

REZEKNE HIGHER EDUCATION INSTITUTION  
FACULTY OF EDUCATION AND DESIGN

ISSN 2256-0629

**SOCIETY. INTEGRATION.  
EDUCATION**

Proceedings of the International Scientific Conference  
May 22<sup>nd</sup>-23<sup>rd</sup>, 2015

**Volume II**

Rezekne  
2015

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 22<sup>nd</sup>-23<sup>rd</sup>, 2015. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 2015. p 464.

Recommended for publication by the Scientific Council of Rezekne Augstskola on April, 28<sup>th</sup>, 2015.

The author of the paper takes responsibility for the content of the paper.

**Edited by Velta Lubkina, Svetlana Usca**

ISSN 2256-0629  
ISBN 978-9984-44-167-2

© Rēzeknes Augstskola, 2015  
© Autoru kolektīvs, 2015

### ***Scientific Commitee Chairpersons***

PhD, professor **Velta Lubkina**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD, professor **Uzokboy Begimkulov**, Scientific and methodological center of the Ministry of Higher and Secondary Special Education of the Republic of Uzbekistan, Uzbekistan

### ***Scientific Commitee***

PhD **Carl Crh. Bachke**, University of Agder, Norway

PhD **Ting Fa Margherita Chang**, University of Udine, Italy

PhD **Janis Dzerviniks**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Beatrise Garjane**, Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

PhD **Alina Gil**, Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland

PhD **Aleksandrs Gorbunovs**, Riga Technical University, Latvia

PhD **Dzintra Ilisko**, Daugavpils University, Latvia

PhD **Eriks Kalvans**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Irena Katane**, Latvia University of Agriculture, Latvia

PhD **Atis Kapenieks**, Riga Technical University, Latvia

PhD **Aivars Kaupuzs**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Aleksandrs Kolesovs**, University of Latvia, Latvia

PhD **Agnieszka Kozerska**, Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland

PhD **Karine Laganovska**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Jelena Levina**, Riga Stradiņš University, Latvia

PhD **Marina Marcenoka**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Gilberto Marzano**, Ecoinstitute Friuli Venezia Giulia, Italy

PhD **Jan Michalik**, University Olomouc, Czech Republic

PhD **Valeriia Miliiaieva**, Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine

PhD **José Mafokozi Ndabishibije**, Universidad Complutense de Madrid, Spain

PhD **Marite Opincane**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Irina Plotka**, Baltic Psychology and Management University College, Latvia

PhD **Iлга Prudnikova**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Liuda Radzeviciene**, Siauliai University, Lithuania

PhD **Inta Rimsane**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Lucija Rutka**, University of Latvia, Latvia

PhD **Alida Samusevica**, Liepaja University, Latvia

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

PhD **Aina Strode**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Gunars Strods**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Arita Takahashi**, Riga Technical University, Latvia

PhD **Zenija Truskovska**, Rezeknes Augstskola, Latvia

PhD **Sarmite Tubele**, University of Latvia, Latvia

PhD **Ilona Valantinaitė**, Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania; Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania

PhD **Aldona Vilkeliene**, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania

PhD **Vit Vozenilek**, Palacky University Olomouc, Czech Republic

PhD **Jelena Zascerinska**, Centre for Education and Innovation Research, Latvia

PhD **Gintaute Zibeniene**, Mykolas Romeris University, Lithuania

PhD **Irena Zogla**, University of Latvia, Latvia

MA **Sergejs Kodors**, Rezeknes Augstskola, Latvia

MA **Marite Rozenfelde**, Rezeknes Augstskola, Latvia



## SATURS

### SKOLAS PEDAGOĢIJA SCHOOL PEDAGOGY

**Tamāra Brice, Inga Brice**

RADOŠU UZDEVUMU NOZĪME FIZIKAS STUNDĀS

*The Importance of Creative Tasks in Physics Lessons* ..... 13

**Mihails Čehlovs (Михаил Чехлов), Zoja Čehlova (Зоя Чехлова)**

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

*The Development of the Professional Self-Determination of Senior Secondary School Students in the Process of Specialized Education* ..... 18

**Elga Drelinga, Sandra Zarina, Dzintra Iliško**

LATVIAN TEACHERS ON PRIMARY SCHOOL PUPILS' SOCIAL  
SUSTAINABILITY

..... 27

**Janis Dzerviniks**

KONTEKSTS FIZIKAS IZGLĪTĪBAS DIDAKTISKAJĀ KONCEPCIJĀ

*Context in Didactic Conception of Physics Education* ..... 36

**Ilze France, Dace Namsone, Liga Čakane**

WHAT RESEARCH SHOWS ABOUT MATHEMATICS TEACHERS'  
LEARNING NEEDS: EXPERIENCE FROM LATVIA..... 45

**Andrejs Geske, Antra Ozola**

SKOLOTĀJU ARMIERINĀTĪBA AR DARBU – TALIS 2013 PĒTĪJUMA  
REZULTĀTI

*Teachers' Job Satisfaction: Findings From TALIS 2013 Study* ..... 56

**Larisa Ignatjeva**

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНИВАНИЯ  
КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА  
ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

*The Lingvodydactic Model of the Assessment of Writing Competence in a Foreign Language* ..... 63

|   |     |
|---|-----|
| <b>Inese Jurgena, Dagnija Cedere, Sarmīte Grase</b>   |     |
| NOTIONS OF TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION ABOUT<br>PURPOSEFULNESS .....   | 73  |
| <b>Pāvels Jurs, Alīda Samuseviča</b>  |     |
| CIVIC EDUCATION FOR LOWER SECONDARY STUDENTS .....  | 82  |
| <b>Irēna Kroiče</b>   |     |
| PROFESIONĀLĀS VIDUSSKOLAS AUDZĒKŅU REFLEKSIJAS UN<br>PAŠNOVĒRTĒJUMA PRASMJU ATTĪSTĪBA KRITISKĀ<br>KONSTRUKTĪVISMĀ KONTEKSTĀ .....                         | 93  |
| <i>The Development of Vocational Secondary School Students' Reflection<br/>and Self-Assessment Skills in the Context of Critical Constructivism .....</i> | 93  |
| <b>Viktorija Kuzina</b>   |     |
| FRAZEOLĒGĪSMI UN TO NOZĪME BĒRNU VALODAS<br>BAGĀTINĀŠANĀ  |     |
| <i>Phraseologisms and Their Significance in the Child's Language<br/>Enrichment .....</i>   | 104 |
| <b>Urve Läänemets, Katrin Kalamees-Ruubel</b>   |     |
| CONTENT, IDENTITY BUILDING AND NATIONAL CURRICULA .....   | 114 |
| <b>Audronė Lapienienė, Natalija Mažeikienė</b>  |     |
| READING AS CULTURAL CAPITAL AND SOCIAL INTERACTION .....  | 125 |
| <b>Elżbieta Napora</b>  |     |
| FACTORS AFFECTING SOCIALIZATION FROM THE PERSPECTIVE<br>OF THE STUDY OF A SCHOOL CHILD .....  | 135 |
| <b>Juris Porozovs, Zane Miķelsone, Daina Voita</b>  |     |
| 9.KLASES SKOLĒNU DZĪVESVEIDA ĪPATNĪBAS UN MĀCĪBU<br>MOTIVĀCIJA LATVIJAS PILSĒTĀS UN LAUKU RAJONOS   |     |
| <i>Peculiarities of Lifestyle and Learning Motivation of 9<sup>th</sup> Grade Students<br/>in Cities and Rural Area Schools of Latvia .....</i>           | 144 |
| <b>Inge Raudsepp, Anu Sepp, Inkeri Roukonen</b>   |     |
| JOINT SINGING AS A MEANS OF CULTURAL TRANSMISSION IN<br>ESTONIA .....   | 155 |

