītības satura piedāvājumā ir salīdzinoši niecīgs.

Dalībvalstīs mākslas jomas izglītība tiek organizēta divējādi:

- 1) divu vai vairāku mākslas veidu kopums uztverts kā patstāvīga, savstarpēji saistīta, bet nošķirama programmas joma (māksla), kas atdalīta no citām mācību jomām (piemēram, no dabaszinātnēm vai humanitārajām zinātnēm). Šo koncepciju, kas atzīst dažādo mākslas veidu savstarpējo saistību, var uzskatīt par "integratīvo" koncepciju;
- 2) katrs mākslas mācību priekšmets programmā ir definēts kā atsevišķs mācību priekšmets (t. i., vizuālā māksla vai mūzika līdztekus citiem mācību priekšmetiem, piemēram, ķīmijai, vēsturei vai matemātikai), starp kuriem nav konceptuālas saiknes.

Otrajā gadījumā pastāv pamatota iespēja, ka audzēkņiem var neveidoties vienota izpratne par mākslu kā kopumu, kas savstarpēji cieši saistīts un var izpausties dažādos atšķirīgos veidos. Radošums (izteikts kā iztēle, problēmu risināšana, gatavība riskam) par Mākslas izglītības un kultūrizglītības programmu mērķi ir definēts 95% dalībvalstu izglītības dokumentos, arī Latvijā, kas vismaz ieceres līmenī būtu uzskatāms par atzīstamu.

Mākslas mācību priekšmeti dalībvalstu izglītības programmās:

- ▶ Vizuālā māksla – visās valstīs

- ▶ Mūzika - visās valstīs
- ▶ Amatu māksla – 70% valstu (Latvijā – nav mākslas jomas mācību priekšmets)
- ▶ Teātris – 30% valstu (Latvijā – nē)
- ▶ Deja - 10% valstu (Latvijā – nē)
- ▶ Mediju māksla - 14% valstu (Latvijā – nē)
- ▶ Arhitektūra - 10% valstu (Latvijā – nē)
- ▶ Literatūra kā mākslas jomas priekšmets definēta tikai Latvijā.

Analizējot minimālo mākslas izglītībai atvēlēto stundu skaitu gadā obligātajā vispārējā pilna laika izglītībā katrā valstī un atbilstoši klasei, jākonstatē, ka Latvijas Mākslas izglītība nav starp līderēm nedz to valstu, kur stundu skaits ir vislielākais (Austrija, Polija, Lihtenšteina, Francija, Kipra), nedz arī valstu, kur stundu skaits mākslas izglītībai ir mazāks (Rumānija, Slovākija, Luksemburga, Malta), tātad visumā situācija nav bezcerīga. Jautājums tikai par saturu un mākslas jomas priekšmetu integrāciju pedagoģiskajā realitātē. Analizējot valsts pamatizglītības mācību priekšmetu standartus (2013) mākslas jomas mācību priekšmetos, konstatējams, ka visu trīs mācību priekšmetu (literatūras, mūzikas un vizuālās mākslas) mērķi un uzdevumi daudzējādā ziņā ir identiski:

- ▶ radošo spēju atraisīšana,
- ▶ emocionālās un intelektuālās attīstības sekmēšana minēta visos trijos.

Salīdzinājumā ar 2004. gadā apstiprinātajiem standartiem, nākas konstatēt, ka par mācību mērķiem un uzdevumiem vairs netiek izvirzīti

- ▶ pozitīvas attieksmes veidošana,
- ▶ līdzību meklēšana un prasme paust savu viedokli verbāli.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Empīriskajā pētījumā ir izmantotas galvenokārt kvalitatīvās metodes: daļēji strukturētā intervija ar skolotājiem par mākslas jomas priekšmetu integrāciju, ekspertintervijas ar nozares metodiķiem, interviju kontentanalīze. Intervijās respondentiem tika piedāvāts traktēt radošumu kā spēju apzināties sevi, savu jūtu un vērtību izpausmes, pašvērtējuma nepieciešamību personības pašrealizācijas iespējamībai un veicināšanai.

Lai konstatētu skolotāju uzskatus par mākslas jomas mācību priekšmetu integrāciju radošuma sekmēšanai, intervijā respondenti atklāja un daļēji analizēja individuālo pieredzi, integrējot vai neintegrējot mākslas jomas mācību priekšmetus savā pedagoģiskajā darbībā. Tika intervēti 30 pedagogi, no tiem 10 – mūzikas, 10 – vizuālās mākslas, 10 – literatūras (un valodas), kuri strādā ar jaunākā skolas vecuma bērniem dažādās Latvijas lauku un pilsētu skolās (respondentiem ir līdzīgs darba stāžs skolā).

Pēc intervijas satura analīzes jākonstatē, ka priekšmetu integrācija radošuma veicināšanai galvenokārt tiek uztverta kā atsevišķu artefaktu izmantošana mācību stundās, piem., 9 mūzikas skolotāji, mācot mūziku, ilustrācijai izvēlas vizuālās mākslas darbus vai līdzekļus, retāk literatūru, bet 1 skolotājs uzskata, ka realizē daļēju integrāciju, jo izvēlas atklāt noteiktus tematus vai tēlus gan mūzikā, gan kontekstuāli arī glezniecībā un literatūrā. Savukārt 5 vizuālās mākslas skolotājiem svarīga mūzikas un literatūras iesaiste vizuālās mākslas darbu tapšanas fonā, bet 5 skolotāji reti cenšas rast šos sasaisti. Latviešu literatūras (valodas) skolotāji atzīst, ka epizodiska integrācija notiek (7 respondenti), taču 3 pedagogi norāda, ka integrācija nav viņu darbībā aktuāla (iespējams, ka šādu nostāju ietekmē gan fragmentārisms viņu iepriekšējā izglītībā, gan svarīgu pedagoģisko vērtību trūkums). Jāpiezīmē, ka tikai viens (!) no visiem respondentiem min integrāciju kā vairāku skolotāju kopīgu plānveidīgu un mērķtiecīgu sadarbības projektu.

Pamatojot mākslas jomas priekšmetu integrācijas nepieciešamību, radošuma un emocionalitātes pilnveidi min 5 mūzikas skolotāji, 3 vizuālās mākslas un 4 literatūras (un valodas) skolotāji. Pilnvērtīgāku, vispusīgāku, nokrāsām un noskaņām bagātāku mūzikas, mākslas un literatūras izpratni tādējādi cenšas panākt 3 mūzikas skolotāji, 4 vizuālās mākslas skolotāji un 2 literatūras (un valodas) skolotāji, bet 2 mūzikas skolotāji uzsver visu mākslas veidu ciešo saikni. Savukārt vizuālās mākslas un literatūras skolotāji (7 respondenti) integrāciju izvēlas noskaņas radīšanai, iztēles un fantāzijas rosināšanai. Visi skolotāji apzinās pozitīvu emociju un konjunktīvu jūtu izraisīšanas nozīmi, jo noskaņas radīšana mākslas stundās veido emocionālo fonu darbībai, tāpat radošums un iztēle iedvesmu rod jūtās un emocijās.

Atklājot problēmas, ar kurām jāsastopas integrācijā, viedokļi ir atšķirīgi. Vizuālās mākslas (8 respondenti) un literatūras skolotājus (7 respondenti) uztrauc mūzikas atskaņošanas iespējas, kabinetu iekārtojuma nepilnības (8 respondenti), laika trūkums (6 respondenti), mākslas piederumu trūkums. 5 skolotāji atzīst, ka traucēklis ir skolēnu stereotipiskā domāšana, skolēnu nepietiekamās priekšzināšanas un jaunākajam skolas vecumam raksturīgās t.s. ideju zādzības, kad blakussēdētāju darbi mēdz „nejauši” pārāk līdzināties viens otram, kas šādā darba procesā bieži vērojams.

Rosinot mākslas jomu priekšmetu integrāciju, skolotāji (7 respondenti) aktīvi mudina kolēģus strādāt “*ļauties integrācijas brīnumam*”, “*strādāt ar smaidu*”, “*uzdrošināties*”. Tiek uzsvērtā iepriekšēja kopīgu tēmu izstrāde un sagatavošanas nozīme (3 respondenti). Ir vērā ņemams ieteikums (1 respondents) jau mācību programmās veidot mākslu integrētās tēmas, lai mācību rezultātā būtu, piem., vienota mākslas (integrējot literatūru un vizuālo mākslu) izstāde par mūziku. Vizuālās mākslas skolotāji (5 respondenti) uzsver nepieciešamību aizliegt stundās izmantot skolēnu izvēlētu mācību saturam neatbilstošu mūziku (nodēvējot to par bumsī – bumsī vai tuci – tuci fona mūziku), kas nosacīti rosinot radošai darbībai. Mūzikas un literatūras skolotāju

atbildēs tādu brīdinājumu nav, tāpēc jāpieņem, ka, visticamāk, šāda iespēja pat netiek piedāvāta, kas arī ir saprotami. Literatūras (un valodas) skolotāji (5 respondenti) ierosina papildināt skolu materiāli tehnisko bāzi, sagādāt labas kvalitātes gleznu reprodukcijas, CD ierakstus u.tml., tādējādi sekmējot integrēšanas iespēju pilnvērtīgu izmantošanu. Ir atsevišķi izteikumi atbildēs, kas varētu būt gan integrācijas neizpratnes, gan emocionālu iemeslu dēļ, piem., ieteikums ar “*integrēšanu pārāk neizrauties, jo krāsošanas elementi jau ir gandrīz visās 1. – 4. klases stundās*”. Ja jau integrēšanu saprotam kā “krāsošanu”, tad ar to ne tikai “nevajadzētu aizrauties”, bet varbūt pat būtu derīgi to aizliegt, jo “krāsošana” diez vai veicina emociju attīstību.

1.tabula

Mākslas jomas mācību priekšmetu integrācija radošuma sekmēšanai.
Skolotāju uzskatu raksturojums
Arts field subject integration in prompting creativity.
Teachers' views characterization

Mākslas jomas mācību priekšmetu integrācija	Ietver vizuālās mākslas faktus	Ietver literatūras faktus	Ietver mūzikas faktus
Mūzikas skolotāji	9	5	
Vizuālās mākslas skolotāji		5	5
Literatūras skolotāji	7		7
Pamatojums	Radošuma un emocionālītātes pilnveide	Pilnvērtīgāka mūzikas, vizuālās mākslas un literatūras izpratne	Noskaņas radīšana, iztēles rosināšana
Mūzikas skolotāji	5	3	-
Vizuālās mākslas skolotāji	3	4	7
Literatūras skolotāji	4	2	7
Pozitīvais mākslas jomas mācību priekšmetu integrācijas pieredzē	Prieks un emocionālais pārdzīvojums	Negaidītu risinājumu atklāsme, vizuālās mākslas un mūzikas saskaņošana vienotā krāsu un kompozicionālā tēlā	Iztēles rosināšana
Mūzikas skolotāji	8	7	1
Vizuālās mākslas skolotāji	7	3	4
Literatūras skolotāji	8	1	6
Problēmas integrācijā	Mūzikas atskaņošanas iespējas/sadarbības nepieciešamība mākslas jomas pedagogu starpā	Kabinetu iekārtojuma nepilnības	Stereotipiska domāšana, ideju „zādzības”, nepietiekamas skolēnu priekšzināšanas
Mūzikas skolotāji	8	5	10
Vizuālās mākslas skolotāji	-	3	10
Literatūras skolotāji	7	5	9

Intervējot nozares ekspertus – VISC mācību programmu paraugu veidotājus un metodiķus (10 respondenti) - par mākslas jomas mācību priekšmetu saikni un integrēšanas iespējām, jākonstatē respondentu uzsvērtā iecere veicināt mācību satura izpratni kopveselumā, kas dabiski saplūst mākslas veidu dažādās aktivitātēs. Eksperti akcentē sadarbības nepieciešamību mākslas jomas pedagogu starpā, tomēr minot arī nepieciešamo atbalstu no skolu administrācijām, kas ne vienmēr realizēts mācību procesā. Vispārējās izglītības satura nodrošinājuma nodaļas vadītājs pauž viedokli, ka, veidojot mācību priekšmetu jomas, ir vēlme panākt kopēju un vienotu skatījumu par izglītības satura jēgu, novēršot nepamatotu mācību satura dublēšanos. („*Tiesa gan, šīs ieceres īstenošanai ir nepieciešama arī izglītības iestādes pedagogu ļoti cieša sadarbība izglītības satura īstenošanā.*”) Turklāt ir jāatzīst, ka pētījumu par mākslas jomas satura integrāciju praksē nav pietiekami. Vizuālās mākslas mācību paraugprogrammas veidotāja uzskata, ka jau pats izglītības mērķis ir vērsts uz bērnu, uz viņa audzināšanu būt pašam un dzīvot sabiedrībā. Mācību priekšmeti, to jomas ir nepieciešamas, lai izglītību (arī mācību procesu) strukturētu, taču satura aspektā aktivitātes mākslā saplūst, un tas ir dabisks process. Arī laikmetīgajā mākslā saplūst robežas ne tikai starp mākslas veidiem, bet arī starp atšķirīgām jomām, piemēram, kopsakarības starp mākslu, zinātni, vidi, pakalpojumu sfēru, biznesu u.c. („*Ideāls būtu veids, kad stundas tiktu plānotas skolotāju sadarbības rezultātā. Skolotāju savstarpējā sadarbība noteikti bagātina mācību procesu, kopā arī vieglāk izdomāt un realizēt trakas idejas, kuras vienam nav pa spēkam. Tātad integrēšana noteikti var sākties ar ieinteresētību darīt labi savu darbu un orientāciju uz savstarpēju sadarbību, kā arī skolas vadības atbalstu.*”) Spriežot par literatūras integrēšanu, cita eksperte norāda, ka „*skrupulozā mācību priekšmetu sadalīšana traucē skolēnam uztvert pasauli kā vienotu veselumu, tāpēc veids, kā strādāt mākslas jomā integrēti ir skolotāju sadarbība. Aktuāls ir jautājums par skolotāju grupu (mūzika, vizuālā māksla, literatūra) kopīgi veidotu mācību programmu konkrētā skolā konkrētiem skolēniem*”. Eksperti ir vienprātīgi atzinumā, ka viens no svarīgākajiem aspektiem ir bērna kā harmoniskas personības veidošanās, attīstot gan bērna gribu, gan jūtas, gan domāšanu, un mācību priekšmetu integrācijā tiek ne tikai paplašināts skolēna redzesloks, bet arī radīta iespēja ieraudzīt jomas, kurās konkrētais skolēns spēj sevi realizēt pilnīgāk, tādējādi ļaujot viņam tapt kā personībai. Eksperti uzskata, ka mākslas priekšmetu integrācijas veicināšanai būtu jāpievērš lielāka uzmanība skolotāju tālākizglītībā – mākslu aktualitātēm un mākslas pedagoģijai, izglītojot mākslas priekšmetu skolotājus holistiski, veidojot apziņu par visiem mākslas veidiem, kā vienotu mākslas procesu, kurā iespējams radoši iekļauties ikvienam.

Secinājumi *Conclusions*

1. Gan Latvijā, gan arī citās Eiropas valstīs bieži nākas sastapties ar nepietiekami profesionālu viedokli par mākslas jomas mācību priekšmetu maznozīmīgumu pretstatā eksaktās jomas mācību priekšmetu sociālajam svarīgumam.
2. Mākslas jomas priekšmetu skolotāji pagaidām mākslas priekšmetu integrāciju saprot un īsteno kā cita mākslas mācību priekšmeta atsevišķu elementu un faktu iesaisti savās stundās, neizmantojot skolotāju kopīgu mērķtiecīgi plānotu sadarbību radošuma sekmēšanai skolēniem jau jaunākajā skolas vecumā.
3. Galvenie mākslas priekšmetu integrācijas ieguvumi skolotāju pašreizējā skatījumā ir radošuma un emocionalitātes pilnveide, pilnvērtīgāka mākslas izpratne un iztēles rosināšana.
4. Mākslas jomas ekspertu vērtējumā mācību priekšmetu integrācija ir būtiska bērna kā harmoniskas personības, kas uztver mākslu kā vienotu procesu un gatavs radoši tajā iekļauties, tapšanā.
5. Mākslas priekšmetu integrācijas veicināšanai ir nepieciešams izglītēt mākslas priekšmetu skolotājus holistiski, sekmējot pedagoga apziņu par visiem mākslas veidiem kā vienotu mākslas procesu.

Kopsavilkums *Summary*

The article analyses the European Commission's Education, audio-visual and Culture Executive Agency report "Arts education and cultural education in schools in Europe" (2010) about 30 national education systems of Eurydice network. It was found out that creativity as an aim of art education and cultural programs is defined in 95% of the national education documents including Latvian. Mostly belonging to the field of arts are considered music, visual arts and crafts, rarely - theatre, dance and architecture. Regarding the hours dedicated to the field of art, the situation in Latvia is assessed as moderate - it is neither the largest nor the smallest number of hours of arts subjects.

According to views of field experts (40 respondents) the article is based on trends in arts field subjects' integration processes in visual art, literature and music lessons in 1. – 4. grade. Mainly teachers as creativity promoting condition recognize usage of some artefacts to reveal and emphasize lesson topic. However at the moment teachers' confidence and competence in realizing arts field subject integration is insufficient. Arts field experts advise teachers to develop a shared and common curriculum for a particular school for certain students, respecting the making of a harmonious personality.

The article highlights the necessity for additional training for teachers of art of art activities and art pedagogy, thus training teachers holistically, promoting awareness of all forms of art as a unified artistic process.

Literatūra
References

1. Bruner, J. (1996). Cambridge, London: *The culture of education, Harvard University Press*.
2. EACEA Eurydice. (2010). *Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās*. Rīga: Tulkošanas un terminoloģijas centra tulkojums.
3. Freud, S. (2005). *Die Traumdeutung*. Adamant Media Corporation (facsimile of the edition published in 1900 by Franz Deuticke)
4. Fromms, Ē. (1994). *Mīlestības māksla*. Rīga: Jumava.
5. Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw Hill.
6. Jungs, K. G. (2009). *Psiholoģiskā tipoloģija un māksla*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Kalēja - Gasparoviča, D. (2012) *Studentu radošuma veicināšana vizuālās mākslas studijās*. Promocijas darbs. Rīga: LU
8. Karpova, Ā. (1998). *Personība teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Rogers, C. (1967). *Modern approach to Values: maturity*. The Macmillan company, New York,
10. Sternberg, R. J. (2006). *The Nature of Creativity*. Creativity Research Journal, Vol.18, No. 1
11. UNESCO, (2006). *Ceļvedis mākslas izglītībā*. Pasaules konference par mākslas izglītību – radošo spēju attīstīšana 21. gadsimtā. Lisabona. Rīga: Tulkošanas un terminoloģijas centra tulkojums.
12. Urban, K. K. (2004). *Kreativitāt*. Munster: LIT.
13. *Valsts pamatizglītības mācību priekšmetu standarti*. Rīga: MK noteikumi Nr.530 (2013). Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=259125> (Skatīts 15.03.2014.)
14. Vidnere, M.(2013). *Kreativitātes diagnostika un attīstība*. Mācību metodiskais līdzeklis. Pieejams: <http://pedagogubiblioteka.rpiva.lv/?cat=1081%E2%80%8E> (Skatīts 13.02.2014.)
15. Выгодский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений. Детская психология*, том 4. Москва: Просвещение
16. Маслоу, А. (1997). *Психология бытия*. Москва: Рефл – бук, Ваклер

Dr. paed., prof.
Beatriše Garjāne

Mg. paed., doktorante
Anda Kļave

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
e-pasts beatrise.garjane@rpiva.lv
Liepājas Universitāte
anda.klave@inbox.lv

THE IMPORTANCE OF THE PARADIGM SHIFT IN THE DEVELOPMENT OF DESIGN INDUSTRY AND DESIGN EDUCATION

Andra Irbite

Faculty of Education, Psychology and Art
University of Latvia

Abstract. *Literature about design development and the current situation of the essence of trends in this field allow for the defining of design as an independent branch. Analysis of design and education regulations highlights the conflict between reality and gaps that exist in European statistical standards and International Standard Classification of Education. The purpose of this study is to explore complex problems in the field of design and design education_which determines the need for Paradigm Shift for further development of these branches, as well as to present proposals for definitions of key terms of design and offer proposals for a new design education classification. This research will show why, and will mark how design needs to be classified individually, and not as a part of visual arts.*

Keywords: *design, design thinking, visual art, classification, education, Latvia*

Introduction

Design today is identified as one of the key elements of innovation and strategic planning in many countries, including European Union. Design, as a strategic way to ensure the well being of society in the future, is one of *Europe 2020*'s flagship initiatives. In order to use the full potential of design innovation and strengthen the ties between creativity, innovation, entrepreneurship and the public and private sector, the European Commission has initiated a European Design Initiative (European Commission, 2010). The goals of this initiative are to promote understanding of the role of design as an engine for innovation in Europe and to strengthen the role of design in creative ideas and their transfer into the market through creation of user-friendly products, processes or services that facilitate the accessibility of services in Europe.

Thanks to multidisciplinary design, it can be viewed as a part of or unifying element between various branches of economy “to trigger spill-overs in other industries” (European Commission, 2012) – independent economy, creative and scientific activities. Design is generally associated with all branches of the economy, and all branches could have connections with professions associated with design, it suggests that the ability to integrate various competencies in the design process: technological competence, personnel and risk management skills, strategic thinking, creativity, communication skills and the ability to cooperate with other specialists and organizations, as well as openness to international and intercultural cooperation is taking on greater importance.

From the designer's point of view, it seems absurd in this context to prove that the design is_not a trend of art, however, analysis of theoretical and design

literature, as well as current regulations, reveals a dichotomy between reality and the legacy of the past. The need to find the basis of this perception is clearly indicated in the European Framework for Cultural Statistics (Bina, *et al.*, 2012) in which design is still classified in the Visual Art category, and the International Standard Classification of Education (ISCED), incorporating several organizations that are part of the European Statistical System, in which design is still classified as visual arts education.

Is there an objective need to consider design as a visual art to continue and if so, what are the consequences?

According to previous studies, the lack of data is a challenge to prove the investment of the design industry in the economy. Problems have been identified also in the development of design education. It seems that the design is invisible in statistical systems (European Design Leadership Board, 2012; Design Commission, 2011), as well as an interdisciplinary design program are invisible in the ISCED classifier.

The purpose of this study is to explore complex problems in the field of design and design education which determines the need for Paradigm Shift for further development of these branches, as well as to present proposals for definitions of key terms of design and offer proposals for a new design education classification

Methodology

1. Analysis of theoretical literature, associated design literature and documents was carried out in order to clarify the definitions of concepts and explanations of terms related to design using content analysis methods.
2. Theoretical literature was analyzed to prove the necessity for a paradigm shift for the further development of design and design education.
3. Definitions and explanations of design and design thinking are offered for discussion.

Data analysis in the second and third parts of study included grounded theory methods (Cropley, 2002; Glaser, 2002; Bryman and Burgess, 1994) (Table 1).

4. Positive examples, as well as possible solutions in design education were identified and marked in UNESCO documents about associated design education in the fourth and fifth parts of the research.

Table 1

Data coding

Categories	Selective Coding	Theoretical coding
Design: Definitions	Artefact: System, Restrictions Conditions, Usability, Creativity, Innovation	Technical and ergonomic parameters of an object, aesthetics Tangible
	Process, Strategy: Restrictions, Conditions, Innovation, Systems, Creativity	Creation of a product or service: problem solving, design thinking, systemic thinking, people-centred approach, ethics, imagination, intuition Intangible
Art, Design: Statistical Systems (ESS net – culture)	Thematic structure	Design – a trend in art
Art, Design: education (ICSED)	Fields of education and training Education programs	Design as visual art education
Design practice	Co-design Third Generation design	Design process Co-creation Designer Stakeholder
Design education	Traditional skills Perspective on problem identification and solving	Interdisciplinarity Design science
Paradigm	Paradigm shift	New mental model

Design and Design thinking

“Although design is often interpreted as art with a reference to common features in the process of creating both art and design work, design is to be considered an independent branch” (Irbite, 2013a, Irbite, 2013b). It has not lost the link with art, but its borders have widened. Design has changed over the centuries to become multi-disciplinary through the merging of individual design fields, as well through the division of basic disciplines into several branches that are connected to new theories, technologies and societal needs. New design fields, such as Service Design, Strategic Design is connected to the immaterial – systems, processes, attitudes, experience and relationships.

In this context, design is a ‘complex societal activity’ (Hardt, 2006) and as the term, designating that activity and its results, has many definitions and explanations. It is used both as a noun that describes the technical parameters of an object and its esthetic form in a concrete setting and as a verb that describes the process of creating a product or service (Commission of European communities, 2009; Design 2020; Vision Committee, 2011; International Council of Societies of Industrial Design, Dancing Water, 2009).

Today design is also defined as a strategy (European Design Leadership Board,

2012; Brown, 2005; Guellerin, 2001) for reaching a goal that is defined by the project's parameters and processes, as a driver for people-centred innovation (Commission of European communities, 2009; Myerson, 2009; Design Leadership Board, 2012) and as an integrated approach to complicated and poorly-formed problem solving (Rittel and Webber, 1973; Visser, 2010; Buchanan, 1992) – a way of thinking or design thinking.

The term 'design thinking' does not have a single, generally accepted definition. Various authors (Brown, 2008; Martin, 2009) offer explanations and interpretations of the term.

As Haasi and Laakslo (2011) concluded in their study, three main accounts are identified: design thinking as a cognitive style, as a general theory of design, and as a resource for organizations.

It follows that extending the boundaries of design branch makes it necessary to expand the concept of the design, but it is important from time to time define and explain more precisely the basic concepts and terms. This is particularly important in design education.

Paradigms, design and design education

Many countries have developed national design policies, strategies and visions (Design Council, 2012; DesignSingapore Council *et al.*, 2009; The Danish Government, 2007) to encourage excellence in design as the main factor of competitiveness. One of the goals in any design strategy is the supplementation of that branch of education.

Despite the wide possibilities of design industry, problems are identified also in design education. As indicated in the research „Mapping of International Design Policies and Strategies for leading design schools and research institutions” (Quartz+Co *at al*, 2011), most of design schools in this analysis are focusing on traditional design disciplines, such as industrial design, fashion, advertising, interior design, etc. Such a situation can be observed also in Latvian design education. Although design education has become more interdisciplinary “...it is mature the need for a new kind of designers, one that has traditional skills and yet a much broader perspective on problem identification and solving” (Quartz+Co *et al.*, 2011).

Where is the problem? On the one hand, the design industry has reached a new level of maturity and the need for a new type of designers to implement national industrial policies, and the design objectives have been established. On the other hand, design is invisible in statistical systems, is classified as a form of art and design education is developing slowly. These facts indicate that the problem is not only the lack of social understanding which is often limited by stereotypes and personal experience. The establishment of both statistical and educational system is a collective work, in which relevant industry professionals with a corresponding education have been involved. Today developing autonomous

fields of science and professional practice are promoting the accumulation of knowledge and thus forming more and more new values and facts. However, it facilitates the fragmentation of knowledge. The number of branches has increased and they have lost the connection between them, resulting in common problems.

According to Mathijs and Mosselmans (1999), human intellectual activity begins an investigation of the object, which is embedded in specific institutions and tied together with a leading "paradigm.

Khun defined a paradigm as universally recognized scientific achievements that, for a time, provide model problems and solutions for a community of practitioners (Kuhn, 1962 a). In a "normal science" (Khun, 1962 a) research is firmly "based upon one or more past scientific achievements, achievements that some particular scientific community acknowledges for a time as supplying the foundation for its further practice" (Kuhn, 1962a). In other words, paradigms are self-sustaining cultures or belief systems and are interconnected with the other major paradigms (Metadesigners Open Network, 2013).

And in this regard, it is the paradigm of design as the part of visual arts that creates a series of consequential problems: determining the impact of design on economy (European Design Leadership Board, 2012; Design Commission, 2011), as well as in the development of design education. This paradigm may be due to the paradigm of Liberal arts.

Non-compliance with the existing paradigm or 'anomaly' "appears only against the background provided by the paradigm. The more precise and far-reaching that paradigm is, the more sensitive an indicator it provides of anomaly and hence of an occasion for paradigm change" (Kuhn, 1962b).

History of science suggests that from time to time paradigms or collective mental models are barriers for development. Paradigm shift is nothing more than a change from one way of thinking or conceptual framework to another. Designers are referred to as agents of change because the strategic importance of design is not only to solve problems but also to identify them. Design paradigms are no longer relevant only to design solutions or design problem solving in the traditional fields of design. Design thinking, which should become more systemic, makes a paradigm shift possible.

I believe that the paradigm shift from design as a trend in art to design as an independent branch and field of science will not only establish its status de facto, but also will contribute to the growth of design industry and the development of design education.

However, as recognized by Mathijs and Mosselmans (1999), the problem can be stated as follows: a discussion within an institution is not fruitful, since the role of creativity diminishes. „Discussion without any form of institution is impossible, since everyone stays on his postmodern island. We should dissolve the boundaries between institution and discussion. The discussion itself should be the institution" (Mathijs and Mosselmans, 1999).

Discussion

Definitions of basic terms

1. It is important to formulate what design is today, not only for individual areas of design or in strategy document development, but in the context of the real activities and needs in the context of the whole industry, in particular, for design education. There are different opinions on what ‘third generation design’ is from perspective of systems thinking, from which it follows that stakeholders are designers (Pourdehnad *et al*; Goetzke, 2010; Jackson, 2003).

The author of this article believes that the design community, regardless of the field in design, should stick to common understanding about the meaning and usage of these terms: what is design; and who is designer – anyone who tries to change something for the better or, however, a person with appropriate design education?

I agree with Wand (2009) that clear definitions of key terms can help the development of a cumulative body of research and support the analysis of empirical results and integration of theories.

2. Design thinking has become a paradigm that is considered to be useful in solving many problems, especially, in business and strategic management. However, the expansion of understanding of design thinking is important also for designers, design theorists and researchers, as well as in the design of the educational process and content creation. As Kimbell (2011) notes, “Design thinking does, however, remain undertheorized and understudied; indeed, the critical rethinking of design thinking has only just begun”.

The role of Paradigm shift in Design education

As has been proven in previous studies, design is not a trend of art, so design education is not the same as art of education. However, analysis of the International Standard Classification of Education (UNESCO Institute for Statistics, 2013) and the Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013 indicate that design education is classified as art education. Design includes Broad field 02 Arts and humanities, Narrow field 021 Arts and Detailed fields: 0211 Audio-visual techniques and media production; 0212 Fashion, interior and industrial design; 0213 Fine arts; 0214 Handicrafts; 0215 Music and performing arts; and 0218 Inter-disciplinary programs and qualifications involving arts.

This leads to the question whether “art” should be understood as a liberal art and should design education be classified as a liberal arts education? Today, design schools around the world offer interdisciplinary study programs, such as Business Design (Domus Academy), Strategic Product Design (Delft University of Technology), Strategic Design (Brunel University) and Design Management (Aalto University) that cannot be attributed to the visual arts. Even if design schools offer art as a part of their traditional design course, such as Industrial Design, Graphic Design and Interior Design, they are

interdisciplinary, nevertheless. Professional competencies in the design field may fulfill requirements for programs that are formulated as ‘Inter-disciplinary programs and qualifications’, but design education cannot be grounded on the acquisition of visual arts courses.

Results

Design, designer, co- design and design thinking: definitions and explanations

Based on the analysis of theoretical literature, associated design literature and documents which was carried out to summarize concepts of basic of terms related to the design, the author of the article offers her definitions and explanations for discussion.

1. Design. With regard to evolution of the design and its wide application possibilities in different sectors of the economy, I offer the following definition of design.

Design is a professional and creative activity which is based on the aesthetic and/or ethical values and includes tangible and intangible values. It involves planning and developing of objects, processes and systems in a particular environment, which is based on economic, technological, physical, psychological, social, cultural, political and environmental factor research and their final outcome (Irbite, 2013c).

2. Designer. It follows that designer is a person with an appropriate design education and qualifications.

3. Co-design. In the process of working with stakeholders and professionals from other fields, it is necessary to develop a shared mental model (Jones *et al.*, 2011; Ozesmi *et al.*, 2004; Morgan *et al.*, 2002; Langan-Fox *et al.*, 2001) to provide a mechanism by which new information is filtered, stored and used to reach common goals. It is not the same as design process. It is the process of co-creation, definition of project development criteria or the research process where appropriate methods are used to define them. In this process a designer is the designer, a PR professional is the PR professional, a user is the stakeholder, a manager is the manager and so on. It is not co-design, but co-work or co-creation.

Hassi and Laakso (2011) conclude: “The concept of design thinking as described in literature is not something that can be learned “from the books” or from abstract representations, but rather requires practicing it”.

I believe that stakeholders could be considered as design thinkers.

4. Design thinking. Any of the of design fields is associated with several economic sectors and areas of science. Therefore I define Design Thinking as an analytical, critical, systemic and innovative approach to individual and society problem solving, where scientific methods and tools are used. Innovation in this context must be understood as a deliberate application of information, imagination and intuition to create positive changes taking account of the

constraints.

Design thinking is an integral part of design or a strategic process. Final outcome is a process quality indicator.

ISCED and Design education

It is difficult to incorporate design education in one of the Broad fields categories by tying it to a defined branch or economic activity. A possible solution may be to add the term ‘Design’ to ‘Arts and Humanities’. In this case, it would be possible to incorporate design specialties into the Detailed Field. However, design is not affiliated with the humanities alone.

ISCED defines an education program as a coherent set or sequence of educational activities or communication designed and organized to achieve pre-determined learning objectives or accomplish a specific set of educational tasks over a sustained period (UNESCO Institute for Statistics, 2011). Therefore, if a design program is considered to be a baseline to ensure desired long-term outcomes, the time has come to adjust thematic branch classifications to current reality.

By creating a new Broad field Design category, it would be possible to include both professional and academic education programs in the Narrow field.

According to Stolterman, “Design research conducted according to strict scientific procedures can produce highly valuable knowledge for practicing designers” (Stolterman, 2008). The term ‘Design Science’ (Fuller, 1992; Friedman, 2006; Ben-Eli, 2007; Holinen, 2012) used today, characterizes all aspects of modern design as a scientific activity, as a body of knowledge that includes knowledge of natural and artificial systems, knowledge and methods to create the artificial objects and systems and to design research.

Latvian experience

Latvia is a relative newcomer to the design arena, even though the country has stable design school traditions that are nurtured and improved. In the development of the design strategy *Radošā Latvija* [*Creative Latvia*] were included representatives of the Latvian Cultural Alliance, Latvian Designer Association (LDS), Ministries of Culture and Economics, Chambers of Commerce and Trade and institutes of higher education. A new trend is the LDS work group’s initiative to make changes in Latvian education and ISCED classifiers. LDS’ strategic partners are administrators of and teachers at professional schools and higher education design programs, who support this initiative. Other foreign partners – designers and university representatives – have also expressed positive feedback about this initiative.

The LDS plan to continue to cooperate with other European professional associations, university representatives, researchers and designer, requesting

them to express their opinions and mutually find solutions to the questions: Is design in the 21st century a visual art, or has the time come to view design as design?

Conclusions

1. Discussion among design professionals and design thinkers about the use of key terms would be necessary in the future.
2. The paradigm shift from design as a part of visual arts to design as an independent field is necessary for further development of the industry.
3. The admonition that design is classified as a visual art, as reflected in EU and UNESCO documents and classification systems, is out of date.
4. It is necessary to make changes in statistical systems, such as ESSnet – culture, as well as in ISCED classification for fields of education and training, by identifying design as a separate category for three reasons:
 - i. it could change the public's understanding of the role of design in the economic processes;
 - ii. competitive design can be created by a competitive designer; the changes in education classifiers could promote design education and research, as well as a more responsible attitude to curriculum development in educational institutions and more serious personal attitudes of students towards their career building;
 - iii. these complex activities could contribute to qualitative growth of the design industry.
5. As Latvia's example shows, cooperation between professional creative organizations, cultural and state institutions, as well as business and higher education institutions can encourage and help initiate the positioning of design as an independent field in the education system.

References

1. Ben-Eli, M. (2007). *Design Science: A Framework for Change*, available at: http://www.u.arizona.edu/~shunter/Design_Science_Framework.pdf (accessed: 17.02.2014)
2. Bina, V., Chantepie, P., Deroin V., Frank, G., Kommel, K., Kotynek, J., Robines, J. (2012). *European Statistical System Network on Culture, Final Report*, pp.43- 44, 55, available at: <http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/ess-net-report-oct2012.pdf> (accessed: 17.02.2014)
3. Brown, T. (2008). *Definitions of design thinking*, available at: <http://designthinking.ideo.com/?p=49> (accessed: 17.02.2014)
4. Brown, T. (2005). *Strategy by Design*, available at: <http://www.fastcompany.com/> (accessed: 17.02.2014)
5. Buchanan, R. (1992). *Wicked Problems in Design Thinking*, Design Issues, Volume 8, No. 2, pp. 5-21, available at: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1511637?uid=>

- 3738496&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102098883887 (accessed: 17.02.2014)
6. Bryman, A. and Burgess, R.G. (1994). Developments in qualitative data analysis: an introduction”, in Bryman, A. and Burgess, R.G. (Eds.), *Analyzing qualitative data*, Routledge, Abingdon, UK, pp. 3-6
 7. Commission of European communities (2009). *Design as a driver of user-centred innovation*, pp.9,58, available at: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design_swd_sec501_en.pdf (accessed: 17.02.2014)
 8. Crompton, A. (2002). *Qualitative research methods*. Riga, Zinātne.
 9. Dancing Water (2009). *27 design definitions*, available at: <http://dancingwater.eu/2009/27-design-definitions/> (accessed: 17.02.2014)
 10. Design Commission (2011). *Restarting Britain: Design Education and Growth*, pp. 48-49, available at: <http://designmuseum.org/media/item/79241/4288/Design-Commission-Restarting-Britain-Design-Education-and-Growth.pdf> (accessed: 17.02.2014)
 11. Design Council (2008). *Measuring return on investment in design (ROI)*, available at: <http://www.designcouncil.org.uk/our-work/Insight/Research/How-businesses-use-design/Design-in-Britain-2008/Measuring-ROI-in-design/> (accessed: 17.02.2014)
 12. Design 2020 Vision Committee (2011). *The Vision of the Design2020 Committee*, pp.11, available at: www.beda.org/index.php/resources/item/download/29 (accessed: 17.02.2014)
 13. Design Singapore Council, Ministry of Information, Communications and Arts (2009). *Strategic Blueprint of the Design Singapore initiative*, available at: http://www.mci.gov.sg/content/dam/mica_corp/Publications/MasterPlan/Download/Download1/ERCdesignsingapore.pdf (accessed: 17.02.2014)
 14. European Commission (6.10.2010). *Europe 2020 Flagship Initiative. Innovations Union*, pp. 19, available at: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0546:FIN:EN:PDF> (accessed: 17.02.2014)
 15. European Design Leadership Board (2012). *Design for growth and prosperity*, pp.38;41, available at: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/policy/design-creativity/> (accessed: 17.02.2014)
 16. European Commission (26.9.2012). *Promoting cultural and creative sectors for growth and jobs in the EU*, pp.7, available at: <http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/documents/communication-sept2012.pdf> (accessed: 17.02.2014)
 17. Fuller R.B. (1963). *Ideas and Integrities*, The Macmillan Company; First Collier Edition.
 18. Glaser, B.G. (2002). *Constructivist Grounded Theory?*, Forum: Qualitative Social Research, vol.3, No.3, Art.12, available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/825/1793> (accessed: 17.02.2014)
 19. Goetzke, A. (2010). Creative Industries Convention 2010 Interview, available at: <http://www.vimeo.com/9402566> (accessed: 17.02.2014)
 20. Hardt, M. (2006). *Design the term design*, available at: <http://www.michael-hardt.com/PDF/lectures/design-definition.pdf> (accessed: 17.02.2014)
 21. Hassi, L., Laakso, M. (2011). *Design Thinking in the Management discourse; defining the elements of the concept*, available at: http://www.mindspace.fi/wp-content/uploads/2013/12/HassiLaakso_2011_IPDMC.pdf (accessed: 17.02.2014)
 22. Halinen, R. (2012). *Information Systems Action design research method*, available at: <http://www.slideshare.net/RaimoHlinen/information-systems-research-method> (accessed: 17.02.2014)
 23. Irbite, A. (2013a). Traditions and innovations in Latvian design education, *The 1st International Virtual Conference on Advanced Scientific Results*, Proceedings in Scientific Conference, ISBN 978-80-554- 0726-5, pp. 230-236

24. Irbite, A. (2013b) The Evolution of Design during 20th-21st centuries, *Art Tempus, Volume 1*, pp. 16-28
25. Irbite, A. (2013c). Ministry of Culture of the Republic of Latvia, Creative Latvia, Design Strategy, Preamble (working paper)
26. Jackson, M.C. (2003). *Systems thinking: Creative holism for managers*. University of Hull, UK: John Wiley & Sons, available at: http://orgcomplexitynet.groupsites.com/uploads/files/x/000/02f/e18/Systems_Thinking_-_Creative_Holism_for_Managers.pdf (accessed: 17.02.2014)
27. Jones, N. A., Ross, H., Lynam T., Perez, P., Leitch, A. (2011). *Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods*. *Ecology and Society* 16 (1), pp. 46, available at: <http://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss1/art46/> (accessed: 17.02.2014)
28. Kimbell, L.(2011). Rethinking Design Thinking: Part I, Design and Culture, Volume 3, Issue 3, pp.285-306, available at: http://www.designstudiesforum.org/dsf/wp-content/uploads/2011/11/kimbell_wm.pdf (accessed: 17.02.2014)
29. Kuhn, T.S. (1962a). *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd edition, University of Chicago Press.
30. Kuhn, T.S. (1962b), *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd edition, University of Chicago Press.
31. Langan-Fox, J., Wirth, A., Code, S. Langfield-Smith, K., A. Wirth, A. (2001). Analyzing shared and team mental models. *International Journal of Industrial Ergonomics, Volume 28*, pp.99-112
32. Martin, R. (2009). *Design Thinking: How Thinking Like a Designer Can Create Sustainable Advantage*, Harvard Business Publishing, available at: <http://hbsp.harvard.edu/> (accessed: 17.02.2014), available at: https://intranet.ebc.edu.mx/contenido/faculty/archivos/pensamiento_diseno_221111.pdf (accessed: 17.02.2014)
33. Mathijs, E., Mosselmans, B. (1999). *Similarity or Difference: The Case for Interdisciplinarity between Natural Sciences, Social Sciences and Art and Aesthetics*, Interdisciplinarity: Documents, available at: <http://pegasus.cc.ucf.edu/~janzb/humanities/intdoc.htm> (accessed: 17.02.2014)
34. Meta designers Open Network (2013). *Working to Change the Paradigm*, available at: <http://metadesigners.org/Paradigm-Changing> (accessed: 17.02.2014)
35. Morgan, M. G., Fischhoff, B. Bostrom, A., Atman, J C. (2002). *Risk communication: a mental models approach*. Cambridge University Press, New York, ISBN 0-521-80223-7, pp. 22-31
36. Myerson, J. (2009). *The Future Of Innovation Will Be People-centred*, available at: http://thefutureofinnovation.org/contributions/view/681/the_future_of_innovation_will_be_people_centred (accessed: 17.02.2014)
37. Ozesmi, U., Ozesmi S.L. (2004). Ecological models based on people's knowledge: a multi-step fuzzy cognition mapping approach. *Ecological Modeling, Volume 176*, pp.43-64
38. Rittel, H., Webber M. (1973). *Dilemmas in a General Theory of Planning*, *Policy Sciences* 4(1973), pp.160-163, available at: <http://www.metu.edu.tr/~baykan/arch467/Rittel%2BWebber%2BDilemmas.pdf> (accessed: 17.02.2014)
39. Ritchie, J., Spencer, L. (1994). *Qualitative data analysis for applied policy research*, in
40. Rittel, H.W., Webber, M.M. (1973). *Dilemmas in a General Theory of Planning*, *Policy Sciences*, Vol. 4, Elsevier, pp. 155–169, available at: http://www.uctc.net/mwebber/Rittel+Webber+Dilemmas+General_Theory_of_Planning.pdf (accessed: 17.02.2014)
41. The Danish Government (2007). *Design Denmark*, available at: <http://www.beda.org/index.php/resources/item/download/> (accessed: 17.02.2014)

42. UNESCO Institute for Statistics (2013). Revision of the International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training (ISCED-F), pp.7,73, available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fos-review-222729e.pdf> (accessed: 17.02.2014)
43. UNESCO Institute for Statistics (2011). *International Standard Classification of Education*, pp.7, available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> (accessed: 17.02.2014)
44. Visser, W. (2010). *Simon: Design as a problem-solving activity*, available at: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/56/58/86/PDF/SimonDesignAsAProblemSolving.pdf> (accessed: 17.02.2014)
45. Wand, Y. (2009). *A Proposal for a Formal Definition of the Design Concept*, Position Paper, available at: http://weatherhead.case.edu/events/requirements/Wand_DRW.pdf (accessed: 17.02.2014)
46. Quartz & Co; the Danish Enterprise and Construction Authority; the Danish Ministry of Culture (2011). *Mapping of International Design Policies and Strategies for leading design schools and research institutions*, pp.23, available at: http://erhvervsstyrelsen.dk/file/163743/mapping_international_design_policies_strategies.pdf (accessed: 17.02.2014)

Andra Irbīte

Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas
fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV- 1083
e-pasts: andra.irbite@lu.lv
tel. :+371 29455920

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОНЦЕПЦИЯ КУРСА ИСТОРИИ ИСКУССТВА В ПРОГРАММАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Alternative Conception of Art History Course in Professional Higher Education Study Programmes

Елена Ермолаева

Рижская академия педагогики и управления образованием,
Высшая школа экономики и культуры

Abstract. *Cultural environment becoming increasingly visualized, humanitarians and professionals in socio-cultural sphere should adequately read, analyze, and effectively use various visual objects. Therefore many professional higher education study programmes include an Art History Course. The paper criticizes the traditional chronological/regional approach to the structuring of this Course. The aim of the study is to propound an alternative approach, where the historical art process is regarded as coexistence of and interaction between the six Main Art Trends, each of them developing from the ancient times to the present days. The paper discusses the advantages of this approach.*

The study draws upon the conceptions of art styles developed by F. Nietzsche, D. Cizevsky, M. Lotman and some other philosophers and culturologists of the 19th–20th centuries.

Keywords: *Art History Course, systematization of Art Styles, schematic map of styles, the Main Trends of Art.*

Введение *Introduction*

Характерным признаком современной культуры является ее возрастающая визуализация. Окружающая среда все более насыщается визуальными образами, динамично сменяющимися друг друга – рекламой, афишами, фотографиями, видеопрезентациями, клипами и т.д. В условиях нарастающей визуализации меняется восприятие и мышление людей. Этот процесс еще недостаточно исследован и вызывает противоречивые оценки. Несомненно, однако, что в новых условиях интенсифицируется процесс восприятия (причем не только зрительного), обогащается ассоциативное мышление, возникают новые возможности для творческого проявления в самых разных видах деятельности. Современные визуальные технологии оказывают огромное влияние и на образование, хотя далеко еще не в полной мере используется заложенный в них образовательный потенциал.

Порождение новых визуальных образов – одна из главных задач дизайнеров, специалистов по рекламе и PR (связям с общественностью). Однако представители многих других профессий также не могут эффективно работать, не учитывая тенденции визуализации в современной культуре. Особенно это касается гуманитариев и профессионалов в социокультурной области – педагогов, журналистов, менеджеров

культурных проектов, администраторов социокультурных учреждений, работников индустрии развлечений и туризма. Студентам соответствующих программ профессионального образования необходимо в сжатые сроки овладеть умением адекватно прочитывать и анализировать разнообразные визуальные объекты, научиться эффективно использовать их в своей профессиональной деятельности.

Высшие учебные заведения предлагают студентам указанных специальностей учебные курсы изобразительного искусства. Задачей такого курса является ознакомление студентов с художественным наследием и современным искусством, развитие художественного вкуса и навыков анализа художественных стилей и отдельных произведений. В преподавании обычно используется традиционный хронологический подход (изучение последовательной смены исторических стилей) в комбинации с региональным (рассмотрение искусства по регионам). Однако этот подход мало пригоден для работы со студентами нехудожественных специальностей. Можно отметить следующие его недостатки.

1) Последовательное рассмотрение истории искусства по эпохам, странам, стилям требует неспешного темпа изучения и продолжительного времени для усвоения содержания курса. Студенты художественных специальностей изучают этот предмет три или четыре года. Однако в рамках небольших курсов, типичных для многих программ профессионального образования (32, 24 или даже 16 аудиторных часов), достижение желаемого результата – задача крайне трудная, если не невозможная.

2) В условиях беглого хронологического обзора сложная и логически мало структурированная форма учебного материала курса (большое количество исторических художественных стилей и направлений) затрудняет формирование взгляда на искусство в целом.

3) В рамках хронологического подхода, как правило, гораздо больше места занимает художественное наследие прошлого и недостаточно внимания к современному искусству, которое интересно студентам.

Указанные недостатки хронологического метода заставляют искать новые подходы к преподаванию курса истории изобразительного искусства в программах профессионального обучения для студентов нехудожественных специальностей. Один из возможных подходов предлагается и обсуждается в данной статье. Работа является концептуальным междисциплинарным исследованием на стыке педагогики и культурологии.

Целью исследования было построение такой структуры курса, которая позволяла бы студенту, не рассматривая один за другим исторические или региональные стили, охватить искусство в целом, уловить некоторые существенные его черты и закономерности развития.

Требовалось выделить в богатом и разнообразном визуальном материале истории искусства относительно небольшое количество содержательных блоков, логично друг с другом связанных и в совокупности дающих целостное представление об изучаемом предмете. Среди возможных путей решения этой задачи был выбран следующий: отказываясь от рассмотрения изобразительного искусства по отдельным художественным школам и стилям, попытаться взглянуть на историю его развития как на переплетение и взаимодействие определенного количества ведущих художественных тенденций (линий, комплексов). При этом заранее выдвигались следующие условия:

- (a) каждая тенденция представляет собой фундаментальный тренд в изобразительном искусстве;
- (b) ведущих тенденций не должно быть много: не более 5-6;
- (c) каждая из них развивается от древнего искусства до наших дней;
- (d) ведущие тенденции в совокупности составляют систему, которая, не совпадая с принятой в искусствоведении значительно более сложной системой исторических стилей и направлений, в определенном смысле согласуется с ней;
- (e) в каждом отдельном произведении искусства можно усмотреть выражение какой-либо одной ведущей тенденции, или объединение двух или нескольких тенденций.

Теоретическая база исследования – работы Ф. Ницше, Д.И. Чижевского, М.Ю. Лотмана и некоторых других философов и культурологов 19 – 20 вв., посвященные систематизации художественной деятельности и классификации стилей.

Некоторые примеры классификации стилей изобразительного искусства

Some examples of classification of art styles

Для выделения ведущих тенденций изобразительного искусства были проанализированы различные подходы к систематизации художественных стилей, выдвинутые культурологами и философами 19 – 20 вв. Некоторые из них описаны ниже.

Ф. Ницше в работе «Рождение трагедии из духа музыки» (1872) противопоставил два противоположных, но неразрывно связанных друг с другом начала, лежащих в основе всякой художественной деятельности. Аполлоническое искусство видит и представляет мир упорядоченным, гармонически соразмерным, ясным и уравновешенным. Аполлоническому началу противостоит дионисийское, основанное на выходе из пределов упорядоченного космоса в стихию хаоса, чрезмерности, иррациональности. С этой двойственностью Ницше связывает поступательное движение культуры, «... как рождение стоит в зависимости

от парности полов при непрестанной борьбе и лишь периодически наступающем примирении» (Ницше, 2012:23). В соответствии с этим подходом, все художественные стили можно разделить (упрощенно) на «аполлонические» и «дионисийские».

В середине 20 в. немецкий славист и философ русско-украинского происхождения Д. И. Чижевский выдвинул культурологическую теорию, получившую название «маятник Чижевского». Как и Ницше, он рассматривал развитие искусства как взаимодействие двух противоположных эстетических полюсов (приблизительно тех же самых, о которых говорил Ницше), при этом Чижевский увидел, что между ними происходит «маятниковое движение».

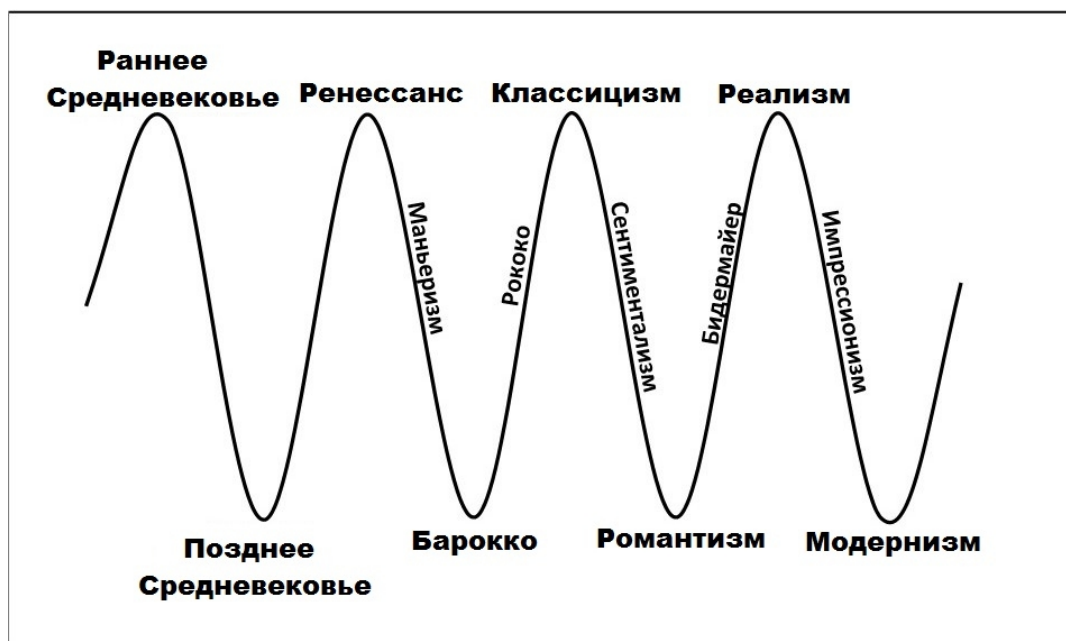


Рис. 1. «Маятник Чижевского»-1
Figure 1 The Chizevski balance wheel-1

В соответствии с этой схемой, последовательность известных в литературоведении и искусствоведении стилей – ренессанса, барокко, классицизма, романтизма, реализма, модернизма – представляет собой волнообразное движение между двумя художественными полюсами. В одном случае – это приверженность нормам, в другом – стремление к новизне и эффекту неожиданности; преобладание ясных симметричных структур в первой группе стилей – в противовес усложнению и «затемнению» плана произведения во второй группе; гармоничности и завершенности целого противопоставляется разнородность частей и избыточность деталей, простоте – украшенность, покою – движение и т.д. (Chizevsky, 1952:9–10). Несмотря на то, что схема Чижевского не отражает всей сложности историко-художественного процесса, она и сегодня часто

приводится в гуманитарной литературе, так как акцентирует некоторые важные аспекты развития искусства.

Излагая и дополняя теорию Чижевского, В.Г. Власов (2009) подчеркивает увеличение амплитуды колебания между противостоящими парами (исторические стили ренессанс–барокко, классицизм–романтизм, реализм–модернизм): «Ренессанс и барокко противостоят друг другу, но, вместе с тем, между ними существует преемственность и тесное взаимодействие. Классицизм и романтизм исторически взаимосвязаны, однако со временем расходились все дальше; еще больше расстояние между реализмом и модернизмом» (Власов, 2009:24).

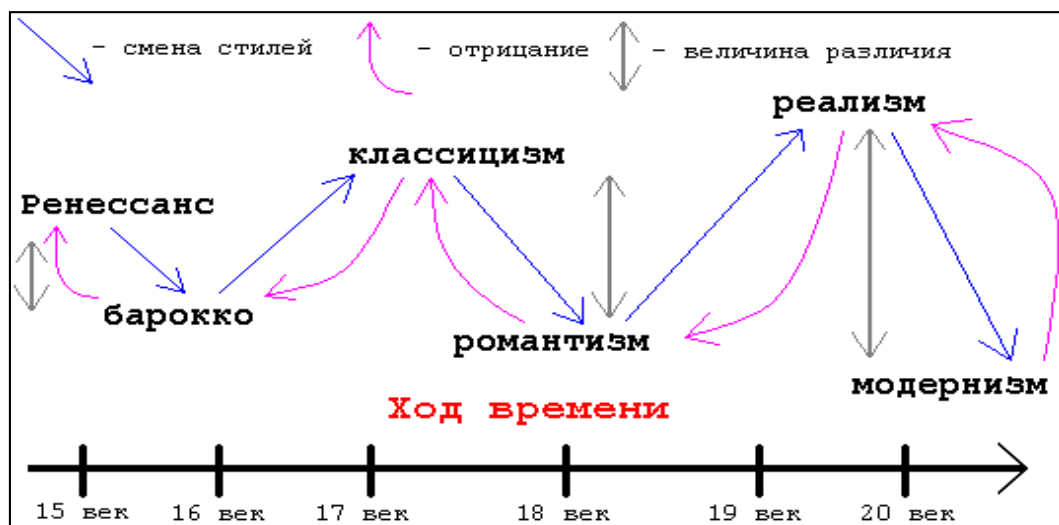


Рис. 2. «Маятник Чижевского»-2
Figure 2 The Chizevski balance wheel-2

В 60-е годы 20 в. глава тартуско-московской семиотической школы Ю.М. Лотман предложил классификацию художественных систем, в которой используется более сложный принцип (см. Таб. 1). В этой классификации художественные системы различаются между собой не по одному, а по двум независимым друг от друга признакам, по каждому из которых возможно полярное противопоставление художественных явлений. Первый признак – это тип эстетики. Контрастную пару составляют эстетика тождества (характерная для художественных систем, измерявших достоинство произведения соблюдением определенных правил) и эстетика противопоставления (для систем, кодовая природа которых неизвестна аудитории, в основу которых положено разрушение привычных правил и оригинальное художественное моделирование действительности). Второй признак классификации Лотмана – структурный: художественные структуры с преобладанием внутритекстовых связей противопоставляются структурам с преобладанием внетекстовых связей (Лотман, 1994:232–233). По словам Лотмана, предложенная схема «даёт лишь грубо приближённые

характеристики» (ibid, 233), но в то же время он считал ее полезной для анализа некоторых явлений искусства.

Таб. 1

Классификация художественных систем по Ю. Лотману
Art systems' classification after J. Lotman

	I. Структура с преобладанием внутритекстовых связей (воспринимается как художественно сложная)	II. Структура с преобладанием внетекстовых связей (воспринимается как художественно простая)
Эстетика тождества	Средневековое искусство Фольклор	Классицизм
Эстетика противопоставления	Барокко Романтизм	Реализм

С точки зрения задач данного исследования представляют интерес идеи немецкого философа и социолога А. Гелена. Он предложил взглянуть на различные стили и течения в изобразительном искусстве с точки зрения преобладающей в них «идеи рациональности». Гелен говорит, что каждый художественный стиль обладает своей «ведущей идеей образной рациональности» (Gehlen, 1986:14), которая определяет способ организации произведения, внутреннюю структуру, способ его связи с внешним миром. В истории европейского искусства Гелен видит три «ведущих идеи рациональности» (парадигмы). Первую он связывает с опорой на что-то внеположное искусству, на «вторичные мотивы» (мифы, легенды, идеи, исторические события); в этом искусство главным является наличие некой содержательной программы, которой оно служит. Второй ведущей идеей является реалистическая парадигма: художник отвлекается от вторичных мотивов, на первом плане для него – первичный мотив «голого предмета». Третья ведущая идея – абстрактная парадигма: отказ не только от вторичного, но и от первичного мотива; остается только одна форма, в узком смысле слова (ibid, 15–16).

**Условное стилистическое пространство и ведущие тенденции
искусства**

Schematic map of styles and the Main Art Trends

В описанных выше подходах к систематизации стилей и течений произведения искусства делятся на две группы, как у Ницше и у

Чижевского (дионисийское / аполлоническое, усложненность / ясность), на три группы (как у Гелена) или на четыре (у Лотмана). Понятно, что в каждом случае подразумевались также многочисленные переходные формы. Более наглядным различие между стилями и направлениями становится при перенесении их на воображаемое «пространство (карту) стилей». Каждый стиль располагается в той или иной области этого пространства; при этом, чем резче стили контрастируют между собой, тем дальше они находятся друг от друга. При двоичном делении стилей (Ницше, Чижевский) это пространство одномерно: оно представляет собой прямую линию с полюсами, устремленными прочь друг от друга (схема Чижевского изображается обычно на двумерной плоскости лишь потому, что в нее добавляется переменная времени). В классификациях Гелена и Лотмана подразумевается двумерное пространство стилей: оно порождается двумя независимыми друг от друга переменными (осями).

В данном исследовании также выбрано двумерное пространство для условного отображения в нем стилистических особенностей произведений искусства (рис. 3). Использование двух измерений представляется дидактически оправданным, так как позволяет достичь разумного баланса между наглядностью и сложностью, между упрощением, неизбежным для всякой теоретической схемы, и научной достоверностью. Что касается выбора осей, порождающих пространство стилей, то не было никаких сомнений в отношении одной из них, так как она присутствует практически во всех существующих художественных классификациях. На одном полюсе этого измерения – опора на разум и соблюдение художественных норм, на другом – опора на чувства и разрушение норм (вертикальная ось на рисунке 3). В качестве второго измерения была выбрана прямая, дающая спектр изменений от максимального визуального сходства с предметом изображения (на одном конце) к полному отказу от предметности (на другом). Этот параметр сравнительно легко «считывается», и, что немаловажно, он связан со спецификой изобразительного искусства.

Для каждого художественного произведения можно приблизительно указать соответствующую его стилистическим особенностям «точку» на этой карте. Определенную «область» будут также занимать на ней известные в искусствоведении художественные течения, стили, направления.

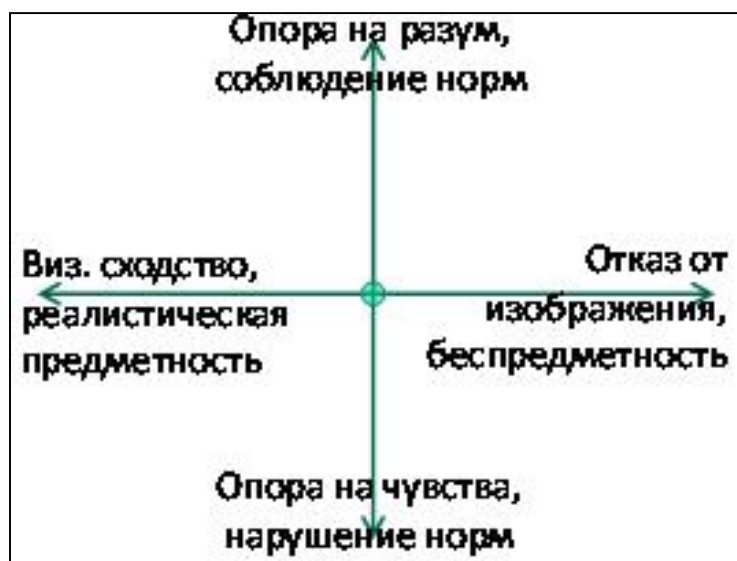


Рис. 3. Карта условного стилистического пространства
Figure 3 Schematic map of styles

Двумерное пространство стилистической карты, конечно же, не похоже на обычную евклидову плоскость – точка пересечения порождающих осей не отвечает пониманию точки «0» как «обнулению» соответствующих координат; значение имеет лишь движение вдоль осей в одну или другую сторону.

Такое наглядное, пусть и приблизительное, представление произведений искусства на стилистической карте дает студентам дополнительные возможности для того, чтобы аналитически охватить многообразие художественных явлений.

Этому также служит выделение главных художественных линий в истории искусства. Основная трудность исследования состояла в выборе ведущих художественно-эстетических тенденций, удовлетворяющих требованиям (а) – (е) (см. выше). В результате аналитической работы были выбраны следующие тенденции: 1) классицистская линия, 2) романтическая линия, 3) реалистическая, 4) примитивистская, 5) сюрреалистическая, 6) абстракционистская. Данные названия условны; обозначаемые ими ведущие тенденции не совпадают с одноименными историческими стилями или направлениями, хотя между ними имеется, конечно же, определенная корреляция. В отличие от исторических стилей, эти ведущие тенденции существуют с древности до наших дней.

Художественный процесс в целом можно представить как объединение этих тенденций. Порой они проявляются независимо друг от друга в разных, непересекающихся сферах; например, орнамент в прикладном искусстве (абстракционистская тенденция) на протяжении долгого времени практически не взаимодействовал с реалистической станковой живописью. В других случаях ведущие тенденции вступают в тесное взаимодействие (так, в абстрактном экспрессионизме можно видеть

объединение черт абстракционистской и романтической тенденций). Иногда ведущие тенденции соперничают между собой, при этом какая-то линия то выходит на первый план, то отступает назад, как это было в чередовании исторических стилей ренессанса (классицистская тенденция) – барокко (романтическая линия) – классицизма – романтизма.

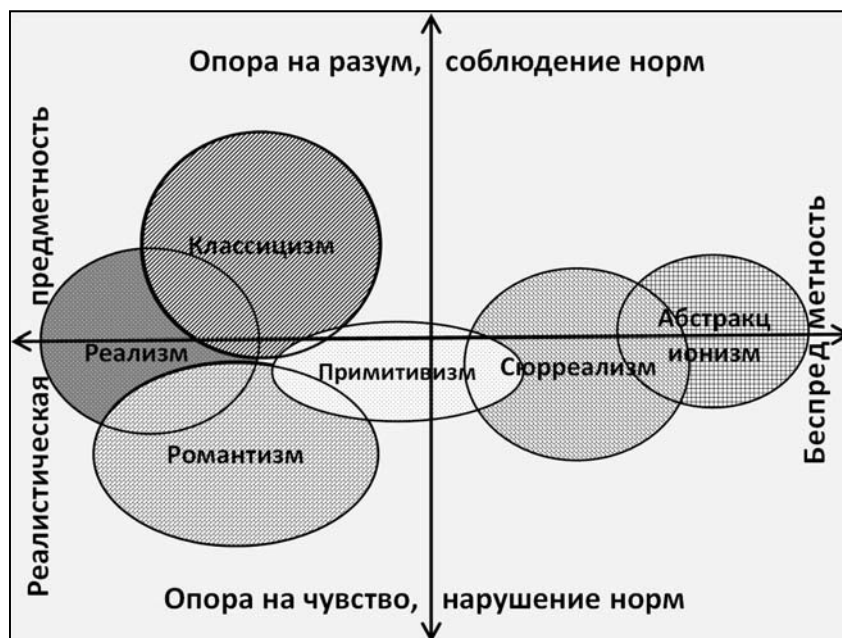


Рис. 4. Ведущие художественные тенденции на карте стилистического пространства

Figure 4 Main Art Trends on the schematic map of styles

Примерное расположение шести ведущих художественных тенденций на карте стилистического пространства можно схематично обозначить следующим образом (см. рис. 4). Необходимо еще раз подчеркнуть условность такого представления. Важно также отметить, что двумерность карты ограничивает возможность отразить художественные явления, в которых одновременно присутствуют существенные черты различных тенденций, в то время как, по словам выдающегося британского скульптора Г. Мура, «всякое хорошее искусство содержит в себе и абстрактные, и сюрреалистические элементы, как классицистские, так и романтические черты» (Friedenthal, 1963:254-255).

Заключение *Conclusion*

Альтернативный учебный курс истории искусства состоит из концептуального введения и шести тем, соответствующих шести ведущим художественным тенденциям. Для каждой тенденции рассматриваются ее основные признаки, она иллюстрируется примерами из искусства разных эпох и соотносится с известными в искусствоведении историческими

стилями. В обзоре каждой отдельной ведущей тенденции используется обычный хронологический принцип.

На практических занятиях большое внимание уделяется анализу конкретных произведений искусства, особенно тех случаев, когда произведение соединяет в себе две (или больше) основных тенденции. В качестве самостоятельной работы студенты подбирают примеры, пишут небольшие исследования, выполняют творческие задания.

В настоящее время происходит апробация альтернативной концепции курса в работе со студентами Высшей школы экономики и культуры (Латвия) и некоторых вузов Литвы. В процессе апробации выявляются преимущества предлагаемого подхода: структура курса компактна и соответствует небольшому объему выделенных на его изучение часов; увеличивается удельный вес модернистского и современного искусства в содержании курса; необычный подход активизирует восприятие содержания курса и развивает креативность студентов; курс стимулирует самостоятельное исследовательское мышление студентов.

Summary

Cultural environment becoming increasingly visualized, humanitarians and professionals in socio-cultural sphere (historians, journalists, educators, managers of cultural projects, etc.) should adequately read, analyze, and effectively use various visual objects. Therefore many professional higher education study programmes include Art History Courses. This paper is critical of the traditional chronological/regional approach to the structuring of study materials for similar Courses as being inadequate for non-art students (first of all, because of the small number of classroom hours), and it propounds an alternative approach. The study is based on theoretical conceptions of art styles devised by F. Nietzsche, D. Cizevsky, M. Lotman and some other philosophers and culturologists of the 19th – 20th centuries.

In order to visualize the variety of art styles and facilitate an art overview, a two dimensional schematic map of styles is designed. In Figure 3, the upper pole of the first dimension (vertical axis) indicates reliance on reason and respect for norms; the lower pole corresponds to reliance on feelings and noncompliance with standard norms. The second dimension (horizontal axis) gives the range from the maximal visual resemblance with the object of depiction (on the left) to the nonfigurative art (on the right). In accordance with stylistic features, every work of art (as well as the historical style, or stylistic trend) can be placed (conventionally of course) in a certain area on this map.

The article puts forward a non-traditional look at the history of art. The historical art process can be viewed as coexistence of and interaction between the six Main Art Trends. They are: a) the Classic Trend, b) the Romantic Trend, c) the Realistic Trend, d) the Primitive Trend, e) the Surrealistic Trend, and f) the Abstract Trend. The names are conventional; the Main Trends do not coincide with cognominal historical styles, although there is a correlation. Unlike historical styles, each Trend develops from the ancient times to the present days.

The alternative Art History Course contains a conceptual Introduction and six main topics according to the number of Trends. Each topic analyzes a Trend and its essential features, which are illustrated by art examples from different epochs (the chronological principle is used in the review of each Trend). Each trend is related to relevant historical styles.

The alternative conception of Art History Course is now being tried and tested. Apart from the obvious advantages of this approach, such as conciseness of the course structure, a larger proportion of modern and contemporary art in the course, this approach contributes to intensification of students' learning activities, stimulates development of students' creativity, and development of research skills.

Литература
References

1. Ницше, Ф. (2012). Рождение трагедии. *Полное собрание сочинений в 13 томах* (Т.1). Москва: Изд-во «Культурная революция», Институт философии РАН. С. 9–143.
2. Cizevsky, D. (1952). *Outline of Comparative Slavic Literatures. Survey of Slavic civilization*. Vol. 1. Boston, Massachusetts: American Academy of Arts and Sciences.
3. Власов, В.Г. (2009). *Теоретико-методологические концепции искусства и терминология дизайна*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора искусствоведения. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.
4. Лотман Ю.М. (1994). Лекции по структуральной поэтике. *Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа*. Москва: Гнозис. С. 11–263.
5. Gehlen, A. (1986). *Zeit-Bilder. Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Athenäum.
6. Friedenthal, R. (1963). *Letters of the great artists – from Blake to Pollock* (Vol. 2). London: Thames and Hudson.

Dr.paed. Елена Ермолаева / Рижская академия педагогики
Jeļena Jermolajeva и управления образованием,
Высшая школа экономики и культуры
e-mail: jjerm@latnet.lv

DIZAINA STUDENTU TELPAS UZTVERES VEICINĀŠANA STUDIJU PROCESĀ

The Facilitation of Design Students' Spatial Perception in Study Process

Inguna Karlsonē
Latvijas Universitāte PPMF

Abstract. *Spatial thinking is a considerable structural component of design students' professional competence. Objective of the current study is to evaluate and promote spatial perception of students using in the learning process principles of universal design for learning (UDL). As the result a model for development of design students spatial perception has been developed and approbated.*

Keywords: *Design education, spatial thinking, universal design.*

Ievads *Introduction*

Pasaules statistikas dati liecina, ka, sabiedrības dažādības spektrs pēdējo simts gadu laikā ir būtiski mainījies un proporcionāli pieaudzis. Pieaugot cilvēku dzīves ilgumam, palielinājies pensijas vecuma cilvēku īpatsvars, bet starpvalstu migrācijas procesi veicina dažādu kultūru tuvināšanos un līdzās pastāvēšanu. Kvalitatīvi mainījusies arī studējošā sabiedrības daļa (Slowey & Schutze, 2012). Palielinājusies globalizācijas procesa ietekme, ir jūtami nemitīgi un arvien pieaugoši izglītības jaunievedumi un reformas, piesakot ikvienam universālas tiesības uz izglītību-iekļaujošo izglītību (Nīmante, 2008).

Iepriekšējo izglītības nozares stratēģisko dokumentu uzstādījums bija veidot uz zināšanām balstītu izglītību. Iezīmējas paradigmas maiņa izglītībā. Ir gūtas jaunas atziņas par mācīšanās procesa neuro psiholoģiskajām norisēm, kas pamato prasmju kopuma nepieciešamību jaunu zināšanu apstrādei un pielietojamībai (Hardiman, 2009; Dirksen, 2012; Van Dam, 2013). Ir pienācis laiks atzīt, ka studiju procesā iegūtās kompetences ir būtiskas ne tikai konkrētai profesijai, darba vietai, bet gan spējai gūt panākumus dzīvē neatkarīgi no mainīgā profesiju piedāvājuma. Telpas uztveres prasmei ir būtiska nozīme vairākās dzīves nozarēs, tādās kā matemātika, zinātne, datorzinātnes, moderno tehnoloģiju apguve, aeronautika, inženierzinātnes, un jo īpaši, radošajās profesijās: vizuālā māksla, mūzika, arhitektūra un dizains. Attīstīta telpas uztveres prasme veicina abstraktu jēdzienu un sarežģītu ideju izpratni, kā arī induktīvas mācīšanās stratēģiju izstrādi, kas nepieciešama starpdisciplīnu pētījumos un rosina radošu, oriģinālu problēmu risinājumiem (Silverman, 2005).

Pēdējie gadi nesuši izmaiņas arī Latvijas izglītības sistēmā. Izglītības iestādes aizvien aktīvāk ievieš jaunus pedagoģiskās darbības modeļus (Maslo I., 2001; Maslo E., 2003). Augstākajās izglītības iestādēs, kas sagatavo vides dizainerus, notiek pozitīvas pārmaiņas, saistītas ar mūsdienu tendenci, ka vides

dizaina (arhitektūra, interjera dizains) nozīme sabiedrības dzīvē būtiski pieaug. Lai attēlotu telpiskus objektus, pirms tie ir realizēti dabā, dizaineri izmanto skices, rasējumus, maketus un tagad arī datorprogrammu modeļus. Tam nepieciešama pārslēgšanās spēja no trīsdimensiju vizualizācijas uz divdimensiju projekcijas risinājumu (Akin, 2001). Tātad, telpas uztverei un izpratnei dizaineru un arhitektu profesijās ir būtiska nozīme, tomēr maz ir zināms, kā telpas uztvere var ietekmēt projektēšanas prasmes. Pētījumi apstiprina, ka topošo dizaineru studiju procesā jāveido kompromiss starp telpas uztveres un informācijas saglabāšanas procesu (Baddeley & Lieberman, 1978; Carpenter & Just, 1986), kā arī to, ka dažādiem dizaina projektiem nepieciešamas dažādas stratēģijas (Zhang, 1997).

Izvērtējot esošo situāciju, Latvijas dizaina izglītības sistēmā, nākas secināt: lai radītu priekšnoteikumus studentu veiksmīgas profesijas apguves gaitai un tādējādi sekmētu topošo dizaineru profesionālās kompetences pilnveidošanos - spēt patstāvīgi iegūt, atlasīt un analizēt informāciju un to izmantot; pieņemt lēmumus un risināt problēmas; izprast profesionālo ētiku, kā arī izvērtēt savas profesionālās darbības ietekmi uz vidi un sabiedrību un piedalīties attiecīgās profesionālās jomas attīstībā (kompetence LKI 6. līmenis saskaņā ar Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūru), nepieciešamas pārmaiņas studiju saturā un apguves metodikā.

Pētījuma mērķis – izpētīt dizaina studentu telpas uztveres prasmes veicināšanas pedagoģiskās iespējas, izmantojot studiju procesā universālā dizaina izglītībā principus. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, tika veikts pedagoģisko iespēju darbības pētījums.

Pētījumā izmantotās metodes: studentu testēšana, izstrādāts un aprobēts dizaina studentu telpas uztveres pilnveidošanas modelis, kontroleksperiments, iegūto datu dispersijas analīze.

Telpas uztvere *The perception of space*

Telpiskās informācijas apstrāde un glabāšana ir centrālā telpiskās izziņas jomas sastāvdaļa. Vai telpas uztvere tiek nodota kā iekodēta atmiņa? Saskaņā ar L.Skvairu (Squire, 1987) deklaratīvā atmiņa, kas ir tieši pieejama apzinātajā atcerēšanās procesā, ietver sevī telpiskā novietojuma atmiņu, bet ar to neaprobežojas. H.Gārdners (Gardner, 1993) piedāvāja daudzšķautņņu telpiskās apziņas modeli, kas ietver spēju domāt tēlos un attēlos, spēju uztvert, transformēt un iztēlēt vizualizēt dažādus telpiskās pasaules objektus. Telpas uztveres izvērtējumam H.Gārdners aprakstīja daudzveidīgus mērīšanas līdzekļus. Viņa ievērojamākais ieguldījums bija apsvērums par to, ka telpas izjūta ir viena no prāta pamatsastāvdaļām līdzās lingvistiskajai un loģiski matemātiskajai spējai. Viņš paskaidroja, ka prāta formas nav pārtrauktas, bet savstarpēji saistītas un pamatotas. Vizualizācijas un orientācijas kombinācija

veido vispārpieņemtu telpas uztveres pamatu un spēju saprast un manipulēt ar trīsdimensionālo mentālo iztēli (Gardner, 1983, 1993).

Vai telpiskās informācijas kodēšana un glabāšana ir atkarīga no uztveres sistēmas apstrādes īpatnībām? Dž.Molers (Mohler, 2001) telpiskās uzvedības apskatā apgalvo, ka telpiskās izjūtas ideja ir atvasināta no psihometriskajiem pētījumiem un teorijas, kas telpas uztveri definē kā kaut ko atšķirīgu un nošķirtu no citām dotībām - tādām kā valodas vai domāšanas spējas (Mohler, 2001). Pirmo pētījumu par „telpisko izjūtu” 1938. gadā publicēja L.Tērstons (Thurstone, 1938). Viņš definēja „telpas” faktoru, kas nosaka spēju mentāli vadīt telpiskus un vizuālus tēlus. Kā secina P.Makvistons (McCuistion, 1991), daudzveidīgu pētījumu rezultātā arvien vairāk ir pierādījusies telpas uztveres piederība primāro zināšanu sfērai līdzās matemātiskajām un verbālajām prasmēm. Telpas uztveres teoriju un praksi plaši pētījušas dažādas zinātnes.

Domāšana telpā, jeb telpiska domāšana (spatial thinking) ir viens no domāšanas veidiem līdzās verbālai, loģiskai, metaforiskai, hipotētiskai, matemātiskai, statistiskai u.c., un to raksturo izziņas prasmju kopums. Mūsdienā strauji mainīgajā pasaulē, attīstoties modernajām tehnoloģijām, notiek virtuālās un fiziskās telpas saplūšana. Izprotot telpu visplašākajā tās nozīmē, iespējams izmantot tās raksturlielumus (attālums, nepārtrauktība, vienotība un nošķirtība), lai strukturētu jēdzienus un problēmas, atrastu atbildes, un izteiktu to savstarpējās kopsakarības. Lai arī domāšana telpā ir nepieciešama ikvienā zināšanu jomā, tomēr īpaši nozīmīga tā ir medicīnā, fizikā, pedagogijā un dizainā (Lee & Bednarz, 2012). Tādējādi var secināt, ka telpiskā domāšana ir nozīmīga dizaineru profesionālās kompetences struktūrkomponente.

Viens no telpiskās domāšanas raksturojošiem lielumiem ir telpas uztveres prasme. Kā secinājis Ž.Piažē, (Piaget, 1997), katram cilvēkam piemīt iedzimta unikāla telpas uztveres spēja, bet telpas uztveres prasme tiek apgūta un pilnveidota izglītības un izziņas procesa rezultātā visa mūža garumā. Studiju procesa uzbūve dizaina studentiem ir virzīta uz vairākām izziņas pieredzēm, kā izmantojot dizaina projektēšanas metodes un iegūtās teorētiskās zināšanas, atklāt un risināt situācijas un problēmas. Uzsākot studijas, studentiem trūkst zināšanu un izpratnes par projektēšanas un dizaina praktisko norisi un būtību, tomēr katram no viņiem, kā telpiskās vides ikdienas lietotājam, ir sava pieredze, kas kļūst par atskaites punktu - bāzi informācijas uztverei par to, kādas ir attiecības starp cilvēku un telpisko vidi, kā arī tās izveidei nepieciešamo projektēšanas procesu (Smith, Hedley & Molloy, 2009). Izglītības psiholoģijā jau kopš pagājušā gadsimta divdesmitajiem un trīsdesmitajiem gadiem tiek veikti nozīmīgi pētījumi telpas uztveres prasmes izzināšanā. Tomēr zinātnieku vidū nav īstas vienprātības par to, kā izprast terminu "telpas uztveres prasme". Piemēram, Dž.Kāle (Kahle, 1983), apgalvoja, ka telpas uztveres prasme ir spēja manipulēt ar objektu vai modeli iztēlē, bet M.Linna un A.Petersena (Linn & Petersen, 1985), - ka "telpiskās uztveres prasme" nozīmē telpiski prezentētas informācijas sarežģītu, vairāk pakāpju manipulāciju; savukārt, T.Salthausa

(Salthouse, 1990) uzskatīja, ka telpas uztveres prasme ir prāta manipulācija ar telpisku informāciju, lai noteiktu, kā konkrētais telpiskais objekts parādītos, ja tā sastāvdaļas, tiktu pagrieztas, locītas, pārvietotas vai kā citādi pārveidotas.

Tāpat kā pastāv dažādas inteligences teorijas, tāpat ir arī atšķirīgas pieejas telpas uztveres prasmes klasifikācijai.

Atzīstot, ka nav iespējama vienota visaptveroša telpas uztveres definīcija, P.Maiers (Maier, 1994), izveidoja klasifikāciju, izvirzot piecas komponentes, kas kopā veido telpas uztveri:

- telpiskā uztvere (spatial perception),
- telpiskā vizualizācija (spatial visualization),
- mentālā rotācija (mental rotation),
- telpiskās attiecības (spatial relations),
- orientācija telpā (spatial orientation).

D.Lomans (Lohman, 1990) uzskata, ka telpas uztveri nosaka trīs faktori:

- vizualizācija (visualization),
- orientācija telpā (spatial orientation),
- ātrā rotācija (fast rotation).

M.Makdžija (McGee, 1998) aprakstīja telpas uztveri kā prasmi mentāli manipulēt, pagriezt, savērt vai šķelt un nosauca piecas tās komponentes:

- telpiskā uztvere (spatial perception),
- telpiskā vizualizācija (spatial visualization),
- mentālā rotācija (mental rotation),
- telpiskās attiecības (space relations),
- orientācija telpā (spatial orientation).

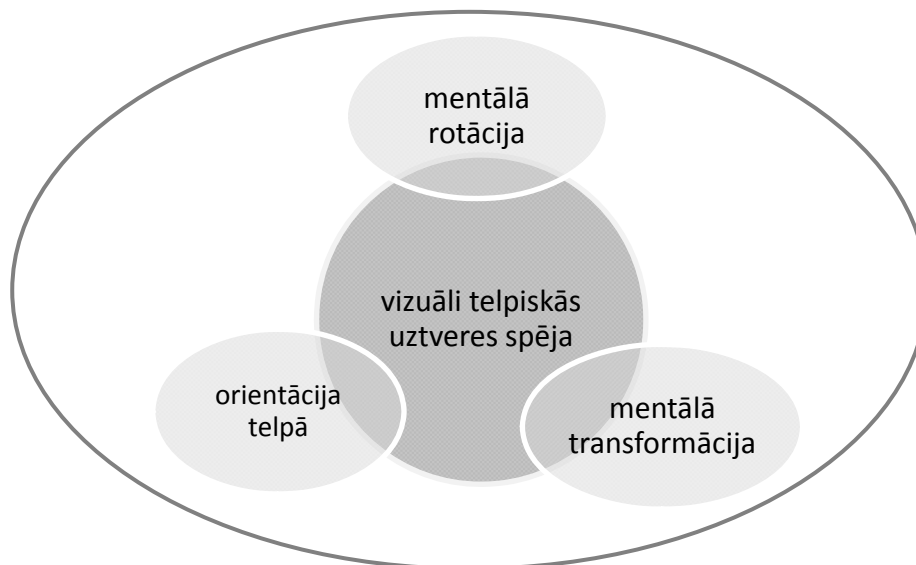
L.Tartrs (Tartre, 1990) piedāvāja telpas uztveres klasifikācijas shēmu, kura bija izveidota, pamatojoties uz divām būtiski atšķirīgām mentālām darbībām:

- telpiskā vizualizācija (objekts mentāli tiek pārvietots telpā
- orientācija telpā (objektam paliekot nekustīgam, iztēlē tiek pārvietots skatu punkts).

L.Tartrs ieteica telpisko vizualizāciju sadalīt divās daļās:

- mentāla rotācija,
- mentālā transformācija, pamatojoties uz to, ka mentālā rotācija nozīmē nemainīgu objektu, bet mentālā transformācija – kādas objekta sastāvdaļas pārveidojumus.

Apkopojot teorētiskās atziņas par telpas uztveri, var secināt, ka cilvēka telpas uztvere izpaužas, veicot trīs veida mentālas darbības, kas arī nosaka telpas uztveres prasmi (skat. 1.attēlu).



1.att. Telpas uztveres prasme
Fig.1 The skill of spatial perception

Kā norādīja G.Nvoke (Nwoke, 1993), konceptuālas izpratnes veidošana dizaina studentiem, par to kā tiek konstruētas objektu ortogonālās projekcijas, ir telpas uztveres prasmes pilnveidošanas pamata uzdevums.

Daudziem studentiem sagādā grūtības izprast un uztvert telpisku objektu, kas attēlots divdimensionālās projekcijās. Ne vienmēr pie tā ir vainojama studenta nespēja vizualizēt objektu. Iemesls bieži ir meklējams mācību metodēs.

L.Silvermane (Silverman, 2005) uzskatīja, ka iztēle ir mentālās darbības pamatelements, kas palīdz attīstīt vizuāli telpisko uztveri. Pēc L.Silvermanes domām, ir svarīgi, lai izmantotās mācību metodes atbilstu mācīšanās stilu dažādībai.

Universālā dizaina principi izglītībā *The principles of Universal design in education.*

Kopš 20.gs. 90.gadiem, mainoties izglītības procesa paradigmai, izglītības zinātnē tiek meklēti risinājumi iekļaujošās izglītības realizācijai. Viens no instrumentiem ir universālā dizaina principu īstenojums izglītībā, kas piedāvā jaunu pieeju studiju programmu izstrādē un studiju procesa norisē, kā arī cenšas rast atbildes, kā augstskolā studentus aktīvi iesaistīt studiju procesā, lai ikkatrs students kļūtu par pilntiesīgu dalībnieku savas profesionālās kompetences pilnveides procesā, kurā gan students, gan pasniedzējs ir atbildīgi par šī procesa gaitu un rezultātiem, galveno akcentu liekot uz dažādības risinājumiem un piesakot vienādas iespējas izglītībā ikvienam. Universālā dizaina kustība 90ajos gados kļuva par izaicinājumu, lai izvērtētu, kam jābūt atbildīgam par (izglītības) pieejamību. Universālais dizains pamudināja pārskatīt mācību materiālus, tekstus, programmas un citus aspektus izglītībā (Bowe, 2000).

Jēdziens „Universālais dizains” ir noteikts arī ANO Konvencijas par personu ar invaliditāti tiesībām 2. pantā (2007): „universālais dizains” nozīmē tādu produktu, vides, programmu (arī studiju programmu) un pakalpojumu dizainu, kurus, cik vien iespējams, visi cilvēki var izmantot bez pielāgošanas vai īpaša dizaina nepieciešamības.

Balstoties uz universālā dizaina jēdzienu un principiem, kas nodrošina vides, priekšmetu un informācijas pieejamību un lietojuma iespēju visiem un ikvienam, ir izstrādātas vairākas metodikas, kā universālā dizaina principus piemērot izglītībā. Kā norāda E.Goffa un Ž.Hidžbija (Higbee&Goff, 2008): „mēs neredzam šos modeļus kā savā starpā konkurējošus, bet drīzāk kā papildinošus - visi var daudz ko piedāvāt”.

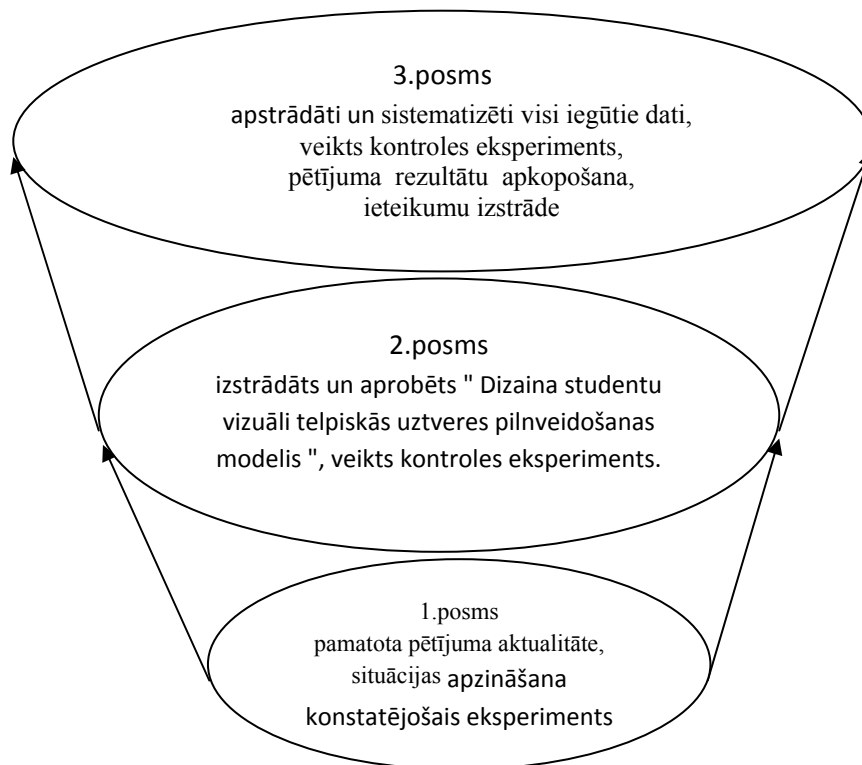
Universālais dizains fokusējas uz transformatīvu procesu izglītībā ar mērķi samazināt iespējamās barjeras visiem studentiem. Universālā dizaina principi izglītībā paredz veidot studiju procesu, nodrošinot:

- dažādību materiāla demonstrējumā (simboli, skaitļi, attēli, reāli objekti, teksts), kas palīdz saskatīt kopsakarības un veicina iegūto zināšanu izpratni;
- rīcības un izpausmes daudzveidību, demonstrējot iegūtās zināšanas (verbāli, rakstiski, telpiska modeļa demonstrējums datorgrafikā, makets, rasējums, skice), kas attīstīta efektīvu prasmi mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā;
- līdzdalības iespēju daudzveidību (individuāli vai sadarbojoties), kas attīsta katra studenta individuālās spējas pārvaldīt savas emocijas un saglabāt motivāciju, neatkarīgi no radušās situācijas studiju procesā; veido rosinošu, motivējošu un iesaistošu studiju vidi. (Rose & Meyer, 2006).

Tas, cik lielā mērā mums nākotnē apkārt esošā vide būs iekļaujoša, ir atkarīgs tieši no topošo vides dizaina studentu profesionālās sagatavotības līmeņa un izpratnes par vidi un tās veidošanu pēc universālā dizaina principiem. Tieši šie studenti nākotnē konstruēs gan sabiedrisko gan dzīvojamo vidi.

Pētījuma metodika un rezultāti *Methodology and results*

Pedagoģisko iespēju darbības pētījums interjera dizaina studentu telpas uztveres pilnveidošanā” tika veikts 2010.-2011.gadā. Tajā piedalījās 50 Latvijas Universitātes studenti - topošie interjera dizaineri. Tas ir darbības novērtējuma pētījums ar trīs pētniecisko ciklu spirāli (skat.2.att.).



2.attēls. Pētījuma „Pedagoģisko iespēju darbības pētījums interjera dizaina studentu telpas uztveres pilnveidošanā” 3 posmi

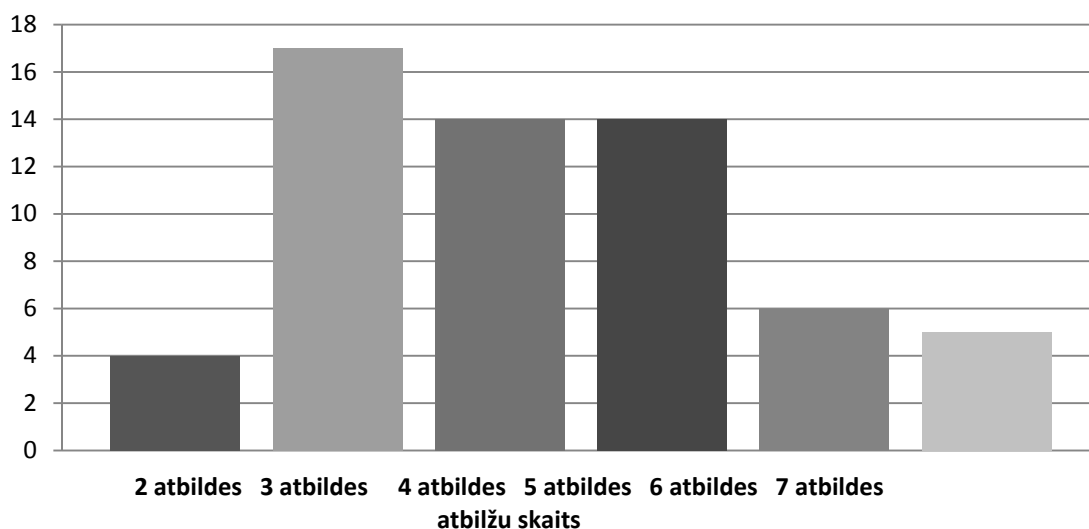
Fig.2 The study of "Pedagogic action research the possibility of an interior design student perception of space development" 3 Stages

Saskaņā ar pētījuma norises stratēģiju, darbā ar studentiem, studiju procesā visos posmos, kas laika ziņā sakrīta ar 4 studiju semestriem, tika izmantotas universālā dizaina izglītībā ieteiktās metodes un līdzekļi:

1. prezentēt informāciju un tās saturu dažādos veidos:
 - a. reālu telpas objektu un modeļu demonstrējums;
 - b. animācija: telpisku modeļu dinamisko īpašību vizualizācija;
 - c. datorizētu vizualizācijas rīku (ArchiCad programma) izmantošana;
2. nodrošināt rīcības un izpausmes daudzveidību:
 - a. grafiskas prezentācijas (rasējumi, zīmējumi skices) un izskaidrojošas diskusijas starp prezentācijām,
 - b. interaktīvu dizaina projekta risinājumu demonstrējums un izskaidrojošas diskusijas starp prezentācijām,
3. nodrošināt līdzdalības iespēju daudzveidību:
 - a. uzdevumu veikšana individuāli,
 - b. uzdevumu veikšana grupā,
 - c. uzdevumu veikšana, grupām sadarbojoties.