**Maija Ročāne**

THE SIGNIFICANCE OF TEACHER'S BELIEFS IN THE LEARNING  
PROCESS..... 165

**Tatiana Nikitina (Татьяна Никитина), Elena Rogaleva (Елена Роголёва)**

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО  
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК ИНТЕРАКТИВНОГО  
ГИПЕРТЕКСТА..... 175

*Innovative Approaches to Creating Training Phraseological Dictionary as  
Interactive Hypertext..... 175*

**Tatiana Solovyova, Victoria Guseva**

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДРАЖАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
МИЛОСЕРДНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГОВ ..... 186

*The Experimentally Justified Opportunity of Psychological Imitation by Primary  
School Children of Moderators' Merciful Behavior..... 186*

**Tatiana Solovyova, Olesya Shiraykina**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С  
УЧЁТОМ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА. 196

*Pedagogical Providing of Beginning of Intellectual Culture of the Juniors  
Taking into Account their Intellectual and Psychological Sex ..... 196*

**Olga Supe, Aivars Kaupuzs**

THE EFFECTIVENESS OF PROJECT – BASED LEARNING IN THE  
ACQUISITION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE ..... 210

**Benita Svareniece, Irēna Katane**

BĒRNU UN JAUNIEŠU INTEREŠU IZGLĪTĪBAS IESTĀDE KĀ  
NEFORMĀLĀS IZGLĪTĪBAS VIDE LATVIJĀ

*Children and Youth Interest Education Establishment as Non-formal  
Educational Environment in Latvia ..... 219*

**Snieguolē Vaičekauskienē**

MORAL VALUES OF EARLY ADOLESCENTS: CONATIVE LEVEL ..... 233

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ramūnas Vanagas, Janina Čižikienė</b><br>MOTIVATING FACTORS FOR TEACHERS: CASE STUDY<br>ANALYSIS ..... | 245 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ramūnas Vanagas, Audronė Urmanavičienė</b><br>THE IMPACT OF INTANGIBLE FACTORS ON THE EMPLOYEES<br>OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 255 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Audra Visockaitė, Janina Čižikienė</b><br>OPERATIONAL EFFICIENCY CRITERIA OF SCHOOL ..... | 265 |
|--|-----|

## **PIRMSSKOLAS PEDAGOĢIJA** *PRESCHOOL PEDAGOGY*

|  |     |
|--|-----|
| <b>Jana Buboviča</b><br>SKOLOTĀJS PEDAGOĢISKĀS VIDES VEIDOTĀJS PIRMSSKOLAS<br>GRUPU INSTITŪCIJĀ VIDUSSKOLĀ<br><i>Teacher is the Creator of the Pedagogical Environment in the Institution<br/>of Preschool Groups in Secondary School.....</i> | 277 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Vytautas Gudonis</b><br>PRE-SCHOOL AGE VISUALLY IMPAIRED CHILDREN'S MOTIVES<br>FOR LEARNING ..... | 284 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Jelena Isakova, Guntars Bernāts</b><br>PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU MĀCĪŠANĀS MOTIVĀCIJAS<br>VEICINĀŠANA VIJOLSPĒLES APGUVES PROCESĀ<br><i>Pre-school Children's Possibility of Enhancing Learning Motivation in the<br/>Process of Learning Violin.....</i> | 292 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Sandija Kušnere</b><br>KOMUNIKĀCIJAS PRASMJU PILNVEIDOŠANA MUZIKĀLĀS<br>NODARBĪBAS PROCESĀ BĒRNIEM LĪDZ TRIM GADIEM<br><i>Communication Skills Development of Musical Lessons for Children up to<br/>Three Years.....</i> | 302 |
|--|-----|



**Anna Līduma**

INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN COMENIUS PROJECT “ME AND MY EUROPE: INTERCULTURAL CHALLENGES OF MODERN PRE-PRIMARY EDUCATION,, PARTICIPANTS AT PRE-PRIMARY EDUCATION..... 313

**Valentīna Romenkova**

КОНЦЕПТ «РЕБЕНОК» В РАЗНЫХ МОДЕЛЯХ ВОСПИТАНИЯ В ЛАТВИИ

*The Concept of “Child” in the Latvian Models of Education* ..... 324

**Sandra Zariņa, Ilona Mičule, Larisa Silova, Elga Drelinga**

VALSTS VALODAS APGUVE MINORITĀTES BĒRNIEM LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS: SITUĀCIJAS IZVĒRTĒJUMS

*Acquisition of the Official Language for Children of Minorities at Latvian Preschool Educational Establishments: Evaluation of the Situation* ..... 335

**MĀKSLA UN DIZAINS**

**ART AND DESIGN**

**Diāna Apele, Andra Irbīte**

RĒZEKNES PILSĒTAS NACIONĀLO BIEDRĪBU KULTŪRAS NAMS - STAĻINA LAIKA ARHITEKTŪRAS PARAUGS LATVIJĀ

*The Culture House of Rezekne City National Societies – a Sample of Stalin’s Architecture in Latvia* ..... 351

**Vytautas Gudonis**

BLINDING AS A PUNISHMENT: A STORY ABOUT SAUL IN THE OLD TESTAMENT AND THE IMAGE OF PAUL IN THE FINE ARTS .... 361

**Andra Irbīte**

DIZAINA IZGLĪTĪBAS VADĪBAS LATVIJĀ PILNVEIDES FAKTORI

*Factors of Development of the Management of the Design Education in Latvia*..... 370

**Selma Karaahmet, Faruk Malbelegi**

PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON POSTERS WITH SOCIAL THEMES..... 383

|  |     |
|--|-----|
| <b>Malika Makhmudova (Махмудова Малика Тахировна),<br/>Dilfuza Jumaniyazova (Жуманиязова Дилфуза Камаловна),<br/>Gayrat Abdullahodjaev (Абдуллаходжаев Гайрат Толипович)</b> |     |
| ЛАНДШАФТНЫЙ ДИЗАЙН В СТИЛЕ МОДЕРН.....   | 391 |
| <i>Landscape Design of the Art Nouveau Style .....</i>   | 391 |
| <b>Ginta Pētersone</b>   |     |
| E.ŽAKA-DALKROZA RITMIKAS MĀCĪBA  |     |
| <i>Rhythmic Teaching of E.Jaques-Dalcroze (Eurhythmic).....</i>  | 401 |
| <b>Tamara Pigozne, Aivars Pigoznis</b>   |     |
| IMPROVEMENT OF MEDIA COMPETENCE WITHIN<br>COOPERATIVE LEARNING PROCESS IN A VOCATIONAL<br>EDUCATION INSTITUTION .....  | 411 |
| <b>Maruta Sile, Inta Ratniece</b>  |     |
| IMPROVEMENT OF MUSIC TEACHERS' COMPETENCE VIA<br>PRODUCTIVE ACTIVITY.....  | 425 |
| <b>Rita Spalva</b>   |     |
| BALETA MĀKSLAS REFORMAS APGAISMĪBAS LAIKMETĀ   |     |
| <i>Ballet art Reforms During the Enlightenment .....</i>   | 436 |
| <b>Irena Trubina, Maruta Sile</b>  |     |
| DEVELOPMENT OF ADOLESCENT INDIVIDUAL ATTENTION<br>FOCUS ABILITIES DURING VOCAL ENSEMBLE SESSIONS.....  | 445 |
| <b>Sandra Vītola</b>   |     |
| ĶERMEŅA CENTRA IZJŪTAS VEICINĀŠANA KLASISKĀS UN<br>MODERNĀS DEJAS APGUVĒ   |     |
| <i>Promoting Awareness of the Body's Centre in Classical and Modern<br/>Dance Training.....</i>  | 453 |