Studentu telpas uztveres prasmes noteikšana ir standartizēta ar starptautiski pārbaudītu testu palīdzību. Konstatējošajā eksperimentā (tests -1) tika izmantots standartizēts ARCH PROFILE, *Visual-Spatial Intelligence Test* telpas uztveres tests, kas sastāv no trīs sastāvdaļām: viena mentālās rotācijas

uzdevumu grupa un divas mentālās transformācijas uzdevumu grupas (2D-3D attiecību uzdevumi). Testa-1 rezultāti, uzsākot studijas, uzrāda atšķirīgu studentu telpas uztveres līmeni (skat.3.att.).



3.attēls. Studentu pareizo atbilžu sadalījums testā -1
Fig.1 The distribution of students correct answers in test -1

Pētījuma 2.posmā tika izstrādāts un aprobēts dizaina studentu telpas uztveres pilnveidošanas modelis (skat. 4.att.). 2.posma un 3.posma noslēgumā tika veikts kontroles eksperiments - praktisks telpas risinājuma uzdevums. Uzdevumu rezultāti tika izvērtēti pēc D.Kareja un O.Kareja aprakstītajiem telpas risinājuma izvērtēšanas kritērijiem (Carey & Carey, 2005).



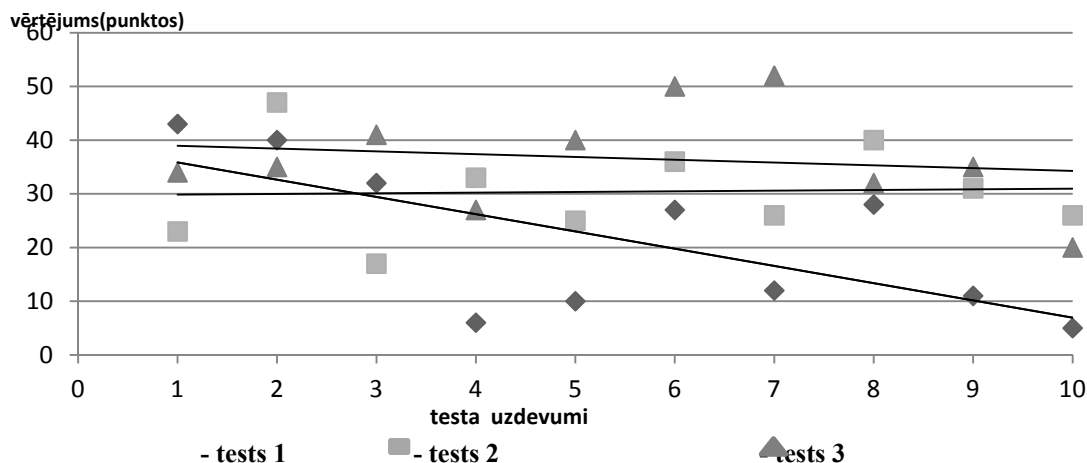
4.attēls. Dizaina studentu telpas uztveres pilnveidošanas modelis
Fig.4 The model of improvement of design students spatial perception ability

Lai nodrošinātu pētījuma kvantitatīvo datu ticamību un objektivitāti, iegūtie dati tika apstrādāti un analizēti SPSS 20.0 vidē. Pētījuma rezultātu analīzei tika izmantota dispersijas analīze, kurā konstatējošā eksperimenta rezultāti tika uzskatīti kā konstanti. Atkarīgais mainīgais - kontroleksperimentu

rezultāti. Ietekmes faktors - mācību modelis (universālā dizaina izglītībā principu īstenojums).

Pētījuma rezultāti parādīja, ka universālā dizaina principu īstenojums studiju procesā palīdz attīstīt interjera dizaina studentu telpas uztveres prasmi.

Pētījuma nobeigumā studenti uzrāda būtisku telpas uztveres prasmes līmeņa paaugstināšanos salīdzinājumā ar pētījuma sākumu: telpas uztveres indekss ir mainījies no 0.45 līdz 0.79 (skat. 5.att.). Vizuāli telpiskās uztveres testa rezultāti izteikti korelēja ar studentu dizaina uzdevumu veikšanas kvalitāti, kas atspoguļojās kontroleksperimenta (dizaina projekti) telpiskajos risinājumos.



5.attēls. Studentu testēšanas rezultāti
Fig.5 The results of students testing

Secinājumi *Conclusions*

1. Testa-1 rezultāti uzsākot studijas uzrāda atšķirīgu studentu telpas uztveres līmeni.
2. Universālā dizaina izglītībā principu īstenojums dizaina studiju procesā veicina studentu telpas uztveres prasmi. Kursa nobeigumā studenti uzrāda būtisku telpas uztveres prasmes līmeņa paaugstināšanos salīdzinājumā ar pētījuma sākumu.
3. Izveidotais dizaina studentu telpas uztveres pilnveidošanas modelis būtiski uzlabo mācību procesu un ir izmantojams dizaina studentu studiju procesā.

Summary

In order to facilitate development of professional competence of prospective designers, promote their ability to obtain, select, analyze and apply the information, to make a decision and solve problems without assistance, to understand professional ethics as well as to evaluate impact of their own professional activities to the environment and society it is necessary to set up in design education system relevant preconditions needed for successful acquisition of this profession.

Spatial thinking is a type of thinking coexisting with verbal, logical, metaphorical, hypothetical, mathematical, statistical etc. and it characterized by cognition skills in entirety. Spatial thinking is a considerable structural component of design students' professional competence

One of typical parameters characterizing spatial thinking is spatial perception ability. Structure of learning process for design students is focused on several cognition experiences including problem indication and solution using theoretical knowledge and designing methods. In the initial stage of learning process students lack of knowledge and understanding about nature and practical process of the design and designing. However each of them as the everyday user of spatial environment have his own experience that becomes reference point-base for perception of information on relationship between people and environments, and the associated design processes.

Objective of the current study is to evaluate and promote spatial perception of students using in the learning process principles of universal design for learning (UDL). "Study of potential pedagogical activities on development of design students' spatial perception ability" was carried out in the period in 2010 – 2011 and there were involved 50 prospective design students of Latvian University. It is study on activities evaluation containing spiral of three research cycles

Assessment of students spatial perception ability standardized by application of internationally approved tests. In the final stage of the study students demonstrate considerable improvement of their spatial perception ability compared to that in the start-up phase: spatial perception index has changed from 0.45 to 0.79.

Results of the study demonstrated that implementation of universal design principles in the learning process facilitate the development of design students spatial perception ability

Literatūra **References**

1. Akin, O. (2001). Variants in design cognition. In M. W. Eastman C.M., *Design knowing and learning:cognition in design education*. Amsterdam.New York: Elsevier Science B.V., pp. 111-130.
2. ARCH PROFILE. (2010. gada 20. 01). Retrieved from Visual-Spatial Intelligence Test: www.queendom.com/tests/access_page/index.htm?idRegTest=3108
3. Baddeley, A., & Lieberman, K. (1978). Spatial working memory. R. Nickerson, *Attention and performance VIII*. London: Academic Press, pp. 521-539.
4. Bowe, F. (2000). *Universal Design in Education:Teaching Nontraditional Students*. Westport,CT: Bergin&Garwvey.
5. Carey, D. (2005). *The Systematic Design of Instruction (6th.ed.)*. Boston MA: Allin&Bacon.
6. Carpenter, P., & Just, M. (1986). Spatial ability:an information processing approach to psychometrics. R. Sternberg, *Advancesd in the psychology of human intelligence,Vol.3*. Hillsdale NJ: Erlbaum, pp. 221-253.
7. Dirksen, J. (2012). *Design for How people Learn*. New Riders.
8. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences:The theory in practice*. New York: Basic Books.
9. Gardner.H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
10. Hardiman, M. (2009). *Neuroeducation:Learning,Arts,and the Brain*. Dana Foundation.
11. Higbee, J., & Goff, E. (2008). *Pedagogy and student for Institutional Transformatyion:Implementing Universal Design in Higher Education*. Minneapolis, MN.: University of Minnesota .

12. Kahle, J. (1983). *The Disadvantaged majority: Science Education for Women*. ED242561.
13. Lee, J., & Bednarz, R. (2012). Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test. *Journal of Geography*, N.1, V.111, pp. 15-26.
14. Linn, M. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, N56, V.6, pp. 1479-1498.
15. Lohman, D., & Nichols, P. (1990). Training spatial abilities: Effects of practice on rotation and synthesis tasks. *Learning and Individual Differences*, N.2, V.1, pp. 67-93.
16. Maier, P.H. (1994). *Räumliches vorstellungsvermögen*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris: Wien: Lang.
17. Maslo, E. (2003). Mācīšanās spēju saturs un to attīstības sekmēšana. *Starptautiskā konference: "Lauku vide. Izglītība. Personība"*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, 44.-48.lpp.
18. Maslo, I. (2001). *Kognitīvā, pragmatiskā, komunikatīvā, uzdevumorientētā un procesorientētā didaktiskā modeļa salīdzinājums: "Par" un "Pret"*. Rīga: LU zinātnisko rakstu krājums "Vispārīgā didaktika un audzināšana" SIA Izglītības soļi.
19. McCuiston, P. (1991). Static vs. dynamic visuals in computer assisted instruction. *Eng.Des.Graph.J.* 55,2, pp. 25-33.
20. McGee, M. (1998). Human Spatial Abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences. *Psychological Bulletin*, N86, pp.899-918.
21. Mohler, J. (2001). Improving spatial ability With reality: A Review of Research & Applications. *Web.Net.Journal*, 28.
22. Nīmante, D. (2008). *bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošā izglītība latvijā: vēsturiskais un mūsdienu konteksts: promocijas darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
23. Nwoke, G. (1993). Integrating computer technology into freshman technology, engineering, and architectural design and drafting courses. *Collegiate Microcomputer*, N11, V2, pp.110-115.
24. Piaget, J. (1997). *A Child's Conception of space*. Routledge.
25. Salthouse, T., Babcock, R., Skovronek, E., Mitchell, D., & Palmon, R. (1990). Age and experience effects in spatial visualization. *Developmental psychology*, N26, V1, pp.128-136.
26. Silvermann, L. (2005). *Upside-Down Brilliance: The Visual-spatial learner*. Retrieved from The Institute for the study of advanced development, Denver: <http://www.gifteddevelopment.com>
27. Slowey, M. (2012). *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*. London, New York: Routledge.
28. Smith, D., & Hedley, P. (2009). Design learning: a reflective model. *Design Studies*, N1, V30, pp. 13-37.
29. Squire, L. (1987). *Memory and the Brain*. New York: Oxford University Press.
30. Tartre, L. (1990). Spatial skills, gender and mathematics. E. Fennema, & C. Leder, *Mathematics and Gender*. New York, NY: Teacher College Press, pp. 27-59.
31. Thurstone, L. (1938). Primary mental abilities. *Psychometric Monographs, Vol 1*, ix + 121.
32. Van Dam, N. (2013). Inside the learning brain. *T+D*, V.67, pp. 30-35.
33. Zhang, J. (1997). The nature of external representations in problem solving. *Cognitive Science*, N.2, V.21, pp. 179-217.

MOTIVĀCIJAS VEIDOŠANA KOGNITĪVAS MĀCĪŠANĀS NORISĒ MŪZIKAS MĀCĪBĀS 12-13 GADUS VECIEM SKOLĒNIEM

Creation of Learning Motivation in the Process of Cognitive Learning in Teaching Music to 12-13 Years Old Pupils

Iveta Kepule
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *Creation of learning motivation is one of the main problems of the school. Motivation is the basis for self-improvement; its fulfillment facilitates development of the personality and encourages a pupil to study better in order to reach the set goal. If the teacher knows the reasons for the learning motivation of the pupils, he or she can select the methods and techniques, which could stimulate the inquiry process, and in addition to development of various skills and abilities would increase also the pupils' learning motivation. The purpose of the article - to identify the factors for creation of learning motivation for 12-13 years old pupils, based on studying and interpretation of scientific literature and teaching experience. Methods – analysis of scientific literature, questionnaires and data processing using SPSS software. The study actualizes relation of the pupils' learning motivation with their learning activities in the cognitive learning process during the music lesson. The results obtained as the result of the study provide for an opportunity to have discussions regarding the understanding of pupils regarding the need to study.*

Keywords: *cognitive learning process, learning motivation, learning activity, in the music lesson, in teaching music, pupil, teacher.*

Ievads

Zināšanas cilvēkam nepieciešamas, lai orientētos apkārtējā pasaulē, lai izskaidrotu un paredzētu notikumus, lai plānotu un realizētu darbību un izstrādātu citas jaunas zināšanas. Skolotāji daudz laika veltī faktiem, jēdzieniem, principiem un izziņas prasmēm, kas svarīgas konkrētā mācību priekšmetā. Tāpēc viņiem jāizprot veidi, kādos tiek apgūta un apstrādāta būtiska informācija.

Motivācija ir veids kā gūt labākus mācību panākumus. Motivācijā notiek mijiedarbība starp ārējām ietekmēm un cilvēka iekšējo stāvokli, ar viņa vajadzībām un citiem psihiskiem veidojumiem, kuri ietver sevī iedzimto un iegūto pieredzi. Sekmīga mācību pieredze ir spēcīgs mācību motivētājs. Dažāda veida intereses un vērtību izpratne ir skolēna izglītības rezultāts, tātad motivācija ir gan mācību mērķis, gan līdzeklis. Tātad sabiedrība ir atkarīga no skolas ne tikai mācību priekšmetu apgūvē, bet arī tāpēc, ka skola rada nepieciešamību gūt panākumus turpmākajā dzīvē.

Mācību motivācijas veidošana ir viena no skolas centrālajām problēmām. Motivācija ir pašpilnveides pamats, tās realizēšana veicina personības attīstību, mudina skolēnu labāk mācīties, lai sasniegtu nosprausto mērķi. Skolotājam, pārzinot skolēnu mācību motivācijas iemeslus, iespējams izvēlēties tādas

metodes un paņēmienus, kuri veicinātu izziņas procesu, paralēli dažādu prasmju un iemaņu attīstīšanai paaugstinātu arī skolēnu mācīšanās motivāciju.

Raksta mērķis - pamatojoties uz zinātniskās literatūras un pedagoģiskās pieredzes izpēti un interpretāciju, identificēt 12-13 gadus vecu skolēnu mācību motivācijas veidošanās faktoros

Metodes – zinātniskās literatūras analīze, anketēšana, datu apstrāde SPSS programmā. Pētījums aktualizē skolēnu mācību motivācijas saistību ar skolēnu mācību darbībām kognitīvā mācību procesā mūzikas stundā. Pētījumā iegūtie rezultāti rosina diskusiju par skolēnu izpratni nepieciešamībai mācīties.

Kognitīvās mācīšanās psiholoģijas saikne ar mācību motivāciju

„Mācīšanās” ir sarežģīts jēdziens, kam nevar dot viennozīmīgu definīciju. Lielākā atšķirība ir tā, vai skolēns tik uzskatīts par objektu vai par subjektu mācību procesā. Mācīšanās ir kognitīvs process, kurā indivīds pārveido un attīsta savas zināšanas, savu saprašanu un savas prasmes.

Kognitīvā psiholoģija (latīņu: *cognitio* - izziņāšana, priekšstats, jēdziens) ir psiholoģijas virziens, kas pēta cilvēka informācijas apstrādes procesus un to likumsakarības, cilvēka uzmanību, uztveri, zināšanu reprezentāciju, atmiņu, valodu, domāšanu, problēmu risināšanu, radošumu, lēmumu pieņemšanu, mākslīgo un cilvēka intelektu, kā arī kognitīvo attīstību.

Kognitīvā psiholoģija pēta to, kādā veidā cilvēku smadzenes domā un mācās (Williams, 1997). Tātad kognitīvās psiholoģijas galvenā interese ir tieši tas, kā zināšanas tiek organizētas tieši smadzenēs, kā smadzenes darbojas mācīšanās procesā. Balstoties uz šo pieeju, tiek uzskatīts, ka katrām mācībām ir spējām vai nozīmei atbilstošs saturs. Kognitīvās psiholoģijas pārstāvji uztver cilvēku kā „informācijas apstrādes sistēmu”. Cilvēciskā mācīšanās līdz ar to tiek izprasta kā informācijas apstrādes process, kurā skolēns izmanto mijiedarbību starp jau esošajām zināšanu struktūrām un apkārtējās pasaules parādībām. Kaut kas tiek iemācīts tikai tad, kad jau ir notikusi šī mijiedarbība starp jau esošajām zināšanām un jauno informāciju. Ideja sakņojas Ž. Piažē pamatotajā dialektiskajā saiknē starp objektu un subjektu, objekta un subjekta nedalāmībā un mijiedarbībā, tādējādi organizējot intelekta un domāšanas operācijas (Пиаже, 1965). Intelektu tiek skatīts kā ārējās pasaules un subjekta mijiedarbība. Intelektuālā darbība veidojas subjekta materiālās darbībās, tās elementi ir subjekta iekšējā darbība, kas kļūst par kognitīvām operācijām tikai tad, kad tās koordinējas viena ar otru veidojot noturīgas un tajā pašā laikā elastīgas mentālas struktūras (Пиаже, 1994). Ž. Piažē kā izziņas teorijas pamatlicējs galvenokārt nodarbojas ar mācīšanās kognitīvo pusi, uzskatot, ka cilvēka mācīšanās spēja ir īpašība, kas attīstās līdzīgi citām sugu specifiskām īpašībām. Piažē konstruktīvā mācību izpratne ir tas, ka cilvēks caur mācīšanos un izziņu pats konstruē savu apkārtnes izpratni, kas pilnīgi noliedz, ka cilvēku kāds, piemēram, skolotājs, var „piepildīt ar zināšanām vai prasmēm” (Maslo, 2003). Saistot kognitīvo operāciju

veidošanos ar mācību procesu, redzam, ka kognitīvais komponents izpaužas skolēnu attieksmē pret apkārtējo vidi, kad skolēns vēro, analizē, salīdzina, izzina likumsakarības, meklē problēmuzdevumu risinājumu, iegaumē faktus, jēdzienus, reproducē un lieto tos praktiskajā darbībā. Motivācijas komponents ir saistīts ar skolēna vajadzībām, interesēm, emocijām un citiem rosinātājiem, kas virza un aktivizē skolēna darbību, emocionāli motivējošus mācīšanās rādītājus (Baltušīte, 2006).

Kognitīvā psiholoģija uzskata, ka mācīšanos var analizēt, pētīt, kā cilvēki pieņem informāciju, ko savukārt ietekmē tādi faktori kā uzmanība, percepcija, atmiņa. Teorija balstās uz pieņēmumu, ka visi cilvēki ir spējīgi veidot, mainīt un pārkārtot viņiem raksturīgo notikumu interpretāciju vai tās veidu (Karpova, 1998).

Kognitīvā virziena piekritējus „vilināja dators kā efektīvs prāta darbības modelis, taču viņi aizmirsā, ka īstā prāta programmatisko nodrošinājumu veido juceklīgu, drudzainu nervu impulsu mudžeklis, kam nav nekā kopīga ar datora diskētē ierakstīto datu bāzi – šo moderno prāta aizstājēju” (Goulmens, 2001,70). Mūsdienās kognitīvais uzskats pamazām sācis mainīties, jo tiek pieņemts, ka cilvēka prāta modelis, kurā trūkst emociju, ir nepilnīgs. Tādējādi, organizējot skolēnu mācīšanos, vajadzīgi tādi apstākļi, kas stimulēs mācību motivācijas veidošanos un rosinās skolēnu iepazīt ne tikai mācību vielas saturu, bet arī apzināties tās vērtību un prasmi izmantot iegūtās zināšanas.

Mācīšanās stratēģijas veido izziņas darbības, kuras pastāv neatkarīgi no uzdevuma izpildē tieši iesaistītajiem procesiem (Pressley & Woloshyn, 1990). Cilvēki, kuru mācīšanās ir efektīva, aktīvāk iesaistās paši savā mācīšanās procesā un izmanto vairāk mācīšanās stratēģiju nekā cilvēki, kuru mācīšanās nav tik efektīva (Geidžs & Berliners, 1999), tātad mācīšanās stratēģijai ir svarīga loma visos kognitīvās mācīšanās aspektos. Skolēns ar izteiktu vēlmi apgūt zināšanas mācīsies bez ārēja pamudinājuma, gūstot gandarījumu, demonstrējot domāšanas elastību un fantāziju. Tāpēc pozitīva mācīšanās motivācija labvēlīgi ietekmē zināšanu apgūšanas procesu, bet negatīva – rada kavējošu efektu izziņas darbībā, kurā sākotnēji ir psiholoģiska barjera pret mācīšanos (Baltušīte, 2006).

Personības aktivitāte ir tās tieksme paplašināt sakarus ar pasauli uz tipisku un savdabīgu šo sakaru apguves un producēšanas paņēmieni pamata (Vorobjovs, 1996). Kognitīvās aktivitātes stimulēšana mācīšanās laikā parasti uzlabo mācīšanās aktivitāti.

Pēc Piažē pedagoģiskajām idejām, zināšanas nenozīmē prasmi reproducēt to, kas tika demonstrēts. Jaunās zināšanas jāpārtulko izmantojot, tā saucamo „kognitīvo karti”, kura ir katram cilvēkam. Mācīšanās, pēc Piažē, notiek izmantot divas stratēģijas: tas, kas jāmācās, tiek pielāgots tam, kas jau ir zināms (asimilizācija), vai arī cilvēks pielāgo pats sevi jaunajam (akomodācija) (Maslo, 2003). Mācīšanās kā izziņas veida izpratnei būtiska ir Piažē teorija par galveno mācīšanās mehānismu – esošās pieredzes un jaunās informācijas – savstarpējo strukturēšanos akomodācijas un asimilizācijas procesā (Žogla, 2001). Mācīšanās

līdz ar to kļūst par kognitīva konflikta rezultātu – ko skolēns dara ar mācību saturu, nevis ko saturs dara ar skolēnu (Damberg, 1996). Skolotāji bieži ir norūpējušies par to, ka skolēniem trūkst mācību motivācijas un intereses par skolas uzdevumiem. Ir svarīgi saprast, ka viss, ko skolēns dara ir atkarīgs nevis no viņa spējām, bet gan no viņa lēmumiem un motīviem.

Atklājumu mācīšanās kognitīvajā pieejā mūzikas mācībā

Džeroms Bruners ierosināja skolām biežāk izmantot atklājumu mācīšanos. Dž. Bruners par izglītības mērķi uzskata konceptuālās saprašanas un kognitīvo iemaņu un stratēģiju attīstību, nevis faktu informācijas apguvi. Mūzikas mācības kontekstā skolēni izprot, piemēram, tā vai cita laikmeta mūzikas īpatnības, konkrēta mūzikas stila īpatnības. Tas nozīmē formulēt mācību hipotēzes un pārbaudīt tās saviem spēkiem, nevis vienkārši pieņemt skolotāja izteikumus par neapstrīdamu patiesību. Kognitīvās iemaņas un stratēģijas saistībā ar mūzikas mācībām iespējams realizēt apgūstot kādas melodijas interpretāciju, piedāvājot skolēniem atrast savu pavadījuma interpretācijas variantu, neuzspiežot skolotāja izvēlēto solo instrumentu un mūzikas stilu. Par vienu no svarīgākajām skolēna nepieciešamībām Dž. Bruners uzskatīja prasmi „iemācīties kā mācīties”, uzskatot to par izglītības atslēgu (Bruner, 1960). Tā kā jaunas zināšanas vislabāk rodas pietiekami sagatavotā vidē, radās ideja par spirālveida mācību plāniem, kas pārsvarā tiek veidoti mūzikas apguves organizēšanas gaitā. Uz iepriekšējo zināšanu bāzes konkrētas mācību tēmas ietveros tiek padziļināts mācību saturs. Piemēram, apgūstot jēdzienu „skaņkārta”, saistībā ar spirālveida mācību plānu, katrā jaunā izglītības pakāpē skolēns izmanto sarežģītākas kognitīvās iemaņas un stratēģijas, tādējādi atklājot jaunas zināšanas. Skolotājs nedrīkst ļaut atklājumam notikt nekontrolēti. Tātad skolotājs ir sagatavojis skolēnu veicamajam uzdevumam, iepriekš formulējot vispārīgus likumus, principus u.c. noderīgas lietas, lai skolēni varētu izpildīt izvīrīto uzdevumu un sasniegt mērķi. Mācību aktivitātes, kas prasa atklājumu mācīšanās pieeju, motivē audzēkņus, aktīvi iesaista viņu prātus problēmu risināšanai nepieciešamo zināšanu meklēšanai. Saistībā ar mūzikas mācības standartā noteiktajām prasībām (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006) tiek izkopta spēja ieklausīties skaņu pasaulē, uztvert mūziku emocionāli un attīstīt tēlaini asociatīvo domāšanu, kā arī iegūt praktiskai muzicēšanai nepieciešamo pieredzi.

Mācīšanās radošais modelis kognitīvajā pieejā

Šajā mācīšanās modelī kognitīvo mācīšanos uzlūko kā norisi, kurā skolēni aktīvi veido jēgu un nozīmi paši sev (Mayer & Wittrosk, 1996). Par pamatu modelim tiek ņemta K.Rodžera ideja, ka cilvēks izmanto savu pieredzi, lai sevi apzīmētu un noteiktu (Karpova, 1998). Sākot ar atziņu, ka cilvēciskām būtņēm ir dabas potenciāls mācībām, Rodžers izteica domu, ka mācīšanās notiks tikai tad,

kad mācību priekšmets tiks uzskatīts par personīgi nozīmīgu pašam skolēnam un kad skolēns aktīvi piedalīsies mācībās un pieredzes apguvē (Maslo, 2003). Persona nekad neatrisinās problēmu, ja problēma viņu neinteresēs. Tāpēc, organizējot mācību procesu, skolotājam pastiprināta uzmanība jāpievērš skolēnu motivācijai. Jāizprot, kādi skolēnam svarīgi faktori ietekmē mācību procesu stundā un darbojas kā mācību motivācijas pastiprinātāji. Pamatojoties uz personīgo pedagoģisko pieredzi, mūzikas mācībās liela nozīme ir vides un draugu faktoram. Ja skolēns darbojas vidē, kur mūzikas izglītība tiek uztverta kā nozīmīga izglītības joma, skolēns to uztvers kā pozitīvu motivācijas pastiprinātāju. Arī draugi kā pastiprinātājs ir nozīmīgs mūzikas mācības procesā. Pieredze liecina, ka kopējas muzicēšanas rezultātā veidojas domubiedru grupa, kas arī ir motivācijas pastiprinātājs. Pedagoģiskajā praksē vērojamas situācijas, kurās skolēni iesaistās muzicēšanas procesā tikai draudzības pēc. Saistībā ar Piažē, mudinājums visam atrodas interesē, afektīvajā motivācijā (Piažē, 1980, pēc Furtha, 1987). Ja skolēns ir motivēts darbībai, viņš to veic daudz intensīvāk un efektīvāk. Saistībā ar mūzikas mācībām, mācīšanās radošais modelis ieņem vadošo lomu, jo mācību priekšmeta "Mūzika" mērķis ir sekmēt izglītojamā emocionālo un intelektuālo attīstību, atraisīt radošās spējas, veidojot priekšnoteikumus tam, lai katrs spētu kļūt par aktīvu mūzikas klausītāju vai dažādu veidu mūzikas amatieru kopu dalībnieku (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006). Mūzikas stundas organizācijā modelis izpaužas kā skolēnu radošā darbība, prasme interpretēt, radīt, saklausīt mūzikas tēlus un pamatot savu izvēli ar mūzikā dzirdēto, savām iepriekšējām teorētiskajām zināšanām un personīgo pieredzi. Tomēr mācību darbība nesniegs vēlamu rezultātu, ja skolēns nebūs ieinteresēts darboties, t.i. skolēnam trūks motivācijas darboties, muzicēt. Mācību procesa gaitā skolēns dziedās, spēlēs utt., tomēr šīs prasmes viņam nekļūs par dzīves nepieciešamību un nesniegs emocionālu gandarījumu. Mācīšanās tiek uzlūkota kā aktīvs garīgs process. Mācības ietver skolēna informācijas pārstrādes stratēģijas stimulēšanu, veidojot sakarības starp esošajām zināšanām un pieredzi un to kas jāmacās. Kopējam radošam noskaņojumam tas viss ir svarīgi. „Varētu apgalvot, ka dzīve ir jāpiedzīvo, nevis jādomā par to. Varētu apgalvot, ka mākslas mērķis ir padarīt šo dzīves piedzīvojumu daudz asāku” (Bono, 2009,169) Tāpēc, mūzikā tādām darbībām, kā „provokācijai” ir liela jēga. Savā ziņā mācīšanās radošo modeli mūzikā var uzskatīt par spēli. Spēle uzlabo daudzus skolēna attīstības aspektus, arī vajadzības pēc estētiskā baudījuma, kas daudzos gadījumos kalpo par spēcīgu motivāciju (Kraigs, Bokums, 2007).

Pētījuma metodika

Pētījumā izmantota empīriskā metode – sociometriskā aptauja, ar mērķi noskaidrot 12 – 13 gadus vecu skolēnu mācību motivācijas iemeslus. Dati iegūti

piedāvājot skolēniem atbildēt uz noteiktiem jautājumiem par viņu mācību motivācijas iespējamajiem pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem, kā arī izzinot skolēnu mācību motivāciju, prognozējot to nākotnes perspektīvā. Veikta skolēnu sniegto atbilžu kvalitatīvā analīze, izdalot mācību motivācijas galvenos faktorus, kā arī veikta iegūto datu statistiskā analīze. Datu apstrādē izmantotas SPSS datu apstrādes metodes: Manna-Vitneja (Mann-Whitney U), Kruskola-Valisa (Kruskal-Walis H) Kendala (Kendall) korelācijas testi, un iegūto rezultātu analīze un interpretācija. Veikta iegūto rezultātu Faktoru analīze. Skolēnu izteiktie viedokļi interpretēti četros aspektos:

- man skolā patīk...,
- man skolā nepatīk...,
- es mācos, jo...
- ir jāmācās, tāpēc, ka....

Pētījumā piedalījās 29 respondenti, 6.-7.klašu skolēni. Respondentu atlase notika pēc nejaušības principa. Apkopojot respondentu viedokļus (skat. 2.tabulu) konstatēts, ka skolēnu viedokļi atšķiras. Atšķirības vērojamas gan izteikto viedokļu saturā, gan viedokļu skaita ziņā. Vērojama skolēnu izteikto viedokļu polaritāte, skolotāju uzskatot gan par pozitīvu, gan par negatīvu motivatoru. Iespējams, šis fakts saistīts ar skolotāja personību un/vai skolēna/skolotāja saskarsmes prasmēm un savstarpējo mijiedarbību. Viedokļu polaritāte vērojama arī izglītības procesa sakarā, uzsverot izglītību kā pozitīvu faktoru un pretēji, atzīmējot grūtības mācībās, lielu mācību slodzi. Iespējams, ka veiksmīgi skolēni mācību procesu uztver pozitīvi, bet mazāk veiksmīgiem, tas izraisa nepatiku.

Visos 4 viedokļu aspektos kā motivators vai gluži otrādi – traucējošs faktors ir draugi. Aspektā „Man skolā nepatīk” „draugi” kā traucējošs faktors tiek identificēti ar mikroklimatu klasē/skolā. Tomēr 3 pārējos aspektos „draugi” var tikt saprasti kā pozitīvs motivators attiecīgā vidē.

Īpatnēja polaritāte vērojama skolēnu izteiktajos viedokļos saistībā ar ģimenes lomu izglītības procesā (vecāki spiež, ģimene lepojas, prieks vecākiem). Ģimene tiek uztverta kā darbību rosinošs faktors, skaidri nenorādot, vai tas ir labi, vai slikti. Analizējot viedokli „lai nespēlētu datorspēles”, to var interpretēt kā vecāku aizliegumu spēlēt datorspēles, tādējādi to pievienojot skolēnu izteiktajiem viedokļiem par ģimenes lomu mācību procesā.

Pamatojoties uz skolēnu sniegto atbilžu kvalitatīvo analīzi, minētos iemeslu var dalīt 5 grupās, kurās par vadošajiem mācību motivatoriem kalpo:

- saskarsme - ar draugiem, ģimeni, skolotājiem;
- izglītība – patīk mācīties, laba izglītība kā karjeras iespējas nākotnē;
- vide – mikroklimats klasē, skolā un apkārtējā fiziskā vide;
- stimuli – ārējie un iekšējie;
- dažādi personīgi iemesli.

Skolēnu izteiktie viedokļi piedāvātajos aspektos
Students' views about the proposed aspects

Aspekts: Man skolā patīk (72 viedokļi)	Aspekts: Man skolā nepatīk (78 viedokļi)
<ul style="list-style-type: none"> • Draugi (24) • Saskarsme (6) • Izglītība (16) • Ēdnīca (3) • Konkrēti mācību priekšmeti(4) • Iespējas kaut ko sasniegt (4) • Skolas pulciņi (4) • Pozitīvi stimuli, dāvanas (2) • Patīk skolā (2) • Skolotāji (7) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jāmācās (16) • Jāceļas (4) • Vēlu mājās (8) • Grūti mācīties (16) • Nepiemērots laiks (5) • Skolotāji (4) • Ēdnīca (2) • Skolas vide (3) • Konkrēti mācību priekšmeti (8) • Smaga soma (1) • Maz brīva laika (1) • Mikroklimats (7) • Ilgi jāsež (1)
Aspekts: Es mācos (77 viedokļi)	Aspekts: Ir jāmācās (76 viedokļi)
<ul style="list-style-type: none"> • Zināšanas (14) • Patīk mācīties(1) • Draugi (1) • Ir jācenšas (8) • Skolotājs (1) • Darbs (13) • Izglītība (1) • Vecāki spiež (12) • Nākotne (16) • Lai nepaliktu uz otru gadu (2) • Ģimene lepojas (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • Patīk (1) • Zināšanas (18) • Attīstība (11) • Valodas (4) • Profesija (15) • Nepalikt uz otru gadu (2) • Labāka nākotne(9) • Prieks vecākiem (4) • Draugi (2) • Iespēja izcelties (4) • Lai nespēlētu datorspēles (1) • Lai varētu palīdzēt citiem (2)

Rezultātu analīzē, izmantojot Manna-Vitneja testu (Mann-Whitney U), konstatētas nozīmīgas atšķirības ($p=0,046$) respondentu atbildēs par skolas ēdnīcas aktualitāti zēniem un meitenēm. Pretēji visbiežāk izplatītajam viedoklim skolas ēdnīcas aktualitāti uzsver meitenes. Iespējams, tas izskaidrojams ar skolas ēdnīcas zemo kapacitāti, kā rezultātā veidojas garas rindas, kas traucē skolēniem apmierināt savu nepieciešamību pēc pārtikas. Pamatojoties uz novērojumiem, zēni izmanto iespējas apmeklēt tuvāko lielveikalu, tāpēc ēdnīcas pakalpojumi viņiem nav tik aktuāli.

Rezultātu analīzē, izmantojot Kruskola-Valisa testu (Kruskal-Walis H), konstatētas nozīmīgas atšķirības ($p=0,016$) respondentu atbildēs atkarībā no skolēnu vecuma, vērtējot mācību priekšmetu konsultāciju laiku skolā. Analizējot skolas dokumentāciju konstatēts, ka atšķirības saistītas ar klases stundu sarakstu, kas pārklājoties traucē respondentiem apmeklēt konsultācijas mācību priekšmetos sev izdevīgā laikā.

Rezultātu analīzē, izmantojot Kruskola-Valisa testu (Kruskal-Walis H), konstatētas nozīmīgas atšķirības ($p=0,027$) respondentu atbildēs atkarībā no skolēnu vecuma, vērtējot mikroklimatu skolā. Katrā klasē ir atšķirīgs mikroklimats un attiecības starp skolēniem. Diemžēl, ja skolēni mikroklimatu klasē un/vai skolā atzīst par nelabvēlīgu, ir nepieciešama daudz lielāka motivācija mācībās. Īpaši mūzikas stundās, kur pozitīva rezultāta sasniegšanai ir vēlama labvēlīga un darboties rosinoša vide.

Rezultātu analīzē sakarību noteikšanai izmantojot Kendala (Kendall) korelācijas testu, konstatētas nozīmīgas atšķirības ($r=0,444$, $p=0,019$) respondentu atbildēs starp ēdnīcu un draugiem, kā arī starp ēdnīcu un izglītību ($r=0,377$, $p=0,046$). Pamatojoties uz novērojumiem, skolas ēdnīcu skolēni izmanto kā vietu, kur var satikties, kontaktēties pozitīvā gaisotnē, kā arī pārrunāt stundās notiekošo, vai pat „palīdzēt” viens otram ar mājas darbiem. Attiecībā uz mūzikas mācībām, šo sakarību var izmantot kā pamatu neformālai mūzikas izglītībai, apspriežot kopīgu mūzikas pasākumu, grupu u.c. organizēšanu, kuru darbības neformālajā izglītībā bieži ir saistīta ar domubiedriem un draugiem. To apstiprina arī Kendala (Kendall) korelācijas testā, konstatētas nozīmīgas atšķirības ($r=0,482$, $p=0,011$) respondentu atbildēs starp patīk un saskarsme un maksimāli nozīmīgas atšķirības ($r=0,373$, $p=0,048$) respondentu atbildēs starp vajadzību mācīties un saskarsmi.

Tātad, saskarsme starp domubiedriem un draugiem ir viens no galvenajiem motivatoriem kognitīvās izglītības procesā. Ja ar skolēnu kopā ir līdzīgi domājoši draugi, skolēns izvirzīto mērķi sasniedz ātrāk.

Pamatojoties uz šīm sakarībām varam apgalvot, ka viena grupa faktoru, kas veido skolēnu motivāciju ir savstarpēji saistīti. Tie ir: vide, draugi, izglītība, patīk skolā, saskarsme un ir vajadzība mācīties. Visus šos faktorus var uzskatīt par sociāliem motīviem, kuri stimulē skolēna personības attīstību apkārtējā vidē.

Otra faktoru grupa, pamatojoties uz Kendala (Kendall) korelācijas testu, veidojas no iespējām iegūt labāku darbu, draugiem, nākotnes perspektīvām, iespējām dzīvēt kaut ko sasniegt un ģimenes. Tātad, veido pamatus nākotnes perspektīvai un karjerai. To apliecina konstatētas nozīmīgas atšķirības ($r=0,411$, $p=0,029$) respondentu atbildēs starp darbu un draugiem, kā arī starp darbu un iespējām kaut ko sasniegt ($r=0,444$, $p=0,019$). Tāpat, konstatētas nozīmīgas atšķirības ($r=0,411$, $p=0,029$) respondentu atbildēs starp nākotni un draugiem, kā arī nozīmīgas atšķirības ($r=0,444$, $p=0,019$) respondentu atbildēs starp iespējām kaut ko sasniegt un darbu.

Rezultātu analīzē, izmantojot Kendala (Kendall) korelācijas testu, analizējot pozīciju „es mācos tāpēc, ka...” konstatētas nozīmīgas atšķirības ($r=0,460$, $p=0,015$) respondentu atbildēs starp *mamma*, *tētis spiež* un *darbu*. Respondentu viedoklis iespējams saistīts ar vecāku rūpēm par bērnu ar mērķi nodrošināt labu un kvalitatīvu izglītību, vai arī gluži pretēji – apmierināt savas (vecāku) ambīcijas - būt labiem vecākiem un caur bērniem īstenot savus nepiepildītos sapņus.

Rezultātu analīzē, izmantojot Kendala (Kendall) korelācijas testu, analizējot pozīciju „ir jāmacās, tāpēc, ka...” konstatētas nozīmīgas atšķirības ($r=0,374$, $p=0,048$) respondentu atbildēs starp *nākotni* un *ir jāmacās*. Iegūtais rezultāts apstiprina izglītības kā nepieciešamības esamību, lai sasniegtu labāku nākotni. Pamatojoties uz skolēnu anketās sniegto atbilžu kvalitatīvo analīzi – materiāli nodrošinātu nākotni.

Diskusija

Pamatojoties uz zinātniskās literatūras analīzi pētījumā, kognitīvā pieeja pedagogijā uzsver domāšanas un mācīšanās sociālo kontekstu. Šis secinājums apstiprinās veiktajā pētījumā, balstoties uz kuru, skolēnu sniegtie viedokļi interpretējami 2 grupās: caur sociālo kontekstu (vide, draugi, izglītība, patīk skolā, saskarsme un ir vajadzība mācīties) un pamatojoties uz cilvēka domāšanu, akcentējot, izprotot un izvērtējot sabiedrībā aktuālās vērtības (iespējās iegūt labāku darbu, draugi, nākotnes perspektīvas, iespējās dzīvēt kaut ko sasniegt un ģimene). Kognitīvā pieeja pedagogijā mēģina mācīt zināšanas plašākā kopumā, uzsver stratēģijas nozīmi mācīšanās veicināšanai. Mūzikas mācībās 12 – 13 gadus veciem skolēniem svarīgi radīt vidi, kurā skolēni var brīvi izteikt savu viedokli un gūt apkārtējo pozitīvu vērtējumu. Ja mācību saturs mijiedarbojas ar skolēniem aktuālām vērtībām, skolēnu mācību motivācija mūzikas stundā būs pozitīva. Kognitīvā pieeja akcentē apgūstamā materiāla konceptuālo izpratni un domāšanu. Saistībā ar mūzikas mācībām, tas nozīmē pasaules kultūras dažādības izpratni, vienlaikus nezaudējot katras tautas identitāti un iespēju raksturīgākos elementus sintezēt jaunās situācijās. Tādējādi pārstrādājot iegūto informāciju un veidojot sakarības starp esošajām zināšanām un pieredzi un to kas jāmacās. Mācību procesa vērtēšanā dod priekšroku vērtēšanas metodēm, kas prasa konstruktīvas atbildes, visam, kas var atklāt skolēna konceptuālo izpratni daudz labāk nekā tradicionālie testi ar atbilžu izvēli. Mūzikas mācībās ar vērtēšanas metodēm var saprast skolēnu radošo darbošanos mūzikā, pamatojot savu atbildes variantu saistībā ar apgūstamo mācību materiālu pēc noteiktiem kritērijiem.

Summary

Knowledge is important for people to gain deeper understanding of the world, explain and foresee the events, plan and implement actions and develop other new skills. Teachers spend a lot of time on facts, ideas, principles and inquiry skills, which are important in the particular subject. For this reason, they must understand the ways, how important information is learned and processed.

Motivation is a way to achieve better learning results. Motivation takes place during interaction between the external influences and internal condition of the person, his/her needs and other mental formations, containing congenial and obtained experience. Successful learning experience is a strong learning motivator. Different types of interests and understanding of values is a result of the student's education, therefore it can be concluded

that the motivation is both a learning goal and a tool. The society is therefore dependent on the school not only in respect of studying certain subjects, but also because the school creates necessity to achieve success in life.

Creation of learning motivation is one of the main problems of the school. Motivation is the basis for self-improvement; its fulfillment facilitates development of the personality and encourages a pupil to study better in order to reach the set goal. If the teacher knows the reasons for the learning motivation of the pupils, he or she can select the methods and techniques, which could stimulate the inquiry process, and in addition to development of various skills and abilities would increase also the pupils' learning motivation.

Empiric method – sociometric survey is used in the study with a purpose to find out the reasons for learning motivation for the students age 12-13. Data is obtained by asking children to answer specific questions regarding possible positive and negative aspects of their learning motivation, and by finding out the students' learning motivation and planning it from the future perspective. The opinions expressed by the students are interpreted in four aspects: I like to go to school...., I do not like to go to school..... I study, because....., I must study because.....

The opinions provided by the students in the conducted study may be divided in 2 groups: through social context (environment, friends, enjoys school, contact and has a need to study), and based on the human thinking, by accentuating, understanding and evaluating the values important for society (opportunity to get better job, friends, future perspectives, opportunity to achieve something in life and family).

In teaching music for students age 12 – 13, it is important to create environment, where students can freely express their opinion and get positive assessment from others. If the learning content interacts with the values important for the students, their motivation in the music lesson will be positive.

Literatūra

1. Baltušīte, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa.
2. Bono, E. (2009). *Domā! Kamēr nav par vēlu*. Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Bruner, J.S. (1960). *The Process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
4. Damberg, E. (Red.) (1996). Paedagogik og perspektiv. En gymnasial didaktik. *Munksgaard*.
5. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā inteligence*. Rīga: Jumava
7. Karpova, Ā. (1998). *Personība un individuālais stils*. Rīga: Latvijas Universitāte
8. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
9. Mayer, R. E., & Wittrosk, M.C. (1996). Problem solving transfer. In D.C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology*. New York:Macmillan.
10. *Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. 2006. gada 19. decembrī Ministru kabineta noteikumi Nr.1027 (2006)*. Skatīts 23.08.2011. : <http://visc.gov.lv/saturs/vispizgl/standarti>
11. Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuck, L. M., Martin, V., Wood, E., & Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to adress them. *Educational Psychology Review*.
12. Williams, M./Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press
13. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds

14. Žogla, I. (2001). Didaktikas teorētiskie pamati. *Rīga: RaKa*. Крайг, Г., Бокум, Д. (2007). Психология развития. 9-е изд. *Питер*
15. Крайг, Г., Бокум, Д. (2007). Психология развития. 9-е изд. *Питер*
16. Пиаже, Ж. (1965). Роль действия в формировании мышления. *Вопросы психологии. Москва: Международная педагогическая академия*
17. Пиаже, Ж. (1994). Избранные психологические труды. *Москва: Международная педагогическая академия*

Iveta Kepule

Rēzeknes Augstskola
Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, LV-4600, Latvija
e-pasts: kepule.iveta@gmail.com
tālr.+37125939705

MĀKSLAS UN MĀKSLAS PEDAGOĢIJAS MIJIEDARBĪBA: TEORIJA UN PRAKSE

Interactions of Art and Art Pedagogy: Theory and Practice

Inta Klāsone
Liepājas Universitāte

Abstract. *The article raises the issue of the link between art and its varied expressions of form with pedagogy of art. A number of important directions of scientific research in art pedagogy are highlighted on the basis of the scientific knowledge base in the world and Latvian Education Area, guidelines of National Strategic Guidance, trends in art and art education, and summary of survey data. Object of the research is the interaction process between art and art education for improvement of pedagogical work performance; the objective of the study is: to identify major research issues in the process of interaction of art and art pedagogy in today's context, providing the basis for a balanced, cognitive, emotional, aesthetic and social development of a personality.*

Key words: *art pedagogy, art tendencies, interactions of art and art pedagogy.*

Ievads *Introduction*

Izglītība ir būtiska ikvienas valsts sastāvdaļa. Saskaņā arī ar filozofa H.G.Gadamera viedokli, izglītība vistiešākajā veidā ir saistīta ar kultūru un pirmkārt apzīmē cilvēka dabisko dotību un spēju izveidošanu (Gadamers, 1999). Pilnvērtīgs izglītības process veido sabiedrības pamatzināšanu bāzi, to bagātināšanu, katram cilvēkam piemītošo spēju izkopšanu un to attīstību līdz augstākai pakāpei, palīdzot cilvēkam apgūt dzīves prasmes, izprast sevi, noteikt attieksmi pret sevi un apkārtējo pasauli, tādējādi atrodot savu vietu dzīvē.