**SKOLAS PEDAGOĖIJA**  
*SCHOOL PEDAGOGY*



## RADOŠU UZDEVUMU NOZĪME FIZIKAS STUNDĀS

### *The Importance of Creative Tasks in Physics Lessons*

**Tamāra Brice**

Rīgas 41. vidusskola, Ogres Valsts ģimnāzija, RIMS (Latvija)

**Inga Brice**

Ogres Valsts ģimnāzija (Latvija)

**Abstract.** *Pupils should be more involved in their own education, allowed to ask questions, to express their own views and to creatively think and create. The creative process is essential for motivation based on interest, pleasure and a challenge gained in the process. To develop these skills alongside the theory and exercises practical research tasks and other creative activities have been introduced in Physics to the pupils of 8<sup>th</sup> grade. As pupils from interest in the subject they will want to participate, and the next task will probably involve more children. In order to encourage students to think in physics lessons and work creatively, propose them to make their own musical instruments, allow to prepare their own ideas and initiatives such as the shadow theater in the form of fairy tales, choose the number comprehensible experiments.*

**Keywords:** *physics, creative tasks, research, creativity, motivation.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Katram cilvēkam piemīt zinātkāre un vēlme to apmierināt, un katrs no mums var kļūt par zinātnieku. Tādēļ skolēni ir vairāk jāiesaista mācību procesā, dodot iespēju jautāt, izteikt savu viedokli un iespēju radoši domāt un darboties. Skolēni var mācīties gan lasot pats, gan klausoties, ko stāsta citi, un var mācīties arī pētot. Šī raksta mērķis ir izprast, kas ir radošums, un vai radoši uzdevumi ir nepieciešami fizikā. Darbā apskatīta gan citu autoru izpratne par radošumu un radošu uzdevumu nepieciešamību, gan arī personīgo pieredzi, izvēloties un īstenojot dažādus radošus uzdevumus skolā.

### **Radošums**

#### **Creativity**

Mācību procesa mērķis ir ne tikai palīdzēt skolēnam apgūt zināšanas, bet arī apgūt prasmi pētīt, radoši domāt un veikt secinājumus. Radošums jeb kreativitāte ir prasme radīt kaut ko jaunu. Radošā domāšana ir daudzpusīga, jo radoši domā ne tikai bērni, mākslinieki, mūziķi un rakstnieki, bet arī zinātnieki, uzņēmēji un pat valsts vadītāji (Roze, 2011). Radošums un inovācija palīdz izgudrot jauninājumus, atrisināt dažādus tehniskus jautājumus, veicina sabiedrības progresu. Radošajā procesā būtiska nozīme ir motivācijai, jo skolēnu

motivācija nozīmīgi ietekmē skolēna sasniegumu kvalitāti. Motivācija balstās uz interesi, patiku un izaicinājumu, kas tiek iegūts darba procesā, lai radošā procesa laikā uzdotu neparastus jautājumus, uzņemtos riskus un sajustu izaicinājumu turpināt darboties, meklēt alternatīvus risinājumus un neparastus piegājienu, gatavība turpināt meklējumus, pat ja nākas piedzīvot vilšanos (Roze, 2011; Lieģeniece, 2011). Vienmuļā procesā ātri zūd motivācija, un skolotāji nav sagatavoti strādāt ar nemotivētiem bērniem.

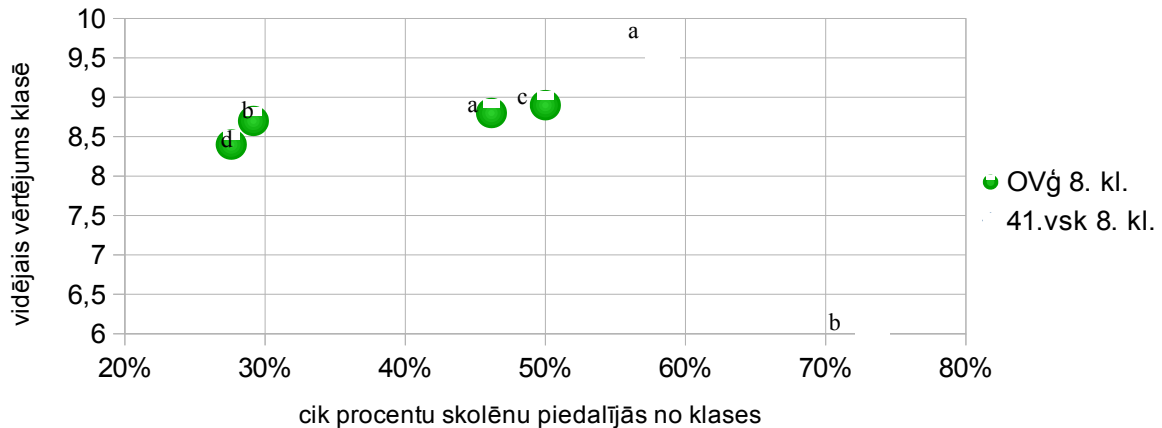
J. Roze savā pētījumā (Roze, 2011) novēroja radošuma saistību ar komunikāciju. Cilvēki ar augstāku kreativitātes līmeni ir vērsti uz saskarsmi, ir pašpārliecināti un ar augstāku humora izjūtu, labi strādā grupā. Radoši cilvēki cenšas iedziļināties problēmu būtībā, filozofēt, izteikt oriģinālas idejas. Komunikācija palīdz dalīties ar saviem atklājumiem, dod iespēju nodot informāciju vai idejas citiem. Savukārt, Larisa Makļova savā pētījumā par klavierspēles apguvi (Makļova, 2011) novēro skolēnu rezultātu uzlabošanu, ja apguves repertuārā piedāvā ne tikai klasisko mūziku, tāda stila skaņdarbus, kas ir aktuāli šodien, piemēram, džezs. Skolēns vēlas redzēt, kur apgūtās zināšanas varēs pielietot praktiski. Speciāla klavierspēles festivāla organizēšana, kur iekļauj mūsdienās populāru mūziku, dod iespēju talantīgiem skolēniem uzstāties un veicina ne tikai dalībnieku motivāciju un kreativitātes attīstību, bet arī klausītāju aktīvāku atsaucību, jo piedāvātais repertuārs ir dinamiskāks un vieglāk uztverams.

Vai talantīgs bērns ir radošs? Abiem šiem vārdiem “talantīgs” un “radošs” ir daudz kopēja, bet tie tomēr nav sinonīmi. Talantīgam skolēnam ir kāda dotība un rakstura īpašības, kas pastiprina motivāciju, piemēram, čaklums un patstāvība. Ja skolēnam mācību materiāls šķiet pārāk viegls vai pārāk grūts, tad kļūst garlaicīgi un zūd motivācija mācīties (Lieģeniece, 2011; Leitesa, 1996). Tātad šāds skolēns ir jāizaicina, taču nedrīkst pārcensties. Šeit kļūdās gan skolotāji, gan vecāki, gaidot no šiem bērniem izcilus veikumus visos priekšmetos. Skolēnam var pieaugt bailes no neveiksmes, kas grauj bērna pozitīvo priekšstatu par sevi. Tieši pozitīvs pašnovērtējums palīdz talantīgam bērnam attīstīties kādā jomā.