21. gadsimtu raksturo dinamiskums un straujas pārmaiņas, kas veido gan ieguvumus, gan izaicinājumus, starp kurām var minēt: arvien pieaugošo starptautisko konkurenci, migrāciju un multikulturālismu, tehnoloģiju progresu, kā arī zināšanu ekonomikas attīstību. Pārmaiņas notikušas ne tikai ekonomikā un sabiedriski politiskajā sfērā, bet arī mākslas, kultūras, izglītības un zinātnes jomās, sabiedrības ikdienas dzīvē. Zinātnieks R. Alijevs (2005) norāda, ka minēto pastiprina sociokultūras transformācija, humānisma krīze un kultūras pamatvērtību revidēšana. Mūsdienās nepieciešami radoši, adaptēties spējīgi, ar starpdisciplināru pieeju spējīgi īstenot idejas un inovācijas pieņemoši speciālisti, kuri, veicinātu daudzveidīgo cilvēka dzīvesdarbību jomu attīstību mūsdienu kontekstā. UNESCO Pasaules konferencē Lisabonā (Portugāle) radoša potenciāla attīstīšanai 21.gadsimtā tika izvirzīti vairāki nozīmīgi jautājumi mākslas pedagoģijas kontekstā (Road Map..., 2006):

- Vai mākslas mācību priekšmeti tiek mācīti, lai izprastu mākslu vai arī ar mērķi, lai veicinātu citu mācību priekšmetu izpratni?

- Vai māksla ir jāmāca atsevišķu mācību priekšmetu veidā, lai tikai tos izprastu vai arī ar mērķi veidot zināšanu un iemaņu kompleksu un vērtībizpratni?
- Vai mākslas izglītība ir paredzēta tikai atsevišķiem, nelielam skaitam cilvēku, apdāvinātiem, vai arī visiem?

Tieši mākslas izglītība veido tādas iemaņas kā sevis izteikšana, spēju kritiski uztvert apkārtējo pasauli un aktīvi iesaistīties daudzveidīgās cilvēka darbības sfērās. Atsaucoties uz pētījumu par kultūras ietekmi uz kreativitāti, var atzīmēt, ka mākslas izglītība sekmē tādas izglītības iegūšanu, kurā apvienojas fiziskās, prāta un radošās spējas, attīstot pilnvērtīgāku un dinamiskāku saikni starp izglītību, kultūru un mākslu (Kultūras ietekme..., 2009). Māksla ir cilvēka dzīves būtiska integrāla daļa, kur vienkopus savijas izglītība, amatprasmē un radīšana. Amerikāņu mākslas zinātnieks R. Hilperts norāda, ka mākslā ir nepieciešams atšķirīgs izziņas process un kā arī spēja domāt līdzībās vai nelineāri, tā palīdz izlīdzināt mākslīgas robežas starp dažādām jomām (Hilpert, 1941). Māksla ir nozīmīga cilvēka vispusīgas izglītības komponente, kas nodrošina personības pilnvērtīgu attīstību. Ieviešot mākslu izglītības praksē, veidojas priekšnoteikumi līdzsvarotai intelektuālai, emocionālai un psiholoģiskai personības un sabiedrības attīstībai kopumā. Līdz ar to pārmaiņām tiek pakļauts mākslas izglītības saturs un tā īstenošana, kas noris saskaņā ar mākslas izpausmju daudzveidību cilvēka dzīvesdarbībā. Saskaņā ar iepriekš minēto mākslas pedagoģijas un mākslas mijiedarbības izpētē iezīmējas vairāki nozīmīgi aspekti.

Lai noteiktu galvenos pētījuma jautājumus, par izpētes objektu ir noteikts mākslas pedagoģijas un mākslas mijiedarbības process izglītības darba pilnveidei. Šī raksta mērķis ir, pamatojoties uz zinātnieku atziņām izglītības telpā, valsts stratēģiskās virzības vadlīnijām, tendencēm mākslā un mākslas pedagoģijā, aptaujas rezultātā iegūto datu apkopojumu, konstatēt galvenos pētījuma jautājumus mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbības procesā personības līdzsvarotai kognitīvai, emocionālai, estētiskai un sociālai attīstībai.

Mākslas pedagoģijas raksturojums mūsdienu izglītības telpā *Characteristics of art pedagogy in the modern educational space*

Ņemot vērā, 21.gadsimta raksturozīmes mākslas pedagoģijā var noteikt tās mērķu paplašināšanos. Nosacīti mācību mērķus mākslas izglītībā var iedalīt divās grupās. Pirmkārt, tie ir tiešie mērķi, kuri atbilst mākslas izglītībā definētiem specifiskiem mērķiem. Savukārt tos papildina pastarpinātie mērķi, kas saattiecināmi ar izglītības programmu vispārīgiem mērķiem, kurus iespējams sasaistīt ar mākslas izglītību un radošo darbību. Zinātniece A.Bamforda atzīmē, ja mākslas izglītības kvalitāte ir vāja vai nevienmērīga, tā drīzāk nomāc, nevis attīsta audzēkņu kreativitāti (Bamford, 2006). Šobrīd

Latvijā arī mākslas izglītībā notiek inovatīvas darbības, stratēģiju meklējumi tās optimizācijai un modernizācijai laikmeta kontekstā.

Māksliniecisko prasmju attīstīšana, zināšanu iegūšana un izpratnes veidošana, darbojoties dažādos mākslas veidos, kultūras izpratnes padziļināšana, mākslinieciskās pieredzes apmaiņa, mākslinieciskās gaumes attīstīšana ir noteiktie mākslas pedagoģijas mērķi Eiropas izglītības telpā. Papildus šiem specifiski mākslinieciskajiem aspektiem lielākajā daļā Eiropas valstu mākslas izglītībā ir izvirzīti uzdevumi radīt arī individuāla un sociāla/kultūras rakstura rezultātus, piemēram, ticību saviem spēkiem un spēju veidot pozitīvu pašnovērtējumu, rosināt individualitātes pašizpaušmi, spēju veikt saskanīgu darbu komandā, veicināt starpkultūru izpratni un līdzdalību kultūras procesos, sniegt atbalstu sociālās iekļaušanās procesā, īpaši akcentējot radošumu (Mākslas izglītība...,2009). Arī Nacionālajā Attīstības plānā no 2014. līdz 2020. gadam starp prioritārajiem virzieniem personības attīstībā ir izvirzīta cilvēka drošumspējas veicināšana, adaptējoties strauji mainīgajā vidē, paužot – personīgo iniciatīvu, sadarbības spējas, protot pastāvīgi identificēt šķēršļus attīstībai (Latvijas Nacionālais...,2012). Tanī pašā laikā mūsdienās pieaug plaša starp izziņas un emocionālajiem aspektiem, jo emocionalitātes attīstībai netiek pievērsta pienācīga uzmanība. Izziņas procesu attīstības akcentēšana ir viens no iemesliem tikumisko paradumu pasliktināšanās procesam mūsdienu sabiedrībā. Savukārt mākslas izglītība, sekmējot emocionalitātes attīstību, var līdzsvarot emocionalitātes un izziņas attīstību, līdztekus veicinot pasaules kultūras veidošanos. Tādējādi var pamatot Eiropas Parlamentā pieņemtajā rezolūcijā mākslas pedagoģijas nostiprināšanai un tās attīstībai Eiropas telpā izvirzītos galvenos ieteikumus (Mākslas izglītība..., 2009): Mākslas izglītībai ir jābūt obligātai visā skolas izglītības posmā; Mākslas izglītībā ir jāizmanto jaunākās paaudzes informācijas un komunikāciju tehnoloģijas; Mākslas vēstures mācību stundās jāorganizē tikšanās ar māksliniekiem un jānodrošina kultūras vietu apmeklējumi.

Pedagoga profesijas nozīme laika gaitā saglabājas. Līdz ar to arī mākslas pedagoga darbība ir pakļauta nepārtrauktai profesionālai pilnveidei, sekojot laikmeta izvirzītajām prasībām izglītībā, tādējādi ietekmējot pedagoģiskā darba rezultātus arī mākslas izglītībā. Apzinoties izglītotāja - audzinātāja lomu J.A.Students pauž viedokli, ka pedagogs ir visas apkārtējās sabiedrības audzinātājs (Students, 1998). Pedagoga darbību var raksturot kā komunikatīvu, kas izpaužas tolerantā partneru savstarpējā sadarbībā – aktīvā, efektīvā mijiedarbībā un interakcijā (Hibnere&Grasmane, 2000). Kā norādīts Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā, pakāpeniski izmainīsies pedagoga darba raksturs. Galvenās iezīmes saskatot, ka pedagogam jābūt daudzpusīgai, talantīgai personībai, kura palīdz, iedvesmo, sasaista dažādas jomas, sadarbojas un organizē. Tas, savukārt nav iespējams, ja pedagogam, kurš iesaistīts mākslas izglītības īstenošanā, nav izpratnes par mākslas procesu virzību mūsdienās, lai

līdzsvarotu mākslas fundamentālo zināšanu apguvi līdztekus ar mūsdienu mākslā notiekošajiem procesiem un to ietekmi cilvēka dzīves darbībā.

Mākslas ietekme sociāli aktīvas personības veidošanā *Impact of art on the formation of an active life position*

Mūsdienās Latvijā ir izveidojusies zināma pieredze mākslas līdzekļu pielietošanā vairākās jomās: mākslas terapijā, korekcijas programmās, profesionāli-mākslinieciskajā jomā, pedagoģisku mērķu īstenošanā, u.c. Pasaulē apvienotajā Nacionālās mākslas asociācijā ir noteikti vairāki nozīmīgi pamataspekti, kāpēc māksla ir nozīmīga personības attīstībā.

Mākslai piemīt sava vizuālos tēlos izteikta valoda, kuru ikvienam ir jābūt lasīt. Vizuālie tēli ir tie, kas atspoguļo mūsu vajadzības, ikdienas sasniegumus, mūsu cerības, pieredzi un ideālus.

Māksla ir ne tikai kreativitātes izpausme, pašizpausme un komunikācija, bet arī noteikta darba veids, kas pavada cilvēka dzīvi no bērnības līdz vecumam. Tādējādi ikvienam ir iespēja gūt gandarījumu pēc labi paveikta darba. Laba darba ideja tiek izprasta kā personības sava veida piepildījums, sabiedrības atzinība, darbs ekonomikas attīstībai. Tiek uzskatīts, ka mākslas ideja ir labākais veids, lai veicinātu izprast darba vērtību.

Māksla iekļauj sevī nozīmīgu vērtības sistēmas veidošanas aspektu personības attīstībā. Var pievienoties uzskatam, ka mācot mākslu mēs nevaram neskart tādas vērtības kā: vērtības ģimenē un mājās, darbs un spēle, individualitāte un sabiedrība, daba un vide, karš un miers, skaistais un riebīgais, naids un mīlestība. Tieši ar mākslas palīdzību mums ir iespēja rosināt jauno paaudzi domāt par tik nozīmīgām vērtībām cilvēka dzīvē (Why art..., 2014). Amerikas zinātnieks R. Kohens ir noskaidrojis galvenās desmit jomas cilvēka dzīves darbībā, kuras māksla ietekmē. Kā nozīmīgākais aspekts atklājas tās patiesais raksturs virzībā uz labklājību, padarot cilvēku cildenāku, iedvesmotāku, radošāku, labestīgāku. Māksla palīdz mums izteikt savas vērtības, veidot tiltus starp kultūrām, veicina cilvēku vienotību neatkarīgi no etniskās izcelsmes, reliģijas vai vecuma. Kā nākošais aspekts atklājas, ka māksla veicina augstāku akadēmisko rezultātu sasniegšanu, radot patīkamas emocijas, rosinot motivāciju, apņēmību, raisot interesi par citām jomām. Tiek atzīts, ka māksla kā industrija sekmē jaunu formu veidošanos uzņēmējdarbībā, rada jaunas darbavietas. Investīciju ieguldīšana mākslā nozīmē atbalstīt darbu, paaugstināt nodokļu ieņēmumus, veicināt tūrisma attīstību, virzīt radošumā balstītas ekonomikas attīstību. Ceturtkārt, māksla ir būtisks atbalsts vietējiem uzņēmējiem un sabiedrībai kopumā. Tiek atzīts, ka māksla ir tūrisma stūrakmens, veicina eksportu, būtiski ietekmē veselības aprūpi, dara stiprāku un vienotāku sabiedrību, veicina jaunu iniciatīvu un radošo industriju attīstību (Cohen, 2013). Mūsdienās mākslai piemīt daudzveidīgas izpausmes. Filozofe E. Freiberga norāda, ka mākslu klasifikācijas paņēmieni, kas bija nozīmīgi pagātnē,

ir zaudējuši savu aktualitāti (Freibergera, 2000). Ņemot vērā mūsdienu mākslas īpatnējo stāvokli, kad tematiski tajā saplūst kopā laikmeta filozofijas atziņas ar estētiskajām un mākslinieciskajām idejām, iezīmēt žanriskās robežas mūsdienu mākslas procesos ir diskutabls jautājums.

Līdzīgu viedokli pauž arī mākslas zinātniece H. Demakova prognozējot, ka mākslu augsti attīstīti cilvēki nākotnē apgūs un radīs līdzās inženierzinātnei vai agronomijai (Demakova, 2010). Minētais atstāj būtisku ietekmi mākslas pedagoģijā, tās pilnveidi laikmeta kontekstā globālo un vietējo parādību sabalansēšanā, vispārējā un individuālā apzināšanā, tradīciju un modernā izpratnē; zināšanu un spēju attīstībā; garīgā un materiālā izvērtēšanā. Valsts izglītības sistēmu var uzskatīt par līdzekli ikviena sagatavošanai dzīvei pasaulē. Psiholoģe S. Omārova norāda, ka indivīds pakāpeniski apgūst uzvedības modeļus, sociālās normas un vērtības, kas nepieciešamas viņa veiksmīgai funkcionēšanai pastāvošajā sabiedrībā, tādējādi iegūstot spēju piedalīties sabiedrības dzīvē (Omārova, 2004). Līdz ar to pedagogam ir nozīmīga loma gan palīdzības sniegšanā, gan pašpaļāvības sajūtas attīstīšanā kā individuālām personībām, gan kā dažādu sociālo grupu locekļiem, attīstīt personības plašu prasmju un interešu klāstu, kas ļautu identificēt un nostiprināt savu potenciālu un veicinātu radošumu. Līdz ar to arī mākslas pedagoga darbība ir pakļauta nepārtrauktai profesionālai pilnveidei, sekojot laikmeta izvirzītajām prasībām izglītībā. Pedagoga darbību var raksturot kā komunikatīvu, kas izpaužas tolerantā partneru savstarpējā sadarbībā – aktīvā, efektīvā mijiedarbībā jaunu alternatīvu meklēšanā.

Sadarbības tīkla veidošanas formas *Types to building partnerships*

Kultūras analītiķis D.Klaičs norāda, ka sadarbība ir radošs process un ietver resursu apvienošanu, līdzfinansējumu, tehnisko atbalstu, prasmju un apmācības nodošanu, kopīgu analīzi, diskusijas, izpēti un eksperimentus (Klaičs, 2007). Par nozīmīgākiem stratēģiskiem principiem partnerības tīkla veidošanā var atzīmēt jaunradi kā vienu no būtiskākajiem attīstības dzinūļiem ar spēju radīt jaunas idejas, rīcības formas vai arī sasaistīt esošās idejas, konceptus, metodes un rīcības jaunā veidā; tolerances principu, ietverot atvērtību un cieņu pret kultūru un dzīvesveidu; sadarbības principu starp pilsētām un izglītības iestādēm, ļaujot jaunos veidos kombinēt katram pieejamos resursus un kopīgi risināt vienotu problemātiku; līdzdalību ar aktīvu līdzdarbošanos mākslā, kultūrā un pētniecībā. Pārdomātas komunikācijas stratēģijas izvēle ir tikai viens no nosacījumiem sadarbības tīkla veidošanā mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbības sekmēšanai. D.Klaičs vērš uzmanību uz tādiem komunikācijas līdzekļiem kā publicitāte presē, mājas lapu izveide, informatīvu biļetenu izplatīšana, pasākumu apmeklēšana, ielūgumi māksliniekiem, mākslas zinātniekiem un kritiķiem (Klaičs, 2007). Tā ir iespēja nenorobežoties, bet gan

sadarboties, veidot kopīgu pieredzi, vērtības un mērķus, apliecinot savstarpēju cieņu, kopības un uzticības izjūtu. Veiksmīgas izglītības prakses veidošanos iezīmē sadarbības tīkla veidošana ar individuālām un sabiedriskām organizācijām, piemēram, mākslas muzejiem un galerijām, vides iestādēm, profesionāliem māksliniekiem. Pētījumi liecina, ka profesionālu mākslinieku iesaistīšana paaugstinātu mākslas mācīšanas un mācīšanās procesa kvalitāti, rosinātu lielāku radošumu, uzlabotu skolotāju prasmes un pārliecību par savu kompetenci, kā arī nodrošinātu plašāku kultūras resursu pieejamību. Pētniece A. Bamforda ir atklājusi saistību starp mākslas izglītības kvalitāti un profesionālu mākslinieku līdzdalību, norādot, ka kvalitatīvu mākslas izglītību varētu raksturot kā spēcīgu partnerību starp skolām un mākslas un sabiedriskajām organizācijām ārpus skolas (Bamford, 2006). Ārpusskolas mākslas izglītībai ir būtiska nozīme visās Eiropas Savienības valstīs, lai piedāvātu radošas aktivitātes neformālās izglītības kontekstā. Iesaistīšanās projektos, mākslas dienās, biennālēs, radošajās nometnēs, dalība ekskursijās, radošajās darbnīcās, meistarklasēs un nometnēs ir tikai dažas darba formas mākslas un mākslas pedagogijas mijiedarbībā. Šobrīd tiek atzīts, ka festivāliem vairāk piemīt informējošs un reprezentējošs raksturs, kas iedrošina, stimulē un rāda sasniegumus mākslā. Līdzdalība festivālos ir lieliska pieredzes iegūšana starptautiskā kontekstā mākslā un motivē uz sadarbību. Pieredzes un domu apmaiņu, redzesloka paplašināšanos, savstarpēju bagātināšanos un sadarbības iespēju apzināšanu veicina dalība konferencēs, semināros, simpozijos, plenēros. Jauno mediju un informācijas komunikāciju tehnoloģiju attīstība iezīmē jaunas funkcijas mākslas pedagogijā, paver aizvien jauniem iespējas kontaktiem un dažādām sadarbības formām. To izmantošana kļūst par mācību metodi no vienas puses un kā mākslas radīšanas instrumenti no otras puses.

Mākslas pedagogijas un mākslas mijattiecību modelēšana no pedagoga prasa specializētas zināšanas un prasmes. Lielā mērā no pedagoga prasmes modelēt mākslas pedagogijas praktisko norisi ir atkarīga kvalitāte. Minētais norāda uz pedagoga lielo atbildību tagadnes un nākotnes sabiedrības pasaules uzskata veidošanā, kurā būtiska vieta ir cilvēka intelektuālai un emocionālai attīstībai. Jautājums par pārmaiņām mākslas pedagogijas teorijā un praksē laikmeta kontekstā ir komplicēts un atvērts diskusijām.

Mākslas un mākslas pedagogijas mijiedarbības izpēte *Exploring interactions between art and art pedagogy*

Lai apzinātu Liepājas Universitātē studējošo domas par mākslas un mākslas pedagogijas mijiedarbībā nozīmīgiem aspektiem, tika uzdoti vairāki jautājumi. Pētījumā tika iesaistīti profesionālajā augstākās izglītības bakalaura studiju programmā „Skolotājs” 43 studējošie topošie skolotāji vecumā no 19 līdz 22 gadiem. Mākslas pedagogijas mērķu raksturojums respondentu skatījumā

atklāts 1.tabulā „Mākslas pedagoģijas mērķi” („Objectives of the Art pedagogy”).

1.tabula

Mākslas pedagoģijas mērķi
Objectives of the Art pedagogy

Mākslas pedagoģijas mērķis	Respondentu skaits	Atbildes (%)
Veidot radošu personību	43	35
Attīstīt spējas pielietot mākslas līdzekļus starpdisciplinārā skatījumā	43	22
Attīstīt izpratni par mākslu	43	18
Rosināt saskatīt mākslu apkārtējā vidē un ikdienā	43	14
Pilnveidot personības attīstību	43	11
Izveidot māksliniecisko gaumi	43	8
Veicināt jauno tehnoloģiju izmantošanas iespējas mākslas apzināšanā un jauna produkta radīšanā	43	7
Pilnveidot zināšanas par mākslu pasaulē	43	6
Pilnveidot prasmes darboties ar dažādiem materiāliem	43	5
Veidot prasmes dažādu kompozīciju izveidē	43	4

Iegūtās atbildes liecina, ka lielākā daļa studējošo par nozīmīgākiem mākslas izglītības mērķiem saskata veidot radošu personību, attīstīt spējas pielietot mākslas līdzekļus starpdisciplinārā skatījumā un attīstīt izpratni par mākslu. Tikai neliela daļa respondentu par nozīmīgākiem mērķiem mākslas pedagoģijā norāda pilnveidot prasmes lietot dažādus materiālus un izstrādāt daudzveidīgas kompozīcijas.

Aptaujas turpmākajā gaitā tika noskaidrots respondentu viedoklis par mākslas nozīmi cilvēka dzīvē. Aptaujā iegūtie rezultāti atklāti 2.tabulā „Mākslas nozīme cilvēka dzīvē” („Role of art in human life”).

2.tabula

Mākslas nozīme cilvēka dzīvē
Role of art in human life

Mākslas nozīme cilvēka dzīvē	Respondentu skaits	Atbildes (%)
Māksla atspoguļo cilvēka vērtībsistēmu	43	23
Māksla ievieš jauninājumus cilvēka dzīvē	43	21
Māksla rada spējas izteikties	43	17
Māksla sniedz prieku, pozitīvas emocijas	43	15
Māksla veicina pašizpratni un pašnoteikšanos	43	12
Māksla ļauj apzināt vēsturi	43	9
Māksla rosina domāšanu un motivē uz sacensību	43	8
Māksla veido jaunu pieredzi un skatījumu uz pasauli	43	7
Mākslai piemīt terapeitiska iedarbība	43	7
Māksla sniedz brīvības izjūtu	43	5
Māksla rotā cilvēka dzīves telpu	43	3

Iegūtās atbildes liecina, ka studējošie mākslas nozīmi saskata cilvēka vērtības sistēmas atspoguļošanā, inovatīvu ideju ieviešanai cilvēka dzīvesdarbībā un spējā izteikt savas domas un uzskatus. Neliela daļa respondentu mākslas nozīmi cilvēka dzīvē raksturo kā brīvības izjūtas radīšanu un dzīvestelpas rotāšanu.

Pētījuma gaitā tika noskaidrotas respondentu domas par sadarbības tīklu veidošanas iespējām mākslas pedagoģijas un mākslas mijiedarbības procesā. Aptaujas rezultātā iegūtās atbildes par partnerību veicinošām sadarbības formām apkopotas 3.tabulā „Mākslas pedagoģijas un mākslas mijiedarbības formas” („Interactions forms of art and art pedagogy”).

3.tabula

Mākslas pedagoģijas un mākslas mijiedarbības formas
Interactions forms of art and art pedagogy

Mākslas pedagoģijas un mākslas mijiedarbības formu nosaukums	Respondentu skaits	Atbildes (%)
Mākslas muzeju apmeklēšana	43	33
Līdzdalība izglītojošos mākslas pasākumos	43	29
Dalība konferencēs, diskusijās	43	21
Ekskursiju organizēšana	43	16
Kultūrvēsturisku vietu apmeklēšana	43	15
Dalība plenēros	43	8
Specializētas mākslas izglītības iegūšana	43	7
Piedalīšanās meistarklasēs	43	6
Mākslas kinofilmu skatīšanās	43	6
Iesaistīšanās karnevālos	43	4
Speciālu spēļu spēlēšana	43	5
Integrētas izglītības īstenošana	43	4
Teātra izrāžu apmeklēšana	43	3

Aptaujas laikā iegūtie rezultāti liecina, ka studējošie topošie skolotāji, partnerības tīklu veidošanā atzinīgi vērtē sadarbības veidošanu ar muzejiem, iesaistīšanos ar mākslu saistītos izglītojošos pasākumos, dalību konferencēs un semināros, kā arī ekskursiju organizāciju.

Atsevišķi studējošie saskata pozitīvu iespaidu integrētas izglītības īstenošanā, teātra izrāžu apmeklēšanā. Kopumā Sadarbības tīklu veidošanai piemīt dinamisks un mainīgs raksturs. Tā kā mūsdienu izglītības telpā akcentēta ir radošas personības un radošas sabiedrības attīstība, tad mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbība kļūst par neatņemamu sastāvdaļu visos izglītības līmeņos.

Secinājumi Conclusions

Mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbības procesā ir iespēja pielietot daudzveidīgas darba formas, metodes, paņēmienus, materiālus un tehnikas, īstenot jaunas pieejas, lai palīdzētu ikvienam atrast savu vietu sociālajā vidē, veidot jēgpilnu dzīvesdarbību, aizsargāt sevi, veidot starppersonu attiecības, sekmējot sociāli aktīvas dzīves pozīcijas veidošanos un iespēju paplašināšanos. Mūsdienās, kad aizvien lielāku nozīmi iegūst ikviena tehnoloģiskā kompetence, spēja integrēt dažādu jomu prasmes un kompetences, radošas iemaņas, kā arī atvērtība starptautiskai un starpkultūru sadarbībai būtiski ietekmē mākslā notiekošos procesus un līdztekus mākslas pedagoģijā iezīmē nozīmīgas pārmaiņas tās īstenošanā. Mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbībā nozīmīga ir partnerības veidošana, nostiprināšana un attīstība starp izglītības iestādēm, pedagogiem, māksliniekiem, pētnieciskām institūcijām, radošām apvienībām, individuālām un sabiedriskām organizācijām izglītības darba pārveidei, laikmetam atbilstīga mācību satura īstenošanai, pedagogu profesionalitātes izaugsmei, personības izglītības paplašināšanai, padziļināšanai un tās harmonizācijai.

Līdz ar to galvenie pētījuma jautājumi mākslas un mākslas pedagoģijas mijiedarbības procesā personības līdzsvarotai kognitīvai, emocionālai, estētiskai un sociālai attīstībai iezīmējas: mākslas izglītības iespēju izpēte sociāli aktīvas personības dzīves pozīcijas veidošanā; skolotāju sagatavošanas un profesionālās pilnveides iespēju izpēte; sadarbības veidošanas un nostiprināšanas iespēju izpēte mākslas pedagoģijas teorijā un praksē.

Summary

Our time is characterized by dynamism and rapid changes, which develop both - benefits and challenges, among which one can mention: the ever-increasing international competition, immigration and multiculturalism, technological progress, as well as development of the knowledge economy. Twenty first century society needs specialists that are creative, able to adapt and accepting innovations, hence the education systems also have to change in the light of these needs. Education of art is exactly the one that develops such abilities as self-expression, the ability to critically perceive the world around and be actively involved in diverse areas of human activity. Thus, one can identify several important questions in the context of art pedagogy: Are arts subjects taught to understand the art or with the aim to foster understanding of other subjects? Does art have to be taught as separate subjects to only understand it or with the aim to build a complex of certain knowledge and skills and comprehension of values? Is art education intended only for individuals, small, limited number of people, for the gifted, or for everybody? Culture and art are the most important components of comprehensive human education that ensure wholesome development of a personality. Arts education fosters acquisition of the education that combines physical, mental, and creative skills developing better and more dynamic relationships between education, culture and the arts. Nowadays a gap between the cognitive and emotional aspects is increasing since development of emotionality is not adequately addressed.

Thus, findings in art education on defining alternative approaches, on development of contemporary curriculum in art education as well as on evaluation of art teachers' performance are significant. This marks expansion of the frontiers of art education in the content of school activities as well as the teacher training and professional development. The development of a successful education practice is also marked by building partnerships with individual and public organizations. A teacher's balanced personal growth marks as an important aspect of art education. Nowadays it is important to identify the impact of new technologies in art education.

Currently innovative actions, search for strategies of its optimizing and modernization in the context of the 21st century takes place also in Latvia in art education.

Today, Latvia has developed certain experience in applying art's tools in a number of areas: art therapy, adjustment programs, professionally - artistic field, reaching educational goals, etc.

Based on the scientific knowledge base in the world and in the Latvian education space, a number of directions can be raised in research of art pedagogy:

- To explore the relationship between art education and social potential / the formation of an active life position / expansion of rights and opportunities.
- To explore opportunities of art's teacher training and professional development.
- To explore opportunities for building partnership, strengthening and development of theory and practice in art pedagogy between education institutions, teachers and research institutions, creative unions, individual and public organizations.

Research of the given aspects refers to the importance of culture education in general, which is one of the most important means for development of creative individuals and creative society and which combines artistic and scientific activities. Therefore forms the basis for a balanced, cognitive, emotional, aesthetic and social development of an individual.

Literatūra References

1. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filozofija XXI gadsimts*. Rīga: Retorika A
2. Bamford, A. (2006). *Wow Factor, The: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH
3. Cohen, R. (2013) 10 Reasons to Support the Arts in 2013. Retrieved from <http://blog.artsusa.org/2013/04/08/10-reasons-to-support-the-arts-in-2013/>.
4. Demakova, H. (2010). *Nepamanīs. Latvijas laikmetīgā māksla un starptautiskais konteksts*. Rīga: ¼ Satori
5. Freiberga, E. (2000). *Estētika. Mūsdienas estētikas skices*. Rīga: Zvaigzne ABC
6. Gadamers. H.G. (1999). *Patiesība un metode*. Rīga, Jumava.
7. Hibnere, V. & Grasmane, I. (2000). *Bērna vizuālā darbība*. Rīga, Raka.
8. Hilpert, R. (1941). *Changing emphasis in school art programs*. Bloomington: Public School Publishing Company
9. Klaičs, D. (2008). *Iztēle bez robežām*. Cēsis: Culturelab
10. Kultūras ietekme uz kreativitāti. (2009). Retrieved from <http://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fkriic.lv%2Ffaili%2Fkreativitate.doc&ei=avYVU5yBAebnywOUz4CIAw&usg=AFQjCNHOMyhuGlmGtZKuyUjBCD99TzA&bvm=bv.62286460,d.bGQ&cad=rja>
11. Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014. – 2020.gadam. (2012). Retrieved from http://nap.lv/images/20121220_NAP2020_Saeim%C4%81_apstiprin%C4%81ts.pdf
12. Mākslas izglītība un kultūrizglītība Eiropas skolās (2009). Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113LV.pdf.

13. Omārova, S. (2004). *Cilvēks dzīvo grupā*. Rīga: Kamene
14. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century, Lisbon, 6-9 March 2006. (2006). Retrieved from http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
15. Students, J.A. (1998). *Vispārīgā paidagōģija, II: Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā*. Rīga: RaKa.
16. Why Art Education? Retrieved from <http://www.arteducators.org/advocacy/why-art-education>

**АРТ-ПРОЕКТ НА КИЕВСКИХ ХОЛМАХ
«ФИКТИВНАЯ ГАЛЕРЕЯ ЭКСПЕДИЦИЯ» КАК
УНИКАЛЬНАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ СВОБОДЫ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ**
*Art project to Kiev hills "Fictitious Gallery Expedition"
as a unique declaration of freedom of artistic practice*

Ольга Коновалова

Киевский Университет имени Бориса Гринченко

Abstract. *This article is dedicated to analysis of the Kiev artists' art project "Fiction Gallery Expedition" ("FGE"). The purpose of the article is to reveal the essence of understanding the artistic creativity freedom by summarizing the results of art review and by studying existence of objects in society. Relevance of the study is in presentation of poorly studied phenomenon of Kiev artistic sphere of the end of XX and beginning of the XXI century. Study of the question of creativity freedom will reveal the distinction between bias of the contemporary artist and occasional manifestations of freedom, teetering on the edge of legality. The concept of "artistic freedom" in art has almost always been regulated by certain conditions, starting with the exhibition space and ending with social, moral and ethical laws. In this study, the author finds no limits of creativity determined by the courage, deep intuition of the artistic nature, rational and audacious embodiment of design into the unique landscape of Kiev.*

Key words: *action, art project, artistic practice, creative freedom, Kiev landscape.*

Введение
Introduction

Тема статьи связана с анализом художественной практики арт-проекта «Фиктивная Галерея Экспедиция» («FGE») на протяжении десяти лет (1996-2006). Автор проекта, Игорь Коновалов, суть деятельности обозначил уже в названии: «фиктивность» предполагала существование вымышленной, воображаемой галереи без конкретного места дислокации, без администрации и персонала. Слово «Экспедиция» демонстрировало характер движения галереи: создание объектов как путешествие по киевскому ландшафту с последующим уходом (исчезновением) и подготовкой нового проявления.

Деятельность «FGE» – явление малоизученное. Художники не вступали в контакт с прессой, демонстрируя сознательный отказ от масс-медиа и институций искусства. Только в отдельных статьях кратко подается описание деятельности группы (Сидор-Гибелинда, 1996; Vyšeslavskij, 2006) и попытка обозначить их творчество в контексте европейских художественных практик (Вишеславський, 2004; Вышеславский, 2008).

Создавались арт-объекты исключительно на киевских холмах в очень короткие сроки (в течение нескольких часов). Такая стремительность была

обусловлена отсутствием разрешения городских властей на строительство в исторической части Киева. При этом важно отметить, что в процессе работы не уничтожался ландшафт – размеры объектов и их размещение выбирались с учетом общей гармонизации пространства. Установленные на холмах с панорамными видами Киева, сооружения стали центром притяжения туристов и отдыхающих горожан.

Таким образом, актуальность исследования лежит в плоскости междисциплинарных связей, объединяющих творчество с социумом, в выявлении сложных отношений художника и общества на материале малоизученного явления киевской художественной среды конца XX – начала XXI века.

Цель исследования заключается в анализе явления свободы, вытекающего из опыта современной художественной практики и реализуемого в условиях уникального киевского ландшафта.

Методы исследования: анализ истории создания каждого объекта, его формальных и содержательных характеристик необходим для выяснения сущности деятельности «FGE», выявления степени свободы творчества. Наблюдения за дальнейшим существованием объектов в социальной среде, их роль и место в процессе коммуникации на уровнях человек-объект, человек-человек, человек-среда, ведут к констатации многоуровневых отношений, спровоцированных деятельностью «FGE».

Объект исследования: художественная практика арт-проекта «Фиктивная Галерея Экспедиция» («FGE»).

Предмет исследования: понятие свободы как неотъемлемой части деятельности «FGE» – от замысла, через воплощение, к социальной коммуникации.

Гипотеза исследования: в деятельности арт-проекта «FGE» выражена идея подлинной свободы – вне галерей и рекламы, за границами законной регламентации, в тесном контакте с социумом и историческим ландшафтом. Предлагается рассматривать арт-проект «FGE» как уникальное явление художественной практики конца XX – начала XXI века.

**Анализ формальных и содержательных характеристик
художественных объектов и акций арт-проекта «Фиктивная Галерея
Экспедиция»**

***Analysis of formal and content characteristics of art objects and of auctions of
the "Fiction Gallery Expedition" art project***

Акция «Отплытие» на горе Щекавица в июне 1996 г. символизировала начало деятельности «FGE». На борту большой лодки, установленной на перекрестке улиц Лукьяновская и Олеговская, размещались гипсовые фигуры участников акции – Анатолия Варварова,

Владимира Заиченко, Игоря Коновалова, Сергея Корниевского, Константина и Оксаны Милитинских. По телевизору, установленному в лодке, демонстрировался фильм-акция «Золотая рыбка», который передавал концепцию проекта. На видео был зафиксирован процесс создания гипсовых масок участников. В одном из снятых слепков плавала рыбка, которую затем выпускали в Днепр. Основная суть проекта была связана с жестом, объясняющим отсутствие границ галереи и выход ее за пределы институций искусства. Причем индивидуальность художника также теряла свое эго: наполняемая водой гипсовая маска образовывала временную емкость и для жидкости, и для пребывания в ней живого организма.

В октябре 2000 г. на горе Щекавица была построена «Остановка» – выгнутая стена высотой 250 см из белого кирпича с надписью «FGE». Местные жители разрушили объект до основания. «Остановка» должна была стать точкой пересечения извилистых тропинок, маркирующих уникальный киевский ландшафт и включиться в свободное движение людей по Щекавице.

Акция «Птицы» в январе 2001 г. на горе Щекавица продемонстрировала расширение границ «FGE» до высоты птичьего полета, в пространство, не контролируемое человеком. Снегиря, щегла и реполова словили, окольцевали, а затем выпустили. У каждой птицы на золотом кольце было выгравировано по одной букве: «F», «G» и «E».

В августе 2001 г. на горе Замковая установлен объект «Станция-1». Это был идеальный бетонный куб со стороной 108 см, выложенный зеркальными плитками. Число 108 – определенная константа в астрономии (средняя скорость вращения Земли по эллиптической орбите вокруг Солнца) и восточных религиях (индуизме, ведических учениях, буддизме, джайнизме). Зеркальные стороны куба создавали эффект прозрачности, отражение неба нивелировало материальность. Уничтожение зеркальных плиток через несколько дней предопределило изменения внешнего вида объекта. Вот основные из них: «игральная кость» с яркими точками на боках; «подарок» с блестящей лентой; куб с красными сердцами на розовом фоне. Однажды оставленные белыми, стороны куба стихийно заполнили анонимные изречения и стихи. Объект получил еще одно авторское название – «точка опоры».

На Замковой горе, недалеко от «куба», в октябре 2002 г. появилась «Семирёнка» – семь небольших кубов-постаментов, расположенных вокруг цилиндрического отверстия. В основе идеи лежит противопоставление энергий: если шестиренка формирует непрерывную поступательную динамику, то «семирёнка» как нечетная структура создает пульсирующее поле, притягивающее человеческий поток.

В мае 2004 г. на горе Щекавица был построен объект «Тринити» (Троица). Над урбанистическим киевским Подолом возвышалась

конструкция из цилиндра, призмы и куба, объединенных треугольником. В основу как общей композиции, так и отдельных объемов была заложена космическая цифровая константа, число 108. В результате был смоделирован универсальный знак, выявляющий преемственность с культурами прошлого и неизбежность основ человеческого мышления.



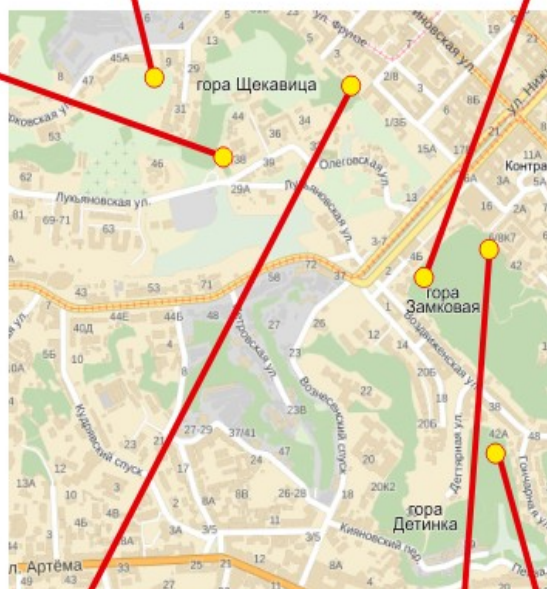
"Отплытие", 1996 г., гора Щекавица



"Остановка", 2000 г., гора Щекавица



"Станция №1", 2001 г., гора Замковая



"Тринити", 2004 г., гора Щекавица

"Семиретка", 2003 г., гора Замковая

"Ом", 2006 г., гора Детинка



Рисунок 1. Схема размещения арт-объектов и проведения акций на карте г. Киева
Figure 1 The scheme of art objects layout and places of carrying out auctions on the map of Kiev

Последним объектом «FGE» стал «ОМ» на горе Детинка в мае 2006 года. Бетонный объект представлял собой цилиндр высотой 108 см,

окруженный двумя концентрическими кольцами. Лаконичная структура белого цвета резко контрастировала с окружающим пейзажем, однако не вырывалась из пластики холмов, а поддерживала их природную структуру. Название объекта было выбрано как энергетическая ассоциация: бетонная композиция повторяла очертания холмов и структуру гармонических колебаний.

Итог наблюдений за существованием арт-объектов в социальной среде: синтез свободы творчества и свободы коммуникации
The result of the study of objects existence in social environment: synthesis of artistic freedom and freedom of communication

Необходимо обозначить три фактора, повлиявших на формирование уникальной декларации свободы художественной практики, выявленные в результате наблюдений:

- 1 – расположение арт-объектов в исторической зоне древних культурных напластований – на киевских холмах;
- 2 – тесный контакт с людьми;
- 3 – появление новой мифологии городской среды в результате анонимной деятельности «FGE».

Легендарное прошлое горы Щекавица свидетельствует о захоронении князя Олега, история хранит сведения о существовании Всесвятской церкви (1782-30-е гг. XX в.), ныне старообрядческое кладбище соседствует с мусульманскими захоронениями и мечетью Ар-Рахма (построена в 2000 г.). На горе Замковая в 1362 г. литовский князь Владимир Ольгердович построил деревянный замок, который простоял до середины XVII века. В наши дни на горе сохранились остатки кладбища XIX в. с разрушенными надгробьями. На горе Детинка существовали поселения зарубинецко-корчеватовской культуры (середина 3 в. до н. э. – 1–2 вв. н. э.) и культуры времен Киевской Руси. В наши дни ландшафт Детинки не имеет памятных знаков и представляет собой естественное природное пространство. Расположение построек в местах, имеющих историческое и сакральное прошлое, выводит эти объекты за грань современного материального мира, в область духовных поисков, религиозных, философских и мистических практик. Поэтому путешествующие по киевским холмам сами выбирают для себя приемлемый уровень коммуникации, соответствующий индивидуальным внутренним установкам.

Благодаря деятельности «FGE» мы смогли проследить реакцию людей на арт-объекты вне музейного пространства, не обозначенные как произведения искусства. Объекты сразу включались в коммуникацию: их не запрещалось трогать, фотографировать, писать на них стихи и размышления о смысле бытия. Вместе с тем, отдельные объекты подверглись полному разрушению. Можем обозначить несколько причин

этому явлению: анонимность, скорость постройки, незаконность действий художников. «Остановка» была разрушена до последнего кирпича. Местные жители увидели в этом незаконный захват земли, а поскольку объект не охранялся и не имел сопроводительных обозначений, разрушение произошло стремительно. Иной характер имело разрушение зеркальной оболочки объекта «Станция» на горе Замковая. С появлением куба место стало притягивать огромное количество людей, и через неделю зеркальная поверхность была уничтожена. Оказалось, что идеальный в своей геометрии и зеркальной чистоте куб оказался инородным телом в природном ландшафте. Не защищенный институциями искусства, он превратился в контактную зону, свободную от законов, регламентирующих отношение к произведениям искусства. Объект «Семирёнка» также был разрушен до фундамента, но по другой причине: общественность увидела в постройке «алтарь сатанистов» (Лемыш, 2004).

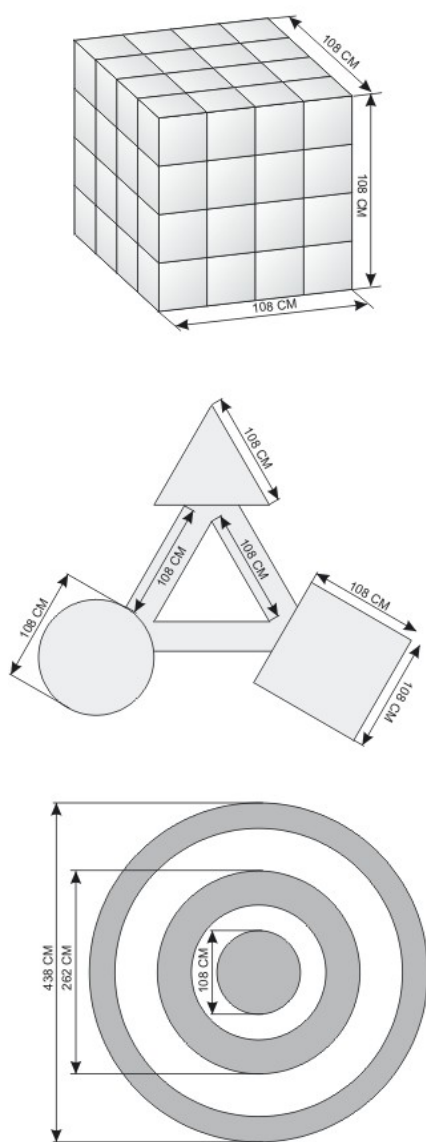


Рисунок 2. Размеры объектов
Figure 2 Sizes of objects

Появление непонятных для социума объектов на киевских холмах привело к формированию новой мифологии городской среды. В Киеве стали распространяться слухи о культовых алтарях и «посланиях космосу» (Бунецкий, 2008). Анонимная деятельность «FGE» стала частой темой обсуждений в социальных сетях, поскольку именно молодежь Киева является наиболее частыми посетителями холмов. Объекты стали указываться в туристических маршрутах по Киеву (Интересный Киев). Сайт «FGE» позволяет детально ознакомиться с творческой деятельностью киевских художников (Фиктивная галерея Экспедиция).

Выводы *Conclusions*

1. Результатом анонимной деятельности «Фиктивной Галереи Экспедиция» стали объекты, оказавшиеся в центре внимания киевлян и гостей столицы. Их возведение на киевских холмах не являлось для группы экстремальной самоцелью. Основная идея арт-проекта – демонстрация свободы творчества от замысла и воплощения до коммуникации в социуме. Место определялось не спонтанно, а путем единства трезвого расчета и интуиции. Благодаря расчету – строительство на видимых с разных точек города холмах; благодаря интуиции – выявление своего рода «мест силы», энергетических точек, имеющих давнюю историю и легендарную магическую ауру. Живая бытийственная среда заменила пространство музейной экспозиции.
2. Сознательный отказ от связей с институциями искусства и масс-медиа привел к многочисленным толкам и пересудам по поводу назначения и символики объектов. Сформировались очаги новой мифологии киевского пространства, а посещение объектов было включено в туристические маршруты столицы.
3. Деятельность «Фиктивной Галереи Экспедиция» расставила новые акценты во взаимодействии художника и социума. Существование построек, их уничтожение и постепенное разрушение предоставило редкий случай наблюдать жизнь объектов искусства в пространстве социума на протяжении десяти лет. Таким образом, «FGE» продолжила радикальное движение той части художественной среды конца XX века, которая стремилась демонтировать институты культуры, избежать заказа рынка и государства, уйти от навязанных интерпретаций в область, где еще возможно прямое взаимодействие с реальностью. Объекты стали выражением основной идеи «FGE» – подлинной свободы художественной практики.
4. В данном случае мы наблюдаем уникальный синтез полисемантической места и концептуальной определенности идеи

проекта. Позиция участников, соответствующая реалиям современного художественного пространства и включенная в самобытный культурно-исторический киевский ландшафт, ставит деятельность «Фиктивной Галереи Экспедиция» в ряд уникальных явлений искусства Украины конца XX – начала XXI века.

Summary

The research result shows that the art project "Fiction Gallery Expedition" highlighted new key points in the interaction between the artist and the society, cardinally expanding the boundaries of understanding artistic creativity freedom. We can state that this innovative approach was driven by three components: the concept, its embodiment and subsequent existence of objects in the communicative space of the unique landscape of Kiev.

1. The outward appearance of art objects, their parameters and symbolic content were conditional on artist's ideas of timeless constants, not related to narratives of everyday life. The calculations of the general composition and of the volume of individual art objects "Station 1", "Trinity" and "Om" were based on the digital space constant, equal to the number 108. It resulted in modelling universal signs which revealed the succession and firmness of human thinking foundations. This level of freedom put the objects out of the material world.

2. Space for the objects was determined not spontaneously, but by the way of unity of sober calculation and intuition. Thanks to calculating, the construction was carried out on the hills visible from different points of the city. The intuition determined some kind of "places of power", energy points with a legendary history since the pagan times. The objects were built very quickly, within a few hours, regardless of the complexity of the transportation of materials and water. Freedom became the audacious demonstration of ignoring the law of the city authorities about the required permission to build "small architectural form" in the historic center of the capital.

3. The created objects happened to be in the spotlight of Kyiv residents and guests, as they were situated on the hills with a broad panorama of the city. Thus the rejected space of the museum exhibition was replaced by the living existential environment. Objects were not forbidden to touch, take pictures, write poems on them, sit and stand. However, such freedom of communication led to the destruction some individual art objects as happened to "The Stop", "Semirenka" and the mirror cube.

Thus, the analysis of artistic practice of the art project "Fiction Gallery Expedition" allows us to trace the development of ideas of creativity freedom from its design and implementation to its communication in society.

The presented study provides an opportunity to speak about the unique declaration of freedom of artistic practice in Kiev cultural space of the late XX - early XXI century.

References

1. Vyšeslavskij Hlib (2006). Vom Nonkonformismus zur Orangen Revolution. Zur aktuellen / zeitgenössischen Kunst der Ukraine. *Postorange – Beispiele ukrainischer Gegenwartskunst. Katalog. – Hedwig Saxenhuber*. Wien, 28;
2. Бунецкий Д. (2008). На горе Детинка закатали в бетон Шиву, Вишну и Брахму. *Сегодня*, Issue 46 (2882), 11;
3. Вышеславский Г. (2008). Украинскому ленд-арту 36 лет. *Галерея*, Issue 3/4 (35/36), 9-15;

4. Вишеславський Г. (2004). Деякі складові Нет-арту у практиці інвайронменту. Акції київської мистецької групи „Фіктивна галерея Експедиція”. *Сучасне мистецтво. Збірник Інституту проблем сучасного мистецтва Академії мистецтв України*, Issue 1, 48 – 50;
5. Гора Детинка. Код доступа: http://www.nedaleko.ua/sight/Гора_Детинка.ru (skatīts 19.02.2014)
6. Интересный Киев. Код доступа: <http://www.interesniy.kiev.ua/dost/kievskie-sekrety-i-taunu/11-progulok-po-kievu/>(skatīts 19.02.2014)
7. Лемьш А. (2004). Что за дьявольщина! *Уикенд*, Issue 12 (249), 29;
8. Сидор-Гибелинда О. (1996). В поисках утраченного текста. Заметки о коллективных выставках истекшего сезона. *Art line*, 9, 12 – 13;
9. Фиктивная галерея Экспедиция. Код доступа: <http://fge7.narod.ru> (skatīts 17.02.2014).

доцент,
кандидат
искусствоведения
Ольга Коновалова

Киевский Университет имени Бориса Гринченко
Институт искусств
Дарницкий бульвар, 4, кв.163, Киев, Украина-02206
E-mail olgakonovalova@i.ua
Tel. +38099 562 40 42

**ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТОМ-ДИЗАЙНЕРОМ КАК ВАЖНЕЙШИЙ
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПРИЕМ**
*Professional Language Studing by Students-designers as an
Important Communicative Method*

Лилия Момотова

Псковский государственный университет

Abstract. *The study was conducted in groups of 1-2 courses. Professional language is digested through professional terminology learning, different ways of working with the material are provided for this (tables, clusters, classification, discussion, the interpretation of the Glossary through a picture and other methods). Necessary information allowing to penetrate deeper into the subject and to form design concept more precisely is acquired. Professional language learning forms the world outlook, it enables students to study special disciplines consciously and allows them to reach a new stage of development of professional qualities and intelligence. Analysis of terminology assimilation shows that professional language learning is aimed at intensifying learning and cognitive activity. Development of cognitive interest gives a new content to studying, therefore professional language teaching is the most impotent technique of human communication and a means of forming thoughts. The aim of the research is substantiating the need of professional language studying by students-designers and acquainting the reader with the methods of work that contribute to the formation of the common professional culture and they are a step towards the realization of the task of combining education and the cognitive function of the training.*

Key words: *professional language, communication, competence, new knowledge, new comprehension.*

Введение
Introduction

Основанием для данного исследования послужила необходимость развития качества общекультурных и профессиональных компетенций, которые отражают результаты подготовки дизайнера, приспособленного к труду в быстро меняющихся условиях нашей жизни.

Современный проект дизайнера – это комплексная творческая деятельность, требующая от специалиста гибкости, мобильности, компетентности. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней (Хуторский, 2003). Специалисту, работающему в области дизайна, необходимо ориентироваться в профессиональной ситуации и управлять ею. Для этого ему нужна широкая эрудиция, глубокое знание предмета своей деятельности и способность размышлять, сопоставлять, формулировать и аргументировать собственную точку зрения.

Однако, на практике мы видим, что студенты-дизайнеры не всегда могут грамотно, логически верно и точно строить устную и письменную речь при демонстрации презентации проекта и составлении пояснительной записки. Вопросы развития речевой культуры студентом-дизайнером сохраняют свою значимость в любой профессиональной специальности и заслуживают отдельного тщательного исследования специалистами в области русского языка.

Цель статьи - обосновать необходимость изучения языка профессии студентами-дизайнерами и познакомить читателя с приемами работы, которые способствуют формированию общей профессиональной культуры и являются шагом к реализации задачи объединения образовательной и воспитательной функции в обучении.

Мышление дизайнера более чем какое-либо иное должно быть приспособлено к системному проектированию, и студенту нужно уметь охватывать большое число творческих проблем при создании образа предметного окружения в процессе дизайнерского проектирования. Соединение теоретических и практических элементов подготовки делает профессионализм более глубоким, отражает стремление современности к интеграции различных областей научно-технического знания. Это и составляет актуальность данного исследования.

Обучать основам профессиональной терминологии можно и нужно, и тогда творческая деятельность в предметном мире займет свое место в ряду других видов общественной деятельности.

В статье содержатся обобщенные сведения изучения теории дизайна, методики работы со студентами по усвоению профессионального языка, отражены отдельные темы практических заданий.

В тексте жирным шрифтом выделены лишь некоторые специальные термины, которые изучаются в процессе выполнения практических заданий.

Развитие учебно-познавательной деятельности *Development of learning and cognitive activity*

Как помочь студентам приобрести не только необходимые навыки в проектировании, но и овладеть профессиональным языком для организации активной и эффективной образовательной деятельности?

Ответ на этот вопрос находится в решении ряда задач:

1. Разработка специальных программ по овладению профессиональным языком.
2. Разработка системы упражнений и заданий, способствующих развитию речи, памяти, мышления.
3. Составление толковых словарей.

Как считает И.В.Шонтукова (Шонтукова, 1998), обучение специальной лексике и русскому словообразованию целесообразно осуществлять на словообразовательных типах преподавателю - словеснику. Для этого нужны специально разработанные программы и пособия. Но это не единственный путь.

Обогащает язык словарная работа, чтение научных статей. Усвоение терминологии может происходить и в процессе изучения специального предмета, где определенные темы и задания содержат ряд новых понятий и терминов. И здесь только преподаватель-дизайнер может находить оптимальные пути передачи информации, раскрывать понятия и термины через поиск смысловых контекстов в работе.

Изучение профессионального языка направлено на формирование коммуникативной компетенции, а следовательно, на развитие коммуникативных умений слушать, понимать, задавать вопросы, обобщать, логически высказываться и действовать. Развитие коммуникативной компетенции не происходит естественным образом, использование специальных приемов в работе подводит студента к пониманию проблемы и эффективно воздействует на него.

Профессиональный язык усваивается через изучение профессиональной терминологии, для этого предусмотрены различные способы работы с материалом (таблицы, кластеры, классификации, дискуссия, метод наводящих вопросов, толкование глоссария через картинку, синквейн). Самостоятельно осуществлять поиск информации студенту бывает сложно, для этого нужно научиться задавать вопросы, консультироваться у преподавателя, уметь работать с аналогами и классифицировать их. В процессе работы с текстами, таблицами и схемами приобретаются необходимые сведения, позволяющие глубже проникать в изучаемую дисциплину и точнее формировать проектную концепцию (новые знания приносят новое понимание). Занимая активную позицию в дискуссии и высказывая свою точку зрения, студент овладевает важнейшим коммуникативным приемом: умением работать в группе и вносить свой вклад, умением договариваться и принимать решения.

Студент должен понимать, что готовых решений нет, надо учиться их находить, извлекая пользу из опыта, организации взаимосвязи своих знаний, решать проблемы и нести ответственность за свою работу. Студенту необходимо критически относиться к «шагам» своего профессионального развития, находить связи прошлых и настоящих событий, запоминать их, анализировать и сопоставлять.

Изучение языка профессии формирует мировоззрение, дает возможность студенту сознательно изучать специальные дисциплины, позволяет выйти на качественно новую ступень развития профессиональных качеств и интеллекта.

Анализ работы по усвоению терминологии показывает, что она направлена на активизацию учебно-познавательной деятельности и чаще является отражением подготовительного этапа к творчеству. Целостное представление о комплексе образовательной деятельности демонстрирует опыт студента в отношении развития профессиональных компетенций, которые соединяют теоретические знания и практическую работу. Преподаватель сопровождает студента в его образовательном движении, помогает конструировать основу последующих действий студента через детальную разработку проблемы, где будет виден практический результат.

Как утверждает К.Роджерс, значимое обучение - то, которое изменяет поведение человека, его отношения и личность. Это не приращение знаний, а глубокое проникновение в сущность. Во всех человеческих отношениях действует одна и та же закономерность: если существуют условия в виде определенных отношений, то произойдут и определенные изменения (Роджерс, 1994).

Для изменения образовательной ситуации и развития когнитивной (познавательной) функции, требуется изменение отношения студента к профессии, к профессиональной самореализации и самосовершенствованию. Образование каждого студента происходит на основе и с учётом его личных учебных целей.

Изменяя характер учебной деятельности, мы наблюдаем, что у студентов развивается скорость мыслительных процессов, тренируется память, внимание, речь. Студенты внимательно слушают объяснения преподавателя, просматривают аналоги, задают вопросы, запоминают новую информацию, обдумывают способы решения. Появляется возможность увеличивать количество теории, выполнять отдельные практические задания в быстром темпе и на более высоком уровне трудности.

Всякий акт интеллектуальной деятельности человека, базирующийся на чувственном отображении реальности и усвоении языка и культуры, есть изобретение, творчество, рождение того, чего до этого не было в природе (Барболин, 2011). Развитие познавательного интереса придает новое содержание обучению, поэтому обучение языку специальности является важнейшим приемом человеческого общения и средством формирования мысли.

Методы обучения терминологии *Methods of Teaching Terminology*

В дизайне, по большому счету, собственной методики, которая принципиально отличалась бы от иных методик, нет. Методика дизайна заимствована из разнообразных источников. Дизайн активно пользуется композиционными приемами, давно разработанными и апробированными

в архитектурном проектировании. Он задействует профессиональный багаж, накопленный другими видами визуального – станкового и прикладного – искусства: представления о работе с цветом, с пластикой, с фактурой. Также активно использует дизайн и эвристические приемы, разработанные в изобретательской, инженерной и конструкторской деятельности (Розенсон, 2010). Методика развивается и специализируется для каждого вида дизайнерских задач. Рассматривая объекты дизайна, сам дизайн и проектную культуру, можно структурировать дизайнерскую деятельность. А любой профессионал волен работать внутри этих структур или выходить за их пределы.

На самом деле обучение (предмет дидактики) — важнейшая составная часть воспитания и развития личности. В современной концепции делается акцент на активные формы учебно-педагогического процесса — взаимодействие, сотрудничество педагогов и обучающихся, а также самих обучающихся друг с другом.

Творческий, инновационный подходы требуют постоянной диагностики, исследования достигнутого обучающимися уровня обученности и воспитанности, поиска наиболее эффективных содержания, методов и форм деятельности, сотрудничества в обнаружении истины, неустанного педагогического экспериментирования (Загвязинский, 2001).

Вводные лекции по **«Пропедевтике»** посвящены теории дизайна, составлению разных таблиц и классификаций, где рассматриваются **виды дизайнерской деятельности**, их генеральные функции, определяются границы дизайна. Студенты с интересом узнают, что великие художники эпохи Возрождения занимались предметным творчеством, проектируя уличное освещение и сооружая укрытия для военной техники, в рисунках художников было много конструктивных догадок, которые выходили за пределы возможностей тех лет и т.д.

Пропедевтический курс – это система практических упражнений в сжатой и элементарной форме, которая предшествует более глубокому изучению дисциплины. Это первые упражнения на плоскости, выполняемые студентами. Графическими средствами передачи информации на плоскости являются **точка, линия, пятно**. Новым понятиям дается толкование.

Приемы композиционного формообразования призваны сообщать объекту проектирования образную целостность. Композиционными средствами выражения мы считаем **ритм, пропорции, симметрию, асимметрию, контраст, объем, пространство**. И опять новые термины, студенты записывают формулировки. В процессе обсуждения используется метод наводящих вопросов, применяемый в конструкторской и изобретательской деятельности. Данный метод содержит в себе определенные подсказки и формирует необходимые новые знания. Причем наводящим может быть как конкретный, подводящий к определенному

выводу вопрос, так и серия последовательно выстроенных вопросов. Это помогает студенту активизировать мыслительные процессы и сделать правильные выводы. Мы говорим: "Как вы думаете, что образует в природе метр, или движение типа механического? А что образует ритм, или прогрессию?" и т.д. В этом случае изучаемое как бы создается, студент познает мир, вступая с преподавателем в диалог. Давно открытое открывается заново, и рождается ощущение, что новые знания возникли в процессе обсуждения.

Вопросы дидактической эвристики исследуются в научной школе А.В.Хуторского (Хуторский,2003). Согласно представлениям данной научной школы дидактическая эвристика является педагогической теорией, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности.

Эвристические приемы (инверсия, аналогия, эмпатия, фантазия) в дизайне применяется для преобразования формы. Метод **инверсии** в изобретательской деятельности заключается в изменении расположения в пространстве традиционного технического объекта (нижней частью вверх или набок), превращении объектов горизонтального типа в объекты вертикальной композиции, перестановке элементов технического объекта в обратном порядке. Инверсия в русском языке – изменение порядка слов в предложении, используется для привнесения новых смыслов и дополнительной эмоциональной окраски. В дизайне метод **комбинаторики** применяется для различных способов перестановки элементов на плоскости и в пространстве. Студенты выполняют упражнения на создание различных знаков из простых геометрических форм, изучая принципы комбинаторики. Геометрическое тело рассматривается как **модуль**. Приемы **трансформации** используются в шрифтах (например, преобразование буквенных форм в изобразительные). Рассматривая свойства **трансформирующейся структуры**, можно выделить пространственные (конфигурация и положение) и временные (затраты времени на процессы трансформирования). Метод **анalogии** (подсказки) в изобретательстве применяется для поиска идей решения задач. Подсказки находятся в природе, в художественной литературе и в кино. В дизайне метод аналогии применяется в работе над **стилизацией** растения, насекомого и т.п. Поиски аналогии формы выражают темы: «Город», «Семья», «Африка», «Подводный мир». Новые термины разъясняются через сравнения с другими видами творческой деятельности.

Моделируя проектную ситуацию, студенту необходимо видеть конечный результат творчества, для чего ему нужен опыт активной проектной практики и понимание связей разнообразных явлений и процессов в дизайне. Разобраться в этом помогает изучение профессиональной лексики.

Изучать профессиональный язык студент может, используя прием **синквейн**. Результатом работы над синквейном может стать творческий проект по созданию глоссария в картинках, в котором используются точные формулировки понятий и творческие работы студентов, раскрывающих понятия средствами синквейна:

1 строка – существительное (например, **акцент**)

2 строка – два прилагательных (**яркий, приглушенный**)

3 строка – три глагола, дееспричастия (**выделяет, подчеркивает, усиливает**)

4 строка – крылатая фраза, обычно эмоционально окрашена (**прыгнула лягушка в воду**)

5 строка – одно слово, синоним существительного, метафора (**всплеск**).

Метод **эмпатии** в изобретательстве – отождествление себя с личностью другого.

В дизайне такой прием используется для понимания человеческого смысла вещей, иногда полезно побыть элементом, принимающим участие в их создании.

Дискуссия как метод развития речевой культуры используется для лучшего понимания учебных или профессиональных задач, для принятия окончательного решения проектной идеи. Дискуссия позволяет анализировать полученную информацию, формирует взгляды, убеждения, толерантное отношение к собеседнику. В качестве дискуссионных методов можно предусмотреть «круглый стол», «мозговой штурм» и другие.

Во время дискуссии обсуждаются вопросы, которые вызывают противоречивые суждения. Каждый участник представляет свою точку зрения. Важно, чтобы обсуждение было предметным. Дискуссия развивает критическое мышление, основанное на предположении или способности выдвинуть новые идеи, рождает понимание проблемы и взаимопонимание сторон. Зародившийся еще в Древней Греции метод майевтики, сократических бесед, приводящих к истине, был в свое время значительным новшеством и не потерял своего развивающего потенциала до наших дней (Загвязинский, 2001).

Темой обсуждения может стать разрабатываемый объект дизайна, любая вещь, совокупность вещей, предметно-пространственная среда, любое информационное сообщение, название проекта и его обоснование. Когда мы в группе выясняли, что составляет специфику, или особенности профессионального мышления дизайнера, студенты при помощи наводящих вопросов сами определили, что это **образность, системность, инновационность**. Поначалу, это были приблизительные формулировки, неточные предположения, но задача преподавателя состоит в том, чтобы направить движение мысли студентов к правильному выводу. Появляется чувство направления, неясная формулировка отношений, до этого

неосознанных. От нее отсекается все лишнее, из этого рождается гипотеза - утверждение, основанное на личной вере и предчувствии. Это наиболее важная стадия научного поиска (Роджерс, 1994). В подобных беседах студенты развивают самостоятельность мышления, неравнодушные, тренируют речь.

На основе аналитико-синтетического метода, разработанного К.Д.Ушинским, можно выработать ряд упражнений для усвоения профессионального языка. Например, составить предложение из определенных слов (формулировку понятия) или определить слово, не подходящее к данной группе терминов и т.д. Прием подходит для любой темы урока.

Основой шрифтовых форм в **типографике** могут стать стихи или высказывания великих людей. Студенты будут осуществлять поиск текстов для работы, изучать их, повторять и соответственно обогащать свою речь и тренировать память.

При проектировании визуальной информации изучению специальной терминологии уделяется особое внимание, потому что воздействие визуально-коммуникативных процессов на многие стороны общественной жизни в наши дни все более возрастает. Осмысление этих процессов в профессиональной сфере вызывает необходимость их всестороннего изучения будущими создателями систем **визуальной коммуникации** – дизайнерами-графиками. Студенты изучают структуру **визуально-графического текста**, способы воздействия и восприятия зрительной информации. При разработке корпоративного дизайна особенно эффективен **семиотический анализ** (семиотика – наука о знаках), где рассматривается система основных понятий: **язык, код, символ, модель**. Семиотический анализ помогает выявить общность, различие и взаимосвязь знаковых систем естественного языка и искусственных знаков, он применяется для определения характера вещей.

На подготовительном этапе проектирования предметно-пространственной среды мы со студентами рисуем кластеры, схемы, таблицы. Такой способ работы является дополнительным источником знания. Наглядность **сценарного моделирования**, классификация **средств городского дизайна** и **основных видов восприятия пространственной ситуации**, изучение **тектонических источников выразительности формы** формирует окончательное знание о проектируемом объекте и помогают его увидеть с позиций масштаба, связанности разных планов и функциональной значимости.

Предлагаемые методы работы направлены на всестороннее развитие способностей студента - на активизацию познавательной деятельности, развитие нешаблонного мышления и формирование определенных личностных качеств.

Выводы *Conclusions*

В заключении, обобщив изученную литературу, личный опыт и методические приемы в работе по усвоению профессионального языка студентами-дизайнерами, можно выделить главное:

1. Методики по усвоению языка профессии применяются в учебных группах 1-2 курсов. Наблюдение показывает, что уровень познавательной активности повышается. Студенты замечают новые слова и пытаются находить им объяснение. Словарный запас обогащается и совершенствуется строй речи. Помимо результатов в усвоении терминологии значительно увеличилась творческая активность, интерес к предмету и сформировалось представление о дизайне как о явлении, связанном с развитием мышления. Это способствует повышению образовательного эффекта.
2. Дизайн является развивающейся профессией, совершенствуются материалы, появляются новые виды работ и технологии, поэтому профессиональная терминология эволюционирует, и распространение дизайнерской лексики во многие области жизнедеятельности людей становится все более заметной. Без знания профессиональных слов и терминов невозможна никакая вербальная коммуникация. Используя специальный язык, на собеседника можно воздействовать на интеллектуальном и эмоциональном уровне.

Summary

Modern design project is complex creative activity demanding flexibility, mobility and competence. Someone who is competent in a certain sphere has got appropriate knowledge and abilities that enable to be efficient and effective in this area. A specialist working in the sphere of design should be good at the professional situation and he should direct it. Great erudition, extensive knowledge of an area of study, abilities to meditate, to compare, to formulate and to base the conclusions are necessary to deal with this task successfully.

Professional language studying is aimed at the formation of the communicative competence and therefore at the development of communicative abilities to listen, comprehend, ask questions, generalize, to speak and act logically. Proposed methods of working with information are aimed at comprehensive development of student's abilities, at intensifying cognitive activity, the development of unconventional thinking and the formation of certain personal qualities.

Teaching is actually an impotent component of education and development of an individual. Education of each student is formed taking into account his personal learning goals.

The student should understand that there are no ready-made solutions, they should learn to find them, benefiting from the experience and to solve problems and take responsibility for their work. The connection of theoretical and practical parts of training course makes professionalism deeper, reflects the tendency of different areas of scientific and technical knowledge to integrate.

Design is a growing profession. Materials are being improved, new jobs and technologies are emerging, so professional terminology evolves and distribution of design vocabulary in many areas of human activity is becoming more visible. Any verbal communication is impossible without knowledge of professional vocabulary. Using the professional language one can influence the interlocutor on an intellectual and emotional level.

Список литературы:
References

1. Барболин, М.П. (2011). Основы изменения инновационного развития образования. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*, том 17, № 3, стр. 8-16
2. Барболин, М.П. (2009). Онтологические основания моделирования инновационного развития образовательных систем. *«Человек и образование» № 4 (21). Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования*, стр.198-203
3. *Дизайн. Иллюстрированный словарь-справочник* (2004). Под ред. Г.Б. Минервина. М.: Архитектура-С.
4. Загвязинский, В.И. (2001). *Теория обучения: Современная интерпретация*. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».
5. Роджерс, К.Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. М.: Издательская группа «Прогресс», - 480 с.
6. Розенсон, И. А.(2010). *Основы теории дизайна*. СПб.: ООО Издательство «Питер».
7. *Средства дизайн - программирования. Методические материалы*. (1987). Под ред. Л.А. Кузьмичева. М.: ВНИИТЭ
8. Хуторский, А.В. (2003). *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. М.: Изд-во МГУ - 416с.
9. Шонтукова, И.В. (1998). Инвариант словообразовательного типа - основа усвоения профессиональной лексики студентами-дизайнерами. *Диссертация канд. пед. наук. Нальчик*.
10. Шонтукова, И.В. (2012). Лингводидактический потенциал инварианта словообразовательного типа в изучении и освоении профессиональной лексики. *Знание. Понимание. Умение*. № 1, стр.175–180.

Лилия Момотова

Псковский государственный университет
Россия, 180021, г. Псков, ул. Инженерная, д. 10/6, кв. 44
e-mail: lilia.momotova@yandex.ru
(8112)520132, 89113939454

SKOLĒNU EMOCIONALITĀTES ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANA MŪZIKAS KLAUSĪŠANĀS PROCESĀ MŪZIKAS STUNDĀS PAMATSKOLĀ

Promotion of Pupils' Emotional Development in the Process of Listening to Music in Music Classes in Elementary School

Laima Mūrniece

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Aija Zakovska

Brocēnu vidusskola

Abstract. *Emotionality or person's ability to feel something keenly and sense is an important component of person's development to which a serious attention should be paid in the educational process. Pupils' spiritual world is enriched by situations in the learning tasks which are perceived through emotions, empathy, feelings of happiness and satisfaction. The aim of the article is to study the possibilities to promote development of pupils' emotionality in the process of listening to music in music classes in elementary school. Research methods – analysis of scientific literature, pedagogical observation, survey. The research justifies the close contiguity between listening to the music and music perception, which, based on the pupils' obtained musical experience, provides for formation of emotional experience of the image of composition and evaluating skills.*

Keywords: *pupils' emotionality, process of music listening, music perception, music classes in elementary school.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu izglītība ir saistīta ar personības attīstības ideju visos tās dzīves darbības posmos. Zinātniskie pētījumi akcentē atziņu, ka zināšanu apguve un personības attīstība noris sekmīgāk, ja proporcionāli vienādi uzmanība tiek pievērsta kā intelekta, tā jūtu un emociju attīstībai. Vienlaikus tiek atzīmēta gan šī līdzsvara nepietiekamība vispārējās izglītības jomā, gan akcentēts emocionalitātes īpatsvars harmoniskas personības attīstībā, ko savukārt vistiešāk var sekmēt mākslas priekšmetu apguve (Kriumane, 2013).

Īpaši uzsvērta tiek mūzikas stundu nozīmība jaunās paaudzes emocionālās sfēras paplašināšanā, jo dažkārt vienīgi to ietvaros atsevišķiem skolēniem ir iespēja iepazīt un emocionāli uztvert mākslinieciski augstvērtīgu visdažādāko žanru un stilu mūziku. Līdz ar to skolēnu personības pilnveidē būtiski ir gan mūzikas skolotāja padziļinātā izpratne par mūzikas ietekmi uz mācāmo jūtu pasauli, gan viņa radošie un inovatīvie meklējumi mācību procesa organizācijā (Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK noteikumi Nr.1027, 2008).

Raksta mērķis ir pētīt skolēnu emocionalitātes attīstības sekmēšanas iespējas mūzikas klausīšanās procesā mūzikas stundās pamatskolā. Pētījuma

metodes – zinātniskās literatūras analīze, pedagoģiskais novērojums, anketēšana. Pētījuma bāze - Brocēnu vidusskolas 6.klases, kopā 37 respondenti.

Emocionalitātes jēdziena teorētiskā izpēte *Theoretical study of the concept of emotionality*

Emocionalitāte jeb indivīda spēja dziļi pārdzīvot un just, kā svarīga personības attīstības sastāvdaļa ir izvirzīta visdažādāko zinātņu uzmanības centrā. Īpaši pēdējos 20-30 gados veikti pusaudžu un pieaugušo emocionālās attīstības pētījumi, kuru kopīgā atziņa ir, ka emocijas cilvēku aktivizē, organizē viņa uztveri, domāšanu un darbību. Pētījumi atklāj arī audzināšanas iespējas cilvēka emociju, jūtu pasaules attīstībā, kā arī prāta, jūtu un gribas līdzsvara veidošanā (Изард, 1999, Vorobjovs, 2000).

Psihologs D.Goulmens secina, ka „cilvēkam vārda vistiešākajā nozīmē ir divi prāti: viens, kas domā, un otrs, kas jūt,” un šīm divām radikāli atšķirīgajām izziņas metodēm mijiedarbojoties, veidojas cilvēka gara dzīve (Goleman, 2001:28). Tātad indivīda panākumus, profesionālos sasniegumus vai lomu sabiedrībā nosaka ne tikai garīgās attīstības jeb intelektuālais koeficients IQ, bet arī spēja izprast savas un citu izjūtas, radīt sev motivāciju un labi pārvaldīt emocijas sevī un attiecībās ar citiem, kas zinātnē nodēvēta par emocionālo inteliģenci. (Goleman, 2001; Mayer & Salovey, 1995)

Pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku pētījumi, analizējot cilvēka emocionālo attīstību, pamatā balstīti uz amerikāņu psihologa Ērika Ēriksona (*Erik Erikson*) noteikto stadiālo attīstību, kurā pusaudžu jeb pamatskolas skolēnu vecumposms ilgst no 11 – 15 gadiem (Erikson, 1980). Pēc psiholoģes Gunas Svences atziņām šī perioda īpašā nozīme saistāma ar bērna pubertāti un sociālo attīstību, ar viņa personības iezīmju, identitātes un pašvērtējuma nostiprināšanos. Vienlaikus tajā atklājas arī visos iepriekšējos periodos izveidojušās ietekmes emocionālajā, kognitīvajā un sociālajā sfērā. Jo lielākas kļūdas ir pieļautas iepriekšējos attīstības periodos, jo tās stiprāk izpaužas pusaudžu periodā (Svence, 1999).

Skolēna izziņas procesā svarīga loma ir emocijām un motivācijai, kuru ietekme uz mācīšanos izpaužas galvenokārt ar uzmanības starpniecību. Taču pozitīvās emocijas, kas saistītas ar mācīšanos, var veicināt skolēnu interesi par mācību priekšmetu. Tāpat skolas laikā pusaudžiem izveidojas uzskats ne tikai par skolu, mācīšanos, dažādiem mācību priekšmetiem, bet arī par sevi kā cilvēku, kas mācās. Svarīgi atzīmēt, ka skolēnu emocionālās inteliģences līmenis ietekmē ne tikai mācību rezultātus, bet arī viņu psiholoģisko stāvokli (garastāvokli, nervozitāti, stresu u.tml.) un antisociālas uzvedības rašanos (Valbis, 2005).

Psihologu pētījumi atklāj, ka jūtu audzināšana notiek, organizējot indivīda emocionālo pieredzi, radot situācijas, kurās izraisās emocionāls pārdzīvojums, un liela nozīme to izraisīšanā ir mākslas darbiem. Mākslas tēli spēcīgi ietekmē

emocionālo sfēru un reizē ar to aktivizē domāšanu un iztēli. Intelektuālā un emocionālā procesa saplūšana ir vislabvēlīgākais nosacījums, lai veidotos paša skolēna iekšējā attieksme, viņa personības virzība. Lai pozitīvais pārdzīvojums izraisītos un nostiprinātos kā īpašība, ļoti svarīgs ir pieaugušo atbalsts. Te noder uzslava, uzmundrinājums un pārliecināšana. Īpaša uzmanība pievēršama skolēnu spējai regulēt savu jūtu ārējo izpausmi, izvēlēties tai piemērotu formu, jo emociju izpausmes kultūra ir cilvēka vispārējās kultūras svarīga pazīme. Veidoties skolēniem par emocionāli inteliģentiem cilvēkiem var palīdzēt skolotāja spēja būt par paraugu, viņa personības lielums, viņa kompetence (Meikšāne, 1998).

Skolēnu emocionalitātes attīstības mūzikas klausīšanās procesā ietekmējošie faktori

Factors affecting the development of pupils' emotionality in the process of listening to music

Vispārīzglītojošo skolu mācību priekšmetā Mūzika ne reti dominē racionāli mērķi, tiek piemirsts to virsuzdevums - skolēnu emociju un jūtu audzināšana, ko vispilnīgāk spēj veikt mūzikas stundās paredzētā mūzikas klausīšanās un mūzikas skolotāja aizrautīgs, ieinteresējošs stāstījums.

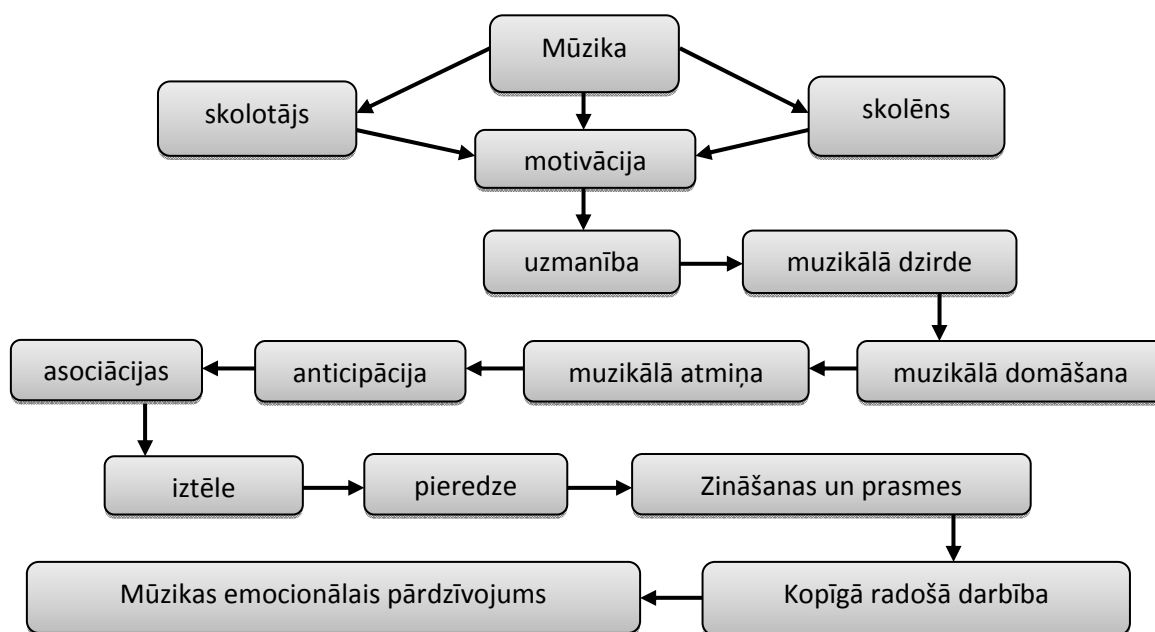
Mūzikas klausīšanās process ir cieši saistīts ar mūzikas uztveres kultūru, kas traktējama kā spēja adekvāti uztvert mūziku no vispārcilvēcisko vērtību pozīcijas un kā noteiktu apercēptīvā procesa attīstības līmeni, kas ietver sevī vajadzību klausīties dažādu mūzikas žanru skaņdarbus, iemaņas un prasmes klausīties un dzirdēt skaņdarbu, empātijas spējas; spēju radīt muzikālo tēlu un asociācijas, vadoties pēc klausītāja dzīves un muzikālās pieredzes, muzikālo refleksiju un izveidojušos muzikālo gaumi (Петрушин, 2009).

Aktīva un pilnvērtīga skaņdarba uztvere saistīta ar tā estētisko vērtējumu un mūzikas satura izpratni, ar skaņdarba ideju, pārdzīvojumu raksturu un visu izteiksmes līdzekļiem, kas veido muzikālo tēlu izpratni. Emocionālā atsaucība mūzikai izpaužas kā skaņu augstuma, reģistra, tembra, skaņkārtas, dinamikas, tempa, formveides un faktūras izjūta. Pedagoģa uzdevums ir panākt, lai muzikālā tēla objektīvais saturs un subjektīvā nozīme mūzikas uztveres rezultātā būtu adekvāta, jo tikai mūzikas adekvātas uztveres gadījumā var runāt par izveidojušos muzikālo gaumi, kas ietekmē pusaudžu emocionālo attīstību (Marčenko, 2012, Анисимов, 2004; Холопова, 2000).

Pēdējās desmitgadēs diskotēku, klubu mūzika un masu mēdiju industrija kļuvusi par noteicošo skolēnu muzikālajā pašizglītībā, kas ne tikai strauji bremzē pusaudžu personības māksliniecisko un muzikālo attīstību, bet arī ietekmē to destruktīvi. Minēto žanru mūzikā nav psiholoģiskās refleksijas klātbūtne, kas ir cilvēka pasaules uztveres, viņa pārdzīvojumu un izjūtu izteicēja, to funkcionēšanā nepastāv tās subjektīvās iezīmes, kas ir nepieciešamas muzikālo tēlu emocionālai uztverei. Atrodies stihiskas

muzikālās vides iespaidā, aprobežojoties tikai ar izklaidējoša rakstura mūzikas klausīšanos, pusaudžiem ir ļoti grūti paplašināt savu garīgo redzesloku, emocionālo sfēru. Līdz ar to mūzikas klausīšanās atvēlētais laiks mūzikas stundās, kur pamatā skolēniem tiek piedāvāta dažādu žanru mākslinieciski augstvērtīga mūzika, kļūst par pamatu pusaudžu personīgas attieksmes pret pasauli, pret sevi un citiem veidošanos, viņu emocionālas atsaucības mūzikai veidošanos.

Uz zinātniskās literatūras par mūzikas klausīšanās ietekmi pusaudžu emocionalitātes attīstībā bāzes ir izveidots šī procesa ietekmējošo faktoru modelis (Zakovska, 2013).



1.attēls. Skolēnu emocionalitātes attīstības mūzikas klausīšanās procesā ietekmējošo faktoru modelis

Figure 1 Model of factors affecting the development of pupils' emotionality in the process of listening to music

Pētījuma metodes un rezultāti **Methods and Results of Research**

Lai pārbaudītu izstrādāto modeli, tika veikts empīrisks pētījums, pielietojot anketēšanas, pedagoģiskā novērojuma un pārrunu metodes. Pētījumu bāze - Brocēnu vidusskolas 6.klases. Pirmreizējā anketēšana veikta 2012.gada septembrī, atkārtota – 2013.gada maijā. Pētījumā piedalījās 37 respondenti.

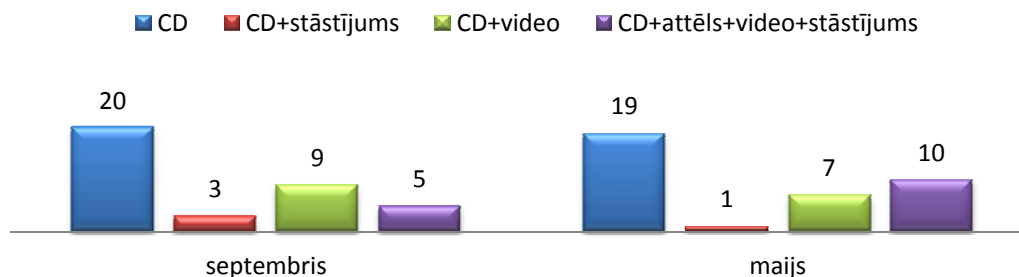
Mācību priekšmetā Mūzika skolēniem ir izstrādāta daudzveidīga mūzikas klausīšanās programma, kuras ietvaros tiek piedāvāta gan klasiskā, gan populārā mūzika. Analizējot klausīšanās procesa vērojumus un skolēnu atbildes pārrunās pēc skaņdarbu noklausīšanās, skolotājs savukārt gūst sev būtiskas atziņas – ir vai

nav sasniegts priekšmeta emocionālais mērķis un uzdevumi, kas saistīti ar skolēnu emociju un jūtu audzināšanu. Iekavās minēti muzikālie piemēri no mācību programmas:

1. Mērķis un uzdevumi ir sasniegti, ja skolēniem ir interesanti, ja rodas jautājumi pēc skaņdarba vai dziesmas noklausīšanās. Skolēnu emocionālā atsaucība – prieks, sajūsma, apmierinātība, interese, labs garastāvoklis. (J.Lūsēna garīgās mūzikas skaņdarbs „Adoramus te, Christe”)
2. Skolēni ir vienaldzīgi pret mūziku, ko nesaprot, nepazīst. Viņiem ir neliela simfoniskās mūzikas klausīšanās pieredze, kas galvenokārt gūta vispārīglītojošajā skolā, mūzikas stundās. Klausīšanās process prasa uzmanību, koncentrēšanos, iedziļināšanos orķestra skanējumā. Skolēnu domas un emocionālā atsaucība – vienaldzība, nepatika, garlaicīga un neinteresanta mūzika (A. Maskata „Tango”).
3. Skolēni priecājas, ja atpazīst iepriekš mācītu, dzirdētu mūziku. Skolēnu domas un emocionālā atsaucība – prieks, gandarījums, rodas gaiša, svinīga noskaņa (V.A.Mocarta „Mazā naktsmūzika” 1.daļa).
4. Ir mūzika, kas pārņem savā varā ar savu vienkāršumu, sirsnīgo melodiju. Skolēnu domas un emocionālā atsaucība – miers, maigums, laime, mīlestība (U.Marhilēviča dziesma no dziesmu spēles „Tobago” „Tā kā dūnas no eņģeļa spārnēm”).
5. Rok, pop un hip-hop mūziku skolēni klausās ar interesi, jo tas ir viņu ikdienas klausīšanās repertuārs. Skolotāja uzdevums ir iepazīstināt ar estrādes un vieglās mūzikas daudzveidību. Skolēnu domas un emocionālā atsaucība – rodas līdzī dziedāšanas prieks, priecīgs un jautrs prāts, gribas dejot (Latviešu tautas dziesma grupas „Jauns mēness” izpildījumā „Ai, jel manu vieglu prātu”, U.Marhilēvičs, G.Račs „Tikai tā”).

Lai skolēni gūtu mūzikas emocionālo pārdzīvojumu, mūzikas klausīšanās procesa iesākumā ir vajadzīga motivācija. Lai viņi būtu ieinteresēti klausīties un būtu emocionāli atsaucīgi, svarīgi ir pilnveidot paņēmienus, ar kuriem sekmēt emocionalitātes attīstību mūzikas klausīšanās procesā. Mūzikas stundās skolotājs izmanto dažādas metodes.

Mūzikas uztverei pielietotās metodes



2.attēls. Mūzikas uztverei pielietotās metodes
Figure 2 Methods applied to the perception of music

Salīdzinot respondentu atbildes uz anketās doto jautājumu „Lai vieglāk uztvertu skaņdarba saturu un noskaņu, kurš no mūzikas klausīšanās veidiem (minēti 2.attēlā redzami) tev nepieciešams?” Gan maijā, gan septembrī, var secināt, ka mācību gada laikā, skolotājas sistemātiska darba rezultātā, kad skolēniem tiek piedāvāta mūzikas klausīšanās metode (*CD + attēls + video + stāstījums*), ir dubultojies to skolēnu skaits, kuriem ir radusies interese par programmā piedāvāto mūzikas materiālu. Tātad ir sekmēta skolēnu motivācija.

Veiksmīgi pielietojot izveidotā modeļa komponentus, piedāvājot viena skaņdarba vairākas versijas, iesaistot skolēnus kopīgajā radošajā darbībā, ir iespējama mūzikas emocionālā pārdzīvojuma klātbūtne. Kā piemēru veiksmīgai skolēnu motivēšanai var minēt E.Dārziņa „Melanholisko valsī”. Uzdevums – noklausīties skaņdarba 4 variantus, izmantojot interneta vietni *YOU TUBE* (E.Dārziņa „Melanholiskais valsis” simfoniskā orķestra izpildījumā; R.Paula izveidotais E.Dārziņa „Melanholiskā valša” aranžējums klavierēm un instrumentālajam ansamblim; E.Dārziņa „Melanholiskā valša” netradicionāls skanējums – ar ūdeni piepildītām glāzēm; Grupas „Prego” dziesmas versija izmantojot E.Dārziņa „Melanholiskā valša” melodiju) un iesaistīties kopīgā radošā darbībā, dziedot noklausīto grupas „Prego” dziesmas karaokes versiju.

Mūzikas emocionālā pārdzīvojuma radīšanai tiek plaši pielietotas arī citas praktiskajā darbā izstrādātās klausīšanās metodes:

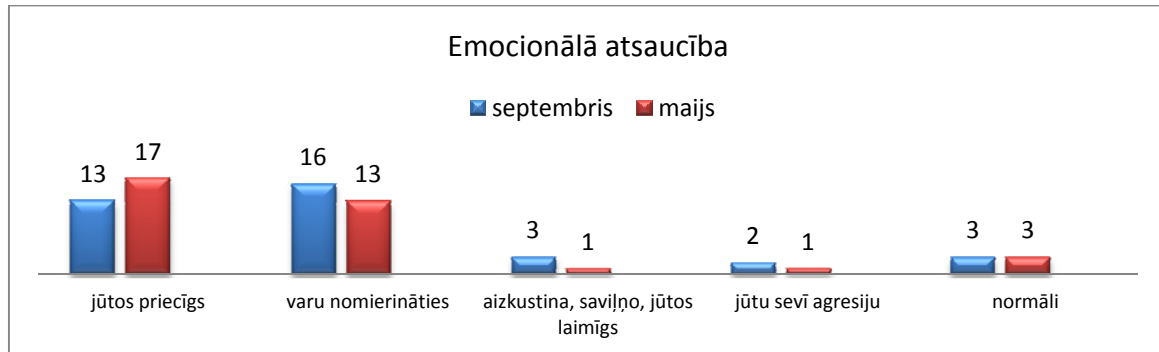
- mūzika + attēls + stāstījums + kopīga radošā darbība
- mūzika + krāsas
- mūzika + vārdi + kopīgā radošā darbība

Pielietotajā klausīšanās metodē – *mūzika + krāsas*, skolēni klausīšanās procesā izmanto vairākus emocionalitātes attīstības ietekmējošos faktorus: uzmanību, dzirdi, domāšanu, asociācijas un iztēli, anticipāciju un pieredzi. Piemērs: I.Kalniņš - „Ievads” no kinofilmas „Pūt vējiņi”. Skolēnu emocionālā atsaucība mūzikas klausīšanās laikā – satraukums, nemiers, dažiem skolēniem rodas baiļu sajūta, dažus pārņem dusmas. Asociācijas – stiprs vējš, lietus, lieli viļņi jūrā vai upē, laiva vai kuģis šūpojas viļņos, tumšas un draudošas debesis. Aplūkojot skolēnu zīmējumus, var secināt, ka tajos dominē tumšās krāsas - zils, melns un pa vidu sarkanā. Lielākā daļā zīmējumu emocionālā noskaņa izteikta nevis konkrētos zīmējumu tēlos, bet abstraktos svītrojumos.

Klausīšanās metode – *mūzika + vārdi + kopīgā radošā darbība*. Šī metode izpaužas divējādi, kā dziesmu klausīšanās un dziesmu dziedāšana:

M.Brauns „Saule, Pērkons, Daugava”. Šī ir kora dziesma, kas veicina skolēnu patriotiskās jūtas, piederību savai valstij Latvijai. Emocionālā ziņā viņu atsaucība šai dziesmai ir pārsteidzoša - gandarījums, lepnums, prieks, kopības sajūta visam klases kolektīvam. Ievērojot visas dinamikas gradācijas, apgūstot precīzu ritmisko zīmējumu, dziesma izskan ļoti skaisti. 100% visiem skolēniem M.Brauna dziesma ir skaistākā no programmā piedāvātajām kora dziesmām.

Apkopojot atbildes uz anketas jautājumu „Kādas emocijas tevī izraisa mūzika, kuru tu pats izvēlies klausīties?”, var secināt, ka klausoties savu izvēlēto mūziku, skolēni ir emocionāli atsaucīgi, taču nespēj daudzveidīgi noformulēt savas izjūtas.



3.attēls. **Emocionālā atsaucība**
Figure 3 Emotional responsiveness

Svarīgi ir tas, ka pēc mācībām vispārīzglītojošajā skolā pusaudzis ar mūzikas palīdzību var justies priecīgs vai nomierināties un atslābināties.

Pārdomas rodas analizējot skolēnu atbildes uz anketas jautājumu „Vai tev patīk mūzikas stundās programmā paredzētā mūzika?” Respondentu atbildes uz šo jautājumu abās anketēšanas reizēs ir vienādas, jo starp anketēšanas reizēm ir pārāk īss laika posms, lai notiktu redzamas izmaiņas. 24% skolēnu pieņem skolotājas mūzikas stundās piedāvāto klausīšanās mūziku. 52% skolēnu dažreiz patīk, dažreiz nepatīk.

Skolēniem, kuriem dažreiz patīk, dažreiz nepatīk skolotājas piedāvātā mūzika, ir tie, kuriem piedāvājot dažādas klausīšanās metodes, var radīt interesi un motivāciju. Mūzika spēj radīt emocijas, pārdzīvojumus, attiecīgo noskaņojumu un muzikālos tēlus, ja vien skolēns uzņem informāciju, ko piedāvā skolotājs. Skolēnu emocionalitātes attīstība mūzikas klausīšanās procesā lielā mērā ir atkarīga no skolotāja personības iezīmēm. Tikai emocionāli atsaucīgs skolotājs patiesi spēj ieinteresēt skolēnus un radīt viņos vēlmi klausīties, ieklausīties un emocionāli reaģēt. Pusaudžu emocionalitātes attīstības sekmēšana ir nepārtraukts skolēna un skolotāja kopdarbs.

Secinājumi **Conclusions**

Emocionalitāti raksturo jūtu, pārdzīvojumu dziļums un jūtu izpausme uzvedībā, kas būtiska ietekmē mācību jeb skolēnu izziņas procesu.

Mūzikas skolotāja padziļināta izpratne par mūzikas ietekmi uz skolēnu personības izaugsmi un inovatīva pieeja mūzikas klausīšanās procesa organizācijai nosaka mūzikas stundu vispārīzglītojošā skolā īpašo nozīmību pusaudžu emocionalitātes attīstībā.

Mūzikas uztvere ir sarežģīts psihisks process, kura pamatā ir spēja klausīties un izjust mūzikas saturu, un, balstoties uz pieredzes un zināšanām, arī mūzikas valodas tēlainību.