### **Radošu uzdevumu piemēri** *Examples of creative tasks*

Grāmatā “Fizika: Aizraujoša materiāli nodarbībām” (Semke, 2004) ir aprakstītas dažādas idejas, kā fizikas stundu izveidot bērniem interesantāku. Lai ierosināt skolēnus fizikas stundās pašiem domāt un radoši darboties, mācoties par skaņu, bērni paši veido dažādus instrumentus, piemēram, bungas, grabuļus, stabules un kokles. Skolēns parāda savu instrumentu klasei, nodemonstrē, kā skan šis instruments. Tad skolēns stāsta par tā darbību: kā rodas skaņa, kā jārikojas, lai skaņa būtu klusāka un skaļāka, vai var izmainīt skaņas augstumu. Skolēni labprāt novērtē viens otra darbus un izvēlas to, kurš viņiem patika vislabāk, minot arī iemeslu, kādēļ tas ir labāks. Skolēnu aktivitāte un iegūtais

vērtējums redzams 1. attēlā. 41. vidusskolā šis uzdevums bija obligāts. Vienai klasei, kaut arī darbu veic lielākā daļa skolēnu, tomēr intereses līmenis ir zems, darbi izveidoti pavirši. Otra klase darbus veica rūpīgāk. Ogres valsts ģimnāzijā šis uzdevums bija brīvprātīgs. Mūzikas instrumentus izgatavoja ievērojami mazāk skolēnu, bet darbs tika paveikts rūpīgi. Kopumā klasēs vērojama tendence, jo augstāks ir interese līmenis, jo augstāks ir vidējais vērtējums klasē.



**1.attēls. Skolēnu aktivitāte un vidējais vērtējums klasē uzdevumam “mūzikas instrumenti” 8. klasēs Ogres Valsts ģimnāzijā, kur šis uzdevums nebija obligāts (zaļie punkti), un Rīgas 41. vidusskolā, kur šis uzdevums bija obligāts (gaiši zilie punkti)**

Mācoties par gaismas ēnām un pusēnām, Rīgas 41. vidusskolas 8. klases skolēni paši iestudēja ēnu teātri. Pasakas formā tika rādīts ēnu rašanās piemērs. Sākumā procesā iesaistīja tikai 12 bērnu no klases. Nākamo uzdevumu par siltumu “saldējumu kušana dažādas krāsas traukos” pildīja jau visa klase. Skolēni zīmēja grafiku un izdarīja secinājumus. Lai noskaidrotu, kas ietekmē silšanu izmantojam dažādus materiālus - stiklu, koku, metālu, putuplastu - skolēni kausēja vienādu sniega masu dažādos traukos un paši nonāca pie jēdziena par īpatnējo siltumietilpību. Skolēniem ir vieglāk risināt uzdevumus, ja viņi saprot to būtību. Piemēram, nosakot ūdens maisījuma temperatūru, to dara praktiski ar termometru un teorētiski, risinot vienādojumu. Tas palīdz izprast uzdevumu. Tā skolēnam rodas interese par priekšmetu, kā arī viņi kļūst pašpārliecināti par savu veikumu, viņiem gribas darboties. Pozitīvais pašnovērtējums palīdz talantīgam bērnam attīstīties. Otra klase, kur ir vājāki bērni, arī darbojas līdz. Šie skolēni mājās paši veica eksperimentu par iztvaikošanu. Skolēni vēroja, kā vienādos apstākļos iztvaiko dažādi šķidrumi vairākas dienas. Visi skolēni iesaistījās fizikas pēcpusdienā, rādot un skaidrojot eksperimentus 3. un 4. klases skolēniem. Šādas pēcpusdienas izveide aprakstīta “Fizika: Aizraujoša materiāli nodarbībām” (Semke, 2004).

## Secinājumi *Conclusions*

Skolēni ir vairāk jāiesaista mācību procesā, dodot iespēju jautāt, izteikt savu viedokli un iespēju radoši domāt un darboties. Radošajā procesā būtiska nozīme ir motivācijai, jo skolēnu motivācija ietekmē sasniegumu kvalitāti. Motivācija balstās uz interesi, patiku un izaicinājumu, kas tiek iegūts darba procesā. Skolēns vēlas redzēt, kur apgūtās zināšanas varēs pielietot praktiski. Ja mācību materiāls šķiet pārāk viegls vai pārāk grūts, tad kļūst garlaicīgi. Lai ierosināt skolēnus fizikas stundās pašiem domāt un radoši darboties, mācoties par kādu tēmu rosinu izgatavot savu mūzikas instrumentus. Ļauju īstenot arī pašu skolēnu iniciatīvas, piemēram, ēnu teātri pasakas formā. Kā arī izvēlos vairākus skolēniem viegli izprotamus eksperimentus, piemēram, kādas krāsas traukā saldējums izkusīs ātrāk. Tā skolēnam rodas interese par priekšmetu, kā arī viņi kļūst pašpārliecināti par savu veikumu, viņiem gribas darboties, un nākamajā uzdevumā labprāt iesaistās jau vairāk skolēnu.

### Summary

Pupils should be more involved in their own education, allowed to ask questions, to express their own views and to creatively think and create. Creative thinking is extensive because not only children, artists, musicians and writers are creative, but also scientists, businessmen etc. are thinking creatively. The creative process is essential for motivation based on interest, pleasure and a challenge gained in the process. However, pupils must be challenged without overdoing it. Here is a crucial place where both teachers and parents often make mistakes by expecting outstanding achievements in all subjects and competitions.

To develop creativity skills alongside the theory and exercises practical research tasks and other creative activities have been introduced in Physics to the pupils of 8<sup>th</sup> grade. In order to encourage students to think in physics lessons and work creatively, propose them to make their own musical instruments. As pupils from interest in the subject they will want to participate, and the next task will probably involve more children. Next, allow them to prepare their own ideas and initiatives such as the shadow theater in the form of fairy tales. Choose the number of life situation based comprehensible experiments. Start small end work the way up.

### Literatūra *References*

- Leitesa, N. S. (1996). *Apdāvināto bērnu un pusaudžu psiholoģija* [The psychology of gifted children and adolescents]. Moscow: Academia
- Lieģeniece, D. (2011.) *Viedoklis par sevi neīstenojušamies apdāvinātu bērnu problēmām: cēloņi un risinājumi* [The opinion about problems of gifted children not developing their abilities: causes and solutions] Radoša personība IX. Rīga: RPIVA
- Maķlova, L. (2011). *Skolēnu kreativitātes attīstības veicināšana klavierspēles apguves procesā* [Encouraging the development of pupils' creativity during piano lessons] Radoša personība IX. Rīga: RPIVA



- Roze, J., Roze, J. (2011). *Kreativitātes stila saistība ar saskarsmes stiliem* [The connection of the stiles of creativity with the stiles of communication] Radoša personība IX. Rīga: RPIVA
- Семке, А.И. (2004). Физика: занимательные материалы к урокам. 8 класс. М.: НЦ *materials for classes. 8<sup>th</sup> grade. Moscow: NC ENAS*

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

### *The Development of the Professional Self-Determination of Senior Secondary School Students in the Process of Specialized Education*

**Mihails Chehlovs (Михаил Чехлов)**

Высшая школа менеджмента информационных систем

**Zoja Chehlova (Зоя Чехлова)**

Латвийский Университет

**Abstract.** *New models of education are being developed both in the European educational systems and in Latvia. Specialized education is one of them. Specialized education is a democratic and humanistic model of education due to the fact that in this model learners are offered a free choice concerning their specialization; besides, within the framework of this model the character of the relationships between the teacher and learners changes on the basis of the dialogue and cooperation. The research object: specialized education. The research subject: the development of professional self-determination among senior secondary school students. The aim of the research: to analyse the possibilities of specialized education in the development of professional self-determination, to determine the criteria and indicators for the development of professional self-determination. Research methodology: there were used approaches: the humanitarian approach and the personal-practical approach; research methods: the analysis, the experiment, a survey, a conversation and mathematical statistics.*

**Keywords:** *professional self-determination, specialized education, the practice-oriented model of education.*

### **Введение** **Introduction**

К началу 21 века стало очевидным: будущее человечества связано с развитием образования.

Миссия образования согласно принципам Совета Европы – помочь каждому молодому человеку развивать свой потенциал и стать гражданином европейского сообщества, понимать взаимосвязь с Европой и остальным миром. Большую роль приобретает развитие личностного, социального и профессионального самоопределения.

В образовании утверждаются и развиваются гуманистические и демократические тенденции, что проявляется в дифференциации и индивидуализации обучения. В Европейских образовательных системах и в Латвии появляются новые модели образования. В этом аспекте профильное обучение является демократической моделью образования, так как в этой модели предлагается свободный выбор учащимся профиля

обучения в соответствии с их способностями и возможностями. Профильное обучение – это гуманистическая модель образования. так как в этой модели изменяется характер взаимодействия учителя и учащихся на основе сотрудничества (Нейматов, 2002).

Объект исследования: профильное обучение.

Предмет исследования: развитие профессионального самоопределения у старшеклассников.

Цель исследования: проанализировать возможности профильного обучения в развитии профессионального самоопределения, определить критерии и показатели развития профессионального самоопределения.

Методология исследования-использовались подходы: гуманитарный, личностно-деятельностный; методы исследования: анализ, эксперимент, анкетирование, беседа, математическая статистика (для обработки данных использовалась SPSS 16 программа).

### **Сущность профессионального самоопределения, его структура** *The nature of professional self-determination and its structure*

Профессиональное самоопределение исследователи определяют как выражение сформированной индивидуальности, которая проявляется в том, что старшеклассник осознает свои способности, возможности и интересы, соотносит с ними выбор своей будущей профессии, в которой направлен на творческое самовыражение, что обеспечивает возможность занять во взрослой жизни достойное человека место (Родионова, 2015).



**1 рис. Структура профессионального самоопределения старшеклассника по Бассу**  
*Figure 1. The structure of professional self-determination of senior secondary school students according to Bass*

Профессиональное самоопределение – свойство личности. Содержание этого свойства включает следующие компоненты: мотивацию профессионального выбора, профессиональные ценности, профессиональную направленность. Они являются критериями развития профессионального самоопределения. Это концепция Б.Басса (Басс, 2011). Данный автор определяет показатели этих критериев.

Мотивация профессионального выбора. Исследователи выделяют основные мотивы старшеклассников: профессиональный интерес, карьера, интерес к предмету (Климов, 2002).



2 рис. Критерии и показатели профессионального самоопределения у старшеклассников (Басс, 2011).

Figure 2. The criteria and indicators of the professional self-determination of secondary school students (Басс, 2011).

Профессиональные ценности.

В качестве профессиональных ценностей выступает творческое самовыражение, карьерный рост, социальный статус, совершенствование духовности [Басс, 2011].

Профессиональная направленность личности. Б. Басс выделяет три направленности личности:

1. Направленность на общение. Это стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность.

2. Направленность на дело. Это заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество.
3. Направленность на себя. Это ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы.

**Профильное обучение как проявление гуманизации  
и демократизации образования**  
*Specialized education as the manifestation of the humanization and  
democratization of education*

Профильное обучение – это модель обучения, в основе которой дифференциация и индивидуализация обучения, позволяющая за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более точно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования (Щербо, 2005).

Переход на профильное обучение рассматривается как демократизация и гуманизация образования.

Профильное обучение не является профессиональным или производственным, его главная цель – самоопределение учащихся, формирование адекватного представления о своих способностях и возможностях.

Суть концепции “профильного обучения” заключается в предоставлении старшеклассникам права самостоятельно выбирать вариант обучения в старших классах по какому-либо определенному профилю (Щербо, 2005).

Одна из главных задач – осознать соответствие своих способностей и возможностей требованиям выбранной профессии.

В Пушкинском лицее следующие профили обучения: психолого-педагогический, историко-юридический, русской филологии и журналистики, социально-экономический, медицины и биотехнологий, иностранных языков.

В Рижской 10 средней школе существует два профиля обучения -это гуманитарный и физико-математический. Гуманитарный работает по государственному стандарту. На втором отделении идет более углубленное изучение математики и физики.

Валмиерская 2 средняя школа – обычная общеобразовательная школа, которая работает по государственным стандартам.

**Учебная практика как деятельностная основа развития профессионального самоопределения старшеклассников**  
*School practice as the practical basis for the development of professional self-determination of senior secondary school students*

Учебная практика - одна из важнейших составляющих профильного обучения, форма организации учебно-познавательной деятельности старшеклассников на занятиях профильного курса (Чехлова, 2002).

Учебная практика осуществляется только в Пушкинском лицее.

Так как эксперимент проходил на психолого-педагогическом отделении Пушкинского лицея, мы сделали развернутый анализ педагогической практики. Педагогическая практика осуществляется в начальной школе. Практику проходят лицеисты 10,11,12 классов.

Цель педагогической практики – проверить правильность профессионального выбора, соответствие своих способностей, интересов, ценностей сделанному выбору, совершенствование мотивации к выбору профессии учителя.

**Изменение характера взаимодействия с учителем на практике – основа демократизации и гуманизации отношений учителя и учащихся**

*Changes in the character of interaction with the teacher - the basis for the democratization and humanization of the relationships between the teacher and learners*

Важным для старшеклассника является изменения характера взаимодействия с учителем. Это связано с изменением позиции учителя и ученика на практике. Ученик выступает в роли учителя. Формируется личностная модель взаимодействия. Содержанием этой модели являются новые принципы взаимодействия учителя и лицеистов на практике (Чехлов, 2011). Рассмотрим систему принципов организации личностного педагогического взаимодействия на практике. Эта система включает в себя четыре принципа, ведущим среди которых является принцип диалогизации педагогического взаимодействия. Диалогизация педагогического взаимодействия связана прежде всего с преобразованием суперпозиции взрослого и субординированной позиции ребенка в личностно равноправные позиции, в позиции сотрудничающих людей. Второй принцип организации личностного педагогического взаимодействия – принцип проблематизации. Учитель не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует, стимулирует стремление ребенка к личностному росту, его исследовательскую активность, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного решения познавательных проблем и задач. Третий принцип организации подлинно педагогического взаимодействия – принцип персонификации. Персонификация

педагогического взаимодействия требует, прежде всего, отказа от ролевого восприятия, включение в это взаимодействие элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам. Четвертый принцип – принцип индивидуализации педагогического взаимодействия. Индивидуализация педагогического взаимодействия означает выявление и культивирование в каждом лицеисте индивидуально специфических элементов общей и специальной одаренности, построение такого содержания и методов обучения и воспитания, которые были бы адекватны возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся, соответствовали сензитивным периодам их возрастного и индивидуального развития (Выготский, 1972). Очевидна тесная взаимосвязь четырех принципов организации гуманистического (т.е. диалогического, творческого, личностного и уникального) педагогического взаимодействия (Чехлов, 2011).