Ir izveidots un praktiskā pētījumā pārbaudīts skolēnu emocionalitātes attīstības mūzikas klausīšanās procesā ietekmējošo faktoru modelis.

Empīriskais pētījums apliecina, ka mūzikas stundās veicot sistemātisku un regulāru mūzikas klausīšanos, skolēnu emocionalitāte veidojas dziļāka, izpaužas aktīvāk un krāsaināk.

Summary

Contemporary education is related to the idea of personality development at all stages of its life activity. Scientific researches emphasise the cognition that knowledge acquisition and personality development happens in a more successful way if equally proportional attention is paid to the development both of intellect and feelings and emotions. At the same time both the insufficiency of this balance in the sphere of general education is remarked, and the proportion of emotionality in a harmonious development of personality is emphasised which in its turn can be promoted by acquisition of art subjects.

In pupils' cognition process emotions and motivation have an important role and their effect on learning is mainly expressed through attention. However positive emotions that are related to learning can promote pupils' interest about the subject. In the comprehensive education subject of Music rational aims often dominate, their wider remit is forgotten – education of pupils' emotions and feelings, which can be completely achieved by the planned listening to music in music classes and by enthusiastic and interest raising narration by the music teacher.

The process of listening to music is closely related to the culture of music perception, which is interpreted as the ability to adequately perceive music from the position of human values and as a certain development level of appreciative process, which includes the necessity to listen to compositions of different music genres, ability and skills to listen to and to hear a composition, ability of empathy; ability to create the image of music and associations, guided by listener's life and musical experience, musical reflection and established taste of music. The task of the teacher is to achieve that the objective content of the musical image and the subjective meaning in the result of music perception is adequate, because only in the case of an adequate perception of music we can talk about the established taste of music, which affects the emotional development of teenagers.

Conclusions

Emotionality is characterised by expression of feelings and depth of experience in behaviour, which essentially affects learning or pupils' cognitive process.

Music teacher's in-depth understanding about the effect of music on pupil's development of personality and an innovative approach to organisation of the process of listening to music defines the particular significance of music classes in comprehensive school in the emotionality development of teenagers.

Music perception is a complex mental process, at the basis of which is the ability to listen to and to feel the content of music and, on the basis of experience and knowledge, figurativeness of music language.

A model of factors affecting the development of pupils' emotionality in the process of listening to music is developed and tested in a practical study.

The empirical study confirms, that by performing a systematic and regular listening to music in music classes, pupils' emotionality develops more profound and expresses in a more active and colourful way.

Literatūra
References

1. Erikson, E., H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York; London: W.W.Norton&Company.
2. Goulmens, D. (2001). *Tava emocionālā intelīģence*. Rīga: Jumava.
3. Kriumane, L. (2013). Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide augstskolas studiju procesā. *Mūzikas pedagoģija. Zinātniskie raksti IV sējums*, Rīga, RPIVA, 46-102 lpp.
4. Marčēnoka, M. (2012). *Mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika*. Rēzekne: Rēzeknes augstskola.
5. Mayer, J., D., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the konstruktion and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology Nr.4*, Cambridge University Press, 197.–208. p.
6. Meikšāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga: RaKa.
7. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK noteikumi Nr.1027, 2008 http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Vispareja_izglitiba/Direktora_gramata/39_MK_Nr.1027_Pamatizgl_standarts_291206 (skatīts 19.12.2013).
8. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
9. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: „Izglītības soļi”.
11. Изард, К. Э. (1999). *Психология эмоций*. Санкт–Петербург: Питер.
12. Анисимов, В.П. (2004). *Диагностика музыкальных способностей детей*. Москва: Владос.
13. Петрушин, В. И. (2009). *Музыкальная психология*. Москва: Академический Проект.
14. Холопова, В. Н. (2000). *Музыка как вид искусства*. Санкт – Петербург: Лань.

Dr.paed. **Laima Mūrniece**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija
Imantas 7.līnija 1, Rīga, Latvija, LV-1083
e-pasts: laima134@inbox.lv

Mag.paed. **Aija Zakovska**

Brocēnu vidusskola
Ezera iela 6, Brocēni, Brocēnu novads, Latvija, LV-3851
e-pasts: aijaka68@inbox.lv

DEJAS NOTĀCIJA- VĒSTURISKS FAKTS VAI NEPIECIEŠAMĪBA *Dance Notation: a Historical Fact or a Necessity*

Rita Spalva

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *For centuries choreographers and dance theorists have been looking for ample signs to create a universal system for dance notation. Dance notation was created based on the need for a repeated staging of dances or for their preservation. However, unlike with music, no universal method of notation has been established allowing to capture dance techniques and compositions from different centuries in a single system. Nowadays, when video recording enables to capture each movement, dance or dance performance, the verbal-graphic style of dance notation can be perceived as dated and ineffective. However Latvia's experience shows that contemporary dance teachers and choreographers have not yet abandoned the traditional notation system. The author of the article draws attention to dance notation research and analyses the need for it within dance education and in practice.*

Keywords: *dance notation, dance history, folk dance, dance analysis*

Ievads *Introduction*

Klasiskajā izpratnē dejas notācija- tas ir dejas pieraksts, kad kustības tiek fiksētas ar zīmju starpniecību. Vārdiskais apraksts un attēls, savstarpēji papildinot viens otru, ir kļuvis par tradicionālo dejas pieraksta veidu. *Dejas notācija - kustību pieraksts ar zīmju palīdzību - gadsimtu gaitā pieredzēja dažādus veidus* (International Encyclopedia of Dance, 2004, volume 4,683). Gadsimtu gaitā dejas teorētiķi un praktiķi veidoja jaunus vai izvēlējas lietošanai kādu no esošajiem pierakstiem. No vienas puses tas apgrūtināja dažādu pierakstu sistēmu atšifrēšanu un tomēr darīja iespējamu atsevišķos gadījumos veikt seno deju un baletu restaurāciju. Laikam ejot, deju skolotāju un horeogrāfu pūles vienotas notācijas izveidei veicināja kustību kanonizāciju, terminoloģijas attīstību un līdz ar to dejas tehnikas pārmantojamību un attīstību.

Nepieciešamība pierakstīt deju ir tikpat sena kā pati deja. To apliecina arhaiskie zīmējumi uz alu sienām, ēģiptiešu freskas, Senās Grieķijas skulptūras ar dejojāšu attēliem vai Dienvidindijas tempļos saglabājušās skulptūras ar indiešu klasiskās dejas attēliem. Tie ir piemēri pirmajiem elementārajiem dejas pierakstu veidiem. Visa cilvēces kultūras attīstības vēsture rāda, ka interese par dejas pierakstu ir bijusi vienmēr, - kopš pirmajām cilvēku radītajām abstraktajām kustībām, kad tika atdarināta apkārtējā daba, līdz mūsdienām, kad tradicionālais dejas pieraksts tiek aizstāts ar moderno tehnoloģiju sniegtajām iespējām- filmēšanu. Notācijas esamība, lai arī dažāda un nepilnīga, veicina dejas teorijas tālāku attīstību- tā stabilizē dejas terminoloģiju, dara iespējamu

dejas kompozīcijas analīzi, saglabā dejas to vairākkārtējai iestudēšanai (Spalva, 2007:59-60).

Vārda un zīmējuma savienojums radīja vēsturiski stabilāko un pārskatāmāko pieeju dejas pierakstam. Šodien, kad ar video filmēšanas palīdzību ir iespējams fiksēt jebkuru kustību, deju vai dejas izrādi, vārdiski - grafiskais dejas pieraksta veids vēl arvien ir aktuāls. Latvijā, gatavojoties tradicionālajiem Deju svētkiem, līdzās filmētajam materiālam katrai dejai tiek veidots vārdiski- grafiskais apraksts, kas atvieglo dejas iestudējumu un palīdz izprast tās struktūru. Arī deju skolotāju izglītībā Latvijā dejas notācija ir viens no svarīgākajiem priekšmetiem kvalifikācijas iegūšanai. Latvijas pieredze rāda, ka vārdiski- grafiskā notācija ir nepieciešama arī šodien, lai fiksētu ne tikai dejas vēstījumu, bet arī tās struktūru. Piedāvātā temata aktualitāte ir dejas notācijas grafiski - vārdiskās versijas izmantošanas iespējas mūsdienās.

Raksta mērķis- analizēt dejas notācijas vēsturisko attīstību un konstatēt tās lietošanas priekšrocības mūsdienās.

Materiāli un metodes. Raksta sagatavošanā tika izmantotas teorētiskās pētniecības metodes (zinātniskās literatūras analīze) un empīriskās pētniecības metodes (studentu un deju skolotāju aptaujas).

Rezultāti

Results

Pirmais iespējamais deju manuskripts, kas nonācis līdz mūsdienām, datēts ar 1450.-1455.gadu. Tajā ir apkopoti deju apraksti un deju pavadījumi, kā arī pausta, iespējams, itāļu deju skolotāja Domenico de Pjačencas (*Domenico da Piacenza, 1400 –1470*), deju novatora un talantīga horeogrāfa, estētiskā doktrīna. Ir zināms, ka viņš ir bijis izcils deju skolotājs un deju sacerētājs, par ko tika iecelts par Zelta Pieša (*Militia Aurata*) ordeņa kavalieri. Izņemot bruņinieka pienākumus, viņš sacerēja dejas kāzām, saderināšanās vai citām galma svinībām (Михайлова-Смолянова, 2010:18). Deju skolotājs Domenico de Pjačenca 1460.gadā izdod traktātu *Par dejas un horeogrāfijas mākslu (De arte saltandi et choreus ducendi)*, kurā aprakstīta 24 Itālija ziemeļdaļas un Lombardijas stilu dejas un izklāstīts autora dejas apmācības metode (Spalva, 2013:70). Pjačenca iedala kustības dejā divās grupās - deviņas *dabīgās* un piecas *mākslīgās*. Par dabiskajām kustībām dejā autors uzskatīja parastos un dubultos soļus, dižciltīgas pozas, pagriezienus, reveransu un lecienu. Pie mākslīgajām kustībām Pjačenca izvēlējās kāju piesitienus, sīkos deju soļus, lecienu ar kāju maiņu. Domenico de Pjačenca tāpat pirmo reizi lieto vārdu *balets (balletto)* svītas apzīmējumam, kur vienā dejā apvienojas dažādos tempos izpildītās dejas (*Красовская, 1981.30*).

Domenico de Pjačencas turpinātājs dejas mākslā bija itālis Guelmo Ebreo (*Guglielmo Ebreo, 1420-1484*), uzskatīts par ievērojamu sava laika dejotāju, deju skolotāju un komponistu Mediči galmā. Viņa atziņas ir apkopotas 1463.

izdotajā *Traktātā par dejas mākslu (De practica seu arte tripudii survives)* (Михайлова-Смольнякова, 2010:19). Līdz mūsdienām ir nonākušas 7 šī traktāta kopijas. Pirmā traktāta daļa sākas ar sonetu, kas veltīts dejas mākslas estētiskajai un morālajai nozīmei. Otrā, praktiskā, traktāta daļa sastāv no 32 deju aprakstiem. Starp 1471. un 1476.gadu Ebreo izdod vēl vienu grāmatu par deju, parakstoties kā Džovani Ambrozio. Tā daļēji saskan ar iepriekšējo darbu, taču ietver arī autora sasniegumu izklāstu uz 18 lappusēm. No šīm lappusēm varam uzzināt daudz vērtīga par dejas manieri tā laika itāļu sabiedrībā. Pirmajos deju traktātos vēl dominē vārdiskais apraksts, kas galvenokārt izraisa interesi no tā laika sociālās dzīves izpratnes viedokļa.

Eiropas profesionālās dejas notāciju 15. gadsimtā sāk veidot deju skolotājs T.Arbo (*Thoinot Arbeau, 1519-1595*), izdodot traktātu *Orhesogrāfija (Orchesography)*, kurā izmantoti deju vārdiskie apraksti un zīmētie dejojāju attēli. T.Arbo veido saīsinājumus, ar burtiem apzīmējot katru kustību, tā vienkāršojot un padarot ietilpīgāku kustību aprakstu. Taču tikai 1581. gadā F.Karozo (*Carozo, 1535 –1620*) izdotajā krājumā *Dejotājs (Ballarino)* pirmo reizi dejas pierakstā izmanto telpas grafisko attēlojumu, iezīmējot dažādus virzienus tajā. Tajā ir ievietoti deju, figūru un soļu vārdiskie apraksti, pievienotas notis deju pavadījumiem, kā arī dejojāju attēli un grafiskās zīmes (Худеков, 2009:369-372). F.Karozo grāmata *Dejotājs* ir izdota Venēcijā un tika uzskatīta par rokasgrāmatu galma deju izpildītājiem. Grāmatas pirmā daļa sastāvēja no dāmu uzvedības sabiedrībā apraksta; otrajā daļā ievietoti deju apraksti un notis 80 dejām. 1600.gadā F.Karozo izdod otro grāmatu *Dāmu dižciltība (Nobiltà di dame)*, kuras vērtība ir terminoloģijas precizitātē, deju shematismā un izmeklētos dejas mūzikas paraugos. Krājums sistematizē 68 deju soļus un 49 dejas, ievieto 24 piezīmes attiecībā uz dāmu un kavalieru uzvedību deju zālē (Михайлова-Смольнякова, 2010:73). Aprakstot dejas, F.Karozo izmanto mūsdienu klasiskajā dejā zināmās pirmo, trešo un ceturto kāju pozīcijas, tādas klasiskās dejas pamatkustības kā *plié, battement tendu, passé, coupé*, piruetes un dažāda veida lecienus. Ir sastopams arī kāju izvērsums. Jaunā, virtuozā dejas tehnika ļāva F.Karozo sacerēt baletus no piecām vai sešām daļām, atbilstoši mūzikas kompozīcijai.

Č.Negri (*Cesare Negri, 1535-1605*) 1604. gadā izdod dejas teorijas grāmatu, ieviešot dejas klasifikāciju no lēcieniem, griezieniem un kustībām viedokļa. Tā ir nākotnes atslēga dejas notācijai un klasifikācijas sapludināšanai. Čezare Negri 1601.gadā izdod grāmatu *Le Gratie d'Amore* trijos sējumos, un tā ir vērtīga ar daudzām jaunām detaļām. Č.Negri uzsāk savu mācību ar skaidrojumu par piecām kadencēm - līdzīgi kā mūsdienās piecām kāju pozīcijām. Tālāk viņš pievēršas dažādiem dejas tempiem un virtuozām kustībām, klasificē sarežģīto lecieniem tehniku, daudz runā par pilnīgu kāju izvērsumu. Negri uzskata, ka dejas ir mūzikas un poēzijas sabiedrotā (Блок,1987:124). Pēc viņa domām dejai ir jāmāc izteikt dvēseles stāvokli kustībā. Taču savā grāmatā viņš neaizmirst raksturot visus viņam zināmos deju skolotājus un viņu sasniegumus, apraksta arī savus

nopelnus dejas mākslā. Tāpat autors detalizēti apraksta karaliskās maskarādes, izjādes, intermēdijas.

Par baroka laika dejas manieri, tehniku un iestudējumiem liecina līdz mūsdienām saglabājušies 16.-17.gadsimta deju skolotāju rakstītās grāmatas.

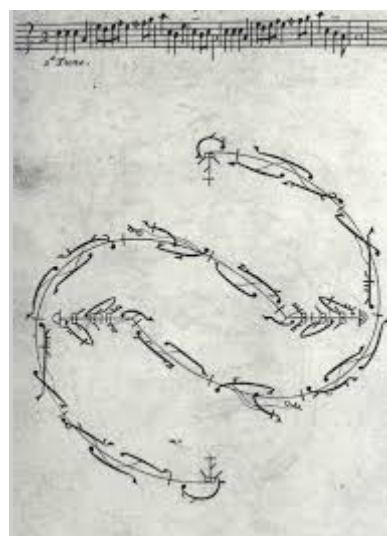
Abats M.de Pjurē (*M. de Pure*) 1668. gadā izdod grāmatu *Domus par veciem un jauniem uzvedumiem (Idées des Spectacles Ancies et Nouveau)*, kas rezumē baroka laika baleta sasniegumus un paredz, ka profesionālās dejas un baleta tālākais attīstības ceļš saistīsies ar atteikšanos no vokālās mākslas un melodeklamācijas patstāvīgu izteiksmes līdzekļu meklēšanai. Grāmatas pirmajās nodaļās viņš pievēršas antīkajam teātrim un jaunāko laiku skatuves mākslas formām - apraksta karuseļus, komēdijas, maskarādes, feijerverkus.

Taču apjomīgākais teorētiskais darbs par 17.gadsimta baletu pieder jezuītam Klods Fransuā Menetrijē (*Claude-Françoise Ménéstrier, 1631 -1705*). Pazīstams kā viens no Ludviķa XIV galma komēdiju-baletu un jātnieku baletu iestudētājs, 1684.gadā viņš izdod savu ievērojamāko traktātu *Par veciem un jauniem baletiem (Des Ballets anciens et modernes selon les réles du théâtre)*. Traktātā plaši aprakstītas aizejošā gadsimta galma ceremonijas. Taču grāmatas lielākā vērtība ir tajā, ka Menetrijē pirmo reizi mākslas vēsturē analizē baletu kā kultūrvēsturisku faktu un liek pamatus baleta mākslas estētikai. Traktātā ir veikts plašs vēsturisks ekskurss dejā no antīkajiem laikiem līdz pat 17.gadsimtam. Grāmatā tiek pētīta vārda *balets* izcelsme, sīki aprakstītas dejas figūras, atsevišķas kustības, kā arī tās atribūtika- dekorācijas, skatuves mašīnas, tērpi. Ir analizēti dažādi baleta veidi- grand balets, intermēdiju balets, divertismenti u.c. (Красовская, 1981:144).

1700.gadā iznāk teorētiķa Raula Feijē (*Raoult Feuillet, 1675-1710,*) darbs *Horeogrāfija vai deju pieraksta māksla (Choregraphie, ou l'Art d'écriture la danse)*. Feijē sistematizē dejas kustības, kanonizē piecas kāju pozīcijas, konkretizē dejas terminoloģiju franču valodā un nosauc tādas mūsdienu klasiskajā dejā zināmās kustības kā *pas tombés, glissés, assemblés, coupés, pas de bourrée, jetés, sissones, cabrioles, entrechats*. Liela nozīme tiek pievērsta izsmalcinātai roku tehnikai (*Красовская, 1981, 148*). Izmantojot paša veidotos simbolus deju soļu un zīmējumu pierakstam, Feijē savieno dejas grafisko zīmējumu ar vārdisko tās aprakstu. Mūsdienu pētnieki ir spējuši restaurēt Feijē aprakstītās kustības un dejas, tā radot unikālu vēsturisko liecinājumu par 17. gadsimta dejas kultūru. Kopš traktāta izdošanas tiek lietots termins *horeogrāfija*, pirmsākumos ar to saprotot dejas pierakstu. Feijē veidotais deju pieraksts bija tik vispusīgs, ka vairāk nekā gadsimtu deju skolotāji un horeogrāfi to izvēlējās lietošanai. Feijē piedāvātais dejas pieraksta veids pastāv līdz pat 18. gadsimta beigām.



1.attēls. Dejojāņu grafiskais attēls no Tuano Arbo traktāta *Orhesogrāfija* (Spalva, 2013:92)
Figure 1 Dancers image of the Thoinot Arbeau Orchésographie (Spalva, 2013,92)



2.attēls. Horeogrāfija vai deju pieraksta māksla (Peterson Royce, 2002: 42)
Figure 2 Graphic image of the dance drawing Minuet. R. Feuillet Choregraphie, ou l'Art d'écire la danse (Peterson Royce, 2002:42)

1887. gadā Alberts Corns (*Albert Zorn*) grāmatā *Dejas gramatika* nostiprina trīsdimensiju aspektu dejas notācijā, parādot deju kā statisku kustību sēriju, apzīmējot kustību perspektīvā un rodot labās – kreisās puses attēlu. Dejas tehnikas pilnveidošanās radīja nepieciešamību veidot precīzāku vertikālo dejas attēlojumu, tāpēc 19. gadsimtā tiek ieviests shematisks cilvēka attēls. Franču baletmeistars Arturs Sen - Leons (*Arthur Saint - Leon*) 1852. gadā grāmatā *Stenohoreogrāfija* (*La stenochoresgraphie*) mēģina pierakstīt darbību telpā, izmantojot skatuves laukuma attēlu ar tās dziļuma ievērošanu, tā ieviešot arī telpas aspektu dejas pierakstā. Laika un telpas aspekti veido dejas pieraksta struktūru, izdalot divus pamatelementus – ritmu un formu. 19. – 20. gadsimtu mijā Krievijā tiek lietota Vladimira Stepanova (*Владимир Степанов*) izveidotā notācija, kurā grafiskās zīmes izvietotas uz nošu līnijām. V. Stepanovs deju aprakstā ievieš ķermeņa kustības leņķa apzīmējumu, fiksē ritmu, atklāj mizanscēnu izvietojumu un vairākpānu attēlojumu uz skatuves. Sistēma tika mācīta Pēterburgas teātra skolā, un, izmantojot to, ir pierakstīti 27 Marijas teātra baleta iestudējumi (Балет.Энциклопедия, 1981:209).

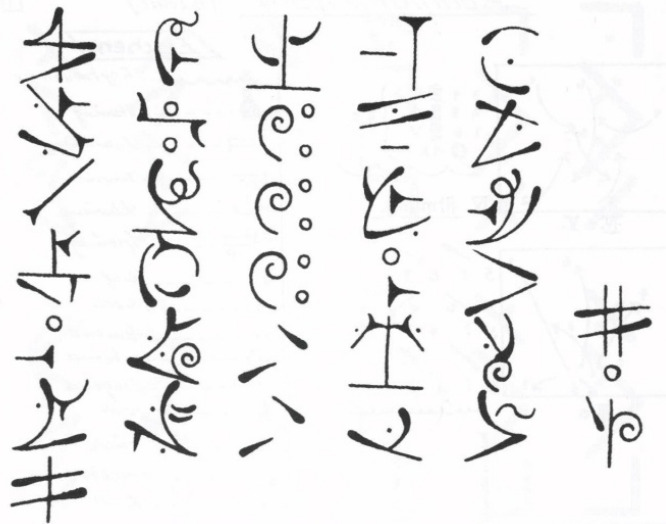
20.gadsimts dinamizē dejas mākslas attīstību un veicina notācijas sistēmu daudzveidību. Notācija attīstās līdz ar dejas tehniku – tiek veidoti apzīmējumi virzienu maiņai, attālumiem, soļa garumam, attālumam no grīdas, roku un kāju stāvokļiem, atrasts kustības pieraksta veids saistībā ar mūzikas ritmu, tempu un dinamiku. Izmantotas dejas notācijas iespējas atsevišķu ķermeņa daļu darbības apzīmējumiem dažādās plaknēs.

Rūdolf Lābans (*Rudolf Laban, 1879-1958*) lietojot matemātiskas metodes dejas analizē, pamato universālos ķermeņa stāvokļus laikā un telpā. R.Lābana teorijas svarīgākais atzinums ir kustību iespēju paplašināšana, izmantojot ritmiski dinamisku un stereometrisku dejas uzbūves koncepciju, kā arī atziņa par laika un telpas aspektu vienlaicīgu pastāvēšanu kustībā. R.Lābans pierāda jebkuras kustības fiksēšanas iespēju vienlaicīgi no laika un telpas viedokļa, norādot uz pozīcijām:

- 1) personas stāvoklis: smaguma centra atrašanās, atbalsts, labā – kreisā puse, starta pozīcija;
- 2) laika apzīmējums;
- 3) smaguma centra transformēšana;
- 4) ķermeņa sadalījums un grupējums centros;
- 5) kustību kvalitāte (akcenti, amplitūda);
- 6) atslēgas zīmes;
- 7) saites (vertikālās – horizontālās, uz priekšu – atpakaļ);
- 8) grīdas plāns (līnijas, apli, kvadrāti) (Laban, 1966:89).

R.Lābans – dejas teorētiķis, horeogrāfs, zinātnieks savā mācībā, kuru izklāsta grāmatā *Horeogrāfija (Choreographie, 1926)*, definē kustību kā darbību vairākās dimensijās un no grafiskajām zīmēm izveido standartizētu kustību pieraksta sistēmu. Tā ir universāla, jo spēj fiksēt jebkuru kustību neatkarīgi no piederības dejai, sportam vai sadzīvei. Veidojot zinātniski pamatotu kustību analīzi, R.Lābans atrod sistēmisku pieeju, kura dara iespējamu jebkuras, arī neorganizētas, kustības pierakstu (International Encyclopedia of Dance, 2004:686).

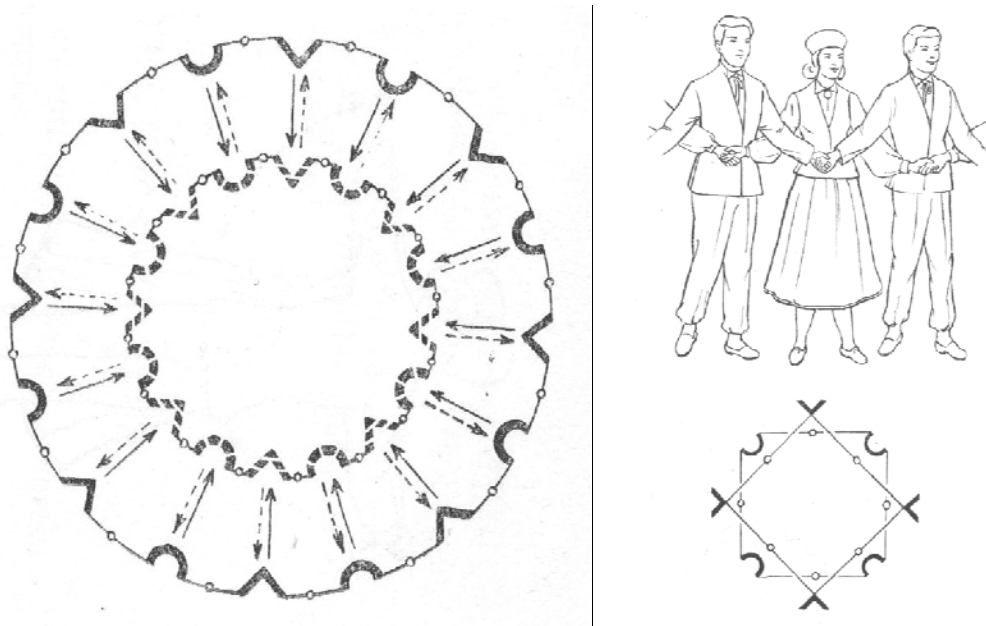
20.gs. R.Lābana sistēmas piekritēji veido tās izplatīšanas centrus. A.Hatčinsons 1940. gadā ASV izveido Dejas notācijas biroju (*DNB*), kurš attīsta R.Lābana mācību, ieviešot to praksē. Izmantojot R.Labana sistēmu, ir pierakstīti divpadsmit Dž.Balančina baleti (piemēram, *Orfejs, Serenāde*, u.c.), 600 dažādu horeogrāfu iestudējumi. R.Lābana notācija ir mācību priekšmets horeogrāfijas studijās Eiropā un Amerikā (Балет. Энциклопедия, 1981:209). A.Hatčinsons 1940. gadā ASV izveido Dejas notācijas biroju (*DNB*), kurš attīsta R.Labana mācību, ieviešot to praksē. Izmantojot R.Labana sistēmu, ir pierakstīti divpadsmit Dž.Balančina baleti (piemēram, *Orfejs, Serenāde*, u.c.), 600 dažādu horeogrāfu iestudējumi. R.Lābana notācija ir mācību priekšmets horeogrāfijas studijās Eiropā un Amerikā.



3.attēls. Deju soļu attēlojums Rudolfa Labāna notācijā (Preston - Dunlop, 2008:146)
Figure 3 Depiction of dance steps in the notation of Rudolf Laban
(Preston - Dunlop, 2008:146)

Rūdolfā Beneša (*Rudolf Benesh, 1916-1975*) izveidotā klasiskās dejas notācija publicēta 1956. gadā kā *Ievads Beneša dejas notācijā (An Introduction to Benesh Dance Notation)* un ieviesta galvenokārt Anglijā (*International Encyclopedia of Dance, 2004:691*). Tā balstīta nosacītu kustību apzīmējumā un to izvietojumā skatuves telpā. Kustību apraksts tiek izvietots zem nošu raksta, tā orientējoties uz mūzikas vadošo lomu apraksta veidošanā. Beneša sistēmas nepilnība izpaužas ierobežotā lietojumā,- tā ir domāta tikai klasiskā baleta pierakstam. Tomēr tā tiek mācīta Anglijas baletskolās, Lielbritānijas Horeoloģijas institūtā un plaši pielietota praksē.

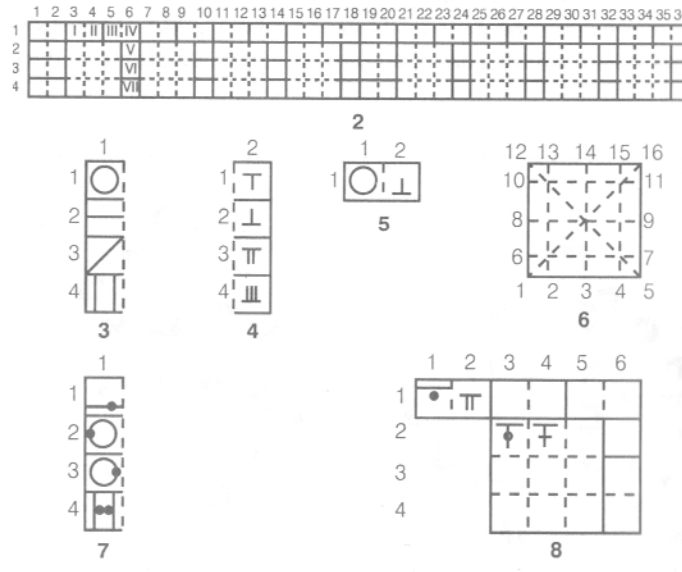
Pasaulē tāpat ir pazīstamas daudzas šauri nacionālas notācijas domātas attiecīgās tautas deju pierakstiem. Zināma T.Vasiļešu notācija rumāņu deju pierakstam, K.Valšava sistēma ungāru dejām, Šorthanda dejas notācija (*Shorthand Dance Notation*) indiešu dejām u.c. Latvijā par tautas dejas notācijas pamatlicēju uzskatāms folkloras deju krājējs un popularizētājs Jēkabs Stumbris (*1909-1943*), kurš krājumā *Dejosi latviski I* (Stumbris, 1938) apraksta etnogrāfiskās dejas un pirmās skatuves dejas, vienlaicīgi veidojot grafiski – vārdisko latviešu dejas notāciju,- veic deju kustību skaidrojumus, shematiskos zīmējumus parāda dejojāšu pārvietošanos, noformulē satvērienu un aptvērienu jēdzienu un visu to papildina ar attiecīgām fotogrāfijām. (*Saulīte, 1999, 8*). Vēlākos gados J.Stumbra veidoto notāciju attīsta un pilnveido folklorists, zinātnieks un horeogrāfs Harijs Sūna (*1923-1999*). Unikālajā zinātniskajā pētījumā *Latviešu rotaļas un rotaļdejas* (Sūna, 1966). H.Sūna veic latviešu etnogrāfiskās dejas klasifikāciju, izvērsī izteiksmes līdzekļu grafiskos zīmējumus un vārdiskos aprakstus atbilstoši laika prasībām.



4. attēls (pa labi). Dejojāji satvērušies groziņā. (pa kreisi). Dejojāji satvērušies dārziņā.
Dejojāju zīmējums un grafiskais attēls (Sūna, 1966, 135, 74).

Figure 4 (On the left). Graphic image of the dance drawing *Basket*. (On the right). Graphic image of the dance drawing *Garden* (Sūna, 1966, 135, 74).

Zinātniekam izdodas izveidot tādu pieraksta sistēmu, kas aptver visus latviešu tautas dejas elementus. Tiek konstatēti un aprakstīti raksturīgākie auguma, kāju un roku stāvokļi dejā, veidoti 30 satvērienu un aptvērienu grafiskie zīmējumi, vizualizētas 67 konstrukcijas un pārvietošanās telpā, vārdiski aprakstīti raksturīgākie latviešu dejas soļi un griešanās veidi (Spalva, 2004:107). Taču izveidotās notācijas nepilnība izpaužas faktā, ka ar to var pierakstīt tikai latviešu deju vai tai radniecīgas norises. Iespējams šī iemesla dēļ gandrīz 20 gadu garumā Harijs Sūna strādā pie jaunas, universālas, dejas notācijas, kuru publicē 1979.gadā grāmatā *Dejas notācija* (Sūna, 1979). Tā ir partitūra jebkuras kustības vai horeogrāfijas pierakstam, izmantojot 99 standartzīmes. Izveidotā notācija pilnībā atsakās no vārdiskiem skaidrojumiem, tā padarot to pieejamu bez valodas barjerām. Pēc autora skaidrojumiem, tai ir iespējama plaša pielietojamība, ieskaitot speciālas datorprogrammas veidošanu. Kā raksta Ingrīda Saulīte, neskatoties uz to, ka H.Sūnas jaunā notācija tika izskatīta respektablās horeologu un horeogrāfu sanāksmēs, arī ieviesta Latvijas Konservatorijas horeogrāfu apmācībā, tā plašāku atbalstu un pielietojumu neguva (Saulīte,1999:8).



5.attēls. H.Sūnas universālās notācijas paraugs (Sūna, 1979:32)
Figure 5 Example of universal notation developed by Harijs Sūna (Sūna, 1979:32)

Šobrīd Latvijā deju pierakstiem tiek lietota J.Stumbra-H.Sūnas vārdiski-grafiskā notācija, kura tiek papildināta arī ar nošu un video materiālu. Tāda veida deju apraksti īpaši ir pieprasīti, gatavojot Deju svētku programmas.

Lai pārliecinātos par izveidotās notācijas lietošanu Latvijā, tika veikts neliels empīriskais pētījums, kurā iesaitīti 27 deju skolotāji un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas (RPIVA) 12 ceturtā kursa studenti. Deju skolotāju seminārā 2012.gada oktobrī tika veikta aptauja, lai noskaidrotu deju notācijas lietderību deju iestudēšanas procesā. Raksta autorei bija svarīgi konstatēt, cik lielā mērā deju skolotāji izmanto vizuālo ierakstu (video) dejas iestudēšanai un rakstiski-grafisko aprakstu. Aptaujājot 27 deju skolotājus, tika konstatēts, ka 37% respondentu izmanto tikai videoierakstus, 40% izmanto grafiski - vārdisko un videoierakstu, 13% respondentu atbildēja, ka viņi vienlīdz veiksmīgi lieto gan vienu gan otru pieraksta veidu, kas pierāda abu pierakstu sistēmas sintēzes lietderību.

Dejas notācija kā studiju priekšmets Latvijā ir ieviests RPIVA profesionālā bakalaura studiju programmā *Deju un ritmikas skolotājs*. Studenti to apgūst vienlaicīgi ar studiju priekšmetu *Latviešu dejas*, tā nodrošinot zināšanu pārnēsi un starppriekšmetu integrāciju. Studiju priekšmetā *Dejas notācija* studenti apgūst Latvijā pieņemto vārdiski - grafisko notāciju. Lai sekmīgi varētu to apgūt, studenti analizē dejas mūzikas formu (taktsmēru, daļu skaits) un dejas struktūru (gājieni, to atbilstība mūzikas daļām), apgūst grafiskos zīmējumus un to izvietojuma secību, mācās veidot kustību vārdisko aprakstu, tās sadalot sastāvdaļās un integrējot mūzikas pavadījumā, mācās apvienot grafiskos zīmējumus un vārdiskos kustību aprakstus vienotā sistēmā. Pedagoģa vadībā studenti praktiski veido notāciju pašu izveidotajām kompozīcijām, kas rada īpašu interesi studentiem par notāciju mācību procesā. Aptaujājot 2013.gadā

RPIVA studiju programmas *Deju un ritmikas skolotājs* 12 ceturtā kursa studentus ar mērķi konstatēt lietderīgākos studiju priekšmetus, tika konstatēts, ka 9 studenti uzsvēra dejas notācības lietderību un ieteica šim priekšmetam veltīt lielāku kontaktstundu skaitu. Atbildot uz jautājumu “*Kāda ir, jūsuprāt, šī studiju priekšmeta lietderība?*”, studenti atbildēja, ka tas iemāca izprast dejas struktūru un kustību saistību ar mūziku. Studenti uzsvēra, ka zināšanas dejas notācijā labāk palīdz izprast arī dejas kompozīciju un veikt tās analīzi telpā un laikā.

Secinājumi **Conclusions**

Kā tika konstatēts rakstā, vārda un zīmējuma savienojums vienotā pierakstā ir radījis stabilāko un pārskatāmāko pieeju dejas notācības veidošanā. Lai arī dejas pasaule nav pieņēmusi vienotu dejas pierakstu (kā tas ir mūzikā ar nošu rakstu), dažādu sistēmu esamība ir nodrošinājusi dejas un baletu vēsturisko pārmantojamību, to analīzi, saglabāšanu un vairākkārtēju iestudēšanu. Ar dejas notācības starpniecību vēsturiski tika kanonizētas atsevišķas kustības, piešķirot tām konkrētu formu, izteiksmi un nosaukumu. Tā kā vārdam var būt dažādas nozīmes, tad laika gaitā vārdiskais apraksts sekmēja arī vienotas dejas terminoloģijas izveidi, kura plaši tiek lietota mūsdienās klasiskās un tautas dejas apgūvē.

Apzinot vēsturiski izveidojušos notācības veidus, varam veidot šādu tās klasifikāciju:

- 1) grafiskais pieraksts (pirmatnējie zīmējumi);
- 2) vārdiskais apraksts (traktāti par deju);
- 3) grafiskais un vārdiskais apraksts (17.-19.gadsimta deju skolotāju un horeogrāfu meklējumi, tautas deju pieraksts);
- 4) notācija kā kombinētā pierakstu sistēma (R.Labans, R.Benešs u. c.);
- 5) videopieraksts;
- 6) datornotācija.

Video pieraksts- 20. gadsimta otrās puses ieguvums deju un baletu pierakstiem. Tas atrisina mūžseno problēmu - kā pierakstīt deju gan no telpas, gan ritma viedokļa, kā arī fiksēt izpildītāju esošā mirkļa emociju. Video pieraksts ir devis iespēju ne tikai vairākkārt noskatīties priekšnesumu un to analizēt, bet arī restaurēt un iestudēt dažādiem izpildītājiem. Savukārt datornotācija ir jau 21.gadsimta atklājums. Ar īpašu programmu palīdzību tā ļauj horeogrāfiem prognozēt kustības un to savienojumus, tādā veidā atvieglojot darbu pie deju un baletu sacerēšanas un pieraksta.

Šodien Latvijā visplašāk tiek lietots vārdiski - grafiskais dejas pieraksts, papildinot to ar videoierakstu. Šī pieeja ļauj katram deju skolotājam izvēlēties sev atbilstošāko dejas iestudēšanai kolektīvā un it īpaši Deju svētku repertuāra sagatavošanai. Tomēr jebkuras notācības lietošanai ir nepieciešamas zināšanas

dejā (terminoloģijas pārzināšana, dejas struktūras izpratne) un mūzikā (mūzikas formas pārzināšana, mūzikas analīze). Lai arī virsrakstā uzdotais jautājums ir visai provokatīvs, raksta kontekstā varam konstatēt, ka dejas notācija ir vēsturiski pamatota nepieciešamība deju skolotāja un horeogrāfa ikdienas darbam un deju saglabāšanai nākotnei.

Summary

The necessity for dance notation goes as far back in time as dance itself. This is evidenced by the archaic drawings on cave walls, Egyptian frescoes, Ancient Greek sculptures and sculptures with Indian classical dance images preserved in the temples of South India. These are the examples of first elementary types of dance notation. History of our humanity shows continuous interest in dance notation – from the first abstract movements created by humans mimicking the surrounding nature to the modern world, in which traditional dance notation is being substituted with possibilities of modern technologies, such as video recordings. Existence of notation, however varied and imperfect, has facilitated further development of dance theory. It has stabilized dance terminology, preserved dance and ballets for their repeated staging. From a traditional point of view dance notation is the notation of dance, in which movements are recorded with the help of signs. The verbal description and the image, by mutually complementing each other, have become the most accessible and the most understandable type of dance notation. Dance notation is the system of recording movement through writing it down in figures and symbols. There have been many different kinds of notation through the centuries (Oxford Dictionary of Dance, 2004, 349).

The combination of words and images created the historically most stable approach to dance notation with the easiest type of overview. In the course of centuries it has been developed by Domenico da Piacenza un Thoinot Arbeau (15th century), Cesare Negri (16th century), Raoult Feuillet (17th-18th centuries) etc. Nowadays, when video recording enables capturing any movement, dance or dance performance, the verbally-graphical type of dance notation still remains relevant.

The most common type of dance notation is the verbally-graphic notation created by Jēkabs Stumbrs and Harijs Sūna, which has been supplemented with a video recording. In preparation for the traditional Latvian Dance Festival, along with the video-recorded materials a verbally-graphic description was created for each dance, which facilitated the dance staging and helped to understand its structure. Dance notation also remains one of the most important study subjects in dance teacher education in Latvia for obtaining a qualification. The experience of Latvia shows that the verbally-graphic notation is necessary today as well in order to capture not just the dance message, but also its structure. This approach allows each dance teacher to choose the most suitable way of staging a dance in a dance group, and is particularly relevant for preparing the Dance Festival programme. The use of any type of notation requires knowledge about dance (terminology, understanding the dance structure) and music (understanding the music form, music analysis). Although the question raised in the title is rather provocative, in the article context we can establish that dance notation is a historically justified necessity for the everyday work of dance teachers and choreographers and for the preservation of dance in the future.

Literatūra
References

1. Camp, J. Ch. (1981). *Philosophical Problems of Dance Criticismus*. Temple University.
2. *International Encyclopedia of Dance* (2004). New York: Oxford University Press, Volume 4.
3. Laban, R. (1966). *Choreutics*. London: Macdonald & Evans.
4. *Oxford Dictionary of Dance*. (2004). Editors D.Craine, J.Mackrell. New York: Oxford University Press.
5. Peterson Royce, A. (2002). *The Antropology of Dance*. UK: Dance Books Ltd.
6. Preston-Dunlop V. (2008). *Rudolf Laban. An Extraordinary Life*. Alton: Dance Books
7. Saulīte, I. (1999). *Kā pierakstīt deju*. Rīga: E.Melngaiļa Tautas mākslas centrs.
8. Spalva, R. (2004). *Tēls un dejas kompozīcija*. Rīga: RaKa.
9. Spalva, R. (2006). *Dejas kompozīcijas prasmju attīstība studentu mākslinieciskajā darbībā.* Promocijas darbs. Rīga: LU.
10. Spalva, R. (2013). *Klasiskā deja un balets Eiropas kultūrā*. Rīga: Zinātne.
11. Stumbris, J. (1938-1940). *Dejosim latviski*. 1. – 2. burtnīca. Rīga.
12. Sūna, H. (1966). *Latviešu rotaļas un rotaļdejas*. Rīga: Zinātne.
13. Sūna, H. (1979). *Dejas notācija*. Rīga: Zinātne.
14. *Балет.Энциклопедия*.(1981). Москва: Большая Российская Энциклопедия.
15. Блок, Л. (1987). *Классический танец. История и современность*. Москва: Искусство.
16. Красовская, В. (1981). *Западноевропейский балетный театр, эпоха Новерра*. Ленинград: Искусство.
17. Михайлова-Смольнякова, Е. (2010). *Старинные балетные танцы*. Санкт-Петербург, Москва, Краснодар.
18. Худеков, С.Н. (2009). *Всеобщая история танца*. Москва: ЭСКМО.

**DATORIZĒTAS UZMANĪBAS TRENĪŅU PROGRAMMAS UN
VOKĀLĀ ANSAMBLĀ NODARBĪBAS PUSAUDŽU
UZMANĪBAS KONCENTRĒŠANĀS SPĒJU ATTĪSTĪBAI**
*Computerized Attention Training Program and Vocal Ensemble
Classes – means of Adolescent Attention Focusing Ability
Development*

**Irēna Trubina
Maruta Sīle
Evita Vaļēviča
Daina Voita**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *Nowadays adolescents encounter difficulties focusing on particular, effective and long-term activities. These difficulties depend on their age group development regularities. The aim of the research is to evaluate computer attention training software in comparison with vocal ensemble classes on the subject of adolescent attention focusing ability development. Participants – 24 adolescents (both sexes, average age $14 \pm 0,87$ years) were divided into three experimental groups – experimental group A (EGA), experimental group B (EGB) and control group (KG). Two methods of adolescent attention focusing skills development were tested: computer software package CogniPlus /Schuhfried, Austria/ was applied to EGB and EGA used training system designed by music teachers and psychologists. It is concluded that supplementing vocal ensemble classes with attention focusing skills development training makes possible bigger improvement of attention focusing skills compared to computer training software.*

Keywords: *attention, attention focusing ability, adolescents, vocal ensemble practice, Vienna Test System (VTS), CogniPlus for cognitive ability development.*

Ievads
Introduction

Mūsdienās pusaudžiem, ievērojot vecumposma attīstības likumsakarības, grūti koncentrēties uz noteiktām, efektīvām un ilglaicīgām darbībām.

Pēc Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas (LR IZM) likumiem vokālais ansamblis tiek iedalīts bērnu un jauniešu interešu izglītības programmā „Mazie mūzikas kolektīvi”, kuru apgūst vispārējās, profesionālās un interešu izglītības iestādēs.

Pētījuma mērķis ir izpētīt datorizētas uzmanības treniņu programmas un vokālā ansambļa nodarbības mijsakarības pusaudžu uzmanības koncentrēšanās spēju attīstībai.

Pētījumā tika aprobētas pusaudžu uzmanības koncentrēšanās spēju attīstības divas metodes, no kurām vienā tika izmantota datorizēta iekārta CogniPlus (Schuhfried, Austrija) un otrā mūzikas pedagoģu un psihologu

izstrādāto vingrinājumu sistēma. Salīdzinošās analīzes rezultātā tika noteikta šo metožu lietderība pusaudžu uzmanības koncentrēšanās spēju attīstībā.

Pusaudžu koncentrēšanās spējas tiek pētītas pedagoģijā un psiholoģijā, veidojot datorizētos testus, bet mūzikas pedagoģijā un konkrēti vokālā ansambļa darbībā pusaudžu uzmanības koncentrēšanās spēju attīstībai netiek pievērsta nepieciešamā uzmanība. Atziņa noteikusi pētījuma temata aktualitāti.

Pētījuma teorētiskā bāze *Theoretical base of the research*

Uzmanība kā pedagoģiska parādība izglītības pētniecībā bijusi aktuāla vienmēr. Pēc zinātnieka V. Šturma (Sturm, 2007) uzskatiem, uzmanība ir spēja veikt darbību precīzi un nepārtraukti, izvairoties no blakus domām.

Uzmanība psiholoģijā tiek analizēta kā universāla psihiska parādība un saprasta kā apziņas koncentrēšanās psihiska funkcija, bet filozofijā tā tiek uzskatīta par psihisku stāvokli un abas nozares to definē kā psihiķa jeb apziņas izvēlētu virzību un koncentrēšanās attiecīgā laika brīdī uz kādu fizisku reālu objektu, reālu notikumu, priekšmetu, tā īpašību, vai ideālu objektu, pārdzīvojumu, spriedumu u.c. (Filozofijas vārdnīca, 1964; Psiholoģijas vārdnīca, 1999).

Līdzīgi psiholoģijas un filozofijas skaidrojumam, pedagoģijā uzmanību definē kā apziņas koncentrēšanas un virzīšanas spēja, no kā atkarīga izziņas aktivitāte, operatīva orientēšanās mainīgos apstākļos un nozīmīgu mērķu sasniegšanā (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Tātad var secināt, ka psiholoģijā uzmanība tiek uzskatīta par psihisku funkciju, filozofijā par psihisku stāvokli, bet pedagoģijā par spēju.

Mūzika, atzīmē D.Voita (2009), lielā mērā ietekmē kognitīvo funkciju attīstību un mūzikas apguve nodrošina kognitīvo procesu attīstību saistībā ar spēju kontrolēt emocijas, uzlabo uzmanību un abstrakto domāšanu un telpisko uztveri.

Uzmanība ir viena no cilvēka izziņas procesiem, kas ir galvenie avoti, pa kuriem cilvēks iegūst informāciju par apkārtējos pasauli un A.Vorobjovs uzsver, ka tā ir visu psihisko izziņas procesu pamats (Vorobjovs, 2000). Atšķirībā no A.Vorobjova, J.Kolominskis (1990) neuzskata uzmanību par īpašu psihisku procesu, jo tā darbojas psihisko procesu labā un nodrošina sekmīgu un precīzu cilvēka apziņas darbību.

Savukārt uzmanība kā viena no kognitīvās psiholoģijas (no latīņu val. *cognitio* - izziņāšana, priekšstats, jēdziens) sastāvdaļām jeb pamatvirzieniem, atzīmē R.Solso, ir savstarpēji saistīta ar visiem pārējiem kognitīvās psiholoģijas virzieniem, kuri ietekmē uzmanības darbību (Солсо, 2002).

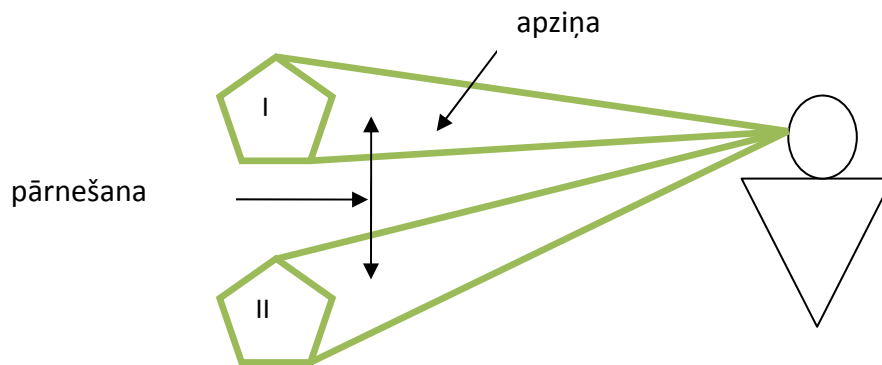
Katrs no šiem kognitīvajiem procesiem pasaules atspoguļošanā un izziņāšanā izpilda savu specifisku funkciju, tiem ir savas likumsakarības un iespējas. Ir vairāki veidi, kurus atzīmē A.Vorobjovs (2000), kādos informācija

par apkārtējo pasauli vai organisma stāvokli nonāk līdz cilvēka smadzenēm un tiek pārstrādāta un apjēgta, kas dod cilvēkam iespēju orientēties kā apkārtējā pasaulē, tā arī savā organismā.

Pētnieciskos nolūkos tiek izdalīta uzmanība, pamatojoties uz A.Vorobjova uzskatiem, jo tā ir visu psihisko izziņas procesu pamats (Vorobjovs, 2000).

Uzmanība, pēc V. Džeimsa (James, 2007) uzskatiem, ir kā gaismas stars - prožektors jeb izgaismojošs elements (no angl.val. *spotlight*), kas vērš uzmanību uz tiem situācijas aspektiem, kas ir tai brīdī svarīgi (skat. 1.attēlu). Tie var būt ārējie vai garīgie aspekti un tie, kas nav svarīgi, tiek atstāti tumsā vai, citiem vārdiem sakot, ignorēti vai paliek ēnā. Šo pašu teoriju atbalsta arī A.Vorobjovs (2000).

Uzmanība nodrošina apziņas pāriešanu un koncentrēšanos uz citu priekšmetu.



1.attēls. **Uzmanības darbība** (Vorobjovs, 2000:117)

Figure 1 Attention operation.

Koncentrācija ir viena no īpašībām, kas nosaka uzmanības kvalitatīvo saturu. Šīs īpašības – apjoms, svārstīšanās, pārslēgšana, koncentrācija, noturīgums, sadalīšana – tiek novērtētas tikai eksperimentāli un realitāte netiek atšķirtas.

Pētījuma ietvaros tika izdalīta viena no svarīgākajām uzmanības īpatnībām – koncentrācija – pusaudžu vecumā.

Uzmanības koncentrāciju jeb intensitāti nosaka apziņas iedziļināšanās pakāpe objektā un novēršanās no citiem kairinātājiem. A.Vorobjovs uzskata, ka „koncentrācija ir cilvēka psihes „traucēkļnoturības” raksturojums. Vairāki darbības veidi dzīvē prasa no cilvēka lielu uzmanības koncentrāciju, prasmī novērsties no visa cita, lai pildītu tikai vienu darbību. Uzmanības koncentrāciju var paaugstināt ar vingrinājumu palīdzību.” (Vorobjovs, 2000:120) S.Liepiņa skaidro, ka „uzmanības koncentrācija nodrošina lielāku precizitāti darbā un novērš kļūdīšanos” (Liepiņa, 1975:12)

Starp ārzemju zinātniekiem uzskati par koncentrēšanos ir ļoti atšķirīgi. Daži zinātnieki uzskata, ka koncentrācija ir saistīta ar uzmanību, bet daži - ka tās būtiski atšķiras, bet savukārt vēl citi zinātnieki lieto šos abus terminus kā sinonīmus.

Balstoties uz vairākiem klīniskiem pētījumiem, uzmanība tiek iedalīta vairākās dimensijās, no kurām M.Imhofa (M.Imhof) par augstāko dimensiju uzskata tieši koncentrēšanos, bet ir arī citas augstākās dimensijas - tīšā, dalītā uzmanība un izņemot augstākās dimensijas ir arī bazālā dimensija jeb modrība (Imhof, 1995).

Teorētiskajā modelī pēc V.Reulika (W.Reulecke) ir akcentēta uzmanības koncentrēšana kā stāvoklis, kuru raksturo 3 aspekti: enerģija funkcionalitāte jeb darbības izpilde un precizitāte jeb uzdevuma izpildes kvalitāte (Reulecke, 1991).

Koncentrējoties pusaudžiem ir nepieciešams nepārtraukti un mērķtiecīgi regulēt ieguldītās enerģijas pakāpi, ko viņš patērē, lai paveiktu uzdevumu ātri un precīzi, pie tam, saglabājot enerģijas patēriņu optimālajā līmenī (ne pārāk maz, ne pārāk daudz). V.Reuliks šo stāvokli sauc par „funkcionālo stāvokli”, kas ir ļoti nogurdinošs stāvoklis, un līdz ar to, nevar turpināties ilgstoši (Reulecke, 1991).

Ne visas darbības prasa vienādu koncentrēšanas pakāpi, līdz ar to iespējams un, pēc V.Reulika uzskatiem, ieteicams regulēt ieguldītās enerģijas daudzumu, lai nogurums neiestātos pārāk ātri. Darbības izpildes procesā V.Reuliks izdala 3 secīgas fāzes:

- Orientācijas fāze (darbības sākumā);
- Pamatfāze, kas ir saistīta ar funkcionālo stāvokli;
- Stabilizācijas fāze (Reulecke, 1991).

Īpaši svarīgi ņemt vērā to, ka noguruma palielināšanās un darbaspēju samazināšanās īpaši izteikta ir pusaudžiem vecumā no 11 - 13 gadiem: darbaspēju rādītāji meitenēm atjaunojas vecumā ap 13 - 14 gadiem, zēniem - pēc 15 gadu vecuma (Puškarevs, 2001).

Maksimālais koncentrēšanās periods bērniem ir ilgāk par 10 līdz 20 minūtēm, bet pieaugušajam ir 20-25 minūtes, no tā var secināt, ka pusaudžiem tas ir mazliet ilgāk par bērniem, bet mazāks par pieaugušo koncentrēšanās periodu, ko var noteikt kā 15 - 20 minūtes (Miezīte, Seile, 2002).

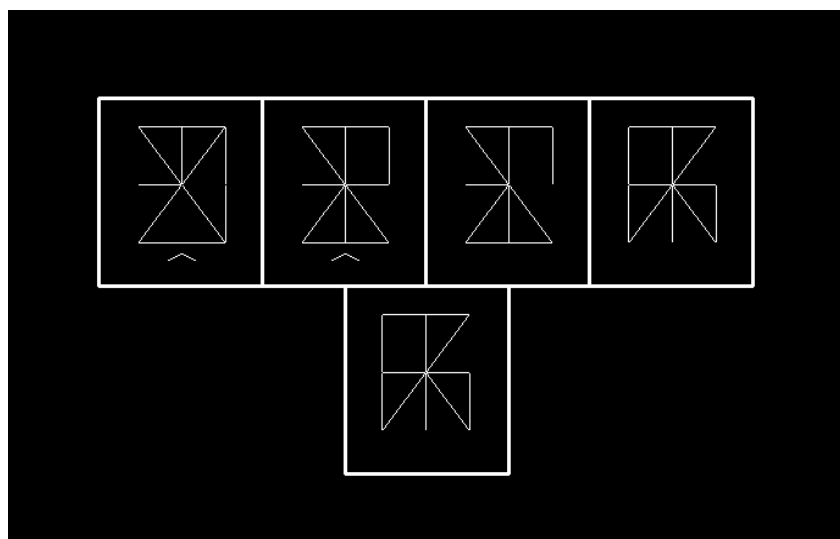
Pētījuma metodika ***Methodology of research***

Pētījuma empīriskajā daļā piedalījās abu dzimumu 24 pusaudži, vecumā no 12 līdz 16 gadiem (vidējais vecums $14,3 \pm 0,87$ gadi). Pirms pētījuma uzsākšanas visi pētījuma dalībnieki tika informēti par pētījuma mērķi, procedūru un saturu un brīvprātīgi piekrita ar vecāku mutisku atļauju piedalīties pētījumā.

Pētījuma dalībnieki tika sadalīti 3 grupās: eksperimentālā grupa A (turpmāk tekstā – EGA) = 8 pētījuma dalībnieki (8 meitenes, eksperimentālā grupa B (turpmāk tekstā – EGB) = 8 pētījuma dalībnieki (4 meitenes/ 4 zēni), kontroles grupa (turpmāk tekstā – KG) = pētījuma dalībnieki (4 meitenes/ 4 zēni). Pētījuma visas trīs grupas veido kādas Rīgas skolas vokālā ansambļa dalībnieki.

Pirms testēšanas katram pētījuma dalībniekam tika vēlreiz izskaidrots pētījuma mērķis un testēšanas procedūra un tika ievākti nepieciešami demogrāfiskie dati par pētījuma dalībniekiem. Testēšana notika nepārtrauktā laboranta uzraudzībā. Visā testēšanas procedūras laikā pētījuma dalībniekiem tika nodrošināti psiholoģiski un fiziski komfortabli apstākļi (klusums, optimāls apgaismojums utt.). Atkārtotā testēšana notika maksimāli līdzīgos apstākļos, secībā un diennakts laikā.

Sākotnēji pētījumā tika veikta uzmanības koncentrēšanās spēju līmeņu noteikšana. Pētījumā tika izmantots Vīnes testu sistēmas (VTS) (Schufried, Austrija) Cog tests (angļu val. - Cognitron, turpmāk tekstā - Cog) tīšās uzmanības noturības un koncentrēšanas spēju novērtēšanai. Tests sastāv no uzdevumiem, kur pētījuma dalībniekam ir savstarpēji jāsalīdzina dažādas vairāk vai mazāk sarežģītas abstraktas līniju figūras un jāpieņem lēmumu par to identiskumu (skat.2.attēlu).

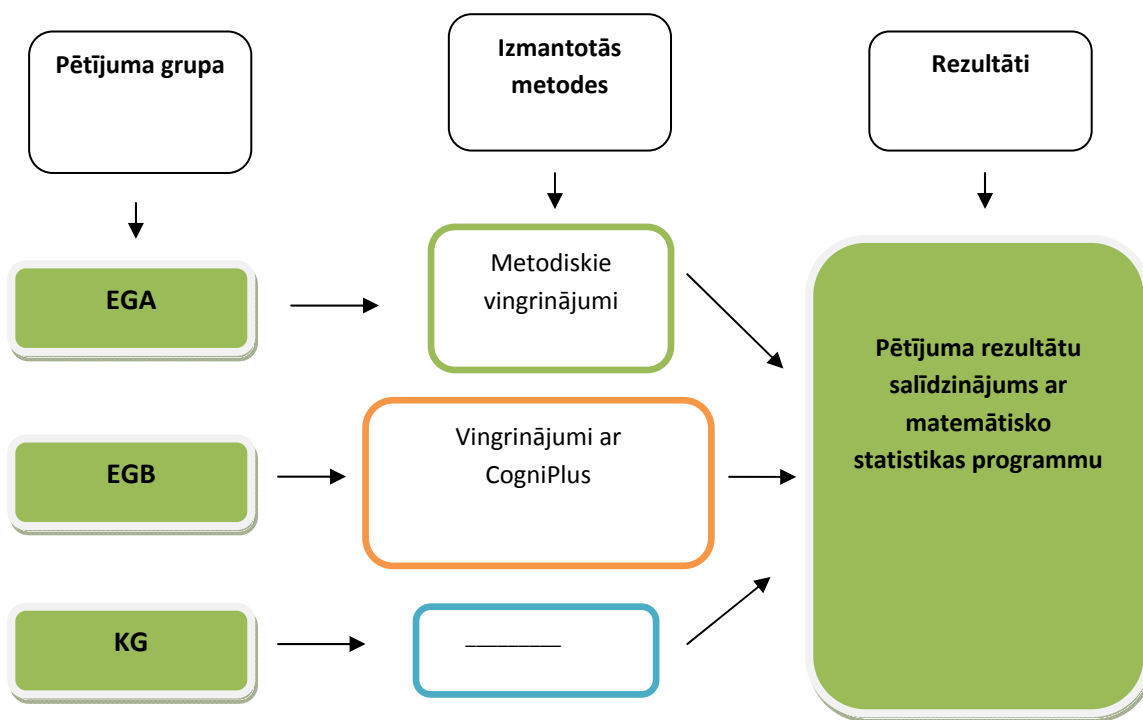


2.attēls. Cog testa uzdevuma paraugs
Figure 2 Sample of Cog test exercise

Pētījuma dalībnieku uzdevums ir strādāt pēc iespējas precīzi un ātri. Tiek novērtēts uzdevumu izpildes ātrums un precizitāte. VTS ir datorizēta, adaptēta, standartizēta un Eiropā sertificēta sistēma. Visi mērījumi tika veikti RPIVA PPZPI. Testēšanas procedūra ir standartizēta un automatizēta, viegli saprotama un izpildāma. Nevēlami efekti, kurus var izraisīt mutiska testa izpildes instruktāža, rezultātu aprēķinu un ievades kļūdas, ir minimāli. Testā pētījuma

dalībnieki atbildes ievadīja paši, izmantojot VTS universālo paneli un pamatojoties uz testa izpildes prasību veikto instruktāžu.

Katrai no eksperimentālām grupām uzmanības koncentrēšanās spēju attīstība tika sekmēta pēc dažādām metodēm (skat. 3.attēlu).



3.attēls. Pētījumā izmantotās metodes
Figure 3 Methodes used in research

EGA pētījuma dalībniekiem uzmanības koncentrēšanās spēju attīstība tika sekmēta pēc psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku atziņu un vingrinājumu izveidotās vingrinājumu sistēmas. EGA pētījuma dalībnieki darbojās visi kopā grupu nodarbībās. Balstoties uz zināmu pētījumu (Meiran, Dimov, Ganel, 2013) EGA vingrinājumi uzmanības koncentrēšanās spēju attīstībai tika dažādoti un vienas nodarbības garums 45 - 50 minūtes.

EGA pētījumu dalībniekiem vingrinājumu sistēma tika izveidota vokālā ansambļa nodarbībām, izmantojot uzmanības koncentrēšanās spēju attīstības vingrinājumus pēc psiholoģijas zinātnieku un pedagogu ieteikumiem, jo muzicējot tiek izmantotas un attīstītas ne tikai muzikālās spējas – dzirde, muzikālā iztēle, ritma izjūta, muzikālā atmiņa, bet arī vispārējās spējas - domāšana, elastība; uzmanības koncentrēšana, pārslēgšana, sadalīšana; atmiņas trenēšana; kustību psihofizioloģiskās spējas – veiklība, izturība, kustību, koordinācija, reakcijas ātrums u.c. (Marnauza, Gžibovskis, Ķinķere, 2009). Tika izmantoti zinātnieku pētījumos ieteiktie uzmanības koncentrēšanās spēju

attīstības vingrinājumi - I.Grauzdiņa un V.Bernhofs (2009), T.Gžibovskis (2008), D.Voita u.c. (2012).

Katru nedēļu notika divas nodarbības, kurās tika izmantoti atšķirīgi vingrinājumi, bet nodarbības bija strukturāli līdzīgas, bet ar dažādiem vingrinājumiem, kā, piemēram, nodarbības sākums – uzmanības piesaistes vingrinājumi, tad balss iesildīšanās vingrinājumi, dziesmu apguve un dziedāšana ar uzmanības koncentrēšanās spēju attīstības vingrinājumiem.

Nodarbības notika divas reizes nedēļā divu mēnešu laikā. Pētījuma ietvaros notika 10 nodarbības.

EGB dalībnieku uzmanības koncentrēšanās spēju attīstība tika sekmēta ar datorizētas iekārtas CogniPlus palīdzību. CogniPlus ir kognitīvo spēju attīstības metode, kura ir paredzēta kognitīvo funkciju, uzmanības funkciju attīstībai. CogniPlus ir nodarbību komplekss, ar kura palīdzību indivīds ar modernu datortehnoloģiju palīdzību var uzlabot kognitīvās funkcijas, piemēram, uzmanību. CogniPlus sistēma ir pielāgojama katra pētījuma dalībnieka spēju līmenim.

Pētījuma dalībnieki individuāli apmeklēja laboratoriju divas reizes nedēļā pa 30 minūtēm dienā, kopā - 10 nodarbības.

CogniPlus ALERT (no angl.val. *alertness* - modrība) – programma uzmanības funkcijas „modrība” attīstībai. Ar ALERT programmas palīdzību tiek attīstīta spēja uz laiku palielināt un saglabāt uzmanības intensitāti. Nodarbību mērķis ir paaugstināt iekšējo modrību (neatkarīgu no ārēju stimulu iedarbības), tādejādi sekmēt pusaudžu uzmanības koncentrēšanās spēju attīstību un kontrolēt modrību patstāvīgi.

Programma ir balstīta uz M.Imhofas (M.Imhof) un V.Reulika (W.Reulecke) teorijām par uzmanību. Uzmanība lielā mērā ir atkarīga no modrības, jo ja tās nebūs, pazudīs tādi koncentrēšanās spēju aspekti, kā enerģija, darbības izpilde un precizitāte. Tā ir veidota pētījuma dalībniekam piesaistošā un interaktīvā veidā, līdzīgi datorspēlei, bet tā nav veidota ar atkarību izraisošiem elementiem spēlē.

Savukārt **KG** pētījuma dalībnieki bija neaktīvā grupa, kuras uzmanības koncentrēšanās spēju attīstībai netika pielietota neviena metode. Pētījuma dalībnieki tikai piedalījās sākotnējā un atkārtotā testēšanā kā kontroles grupa.

Atkārtotā pusaudžu uzmanības koncentrēšanas spēju novērtēšana notika pēc diviem mēnešiem no metožu izmantošanas sākuma, kurā piedalījās iepriekš minētās trīs eksperimentālās grupas.

Starpgrupu datu salīdzināšanai tika izmantotas neparametriskās (nonparametrics) metodes – Kruskal - Wallis ANOVA tests.

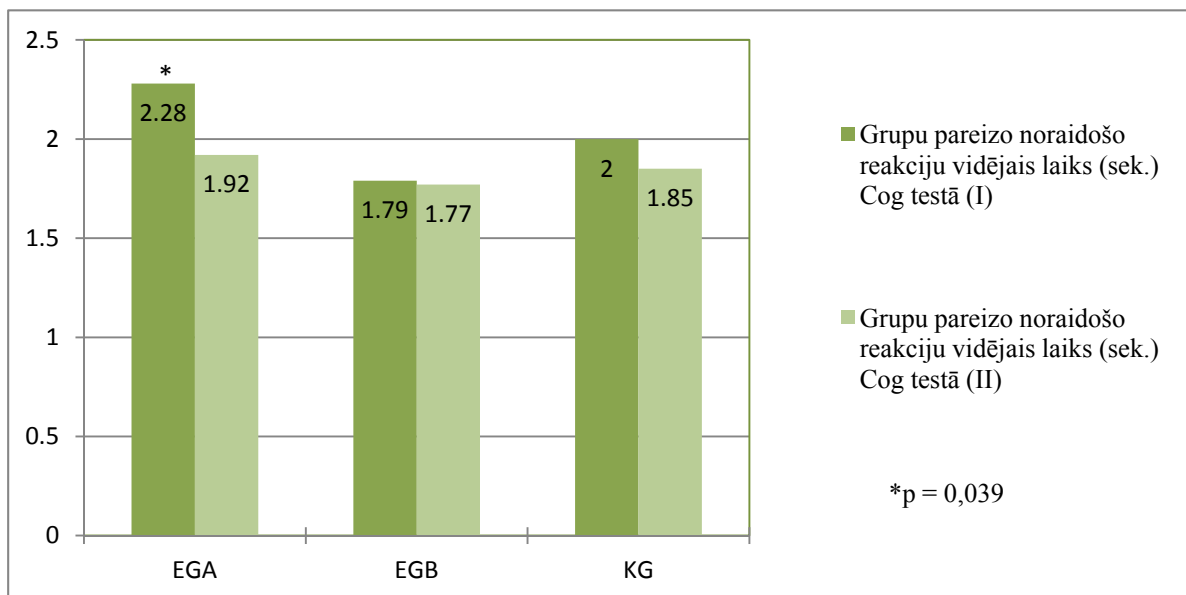
Pusaudžu uzmanības koncentrēšanās spēju izmaiņu dinamikas izvērtēšanai, tika salīdzināti rezultāti sākotnējā un atkārtotā testēšanā, pielietojot Vilksona ranga testu (Wilcoxon Signed Ranks Test), lai salīdzinātu datus pirms un pēc intervences metožu pielietošanas katras grupas ietvaros, kā arī izmantojot SPSS 17 un Statistica Portable 8 datorprogrammas.

Rezultāti Results

Sākotnējā Cog testa rezultātos visās trīs pētījuma dalībnieku grupās, konstatēts, ka tīšās uzmanības noturības un koncentrēšanas spēju rādītāji visās analizējamās grupās būtiski neatšķiras. Tas liecina, ka sākotnējās jeb pirmās testēšanas laikā visu triju grupu pētījuma dalībniekiem uzmanības noturības un koncentrēšanas spējas attīstības pakāpe ir līdzīga.

Cog testa viens no svarīgākajiem parametriem ir pamatmainīgais – pareizo noraidošo reakciju vidējais laiks sekundēs – raksturo personas lēmuma pieņemšanas vidējo reakcijas laiku sekundēs.

Konstatēts, ka visām grupām pamatmainīgais „Pareizo noraidošo reakciju vidējais laiks sekundēs” vidējais rādītājs ir uzlabojies (skat. 4.attēlā), turklāt EGA ir konstatētas statistiski ticamas atšķirības ($p = 0,039$). Normatīvajā izlasē šis rādītājs variē no 1,328 sek. līdz 8,368 sek.



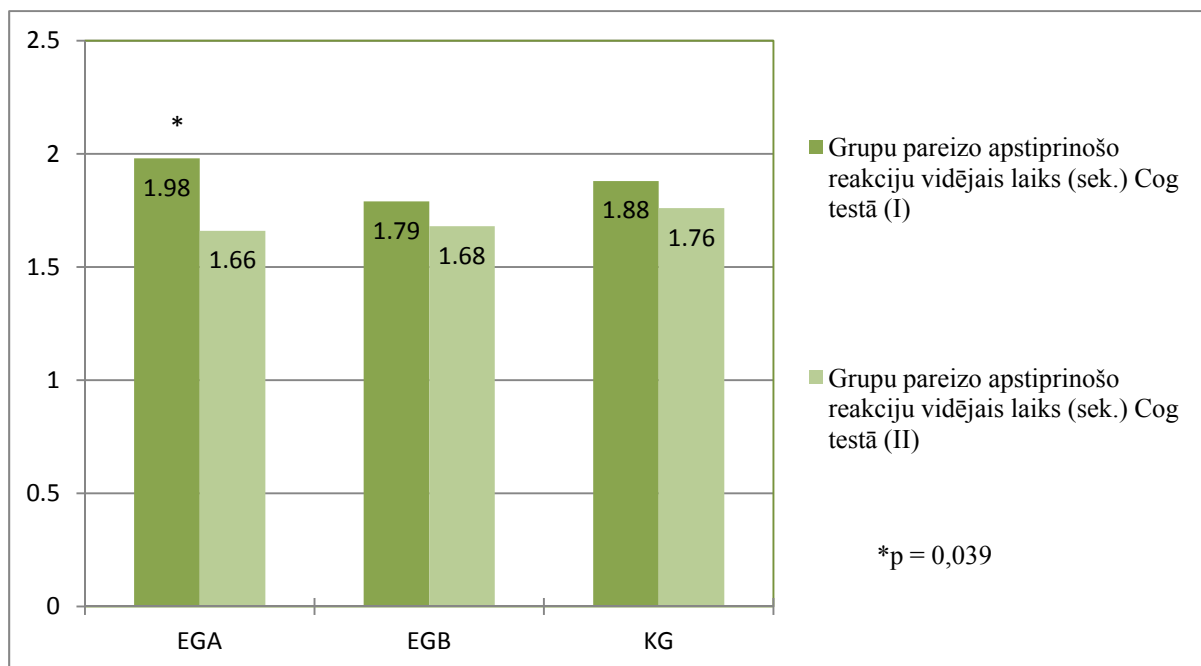
4.attēls. **Grupu pareizo noraidošo reakciju vidējo laiku (sek.) rezultātu salīdzinājums pirms (Cog testā I) un pēc (Cog testā II) intervences metožu pielietojuma**

Figure 4 Group mean time „correct rejection” average time (sec.) result comparison before (Cog test I) and after (Cog test II) intervention methods application

Analizējot Cog testa sekundārā mainīgā „Pareizo apstiprinošo reakciju vidējais laiks (sek.)”, kas raksturo vidējo reakcijas laiku sekundēs, līdz lēmuma pieņemšanai, grupās var arī novērot uzlabojumus.

Konstatēts, ka visām grupām sekundārais mainīgais „Pareizo apstiprinošo reakciju vidējais laiks sekundēs” vidējais rādītājs ir uzlabojies (skat. 5.attēlu), turklāt EGA ir konstatētas statistiski ticamas atšķirības ($p = 0,039$). Normatīvajā izlasē šis rādītājs variējas no 1,187 sek. līdz 7,546 sek.

Pētījuma diviem sekundārajiem mainīgajiem netika konstatētas statistiski ticamas izmaiņas. Viens no tiem ir „Pareizo noraidošo reakciju skaits”, kas norāda uz sarežģīta darba izpildes precizitāti. Normatīvajā izlasē šis rādītājs variē no 23 līdz 36 pareizām atbildēm. Visās pētījuma grupās ir novērojami uzlabojumi, bet nav statistiski pierādāmi. Otrs sekundārais mainīgais „Pareizo apstiprinošo reakciju skaits”, kas norāda uz vienkārša darba izpildes precizitāti, palicis nemainīgs. Normatīvajā izlasē šis rādītājs variē no 17 līdz 24 pareizām atbildēm.



5.attēls. **Grupu pareizo apstiprinošo reakciju vidējā laika (sek.) rezultātu salīdzinājums pirms (Cog testā I) un pēc (Cog testā II) intervences metožu pielietojuma**
Figure 5 Group mean time „hits” average time (sec.) result comparison before (Cog test I) and after (Cog test II) intervention methodes application

Pētījuma noslēgumā var secināt, ka iekļaujot vokālā ansambļa nodarbībās uzmanības koncentrēšanās spēju attīstības vingrinājumus, ir iespējams panākt uzlabojumus pusaudžiem. Uzlabojumi ir konstatēti gan EGA grupā kopumā, gan individuāli katram EGA pētījuma dalībniekam, jo ir vērojamas statistiskas atšķirības. Savukārt, EGB un KG ir arī konstatēti uzlabojumi, bet mazāki, tāpēc statistiski tie netiek pierādīti.

Var secināt, ka uzmanības koncentrēšanās spēju attīstība ir efektīvāka apvienojot to ar muzicēšanu.

Secinājumi *Conclusion*

Empīriskā pētījuma rezultātā tika secināts, ka:

1. No četriem testa vidējiem rādītājiem - pareizo noraidošo un apstiprinošo reakciju laiks, kas norāda uz izpildes ātrumu un pareizo noraidošo un apstiprinošo reakciju skaits – precizitāte, trīs vidējo rādītāju, izņemot „pareizo apstiprinošo reakciju vidējais skaits”, uzlabojumu dinamika ir konstatēta visām grupām;
2. EGA grupā ir vairāk statistiski ticamas atšķirības vidējo noraidošo un apstiprinošo laiku rādītājiem, kas norāda uz to, ka EGA pētījuma dalībniekiem ir uzlabots darbības izpildes ātrums;
3. Iekļaujot vokālā ansambļa nodarbībās uzmanības koncentrēšanās spēju attīstības vingrinājumus, ir iespējams panākt lielāku uzmanības koncentrēšanās spēju uzlabojumu salīdzinājumā ar datorizētas programmas vingrinājumiem.
4. Tika konstatēts, ka vokālā ansambļa nodarbības, kurās tiek iekļauti pusaudžu uzmanības koncentrēšanās attīstības vingrinājumi, sekmē kognitīvo spēju attīstību, bet hipotētiski pieņemot, ja EGA pētījuma dalībnieki ar datorizētas iekārtas CogniPlus palīdzību attīstītu vairākas uzmanības modalitātes un citas kognitīvās funkcijas ar dažādiem datorizētiem vingrinājumiem, tad iespējams rezultāti būtu līdzīgi ar EGA rezultātiem vai pat labāki.

Summary

The term attention is defined as ability in pedagogy, function – in psychology, status – in philosophy. Attention is classified according to its content quality defining attributes – volume, fluctuation, switching, concentration, stability, division. These features are evaluated experimentally, they are not identified separately in practice. For purposes of the research one of attention attributes is distinguished – concentration. Attention focusing ability is characterized by three aspects: energy, functionality, i.e., performance, precision, i.e., quality of performance. Adolescent attention focusing period is 15-20 minutes. Nowadays adolescents encounter difficulties focusing on particular, effective and long-term activities. These difficulties depend on their age group development regularities. The aim of the research is to evaluate computer attention training software in comparison with vocal ensemble classes on the subject of adolescent attention focusing ability development.

Research participants were divided into three experimental groups – experimental group A (EGA), experimental group B (EGB) and control group (KG). Two methods of adolescent attention focusing skills development were tested. In one of them computer software package CogniPlus /Schuhfried, Austria/ (EGB) was applied. Another group (EGA) used training system designed by music teachers and psychologists. Adolescent development of attention concentration was measured with the Vienna Test System (VTS) Cognitrone -test before and after of the application intereence methods. Empirical research proved that all the test groups showed dynamic signs of improvement of concentration functions. Moreover, EGA group revealed statistically significant evidence of differences in mean time „correct rejection” (2,28 s. vs. 1,92 s., $p=0,039$) and mean time „hits” results (1,98s. vs. 1,66 s., $p=0,039$), which points

to an increased activity speed to complex and simple tasks in group EGA. In all the groups other test indicators have proven improvement dynamics as well. It indicates particular accuracy of activity, although it has not been verified statistically.

As a result of this research it was concluded that attention focusing skills development exercises done in the course of vocal ensemble classes are more effective in comparison with the computer software package exercises, as music develops cognitive functions and improves attention. We suggest, that if EGB would have been trained with more than one computerised program to attention function improvement the results could be similar to EGA.

Literatūra References

1. Grauzdiņa, I., Bernhofs, V. (2009). *Mūzikas mācība. Mūzikas literatūras un solfedžo integrētais kurss. Konceptija, materiāli II un III pakāpei*. CD. Projekta Nr. 2009/0208/1DP/1.2.1.1.2/09/IPIA/VIAA/005. Tālākizglītības kurss: Daudzveidīgas mācību metodes profesionālās ievirzes un profesionālo vidējo mūzikas izglītības programmu mācību priekšmetā „Mācību valoda”. Rīga: Rīgas Doma kora skolas atbalsta biedrība, 159 lpp.
2. Imhof, M. (1995). *Mit Bewegung zu Konzentration?: zu den Funktionen motorischer Nebentätigkeiten beim Zuhören*. Münster: Waxmann, S. 483.
3. James, W. (2007). *The principles of psychology, I*. New York: Cosimo Inc., 708 p.
4. Kolominskis, J. (1990). *Cilvēks: Psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 220 lpp.
5. Liepiņa, S. (1975). *Jaunāko klašu skolēnu uzmanība un tās izkopšana*. Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija, 46 lpp.
6. *LR Izglītības likumu 47.pants - interešu izglītības programma*. (29.10.1998). Latvijas Republika Saeima. Spēkā no 1.06.1999. Skatīts: 16.03.2013., pieejams: http://www.aic.lv/rec/LV/leg_lv/LV_lik/izgl_lik.htm#47
7. Marnauza, M., Gžibovskis, T., Ķīķere, V. (2009). *Kognitīvo spēju attīstības anatomiskie psihofizioloģiskie pamati*. Projekts Nr. 09.1128 „Kognitīvo funkciju attīstības metodes izstrāde pusaudžiem ar mācīšanās un kustību traucējumiem”, (01.01.-31.12.2009). Npublicētais materiāls, 21 lpp.
8. Meiran, N., Dimov, E., Ganel, T. (2013). Selective attention to perceptual dimensions and switching between dimensions. *Journal of Experimental Psychology*, 39 (1), 191-201. APA PsyNET, DOI: 10.1037/a0027638. (Skatīts: 27.02.2013.)
9. Miezīte, S., Seile, M. (2002). *Skola visiem: palīgs pedagogiem, psihologiem un vecākiem*. Rīga: Skolu atbalsta centrs, 391 lpp.
10. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000). Sast. autoru kol. V. Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
11. *Psiholoģijas vārdnīca*. (1999). Sast. autoru kol. G. Breslava vadībā, Rīga: Mācību grāmata, 157 lpp.
12. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa, 86 lpp.
13. Reulecke, W. (1991). *Konzentration als trivalente Performanzvariable – theoretische. Prämissen, Rastermodell und empirisches Umsetzungsbeispiel*. In J. Janssen, E. Hahn (Eds.). *Konzentration und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, S. 63-73.
14. Rozentāls, M., Judins, P. (red.). (1964). *Filozofijas vārdnīca*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 172. –173. lpp.
15. Sturm, W. (2007). *Alertness. Manual of Training program CogniPlus*. Sitz: Mödling, 33 p.
16. Voita, D. (2009). *Neirozinātne un mūzika. Mūzikas ietekme uz kognitīvo funkciju attīstību*. Projekts Nr. 09.1128 „Kognitīvo funkciju attīstības metodes izstrāde pusaudžiem ar mācīšanās un kustību traucējumiem”, (01.01.-31.12.2009). Npublicēts materiāls, 4 lpp.
17. Voita, D., Augstkalne, D., Biseniece, Z., Černovska, B., Dudkina, A., Dzērve, S. u.c. (2012). *Integratīva mācību metodika adaptācijai sociālajā vidē kognitīvo un kustību funkciju uzlabošanai*. III daļa. Projekts Nr. 2009/0305/IDP/1.2.2.2.3.2./09-APIA/VIAA/122

Integratīvas mācību metodikas izstrāde un ieviešana adaptācijai sociālajā vidē skolēniem un jauniešiem ar mācīšanās, kognitīvo un kustību traucējumiem. Rīga: RPIVA, 480 lpp.

18. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: Izglītības sōļi, 212 lpp.

19. Солсо, Р. (2002). *Когнитивная психология*. Санкт-Петербург: Питер, 592 с.

Iřena Trubina

Rĩgas Pedagoģijas un izglĩtĩbas vadĩbas akadēmija
e-pasts: irena.trubina@gmail.com

Prof. Dr.paed.

Maruta Sĩle

Rĩgas Pedagoģijas un izglĩtĩbas vadĩbas akadēmija
e-pasts: maruta.sile@rpiva.lv

Mag. biol.

Evita Vaļēviča

Rĩgas Pedagoģijas un izglĩtĩbas vadĩbas akadēmija, LU
Kardioloģijas zinātniskais institūts, LU Rĩgas Medicĩnas
koledža
e-pasts: evalevica@gmail.com

Asoc. prof., Dr. biol.

Daina Voita

Rĩgas Pedagoģijas un izglĩtĩbas vadĩbas akadēmija, LU
Kardioloģijas zinātniskais institūts, LU Rĩgas Medicĩnas
koledža
e-pasts: daina.voita@gmail.com

**VALSTS KULTŪRKAPITĀLA FONDA DARBĪBAS
STRATĒGIJAS NOZĪME RADOŠAS PERSONĪBAS
IZGLĪTĪBAS UN PROFESIONĀLĀS KVALIFIKĀCIJAS
PAAUGSTINĀŠANAS ATBALSTAM VIZUĀLAJĀ MĀKSLĀ**
*State Culture Capital Foundation Importance Work Strategy for
Support of Education and Professional Qualification Development
of Creative Personality of Visual Arts*

Aija Vīgnere

Rīga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

Abstract. *In national culture politics, one of the most urgent issues in provision of creative process, creative activity and professional development of artists is the insufficient funding for culture. State budget resources via the State Culture Capital Foundation are diverted for the needs of culture and arts with the aim – provide such environment of arts and culture in Latvia that would strengthen and increase the value of creative capital of culture and facilitate participation of as large part of society as possible in the cultural processes so that to help everyone to understand and analyse the world, to be flexible and open to changes. The work analyses the work strategy and tasks of State Culture Capital Foundation, volume of project competition funding, its usefulness and results, also indicators of cultural policy in work of foundation.*

Keywords: *State Culture Capital Foundation (SCCF), culture, support, finances, visual arts, project competition, target programs, work strategy, influence, education.*

Ievads

Introduction

Ar Valsts kultūrkapitāla fonda (VKKF) starpniecību valsts atbalsta Latvijas kultūras un profesionālās mākslas radošā procesa nepārtrauktību un kvalitatīvu attīstību, tai skaitā vizuālajā mākslā, veicinot mākslinieku jaunradi un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu. Radošas un konkurētspējīgas sabiedrības izveide, atbilstoši šodienas darba tirgus prasībām, izvirza arī jaunas prasības mākslas un kultūras izglītības kvalitātei. Šī uzdevuma veikšanai VKKF ir viens no vispiemērotākajiem instrumentiem, jo tā rīcībā ir noteikts daudzums finanšu resursu, cilvēkresursu un profesionālo zināšanu, kā šos resursus vislabāk pārvaldīt.

VKKF tika dibināts 1998.gadā, ievērojot tā saukto „izstieptās rokas attāluma” principu (arms length principle), pēc jau Eiropā darbojošos fondu parauga. „Mūsdienās katrā Eiropas valstī eksistē tiesiska forma - fonds vai arī kāds tās funkcionāls ekvivalents” (Bērziņš, 2006). Latvijā izveidojot VKKF, valdība apņēmas finansēt mākslas un kultūras attīstību no valsts budžeta un tai pat laikā neietekmēt fonda darbību, atstājot finansējuma sadalījumu paša fonda ziņā. „VKKF kā publisks nodibinājums darbojas saskaņā ar tā likumu un nolikumu. VKKF mērķis ir veicināt līdzsvarotu kultūras un mākslas nozaru jaunrades

attīstību un kultūras mantojuma saglabāšanu valstī saskaņā ar valsts kultūrpolitikas vadlīnijām“ (VKKF likums, 2004).

„DNB Latvijas barometra“ pētījums liecina, ka 79% aptaujāto Latvijas iedzīvotāju pat krīzes laikā atbalstīja kultūras finansēšanu no valsts budžeta. Šāds pozitīvs kultūras novērtējums, par kuru valsts iedzīvotāji būtu ar mieru atdot savu nodokļu naudu, slēpjas apstākļi, ka, bez valsts līdzfinansējuma kultūras aktivitātēm, lielai sabiedrības daļai būtu jāzaudē kultūras klātbūtne vispār. Ir arī pretējs uzskats, ka valstij nevajag finansēt kultūru un mākslas jaunradi, jo šodienas tirgus ekonomikā galvenais ir pieprasījuma-piedāvājuma likums, kas attiecas arī uz kultūru, nosakot, ka kultūrai pašai jāprot pelnīt, radot tādus kultūras produktus, par kuriem iedzīvotāji būtu gatavi maksāt - tā domā 13% respondentu. Ar piebildi, ja sabiedrības vajadzības mēs nolasām kā ikdienas patērētāju uzvedību –preču pirkšanu, uzsverot, ka kultūras aprises ir vienotajā tirgus ekonomikas modelī. Tomēr kultūras jomā viss nav tik vienkārši, jo darbojas daudzi ārpus tirgus faktori, kas nosaka konkrētās nozares gaitu. Var diskutēt, vai kultūra ir produkts, vai tā palīdz pelnīt? Zināms vien, ka tās saturs kvalitāte bieži nesakrīt ar reitingiem. Tādēļ kultūras atbalstam nozīmīgs ir valsts finansējums, un jautājums par fondu nozīmi iegūst kultūrpolitisku raksturu.

Raksta mērķis -noskaidrot, kā VKKF darbības stratēģija veicina kultūrvides attīstību, izvērtējot fonda finansējuma iespējas radošas personības izglītības un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas atbalstam vizuālā mākslā, kas nodrošinātu tās tālāku konkurētspēju un jaunrades izaugsmi.

Materiāli un metodes *Materials and Methods*

Pētījuma teorētiskā bāze balstās uz vispārzinātnisko aprakstošo pētījuma metodi, izmantojot praktiskās atziņas un teorijas, lai loģiski konstruētu VKKF darbības stratēģijas kultūrvidi un veiktu tās analīzi. Socioloģijas zinātnes pētījuma metodes rezultātā tika veikta literatūras, masu mediju informācijas, fonda dokumentu un saistošo materiālu izpēte, raksturojot fonda darbības mērķus, uzdevumus, galvenos darbības virzienus un iespējas radošas personības izglītības un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas atbalstam vizuālās mākslas jomā, uzrādot arī problēmas, ko šodien diktē tirgus ekonomikas apstākļi.

Kultūras ministrijas (KM) kultūrpolitikas atbalsta projekta vadlīnijas paredzēja VKKF budžeta finansējuma ikgadēju pieaugumu, kas tiktu nodrošināts ar valsts budžeta finansējumu sekojošā apjomā: 2012.-2 milj.LVL, 2013.-3milj.LVL, 2014.-6milj.LVL, 2015.-10milj.LVL (KM kultūrpolitikas vadlīnijas 2012.-2015.gadam, 2012). Jo vairāk tādēļ, ka krīzes gados VKKF budžets tika samazināts par 72%, t.i., no 7,5milj. latu 2008. gadā, līdz apmēram, 2 milj. latu 2010.gadā. VKKF darbības stratēģija, kas tika izstrādāta 2012.gadā, paredzēja ieviest jaunu fonda finansēšanas modeli

turpmākajiem trim gadiem, saistībā ar kultūrpolitikas vadlīnijām un vidējā termiņa valsts budžeta plānošanu, kurā tika paredzēts pakāpenisks finansējuma pieaugums atbilstoši fonda darbības uzdevumiem un budžeta iespējām, kādas bija noteiktas Valsts KM kultūrpolitikas vadlīnijās (skatīt iepriekš). Kultūras ministrija atzina ka „pāreja uz vidējā termiņa budžeta plānošanu fondam ir būtiska, jo daudziem projektiem finansējums jāplāno jau krietnu laiku iepriekš - reizēm pat trīs gadi“ (Lielpēters, 2012). Turpmākajiem gadiem nepieciešamo finansējumu KM noteiks, izvērtējot, cik lielā mērā par esošajiem līdzekļiem iespējams sasniegt fonda stratēģijā izvirzītos mērķus un uzdevumus mākslas un radošā procesa atbalstam. VKKF darbības stratēģija tika izstrādāta pirmo reizi fonda pastāvēšanas vēsturē, definējot fonda darbības galvenos uzdevumus, sasniedzamos rezultātus un finansēšanas modeli, un veidojot pamatu turpmākai, efektīvai fonda darbībai, nodrošinot sabiedrībai tā darbības caurredzamību.

VKKF darbības stratēģijas izvirzītais mērķis atbilst klasiskajam fondu darbības definējumam - piesaistīt, uzkrāt, pārvaldīt un sadalīt līdzekļus kultūras projektu īstenošanai, kuri aptver sekojošus uzdevumus: veicināt kultūras atjaunotni un mākslas jaunrades procesus, atbalstīt radošo un pētniecisko darbību, sekmēt izglītības un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu, veicināt starptautisko sakaru attīstīšanu, sekmējot kultūras un mākslas popularizēšanu pasaulē un kultūras vērtību saglabāšanu. Fonda stratēģijas ilgtermiņa mērķis paredz nodrošināt tādu mākslas un kultūras vidi, kas balsta un bagātina katra indivīda un visas sabiedrības identitāti un attīstību, kas ikvienam palīdz izprast un analizēt pasauli, būt elastīgam un atvērtam globālām pārmaiņām (VKKF Darbības stratēģija, 2012). Fonda 2012.-2015.gada stratēģija noteica deviņus darbības virzienus (d/v), kas atbilda Valsts kultūrpolitikas vadlīnijām 2006.-2015.gadam un iezīmēja Latvijas ilgtspējas attīstības stratēģiju un Valsts rīcības plāna indikatorus:

- 1.d/v: kultūras jaunrades procesu daudzveidības nodrošinājums,
- 2.d/v: kultūras pētniecības nodrošinājums,
- 3.d/v: kultūras izglītība, profesionālās kvalifikācija, mobilitāte,
- 4.d/v: starptautisko sakaru attīstīšana, kultūras popularizēšana,
- 5.d/v: kultūras vērtību saglabāšana, izplatīšana, pieejamība,
- 6.d/v: jaunrades projekti nacionālās identitātes, piederība Latvijai,
- 7.d/v: aktīva kultūras dzīve un kultūras pieejamība Latvijas reģionos,
- 8.d/v: kultūras un radošo industriju attīstība,
- 9.d/v: mūža stipendijas izcilām kultūras personībām (VKKF Darbības stratēģija 2012.-2015.gadam, 2012).

Stratēģijā noteiktie darbības virzieni pamato svarīgākās, finansiāli atbalstāmās prioritātes, saskaņotas ar fonda uzdevumiem un mērķiem. „...jaunā stratēģija ir fundamentāls kultūras nozares dokuments, iesaistīto kultūras profesionāļu kopdarbs un panākums, kas noteiks skaidrus un atklātus kritērijus tam, ka kultūrā ieguldītā nauda nesīs labumu visai sabiedrībai, kā arī ļauj novērst

jebkādas neskaidrības un pārpratumus finansējuma sadalē“ (Jaunzeme-Grende, 2012).

Viens no būtiskākajiem fonda prioritāriem uzdevumiem ir kultūras izglītības un profesionālās kvalifikācijas un mobilitātes atbalsta jautājums. Mūsdienu cilvēkam jāmacās visu mūžu, lai spētu reaģēt, pielāgoties pārmaiņām, lai būtu konkurētspējīgs mūsdienu tirgus ekonomiskajā vidē. Kultūras un mākslas loma šeit ir būtiska, jo tieši tai ir kapacitāte visprecīzāk un cilvēciskāk prognozēt un analizēt dažādus procesus un norises. Lai to spētu, arī māksliniekiem un mākslas menedžeriem ir jāatrodas nepartrauktā izglītošanās procesā, kas ne tikai ietver tālākizglītību specifiskā mākslas nozarē, bet arī aptver plašāku kultūras izpratni un analīzi. Kultūras profesionāļu konkurētspējas palielināšana, veicina zinoša kultūras patērētāja rašanos, nodrošinot mājsaimniecību kultūras patēriņa pieaugumu, tālāk sekmējot kultūras radošo industriju attīstību un izaugsmi.