### **Анализ результатов констатирующего эксперимента** *The analysis of the results of the establishing experiment*

Цель констатирующего эксперимента: проанализировать структуру профессионального самоопределения и определить возможности профильного обучения в развитии профессионального самоопределения старшеклассников. В эксперименте участвовали 3 группы респондентов. 1 группа–лицеисты 12-х классов Пушкинского лицея. 31 респондент. 2 группа–Учащиеся 12 класса Рижской 10 средней школы. 16 респондентов. 3 группа–Учащиеся 12 класса Валмиерской 2 средней школы. 15 респондентов. Была использована анкета “Значимость жизненных ценностей у старшеклассников среди различных учебных заведений” (Чехлова, 2011) и „Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti” (Чехлова, 2011). Проведённое анкетирование дало возможность определить особенности профессионального самоопределения у старшеклассников Пушкинского лицея, Рижской 10 средней школы и Валмиерской 2 средней школы.

Анализ мотивации профессионального выбора. Была использована анкета “Выбор профессии” (Климов, 2002).

Мотивацию профессионального выбора определяет прежде всего интерес к предмету: 75% в Пушкинском лицее, 70% в Рижской 10 средней школе и в Валмиерской 2 средней школе 78%.

И интерес к профессии: 83% в Пушкинском лицее, 71% в Рижской 10 средней школе и Валмиерской 2 средней школе 86%.

Мотивом являлась возможность развивать себя как личность и как профессионала: 61% в Пушкинском лицее, 50% в Рижской 10 средней школе и 47% в Валмиерской 2 средней школе.

Престижность профессии не привлекла старшеклассников: в Пушкинском лицее 6% в Рижской 10 средней школе 0,6% и в Валмиерской средней школе 2%.

Анализ жизненных ценностей старшеклассников. Использовали анкету “Значимость жизненных ценностей у старшеклассников среди различных учебных заведений” (Климов, 2002).

Высокозначимые и значимые ценности у лицеистов Пушкинского лицея и учащихся Рижской 10 средней школы были следующие: самосовершенствование, здоровье, любовь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, интересная работа, карьера, свобода, счастливая семейная жизнь. Перечень этих ценностей может свидетельствовать о ценностной насыщенности.

В данном выборе ценностей наблюдается проявления особенностей ранней юности: любовь, наличие верных друзей, самосовершенствование. В выборе ценностей проявляется и направленность старшеклассника на будущее: интересная работа, карьера, свобода, счастливая семейная жизнь, активная деятельная жизнь.

Малозначимые и незначимые ценности: счастье других, общественное признание, красота природы и искусства, творчество, развлечения. К сожалению, здесь выражена в основном направленность на себя, эгоистические устремления. Жаль, что счастье других и общественное признание являются малозначимыми ценностями.

Творческое самовыражение и социальный статус не являются для старшеклассников профессиональными ценностями. В Пушкинском лицее 6%, в Рижской 10 средней школе 0,6% и в Валмиерской 2 средней школе 0,8%

Беседа со старшеклассниками позволила сделать вывод, что они не до конца понимают содержание этих ценностей.

Анализ профессиональной направленности старшеклассников показал, что преобладает направленность на общение в деятельности, а не на результат. Думается, что в данном случае оказало влияние новообразование возраста ранней юности - стремление к общению (Выготский, 1972).

Одним из показателей профессионального самоопределения является соответствие способностей и возможностей требованиям выбранной профессии.

Данный показатель мог быть проанализирован только у лицеистов Пушкинского лицея, потому что только в Пушкинском лицее была организована практика по профильным предметам. Ни в Рижской 10 средней школе, ни в Валмиерской 2 средней школе практики нет.

Лицеистам был задан вопрос после практики: “Как вы считаете, ваши способности соответствуют требованиям профессии учителя и психолога?” Две девушки из 31 лицеиста психолого-педагогического отделения (7%)



написали, что им трудно было общаться с детьми, трудно поддерживать диалог с учителем. Они поняли, что это не их профессии и в одиннадцатом классе они перешли на другое отделение. В Рижской 10 средней школе на этот вопрос утвердительно ответило 60% старшеклассников. В Валмиерской 2 средней школе на этот вопрос утвердительно ответили 45%.

Авторы исследовательской работы считают, что полученные результаты в Рижской 10 средней школе и Валмиерской 2 средней школе связаны с отсутствием учебной практики, которая дает возможность осознать правильность своего выбора.

### **Заключение** *Conclusions*

1. Профессиональное самоопределение –это интегративное личностное свойство, представляющее взаимосвязь компонентов: мотивации профессионального выбора, профессиональных ценностей, профессиональной направленности.
2. Формирование профессионального самоопределения является актуальной проблемой общества, так как способствует развитию конкурентноспособной личности на Европейском рынке труда.
3. Профильное обучение - это эффективная модель для профессионального самоопределения старшеклассника, так как здесь осуществляется углубленное изучение профильных предметов. Это дает возможность понять содержание выбранной профессии.
4. Данная модель обучения обеспечивает демократические и гуманистические основы учебного процесса, является привлекательной для старшеклассников, так как она обеспечивает свободу выбора профильного курса, изменяет характер взаимодействия учителя и учащихся.
5. Важным компонентом профильного обучения является учебная практика, только в ее процессе возможно осознанное понимание соответствия своих способностей и возможностей требованиям выбранной профессии. Однако практика существует только в отдельных школах, как пример, в Пушкинском лицее. Поэтому осознанное понимание соответствия своих способностей и возможностей требованиям выбранной профессии наблюдается у всех лицеистов Пушкинского лицея. В Рижской 10 средней школе 40% старшеклассников сомневаются в правильности выбранной профессии, в Валмиерской 2 средней школе 55% старшеклассников. Авторы данного исследования пришли к выводу, что профильное обучение необходимо дополнить практикой.
6. Профильное обучение должно быть практико - ориентированным. Практика - содержательный и обязательный компонент профильного

обучения Если в программе профильного обучения нет практики, то это, на наш взгляд, обучение с углубленным изучением отдельных предметов, но назвать его профильным трудно.

### Summary

The present research led to the conclusion that professional self-determination is an integrative personality feature that comprises values, professional choice and direction. Specialized education is a democratic model of education as senior secondary school students freely choose their area of specialization. Besides, specialized education is a humanistic model of education since the teacher and learners are equal partners in their common activity. School practice is an important component of specialized education. During the practice, senior secondary school students understand whether their choice is right, and whether their abilities correspond to the chosen profession. The establishing experiment leads to the conclusion that specialized education has to involve not only the deeper acquisition of separate subjects, but also practical professional orientation during the process of learning. Specialized education without practice is not sufficient.

### Литература References

- Bass, B. *Personības ievirzes diagnostikas tests*. Available <http://psychology.net.ru/tests>. [Skatīts 15.01.2011]
- Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
- Čehlovs, M. (2011). *Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti*. Rīga: RaKa.
- Выготский, Л. (1972). Проблема возрастной периодизации детского развития. *Вопросы психологии*. . - №2.- с.11-18.
- Климов, Е. (2002). *Профессиональная ориентация учащихся*. Минск.
- Нейматов, Я. М. (2002). *Образование в XX веке*, Москва: Алгоритм.
- Щербо, И. (2005). *Реализация профильного обучения в школе*. Москва. // Директор школы, - №4.
- Родионова, С. *Учебная практика как модель профильного обучения*. [Cited 10.01.2015]. Available:[http:// festival.1september.ru/articles/583404/](http://festival.1september.ru/articles/583404/)

## LATVIAN TEACHERS ON PRIMARY SCHOOL PUPILS' SOCIAL SUSTAINABILITY

**Elga Drelinga**

**Sandra Zarina**

**Dzintra Iliško**

Daugavils University, Latvia

***Abstract.** The aim of the study is to explore teachers' view about a social responsibility of primary school teachers and pupils' social sustainability as viewed by the teachers. Social sustainability defines responsible and wise decision making at present as a significant precondition for development of a sustainability-oriented society in the future, the bases of which is an efficient individual's, society's and environments' interchange. Personal and a social competence is a significant component of social sustainability that fosters possibilities of each pupil's individual development and interrelatedness, by providing solutions to the problems that arise in the pedagogical process. Research methodology used for the purpose of the study are focus group interviews ( $n = 45$ ) that involve 234 teachers from all over Latvia. Research results indicate that teachers while expressing their opinion about the contemporary primary school children create a profile of their social sustainability. Among the most significant features of a profile of contemporary pupils, the teachers have mentioned such pupils' values which are not acceptable for them. This indicates that teachers cannot trust and accept children's role as equal partners in the learning process. This situation may create problems in reorienting education towards a competency-based learning process. Therefore, the authors have analyzed the opportunities for the teachers' professional development by paying a deeper attention to an intergenerational relation in the context of social sustainability.*

***Keywords:** primary school children, social sustainability, social and personal competency, teachers*

### **Introduction**

Teachers, parents, children and the society set the aim for the learning process. The way this aim is set depends the future of a child and the society. For the children to become active participants in the society, this is essential to view educational system through the sustainability lens. Therefore, there is a necessity to explore the situation in school and, if necessary, to make changes, to look for the solutions in order to develop a learning environment based on a respect of the needs of children. Noddings (1998) has emphasized that one need to change one's understands about changes, which involve not only a desire to transform education but to reformulate the aim of education based in systemic and sustainable paradigm (Salite, 2006).

Table 1. The components of Social and Personal Competency



The analyses of a local and international literature as well as the latest research in the field of social and emotional competency indicates that one of the problems which is not widely discussed in the literature is learning today with the thought about tomorrow (Hicks, 2010). The processes that are taking place in the society and education cannot be viewed as linear any longer but rather as circular (Posch, Steiner 2006; Webster, Johnson 2010; Iliško, Ignatjeva, & Mičule, 2010). Majority of scientists discuss about the possibilities to design a sustainable learning environment in the educational process (Brundiers, Wiek, Redman 2010; British Department of Education and Skills 2007; Grabovska, 2010, Badjanova, Iliško, & Drelinga, 2013; Drelinga & Krastiņa, 2012). They stress the need for the new solutions how to ensure sustainable development of the society and economy. Innovations are the most required in the situations where the standard situations do not work any longer and one needs to apply creative solutions. Thoresen (2004) has emphasized the need for the individual's sustainability that involves individual's responsibility: communicative ability and problem solving skills. The main way leads children to become responsible citizens who help to reach towards global sustainability. Particular emphases should be paid to a personal competency (Miller, 1995). Grabovska (2006) indicates that a social aspect of sustainability is closely related to one's health, biotism, spirituality, and a personal competency. It has to do with some societal aspects such as a well-being, justice, rights and a social competency (see Table 1.).

The table below presents a summary of the main components of pupils' social and personal competency as based on literature review and the data gained from the empirical study.

This table reflects the main components of pupil's social and personal competency that will be described in a detailed and analytic way illustrated with the data gained from this study.

### **Research methodology**

Research participants were 1<sup>st</sup> – 6<sup>th</sup> grade teachers (n = 234). The main research method used was focus group interviews (n = 45), each group comprising 4 - 6 participants. The main issue of a discussion was a profile of a contemporary pupil. Each research participant has shared his/her opinion about a contemporary pupil and their needs and characteristics. At the beginning each participant was asked to make a picture of how does contemporary pupils look like, then, in joint discussions shared their views about pupils' values, characteristics and problems they encounter. The focus groups are designed to learn participants' opinion on certain issues. The participants' responses are shaped by the specifics of their cultural background and mentors' experience (Munday, 2006). In contrast to an individual interviews, (Jupp, 2006; Pipere, 2011) focus group interviews allow to gain data and opinions by interacting

among the participants of the group. The peculiarity of this method is that each participant gains a pleasant and creative experience in joint discussion.

Data gathering took place in a relatively short time frame and with few resources used. The participants explored and formulated their ideas related to the issues of a discussion; they formulated their priorities and perspectives. Formulations of the issue offered by the participants indicated to the interrelatedness among the participants and a moderator (Alasuutari, Bickman, Brannen, 2008). Focus groups are taking place with the aim to get the information about the issues that are defined by the moderator (Hughes & Dumont, 1993; David, Stewart & Prem, 2007; Shamdasani, Dennis & Rook, 2007).

The issues are explored from the point of view of participants and are shaped by the moderators' experience (Munday, 2006). The advantages of the use of a focus group interview includes: discussion of an issue in a group, formulation of priorities and diverse perspectives. The content analyses method was used with the purpose of learning participants' ideas, understandings, and opinion about the issues of the study (Pipere, 2011). During the whole research process researchers have ensured the anonymity of participants. According to Kolb (2008), this is an excellent method to generate new ideas and look for the solutions of the problem.

Several authors (Barbour & Kitzinger 1999; Miller & Brewer, 2003; Jupp, 2006) have mentioned that the results gained from the focus group interviews can be used to test ideas and to understand the choices which the participants have made about a certain issue.

### **The opinion of primary school teachers: the analyses of data**

The research participants were chosen according an accident selection principle. They represent diverse schools of Latvia. The qualitative research method used in this study was focus group interviews where a groups of participants discuss certain issues (Pipere, 2011:177), with the defined theme by the moderator of a discussion (Hughes & Dumont 1993, Clavin & Lewis, 2005; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007), and by selecting certain number of questions (Krueger & Casey, 2000; Jupp, 2006; Alasuutari, Bickman, Brannen, 2008).

### **The perspective of the 1st – 4th grade teachers about their pupils**

All opinions expressed by the teachers can be viewed and analyzed through the social sustainability lens where the main categories that were singled out in focus group interviews are **security, well-being, justice, democracy, biotism, health, and spirituality**.

The focus group interviews helped to identify the following categories: security, well - being, justice, and pupils' rights.

**Security** is closely related with the order and stability that needs to be noticed and observed. Pupils learn best when they feel secure and evaluated. They feel free to choose the theme, to make mistakes and to overcome difficulties in the learning process. Parental support is essentially important for the primary school children.

The second most pronounced category was a **well - being** and **justice**.

Teachers consider that many of their pupils are “poor” that indicates to the signs of social segregation. „**Social segregation**” and justice influence pupils’ life in the school community. „**Social inequality**” is one of the issues at school, and pupils have a tendency to discuss the status of pupils in the classroom.