Radošas personības izglītības un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas atbalsta pieejamību, t.skaitā, vizuālās mākslas mobilitātes veicināšanas iespējas, nosaka fonda stratēģijas 3.d/v mērķfunkcija, kas paredz finansiāli atbalstīt jaunos māksliniekus, nodrošinot sabiedrības vajadzībām atbilstošas kultūrizglītības iespējas jomās, ko Latvijā nav iespējams apgūt, lai sekmētu kultūras profesionāļu konkurētspēju, gan globālā, gan vietējā mērogā, un stimulētu kultūras produktu piedāvājumu izglītošanās procesā, attīstot pārnozaru starpdisciplināras izglītības iespējas. Darbības virziens bija definēts arī Valsts kultūrpolitikas vadlīnijās - „attīstīt un pilnvērtīgi izmantot kultūras potenciālu indivīdu izglītošanai visa mūža garumā, sekmējot uz humānām vērtībām balstītas zināšanu sabiedrības veidošanos un veidot labvēlīgu vidi radošās daudzveidības attīstībai, stimulējot tiešanos pēc izglītības“ (Valsts kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.-2015. Gadam, 2006).

Profesionālās mākslas izglītības kvalifikācijas paaugstināšanai un tālākizglītības veicināšanai VKKF 3.d/v tiek īstenots ar regulāro nozaru projektu konkursu, mērķprogrammu un radošo braucienu atbalsta programmu starpniecību. Fonda atbalsta finansējumu piešķir juridiskai vai fiziskai personai kultūras projektu īstenošanai konkursa kārtībā, atbilstoši VKKF padomes nolikumam. Tālākā fonda finansējuma sadale jau ir augsta līmeņa profesionāļu - ekspertu ziņā, kas vērtē projektus nozaru projektu konkursos, mērķprogrammās, kultūras programmās, pieņem ziedojumus.

VKKF finansu darbības modeli autors ilustrē, apskatot - 2013.gada pirmo kultūras un mērķprogrammu projektu konkursu. No kopējā VKKF finansu apjoma LVL 3,5milj., sadalīja LVL1,4milj., t.i., 1/3 daļu. Nozaru projektu konkursā tika atbalstīti 470 projekti, no 1024 pieteiktiem projektiem, ar finansu piešķirumu LVL520tūkst. no prasītās LVL2,7milj. (VKKF projektu konkursu un mērķprogrammu finansējums, 2013).

VKKF Finansējums pirmajā projektu konkursā 2013.(LVL)
SCCF funding at first projects competition 2013 (LVL)

Nozares	Atbalstītie	Summa	Iesniegtie	Summa
Vizuālā māksla	95	87 010	151	382 536
Kultūras mantojums	85	77 178	218	496 861
Mūzikas un dejas māksla	78	61 820	161	429 733
Literatūras	56	85 323	123	353 441
Filmu māksla	40	72 115	88	320 426
Tradicionālā kultūra	40	30 010	99	148 767
Teātra māksla	33	45 500	87	197 430
Dizaina un arhitektūras	23	23 500	47	161 567
Starpdisciplinārie	16	38 265	49	231 700
Kopā	470	520 721	1024	2 722 461

1.tabula uzrāda, ka kultūras nozaru projektu konkursā, vizuālās mākslas nozarē ir vislielākais atbalstīto projektu skaits - 95, ar vislielāko fonda finansu piešķirumu LVL 87 tūkst., nozarē neatbalstīti ir palikuši 56 projekti par LVL295tūkst., līdzīga aina ir arī citās nozarēs un citos projektu konkursos, vidēji finansējumu saņem viena trešā daļa un fonda atbalsts ir daudz mazāks par prasīto, jo budžets nepieļauj lielāku finansējumu. Nozaru ekspertu galvenais kritērijs, pēc kura nosaka atbalstu konkrētam projektam, ir konkursa rezultātu kvalitatīvais izvērtējums, tomēr pats konkurss ne vienmēr ir visbūtiskākais kritērijs. Fonda nozaru eksperti vadoties no kvalitatīviem kritērijiem, kvantitatīvos rādītājus atstāj otrā vietā. „Nav viegli izlemēt, ko uzsvērt, kā noteikt prioritātes“ (Stiglitz, 2010). VKKF direktors atzina, ka vērtēšanas komisijas eksperti strādājuši ļoti nopietni un atbildīgi, sadalot ievērojamu daļu fonda līdzekļu, viņš norādīja, ka fonds pēc iespējas ātrāk finansējumu cenšas sadalīt, jo tas ir ļoti nozīmīgi projekta realizētājiem (Vērpe, 2012).

Vizuālās mākslas nozare izskata projektus, kas saistīti ar:

- vizuālās mākslas autoru un zinātnieku radošo darbību, kas paredz profesionālu, kvalitatīvu mākslas darbu radīšanu un publicēšanu, mākslas procesu dokumentēšanu, zinātnisku pētījumu veikšanu, lekciju, konferenču, semināru, izglītības programmu un diskusiju organizēšanu;
- stipendijas radošajam darbam vizuālajā mākslā un mākslas zinātnē, nodrošinot individuālajiem māksliniekiem un mākslas zinātniekiem iespēju nodarboties ar radošo darbu (to tapšanu nodrošinot ar nepieciešamiem materiāliem), kā arī vizuālās mākslas autoru un mākslas zinātnieku dalību starptautiskos mākslas pasākumos ar darbiem, kuriem ir augsta radošā un mākslinieciskā vērtība un zinātniski pētnieciskā kvalitāte,

- vizuālās mākslas centru, galeriju, izstāžu zāļu, radošo darbnīcu, rezidenču norisi un festivālu rīkošanu, nodrošinot augstvērtīgus mākslas notikumus un to popularizēšanu publiskajā telpā, reģionālās kultūrvides aktivizēšanu;
- vizuālās mākslas tehnoloģiskās bāzes attīstība - multimediju produktu veidošana, nodrošinot vizuālās mākslas organizāciju tehnoloģiskās bāzes;
- vizuālās mākslas izglītības iestāžu materiāli tehniskās bāzes uzlabošanai;
- piešķir mācību stipendijas vizuālā mākslā, atbalstot vizuālās mākslas studiju iespējas ārzemēs, izglītības papildināšanu vai specializēšanos ārvalstīs, nodrošinot nozares konkurētspēju vietējā un starptautiskajā mērogā, lai nākotnē veicinātu kvalitatīvu mākslas produktu rašanos.

Izglītības un profesionālās kvalifikācijas mērķa īstenošanai fonda 2013.gada finansu piešķirums bija LVL 88,0tūkst. četros projektu konkursos, finansiāli atbalstot divdesmit vienu vizuālās mākslas radošo projektu, piešķirot mācību stipendijas studijām ārzemēs LVL 16,2tūkst., studijām Lielbritānijā, Somijā, Francijā, Beļģijā, Maskavā, Holandē, Vācijā, Dānijā un ASV. Projektu autoriem piešķirtais finansējums deva iespēju studēt attiecīgo valstu mākslas koledžās, universitātēs, akadēmijās un mākslas skolās, apgūstot bakalaura, maģistratūras, doktorantūras studiju programmas. Vidējais fonda finansējuma piešķirums studentam bija sākot no LVL 300,00 – LVL 1000,00 mācību gadā, atkarībā no projektā pieprasītās summas. Fonda nolikums paredz, ka uz atbalstu mācību stipendijām var pretendēt mācību iestādē jau uzņemtais un mācības uzsākušais students, jo finansējums ir paredzēts tieši mācību darbam un ar to saistītiem izdzīvošanas minimāliem izdevumiem. Mācību iestādes mācību maksu fonds nefinansē. Radošo projektu konkursā, finansu atbalsta pretendents var piedalīties vairāku gadu garumā, atbilstoši mācību programmas ilgumam, saņemot mācību gada līdzfinansējuma summu.

2.tabula

VKKF finansu plānojums 2014.gada
SCCF funding plan 2014

Valsts budžeta dotācija	6 605 317 EUR
*4 projektu konkursi	3 665 047 EUR
*Mūža stipendijas	444 363 EUR
*Mērķprogrammas	2 090 360 EUR
Profesionālu nevaldības kultūras organizāciju atbalsts	455 000 EUR
Latvija – 21 gadsimts	450 000EUR
Valstiski nozīmīgi kultūras pasākumi	484 953EUR
Profesionālās mākslas pieejamība reģionos	250 000EUR
*Administrācija	405 547EUR
Latvijas valsts meži (LVM) ziedojums	796 808EUR

Arī VKKF 2014.gada finansējums ir saskaņā ar fonda darbības stratēģiju, virzieniem un atbalstāmām prioritātēm EUR 7,4 milj. apmērā.

VKKF finansējuma sadale 2014.gadam (skat. 3.tab.) norāda, ka fonda darbībā kultūras nozaru projektu konkursa finansējums saņēma vislielāko atbalstu EUR 3.6 milj., gadā tiks organizēti četri regulārie kultūras projektu konkursi (VKKF finansējums.2014). VKKF finansiālā atbalsta programmā nozīmīgu lomu ieņem Latvijas valsts meži (LVM) ar ievērojamām ziedojumu summām. LVM pārstāvis skaidroja, ka uzņēmuma ziedotā nauda VKKF mērķprogrammām ir atkarīga no uzņēmuma peļņas. 2012.gadā tika ziedoti 800 000 latu, 2013.gadā 560 000latu, arī 2014.gadā prognozēja ziedojuma apjoma pieaugumu, kas varētu sastādīt EUR 800 000. Tomēr VKKF finansiālais nodrošinājums joprojām ir nepietiekams, lai varētu atbalstīt visus nozīmīgākos finansējuma pretendētus. Vidējais projektu atbalsta procents, rēķinot no prasītā finansējuma, 2012.g. bija 17%, līdz 2015.gadam jāpanāk palielinājums vismaz 30% robežās, lai finansētie projekti tiktu īstenoti kvalitatīvāk, plānotajā periodā (VKKF darbības stratēģija 2012.-2015.gadam. 2012). VKKF kultūras projektu konkursu finansējuma 2014.-2013.gadu dinamikas analīze uzrāda, ka visām fonda atbalstītajām nozarēm ir pozitīvs finansējuma pieaugums, kas liecina par labu fondu pārvaldību.

3.tabula

Projektu konkursu finansējuma salīdzinājums 2014.- 2013.gadi (EURO)
Funding projects competition in comparison 2014 – 2013 (EURO)

Nozare	2013.gads	2014.gads	Pieaugums pret 2013.gadu
Literatūras nozare	487 630	556 930	69 301
Mūzikas un dejas māksl. nozare	481 629	567 160	85 530
Teātra mākslas nozare	353 843	396 385	47 543
Filmu mākslas nozare	375 753	437 518	61 764
Vizuālās mākslas nozare	450 875	525 449	74 574
Kultūras mantojuma nozare	478 910	564 008	85 097
Tradicionālās kultūras nozare	156 956	177 375	20 419
Dizaina un arhitektūras nozare	164 393	196 776	32 383
Starpdisciplināri projekti	236 002	242 447	7 445
Kopā projektu finansējums	3 185 991	3 665 047	479 056

VKKF projektu konkursa finansējuma mērķis ir nodrošināt daudzpusīgu, kvalitatīvu radošā procesa attīstību, kas veicinātu augsta līmeņa kultūrvidi. Atbalsts vizuālās mākslas nozares attīstībai fonda darbības stratēģijas plānā 2014.g. – 2020.g. paredz izveidot mākslas darbu iepirkšanas valsts programmu, izveidot kuratoru programmu, mērķtiecīgi atbalstīt vizuālās mākslas izstāžu darbību un starptautisko projektu īstenošanu, izveidot efektīvu pārvaldības modeli vizuālās mākslas procesu koordinēšanai un attīstībai.

Rezultāts *Results*

Katrai nozarei ir savas prioritātes pēc kurām tā saņem finansējumu, diemžēl fondam nav viennozīmīga kritērija finansiālā atbalsta piešķirumam. Vizuālās mākslas nozares prioritāte ir mākslinieku un mākslas zinātnieku kvalitatīva radošā darbība un dalība nozīmīgos vizuālās mākslas pasākumos, kā arī jauno radošo personību izglītības un profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanas atbalsts vizuālā mākslā. Profesionālās mākslas izglītības un kultūras pieejamības veicināšana ārzemēs paaugstina jauno mākslinieku pašvērtības un identitātes apziņu, intelekta līmeni, atvērtību pasaules notikumiem, radošumu, tās prasmes, kapacitātes un zināšanas, kas ir tik stimulējošas ikviena mākslinieka attīstībai un noderīgas turpmākam radošam darbam. Diemžēl, fonda ierobežotā finansējuma apstākļos grūti realizēt lielāko daļu kultūras projektu pieteikumu. Tādēļ ir pamatota VKKF izvirzītā prasība, 2015.gadā izvērtēt iespēju atjaunot VKKF sākotnējo finansēšanas sistēmu no tabakas un alkohola akcīzes nodokļiem, kā arī no izložu un azartspēļu nodokļa un nodevas. VKKF Prasība atsaucas uz fonda darbības stratēģiju par valsts budžeta līdzekļu finansējuma pakāpenisku pieaugumu:

4.tabula

VKKF budžeta finansējums 2013.-2015.gadi (LVL) *SCCF budget funding 2013-2015 (LVL)*

2013.gads	2014.gads	2015.gads
6 milj.(EUR8,5milj.)	8milj.(EUR11,3milj.)	10milj.(EUR14,2milj.)

(VKKF budžeta plāns. 2012), kas bija akceptēts KM kultūrpolitikas vadlīnijās, tomēr fonda faktiskajā finansu budžetā netiek realizēts plānotajā apjomā. Valdība pagaidām iezīmētā nodokļa piesaistīšanu neatbalsta, un fonds katru gadu iesaistās politiskās cīņās valsts budžeta veidošanas laikā. „Valsts kultūrkapitāla fonda finansējumam jābūt brīvam no politikas un ilgtspējīgam, kā dēļ atkal varētu runāt par tā finansēšanu no konkrētiem nodokļu veidiem. Jau šogad varētu atsākt runāt par to, ka VKKF finansējums netiek apspriests ikgadējā budžeta veidošanas laikā, bet to veidotu noteikta daļa no azartspēlēm, tabakas un alkohola tirdzniecības iekasētajiem nodokļiem, kā tas bija agrāk.“ (Melbārde D. 2014.). VKKF finansējuma pieaugums būtiski palielinātu atbalstu projektu konkursos, arī vizuālās mākslas atbalsta programmām, tai skaitā izglītības un profesionālās pilnveides nodrošināšanai.

Secinājumi *Conclusions*

Latvijas kultūras tirgus ir neliels un nevar darboties bez valsts atbalsta. Valsts finansēm ar VKKF starpniecību ir jābūt novirzītām kultūras un radošās darbības nodrošinājumam visplašākajā izpratnē. Pēc autora domām, valstij kultūra ir ne tikai jāatbalsta bet stratēģiski un atbildīgi jāvirza, nodrošinot tās vispusīgu un globālu attīstību, jo māksla un radošums mūsdienu pasaulē kļuvis par nozīmīgu faktoru valstu un indivīdu konkurētspēju paaugstināšanai. VKKF izstrādātā darbības stratēģija paredz fonda finansējuma pakāpenisku palielinājumu trīs gadu griezumā, nodrošinot kultūras nozaru projektu konkursu, mērķprogrammu, radošo un mācību braucienu atbalsta programmu finansējumu pieauguma tempu, diemžēl, vēl nepietiekamos apmēros. Mūsdienu pārmaiņu pasaulē māksliniekiem nepieciešams plašāks redzējums, kas iegūstams izglītības un profesionālās pilnveides nodrošinājumā. Kultūra, no finansiālā aspekta raugoties, šobrīd vēl tikai pakāpeniski atgriežas pirmskrīzes norisēs, un tas nozīmē, ka fondam jānodrošina kultūras maksimālā kvalitāte pie minimāla finansējuma apmēriem, katru gadu cīnoties par finansējuma pieaugumu, kas paredzēts fonda darbības stratēģijā. Valsts budžeta atdeve pret Latvijas kultūras telpu ir nepietiekama, arī Eiropas Savienības struktūrfondu atbalsts Latvijas kultūras nozarei ir viens no zemākajiem nozaru griezumā, 2014.plānošanas periodā 0,6% no kopējā EUR5,4 miljardi finansējuma.

Kultūras nozares zemais reitings, kas agrūtina fonda darbību, varētu būt apstākļi, ka pietrūkst zinātniska pētījuma un ietekmes izvērtējuma analīzes par fonda kultūras nozaru projektu konkursu, mērķprogrammu un radošo braucienu finansējuma sabiedrisko lietderību un piešķirtā finansējuma atdevi Latvijas kultūras telpai, tās konkurētspējas veicināšanai. Svarīgs aspekts, cik būtisks un pamatots ir šodienas nozaru finansējums, domājot par tām nozarēm, kuras nav konkurētspējīgas bet tomēr ļoti nozīmīgas valsts kultūras telpā, uzliekot fondam pienākumu – atbalstīt, rūpēties par to attīstību. Uz tāda fona VKKF veidojas jauns uzdevums - domāt par valsts bāzes finansējuma izveidi konkrētiem kultūras radošiem procesiem, kuriem vajadzīgs patstāvīgs, regulārs finansējums.

Summary

Introduction. One of the most urgent issues of national culture policy in provision of creative process, creative activity and professional development of artists is the volume of funding for culture, frequently its insufficiency. State budget resources via the State Culture Capital Foundation (SCCF) are diverted for the support of culture and arts, its qualitative and continuous development, facilitating creation of creative and competitive culture environment in Latvia that would strengthen and increase the value of culture capital and facilitate participation of as large part of society as possible in the cultural processes so that to help everyone to understand and analyse the world, to be flexible and open to changes. SFFC is one of the most suitable tools to perform this task because it has a particular amount of financial resources, professional human resources and knowledge how to manage these

resources. Task of SFFC work strategy – attract, accrue, manage and divide the financial resources for implementation of culture projects that are submitted by natural or legal entities, but one the tasks of the funded projects - facilitate extension of culture room, facilitating the increase of education and professional qualification.

Task of the work. Clarify how SCCF work strategy facilitates the development of culture environment, how the rapid change of culture processes ensures the possibilities to increase the education and professional qualification of a creative personality that would provide its further competitiveness and its development of creative work (when inspecting the field of visual art),

Materials and methods. General scientific research method; descriptive method, to make a detailed research of an occurrence and use existing practical opinions and theories, method of analysis to divided the research object in individual components and analyse each separately and logically constructive method to make conclusions in the resulting from the made analysis. Sociology science research method: method of literature, mass media information and documents analysis to perform analysis of situation on the occurrence to be researched. Study of SCCF work strategy was performed in the research, characterizing the aim of foundation, tasks, main directions of activity and problems dictated by contemporary conditions of market economics. The work discusses the dynamics of funding of the foundation determined by the planned work strategy for support of culture and arts process. Analysis of State budget – budget of State Culture Capital Foundation was made, assessing the funding provisions for arts and culture projects competition and target programs competition and the possibilities based on the research and analysis of regulations of foundation project competition, reports and other materials. Foundation funding in competition of visual arts projects, allotments of creative and study fees for the options to rise education and professional qualification abroad was assessed and analysed on the grounds of foundation materials and negotiations with branch experts of foundation.

Results. Results of the research testify that the development of SCCF work strategy is justified with the situation in the culture environment of Latvia. Assessment of foundation abilities and work trends are reconciled with the financial possibilities.

Conclusions. SCCF is not financially independent. Volume of state budget funding for the support of art and culture limit the development of foundation. The author supports the wish of SCCF to restore the initial funding system – from “marked” taxes (alcohol and tobacco excise tax, lotteries and gambling tax and duty). Directions of foundation development and priorities of fields for project competitions must be set.

Literatūra References

1. Bērziņš, I., Nēbels, P.K. (2006). *Cilvēku Zīmolu Mediju Kultūras Menedžments*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 184lpp.
2. Jaunzeme-Grende, Ž. (2012). VKKF stratēģija. Skatīts 25.02.2014. <http://design.lv/kulturpolitika/595/>
3. Lielpēters, U. (2012). Kultūrkapitāla fonda budžetam nākamgad prasa 6 milj. 2015. gada-10. 2012., Skatīts 25.02.2014. <http://www.kasjauns.lv/lv/zinas/86091/>
4. Melbārde, D. /intervija/Latvijas Radio „Krustpunkti“. 2.01.2014. Skatīts 25.02.2014. <http://www.delfi.lv/temas/vkkf/>.
5. Stiglitz, J.E. (2010). *Globalizācija un neapmierinātība ar to. Globalization and its discontents* Copyright 2002 by J.E.Stiglitz. Rīga: SIA Biznesa augstskolaTurība.
6. *Valsts Kultūrpolitikas vadlīnijas 2006.-2015.gadam. LR Kultūras ministrija*. (2006). Skat. 25.02.2014. <http://www.km.gov.lv/lv/doc/.../kulturpolitikas/>.

7. *VKKF Likums* . (2004). Skatīts 25.02.2014. <http://www.kkf.lv/>.
8. *VKKF Darbības stratēģija 2012.-2015.gadam.*(2012). Skatīts 05.02.2014. <http://www.kkf.lv/2375>
9. *VKKF Projektu konkursu un mērķprogrammu finansējums* (2013). Skatīts 25.02.2014. <http://www.kkf.lv/2444/>.
10. *VKKF Projektu konkursu finansējums 2013., 2014. gada salīdzinājums* (2014). Skatīts 25.02.2014. <http://www.lsm.lv/lv/raksts/>.
11. Zebris, O. Kultūrkapitāls mīnusus-Kultūras Diena.lv. 2012.gada 10.februāris. Skatīts 25.02.2014. <http://www.diena.lv/kd/kulturkapitals-minusos-13930848/>.

THE TECHNOLOGY OF DEVELOPING HARMONIC HEARING

Galina Zavadska
Daugavpils Universitāte

Abstract. *In Latvia, the development of harmonic hearing takes an important place in the process of training pre-service music teachers, because a music teacher is a conductor of a school choir or a conductor of some other choir collective. The issues relating to the system of properties of harmonic musical hearing have been highlighted in a range of scientific works by different authors (Teplov, 1947; Sloboda, 1988; Petrushin, 1997). However, at present the understanding of the nature and ways of developing harmonic hearing is sometimes quite controversial. This, first of all, can be attributed to the complexity of the interrelations between harmonic hearing and general psychic processes: perception, presentation, reproduction, memory, and thinking. The interconnectedness of general human and specific, individual qualities makes this problem difficult to study.*

The solution of the problem is made difficult by the fact that a collective teaching at sol-fa classes in a higher education establishment often conflicts with learners' individual peculiarities and problems of developing their harmonic hearing. Within the frame of the case study the technology of developing harmonic hearing based on the strategy of experiential learning (model by David Kolb, 1984) has been worked out. The presented technology is grounded on individual students' learning styles and on the author's model of developing harmonic hearing (Zavadska, 2012b).

Key words: *technology, case-study, harmonic hearing, educational process.*

Introduction

The changes in social, scientific and political spheres in the 21st century provide the impulse to seek for innovations in all spheres of human activity, including education. Essential changes are taking place in the contemporary music-pedagogical theory and practice of higher education institutions: the content of music education is changing, new forms of training music teachers are emerging and the technical provision of the educational process is improving.

The problem of using the case-study method in practice of professional higher education of today is quite topical (Yin, 1984/1994; Soy, 1997; Stake, 1995). This results from the general orientation of education towards providing specific professional skills, as well as orientation towards developing musical abilities of students, harmonic hearing among them.

The effectiveness of musical activity depends, firstly, on the development of musical hearing (Petrushin, 1997; Kazkayasi, Yetiser & Ozcelik, 2006). Harmonic hearing is one of the components of musical hearing (Teplov, 1947). A consecutive and purposeful development of harmonic hearing is an integral part of polyphonic choral singing. The quality of intoning in a choir or in a vocal ensemble depends on the level of the development of harmonic hearing (Zavadska, 2012a). In Latvia, the development of harmonic hearing takes an important place in the process of training pre-service music teachers, because a music teacher is a conductor of a school choir or a conductor of some other choir collective. The issues relating to the system of properties of harmonic musical hearing have been highlighted in a range of scientific works by different

authors (Teplov, 1947; Sloboda, 1988; Petrushin, 1997). However, at present the understanding of the nature and ways of developing harmonic hearing is sometimes quite controversial. This, first of all, can be attributed to the complexity of the interrelations between harmonic hearing and general psychic processes: perception, presentation, reproduction, memory, and thinking. The interconnectedness of general human and specific, individual qualities makes this problem difficult to study.

To solve this problem is difficult due to the fact that a collective training at sol-fa classes in higher education institutions often conflicts with students' individual peculiarities and problems of developing harmonic hearing of separate students. Therefore, the development of the technology of conducting classes oriented towards the development of harmonic hearing is topical for coping with practical tasks of training, teaching and educating teachers of music. Research aim: within the frame of a case-study and on the basis of the strategy of experiential learning (Kolb, 1984), to develop the technology for the development of pre-service music teachers' harmonic hearing.

Theoretical background of the research

Music education in a higher education establishment belongs to the category of professional education. Today, a music teacher has to acquire professional knowledge, skills and abilities in order to be successful in practical work at school.

A well-known American psychologist, C. Rogers (Rogers, 1969), has formulated human psychological peculiarities which can act as prerequisites for successful education:

- people have a great natural potential for learning;
- education is effective if the subject matter is topical for a person and when nothing threatens to the self of the learner;
- in the educational process the whole personality is involved, therefore it results in changes in self-organization and self-education;
- educational goals are achieved mainly if actions are directed towards maintaining openness to experience;
- self-criticism and self-evaluation enhance creativity, independence and self-confidence.

The effectiveness of any educational process depends on its technology. As we know, technology in a broad sense is understood as knowledge of tools for implementing the processes during which qualitative changes of the object occur. Therefore, independent of the scientific context, pedagogical technologies enhance development, broaden opportunities, and improve the quality of learners' education. According to M. Klarin (Klarin, 1989), a pedagogical technology is putting systematically and consistently a previously projected pedagogical process into practice. M. Klarin interprets a pedagogical technology

as a systemic totality and the order of functioning of all personal, instrumental and methodological tools employed for achieving pedagogical aims.

The theoretical bases of the development of harmonic hearing have been discussed in the articles written before (Zavadska, 2011a; Zavadska, 2011b; Zavadska, 2012a). The developed technology for the development of harmonic hearing is grounded on the strategy of experiential learning (Kolb, 1984), it relies on students' individual styles of learning and on the author's model for developing harmonic hearing (Zavadska, 2012b).

David Kolb's Experiential Learning Model (Kolb, 1984) of four-stage cycle of learning has gained popularity in adult learners' education to which, undoubtedly, university students belong.

David Kolb's model reflects stage-by-stage formation of adults' mental actions. Kolb's cycle is a four-stage cycle developed empirically and shows how a person learns. A. Kolb's theory is based on the principle that "immediate and concrete experiences" provide the basis for "observations and reflections". These "observations and reflections" are transformed into "abstract concepts" producing new implications for actions which can be "actively tested", in turn creating new experiences. And so on round the circle.

The cycle can be described in the following way:

1. Concrete experience;
2. Reflective observation;
3. Abstract Conceptualization;
4. Active Experimentation.

As the author sees it, learning consists of recurring stages: doing and thinking. This implies that it is not possible to learn something effectively simply by reading about this subject, by studying theory and listening to lectures. Learning cannot be effective, if new actions are performed thoughtlessly, without any analysis, reflection and summing everything up.

English psychologists P. Honey and A. Mumford (Honey & Mumford, 2000), sharing D. Kolb's ideas, have described different learning styles and have worked out a test for identifying the preferred learning style. The researchers assert, that within the general cycle of empirical learning people start learning from the preferred style.

P. Honey and A. Mumford distinguish four learning styles: "activist", "reflector", "theorist" and "pragmatist".

Each type of learners has their own behavioral peculiarities, standards of educational process and requirements for other participants in this process. In the process of group teaching/learning, to which sol-fa course in a higher education institution belongs, students are taught and learn together and they learn one from the other.

The combination of different stages of the cycle gives four different styles/stages of learning according to P. Honey & A. Mumford, which both intersect with Kolb's model and differ from it. According to P. Honey &

A. Mumford, learning styles are a product of combinations of stages of a learning cycle:

1. “*Having the experience*” (stage 1), and *activist* (style 1): sociable, seeks for difficult tasks and immediate experience, non-prejudicial, but soon gets tired from doing.
2. “*Analyzing the experience*” (stage 2) and *reflecting type* (style 2): collects data which reflects on and analyzes, postpones taking decisions, first listens before speaks.
3. “*Making conclusions from the experience*” (stage 3) and *theorist* (style 3): carefully thinks the questions over in a logical sequence, generalizes and combines different facts into a coherent theory, rationally objective, rejects subjectivity and thoughtlessness.
4. “*Planning the subsequent steps*” (stage 4) and *pragmatist* (style 4): explores and tries out new ideas, practical, likes to solve problems and quickly takes decisions, gets tired from long discussions.

P. Honey & A. Mumford (Honey & Mumford, 2000) assert that people, giving preference to one or the other style in a “pure form” occur quite seldom; as a rule, to a lesser or greater extent, elements of all styles are represented in each learner. Therefore, we can say that people give preference to different teaching/learning methods depending on the situation and level of their experience. However, the dominating tendencies determine both the peculiarities of a teaching/learning process and person’s reaction to definite methods and teacher’s attempts.

At developing David Kolb’s idea, the Swedish researcher in the field of education, Klas Mellander (Mellander, 1993), represented the teaching/learning cycle in the following way:

- Motivation: psychological readiness and susceptibility;
- Information: facts and data are transformed into information;
- Processing: information is transformed into experience and understanding;
- Conclusions: the moment of “dawning upon” when the experience and understanding transform into knowledge;
- Employment: knowledge transforms into skills and approaches;
- Feedback: further reflection and improvement.

K. Mellander’s teaching/learning scheme has been taken as the basis for determining the structure of sol-fa classes for pre-service music students oriented towards developing harmonic hearing.

Research methods and sample

Researcher Robert K. Yin (Yin, 1984/1994) defines the case-study research method as an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are

used (p. 23). R. Stake (Stake, 1995) points out that those are not the research methods that are important in a case-study, but rather the research object – a concrete case. The essence of the case-study lies in fact that here a real-life situation (fixed in some way) is to be comprehended; the situation which in its description not only reflects the problem, but also brings into focus certain experience and a complex of knowledge, which are to be acquired at solving the given problem. To achieve an educational effect the situation has to meet certain requirements. In it, there obligatory has to be a problem to solve, to describe and, if possible, try also to identify its cause. In the situation to be described (in this case – a concrete sol-fa class) the problem (development of harmonic hearing) must allow for several variants to solve it.

The types of learners (Honey & Mumford, 2000) as well as the table of practical use of Kolb's model developed by G. Bazarova (Базарова, 2013) served as the basis for working out and defining the diagnostic questions for pre-service music teachers. The survey was conducted among a group of students from the Faculty of Music and Arts of Daugavpils University. The survey was aimed at exploring the results and determining the dominating learning style at sol-fa classes among the students studying in the “Music Teacher” program.

The results obtained from the conducted diagnostic survey were used for working out the technology of conducting sol-fa classes oriented towards developing harmonic hearing of students – pre-service music teachers. The developed questions (four for each learning style) were presented randomly. Students were supposed to select four questions which, in their opinion, were most important for them during the teaching/learning process and were directly related to the sol-fa subject.

The results of the diagnostics are received from real-life conditions where “the phenomenon of interest unfolds naturally” (Patton, 2002, P. 39).

14 junior course students of the speciality “Music Teacher” were involved in the diagnostic research. Two of them were males, 12 – females. Two participants worked as leaders of vocal ensembles, one – was involved in cultural work of regional self-government, two – were music teachers at secondary schools of general education. The different level of initial professional musical training of these students has to be mentioned here:

4 students – had graduated from a music school;

2 students – were graduates of secondary schools of general education which had offered in-depth music studies;

8 students – had diplomas of a special music school, besides, 5 of them had diplomas in two specialities – choir conducting and vocal, but two of them only in vocal, and one of them – only in choir conducting.

Therefore, from the very beginning it was clear that the results obtained from the diagnostic research might significantly differ.

Results of the study

A. *Diagnosis of Students' Learning Style*

The results of the diagnosis of students' learning styles are as follows: out of the 14 1st and 2nd year students, 8 students gave priority to the learning style "activist", besides, only two of them were "pure activists", four – the combination of "activist – pragmatist", one – the combination of "activist – theorist", one – "activist – reflector", and the remaining six students gave priority to the learning style – "pragmatist", out of which only two were "pure pragmatists", one – the combination of "pragmatist – theorist", two – "pragmatist – activist", one – "pragmatist – reflector"; despite the equal distribution by types in a pair, the remaining three students were attributed to "pragmatists" so that the determination of the general learning style in the group could be formulated on the basis of one pair of the combination of learning styles.

Thus, the dominant style is "activist", while "pragmatist" comes the second in popularity. Let's try to combine these two learning styles ("activist" and "pragmatist") into one and characterize this bundle – *personal experience – practice*:

- this is a group of learners who want to receive knowledge on the basis of their experience through method of experimenting and mistakes;
- explanation and demonstration of the teaching material are important for them;
- testing new knowledge in practice is significant;
- theorizing about and analysis of the given material remain in the background.

The preliminary data of diagnostic questions concerning students' learning style were the main source of information for the analysis of previous pedagogical experience and constructing a further pedagogical process. On the basis of these data the research question was formulated: *Taking into account the priority learning styles, which methods are effective for the development of harmonic hearing of this specific group of learners?*

B-*Technology of Conducting Sol-Fa Classes*

Using K. Mellander's learning scheme (on Kolb's theory) as the basis, the technology of conducting sol-fa classes was developed in this research; this technology was worked out by taking into account the learning style that was given the priority in a concrete group of students – pre-service teachers of music (the majority of them – activists).

The structure of the class consisted of the following components:

1. Participants' motivation (5 minutes from teaching/learning time);
2. Reinforcement and revising of the material covered (20 minutes);
3. Learning the new material (45 minutes);
4. Assessment (5 minutes);

5. Debriefing (10 minutes).

This paper presents a sample of the material for one sol-fa class on the theme “Intervals. Augmented Fourth”. This concrete class was devoted to the interval of the augmented fourth in major key on degrees I, II diminished, IV, VI, VI diminished. At acquiring these intervals, the succession of the previously developed author’s model was used (Zavadska, 2012b):

- timbral characterization of the interval;
- spatial characterization;
- associative perception of sound nuance of the interval (method of a mutual comparison of intervals on different degrees in the major key);
- learning the tonal value of intervals.

Learning intervals presupposes a complex method. By analogy with work on the chord of the seventh, this method is based on working simultaneously with several elements. Intervals are not obligatory learnt strictly one after the other. The algorithm of conducting the class was worked out by taking into account the results of the diagnostic survey on students’ learning styles in one course (6 people), the majority of whom were “activists” (4 people) and “pragmatists” (2 people).

Using the characteristics of students’ learning styles as the basis, the structure of the class was developed and it made emphasis on learning the new material (See: Table 1).

Table 1

Algorithm of conducting a class

Nr.	Stage of a class	Time
1.	Organizational part. Motivation- the beginning of a class: demonstration by a lecturer of examples on the theme to be learnt, opportunities to use skills of intoning intervals in practice.	5 minutes
2.	Checking how theoretical and practical music material has been learnt (including also independent home assignment); practical examples for the analysis of intervals (“auditory attack”)	20 minutes
3.	a) Theoretical information on the structure and resolution of the augmented fourth: timbral characterization of the interval; spatial characterization; method of mutual comparison of intervals on different degrees in the major key. b) intoning of intervals, vocal improvisation. c) writing a music dictation (D. Shostakovich, fragment of a theme from the 1st part of the Seventh Symphony). d) Collective choral singing (sheet-singing of fragments of choral 3-4 voice arrangements from Latvian folk and original music). e) Composing of the 2nd and 3rd voice to a given folk song melody (home assignment analysis)	45 minutes
4.	Assessment. Summary given by a lecturer	5 minutes
5.	Debriefing. The discussion with students on the results of the covered material	10 minutes

This paper presents the problematic stages of work at sol-fa classes with a group of six 1st year students of Daugavpils University studying in the speciality “Music Teacher”.

To develop students’ skills of perceiving, analyzing and intoning intervals, musical-theoretical knowledge of their structure, place in the mode and their resolution is needed.

Theoretical information was simultaneously reinforced at both listening and analyzing interval sequences of instructive character:

p.5 – aug.4 – p.5 – aug.4 - p.5 – intervals
I I I II I - degrees

Fragments from instrumental and choral compositions by various composers were also used (F. Chopin’s *Balad g moll*, S. Prokofiev’s *Gavotte* from *Classical Symphony*, A. Jurjāns’ *Pūt, vējiņi* (Latvian folk song), J. Vītols’ *Gaismas pils*); and on analyzing them by ear several methods were applied: method of comparison (tonal values), of timbral-sound analogies with other intervals (e.g., perfect fourth, perfect fifth), of associative perception of intervals (according to M. Karaseva’s (Karaseva, 2009) scale).

When intervals were intoned, besides individual intoning of independently composed and prepared interval sequences (home assignment), choral vocal improvisation was done. In it, all students participated: against the background of the interval to be intoned – augmented fourth and its resolution (different variants – on degrees I, IV, VI, II, VI, IV), one or two students improvised a monophonic melody.

For a music dictation, a melody was given – a fragment of a main part from the first part of the *Seventh Symphony* by D. Shostakovich, whose one intonation is movement along sounds of the interval of the augmented fourth on degree I *Do major* and its resolution into the perfect fifth on degree I. First, the original version of this composition (performed by the symphonic orchestra) on CD was given for students to listen to. Then, after the melodic line, structure, peculiarities of mode and rhythm, difficult intonation problems had been analyzed together with students, the fragment of D. Shostakovich’s theme was performed on the piano in monophonic rendering.

For a collective choral music making fragments of choral compositions by Latvian composers were offered: E. Dārziņš - *Lauztās priedes*, E. Ešenvalds - *Tu nekad neesi viens*.

For composing the 2nd and the 3rd voice to the given melody, students were offered a theme from a folk song *Kas tie tādi, kas dziedāja* (home assignment). After the analysis of the melody, structure of the theme, peculiarities pertaining to harmony (possible interval combinations), and peculiarities of choral two- and three-voice texture, the audio recording of the piano arrangement of this folk song by the Latvian composer Jēkabs Graubiņš was given as an example.

A serious learning/teaching problem in a case-study is the assessment of the participants of the discussion. At checking and assessing the level of students’

knowledge, the lecturer takes into account the following didactic principles of education:

- objectivity – creating conditions in which learners’ knowledge could be maximally revealed, setting common requirements for them, fair attitude to everybody;
- validity of grades – argumentation of them;
- regularity – most important psychological factor, which organizes and accustoms students to discipline.

During a class, the level of students’ knowledge was assessed according to work forms:

- analysis of interval sequences by ear;
- writing a music dictation;
- singing of three-voice music sample in trio (independent home assignment).

The assessment was done according to a 10-grade scale. The results of the assessment of the level of students’ knowledge by work of the development of harmonic hearing of six (out of 14) students obtained from the research are as follows:

Table 2

Results of the assessment of the level of students’ knowledge by work forms

Students	Interval sequences	Music dictation	Ensemble (trio)	Total
AC	9	9	8	26
AG	7	6	8	21
AK	8	7	7	22
VV	5	4	8	17
VK	8	7	7	22
GS	9	9	7	25

The comparison of the total number of grades by work forms indicates that the analysis of interval sequences by ear has yielded the highest results, while writing a music dictation appeared to be the most difficult task. Before writing a dictation students, assisted by a lecture, analyzed meter-rhythmic intonation peculiarities of D. Shostakovich’s theme. On the whole, the results were lower, to some extent, than the results of the analysis by ear, which can be attributed to the complexity of this work form – writing down a melody by ear.

If the obtained results are analyzed by total grades of individual participants, we see that students with secondary special education (conducting and vocal) have received the highest grades. Students who have been trained at music school’s choir class received the lowest grades. Students’ high results are to be attributed to their previous excellent musical training and regularity of classes. And on the other hand, the student’s (VV) low result in the analysis of interval sequences by ear and writing a music dictation can be explained by the low level of theoretical

knowledge and practical auditory skills, due to the unsystematic attendance of classes (quite a great number of classes missed).

B.Nezvanov and A. Laschenkova (Nezvanov & Laschenkova, 1967) maintain that singing in ensemble is an important tool of developing harmonic hearing. Students demonstrated good results in singing three-voice musical sample in trio (independent home assignment). A sufficiently high level of results in this work form can be attributed to the traditions of Latvian culture. Choral singing, being a variety of collective music making, is an integral part of Latvian musical culture in general, and all students are members of some choir (Zavadska, 2013). Debriefing during the classes is aimed at analyzing the experience students have obtained at fulfilling various practical tasks. Students get involved in the discussion of real-life situations and therefore their position is active. The choice of the best solution within the context of the set problem is made through the analysis of the material covered during the class.

The lecturer answers questions that arise during the analysis. The discussion and exchange of opinions among all the participants occur: the lecturer and the students. The lecturer controls the situation and acts in the role of a coordinator and leader of the discussion.

M. Ments (Ments, 1998) maintains that at a debriefing stage it is essential for the learners to get abstracted from the content of the situations that have arisen, and to make the analysis of what is going on.

One of the discussion questions was: Which of the methods used by the lecturer, in learners' opinion, are the most effective for acquiring skills of intoning intervals and aural analysis?

When assisting the students to find scientific substantiations for defining methods, the lecturer characterized various aspects of teaching methods, made comments and remarks and asked students to offer their opinion concerning the given question.

In the result of the discussion, the following effective teaching methods were determined (according to the priorities of learning styles):

- method of demonstrating the taught material by a lecturer and simultaneous explaining how a specific interval is to be *correctly intoned*;
- method of a contrastive comparison (one, two or more intonations of the augmented fourth are singled out of the offered motif, and are analyzed and intoned as sequences);
- method of sound analogy (signal of *the first aid*);
- method of visual association (effect of an *opening flower bud* at resolving augm.4 on degrees IV and VI);
- method of choral vocal improvisation models certain characteristics of the interval and fulfills the function of reinforcing peculiarities of the interval to be learnt in a creative activity.

Thus, it is the form of discussion in learners' interaction that shapes and develops skills of ability to listen, teaches to substantiate one's own position. The lecturer, in turn, may check on whether the learners have acquired the material and whether all of them have correctly understood the problem discussed during the class.

Conclusions

On the basis of D. Kolb's conception (D. Kolb, 1984), learners' types defined by P. Honey & A. Mumford (Honey & Mumford, 2000) and the table for practical use of D. Kolb's model developed by G. Bazarova (Базарова, 2013), diagnostic questions were worked out and determined for pre-service teachers of music. This allowed determining the priorities given to learning styles in a concrete group of students.

1. On the basis of K. Mellander's (Mellander, 1993) scheme of teaching, the technology of conducting a sol-fa class oriented towards developing harmonic hearing of pre-service music teachers was worked out, the example of the developed material on the theme "Intervals. Augmented Fourth" was presented. When learning these intervals, the sequence of previously developed author's model was used:
 - timbral characterization of the interval ;
 - spatial characterization;
 - associative perception of sound nuances of the interval (method of mutual comparison of intervals on different degrees of the major key);
 - learning the tonal value of the interval (Zavadzka, 2012b).
2. The conducted research yielded the highest results in the indicators related to students' practical music making – polyphonic singing. This can be attributed to the strong tradition of choral singing in Latvian culture. Good results in the analysis by ear are indicative of a correct choice of methodology of presenting the theoretical and practical material which affects the effectiveness of acquiring knowledge by students.
3. The collective discussion resulted in determining effective teaching/learning methods for developing harmonic hearing:
 - method of demonstration;
 - method of contrastive comparison;
 - method of sound analogy;
 - method of visual association;
 - method of choral vocal improvisation.

References

1. Honey, P. & Mumford, A. (2000). *The Learning Styles Helper's Guide*. Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd.

2. Karaseva, M. (2009). *Sol-Fa – Psychotechnique of the Development of Musical Hearing* [Сольфеджио - психотехника развития музыкального слуха] Moscow: Kompozitor (in Russian).
3. Kazkayasi, M., Yetiser, S. & Ozcelik, S. (2006). Effect of musical training on musical perception and hearing sensitivity: Conventional and high frequency audiometric comparison. *The Journal of Otolaryngology*, 35 (5), 343-348.
4. Klarin, M. (1989). *Pedagogical Technology in the Educational Process* [Педагогическая технология в учебном процессе.] Moscow: Znanie (In Russian).
5. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.
6. Mellander, K. (1993). *The Power of Learning: Fostering employee growth*. Publisher: McGraw-Hill Trade. ISBN-10: 1556238932. Retrieved [21.03.2013] from <http://www.goodreads.com/book/show/4630891-the-power-of-learning>
7. Ments, M. (1998). *Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. München: R. Oldenbourg Verlag (EGS-Texte). ISBN 3-486-02699-2
8. Nezvanov, V. & Laschenkova. A. (1967). *A Reader on Aural Harmonic Analysis* [Хрестоматия по слуховому гармоническому анализу]. Leningrad: Muzika (In Russian).
9. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and Research Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
10. Petrushin, V. (1997). *Psychology of Music* [Музыкальная психология] Moscow: Vlados (in Russian).
11. Rogers, Carl. (1969). *Freedom to Learn: A View of what education might become*. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill.
12. Sloboda, J. A. (1988). *The Musical Mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
13. Soy, S. K. (1997). *The case study as a research method*. Unpublished paper, University of Texas at Austin. Retrieved [21.03.2013] from <http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm>
14. Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
15. Teplov, B. (1947). *Psychology of Music and Musical Abilities* [Психология музыки и музыкальных способностей]. Moscow, Leningrad: Izdatelstvo Pedagogicheskikh Nauk (in Russian).
16. Yin, R. (1984/1994). *Case Study Research: Design and methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
17. Zavadzka, G. (2011a). Theoretical basis of professional musical hearing. // *Arts and Skills-source of Well-being*. Third International Journal of Intercultural Arts Education. Helsinki, 181-191. ISSN 1799-2508
18. Zavadzka, G. (2011b). The Structure of Music Teacher's Professional Musical Hearing. // *The Changing Face of Music and Art Education: Yesterday, Today, Tomorrow*. Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy. Volume 3 –Tallinn, 93-108. ISSN 2228-0715
19. Zavadzka, G. (2012a). Theoretical basis of harmonic hearing. *A. Šlahova (Ed.) Scientific Articles of 7th International Conference "Person. Color. Nature. Music"*. Daugavpils: Daugavpils University Academic Press "Saule", 275-285.
20. Zavadzka, G. (2012b). Model for developing student teacher's harmonious hearing introduction. *J. Davidova (Ed.) Problems in Music Pedagogy*. Volume 10, Daugavpils: Daugavpils University Academic Press "Saule", 59-71.
21. Zavadzka, G. (2013). The analysis of results obtained at diagnosing the development of prospective music teachers' harmonic hearing. *The Changing Face of Music and Art*

Education: Inspiration and improvisation. Interdisciplinary Journal for Music and Art Pedagogy. Volume 5/1 –Tallinn, 129-149. ISSN 2228-0715

22. Базарова, Г. Менеджер по персоналу . [Staff Manger] Retrieved [22.10.2013], from <http://www.hr-portal.ru/article/osobennosti-obucheniya-vzroslyh>

**Ši krājuma raksti pēc konferences tiks piedāvāti iekļaušanai Thomson Reuters
Web of Science Conference Proceedings Citation Index datu bāzē
<http://www.webofknowledge.com/>**

**The papers of this issue of publications after the conference will be offered for
publishing on Thomson Reuters Web of Science Conference Proceedings Citation
Index data base <http://www.webofknowledge.com/>**