Almost all teachers have stressed the problem about „**Children knowing their rights, and the ignorance of their duties**” (3 groups). Teachers emphasize their responsibility to teach children their rights and to evaluate their behavior and duties.

On the one side children have knowledge that foster biotism, a wise use of resources. On the other side, the teachers have emphasized the unwillingness of children “to view nature even through the window,” and point to children’s “lack of a deeper knowledge about the surrounding environment,” as well as “having narrow interests” that reduces biotism.

On the other side, contemporary pupil is described as “restless”(14) that implies the movement without the aim, though children are “physically active”.

**Health** was also among the most frequently mentioned categories. Teachers pay most of the attention to the tendencies when the situation makes one to be worried. Each year teachers encounter significant health issues by naming them as “health problems” (9), “lack of strong health of pupils, (3)” and “a nervousness” among pupils (2). They related these consequences to the ecological issues, “lack of exercising” (8) among pupils, the use of a car as a means of transportation by parents by bringing their kids to school” (2), and the “exclusion” of a child (8) in the family. Among the unhealthy habits they have mentioned the use of junk food, such as “chips”, “chupa – chups,” rather than vegetables.

The next category that was mentioned by the teachers was **spirituality**. Pupils pay more significance to material values (5). Pupils are interested about “becoming rich and famous.” (5) “Their ideals are singers which are not known by the teachers” (3). Teachers did talk about the negative influence of TV, internet, and technologies. Among the other objects of attraction for pupils as mentioned by the teachers, are cartoons, music, vampire movies, entertainment, exotic travels, and iphones. To describe the attributes of contemporary pupils, the teachers have used such vocabulary as a free way of dressing and fashionable clothing. Teachers did acknowledge that a majority of pupils are “envious” (5), and that they have no skills of cultural behavior. They emphasize that pupils are helpful (3), „share things”, they care about their families. Among

them there are pupils who are being „ridiculed, ignored, who are cruel, who are being humiliated (2).”

**Personal competency.** Contemporary pupils learn how to express their feelings, they are “easily hurt”, “emotionally imbalanced” (7), though they are very „kind” (4), „friendly,” (3) learn how to manage their anger: they are „angry” (4), „aggressive” (5), they like, “aggressive games”. More often they do not have a realistic self-evaluation of their advantages and disadvantages. More often pupils are “egoistic” (2), they place more emphases on one’s “ME”, “only me”, “self-centeredness,” they have a high self-evaluation, and they are not self - critical.

Contemporary pupils are self-confident; they have realistic understanding of their abilities. Teachers pay attention to their overly high self-evaluation (3), ability to do diverse things. They demand from the surrounding people “attention to themselves”, “they love themselves.” They control destructive emotions; they are impulsive and “attractive” (2). Quite often they have “a destructive behavior,” “they do not control their behavior,” they are described as “hyperactive” and as “indigo” children.

**Credibility - honesty and integrity.** Pupils need to find and to evaluate possible solution of the problem, to choose a problem solution strategy, to evaluate a result, so that the choice is justified. Teachers expressed diverse opinions about pupils’ ability to undertake a responsibility about their personal achievements. Some teachers have emphasized that pupils can undertake a responsibility about personal achievements. Other teachers stressed that pupils are “irresponsible” (3) and “do not want to undertake a responsibility” (5)” that they lack a responsibility. Pupils are flexible and stubborn. Children are **creative**, they are quick decision makers, each has its own experience. Still several children are ignorant, learning creates problems for them. They are “knowledgeable in use of technologies,” they “know how to work with IT4”

On the one side they “get used to be independent” (2). Parents, teachers and the society motivate them for a “career, and learning”. “Each primary school pupil has a “desire to be the first and the best” (2), “they have a high motivation for learning” (4) and an orientation for the achievements. On the other side, children “lack independence” (3). Children do not think about learning and their motivation for learning is low.

Primary school children have difficulties to set long term goals. Contemporary children “are open to new things” “they have many questions” (3) they are “curious” (4). This fosters children’s learning. In many issues children are “knowledgeable” (10), and “informed” (2). “Memory,” “attention,” and a “perception” help them to learn new things quickly and profoundly. They “think in a creative way,” analytically, with imagination, they are “gifted and clever” (3). In the classroom children “feel safe,” (15), in the classroom, they are “active” (14), “ready for work” (3). This is acknowledged that the development of opportunities can be delayed because „pupils read books less” (3), „they have



no desire to read” (3). This leads to „poor vocabulary”. The child is “lazy” (4), he/she waits until somebody does his/her work”. Pupils are described with “a poorly developed muscular system, problems with memory, and with speech problems.”

**Social competence** determines one’s actions in relation to others and has its expression as: (1) are cognition of other people’s need and feelings. Social skills (2) are defined as an ability to foster a desirable behavior. Therefore, person begins to understand others, if necessary, to provide help and support others.

One of the significant social skills as described by the teachers is influencing others. From one side, teachers describe pupils as “talkative subjects” by putting the emphases on a “vocabulary pupils are using”. Pupils learn to persuade and influence peers and adults. Some teachers stress that children are not “talkative subjects” but are simply laud.

The requirements set for the primary school teachers are not only to teach pupils to be responsible but to learn the communication management skills in the group. Contemporary children “like to teach, each wants to be the center (3).” The teacher is strict, learns to establish order and to encourage others to understand them.

## **Discussion**

This does not takes place quite often when teachers pose a question how does the pupil look like, what is his/her values, attitude towards life, which skills he or she needs to acquire to become a citizen of a future society.

A portrait of a contemporary pupils centers around pupils’ needs for a security both in the family and in the classroom, social inclusion, being included in the classroom activities, being provided a space of an exploration of the world. Contemporary pupil is self-confident, overly engaged with IT technologies, spends less time in nature, is consumerist minded, and encounters health problems from being distant from nature and from spending more time with technologies.

The authors believe that building social skills and competency is essential for the pupils to become responsible citizens, since the social and emotional growth of a student precedes all other growth. Social intelligence plays an integral role how the transition takes place into next stage of development. Without a social intelligence pupils may encounter difficulties of participating in a community life. Low social skills may be linked to a number of problems, like drop outs, and poor socialization.

The data gained in this research, based on focus group interview with teachers indicate that teachers are ready to face diversity in the classroom, though; the main means of communication among pupils is via IT technologies more than by a direct contact. Pupils spent too much time with the technologies, less with peers.

The moderators of a focus group discussions have noticed that teachers do not understand that for a contemporary pupil traditional learning style is not acceptable any more where the knowledge transmission takes place in a linear way. The teacher needs to help children to find, to evaluate, and to use necessary knowledge and put it in practice. Interrelatedness in the learning process is based upon respect and trust that can cause an antipathy towards the school.

### References

- Alasuutari, P., Bickman, L., & Brannen, J. (2008). *The SAGE Handbook of Social Research Methods 21. Focus Groups*. London: Sage Publications.
- Badjanova, J., Dz., Ilisko, & E., Drelinga. (2013). Holistic Approach in Reorienting Teacher Education Towards the Aim of Sustainable Education: the Case Study from the Regional University in Latvia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ISSN: 1877-0428.
- Barbour, R.S., & Kitzinger, J. (1999). Developing Focus Group Research Introduction: the Challenge and Promise of Focus Groups. In: Barbour, R. S., Kitzinger, J. *Developing Focus Group Research*. London: Sage Publications. (pp. 1-20). <http://srmo.sagepub.com/view/developing-focus-group-research/n1.xml> [2011.05.02].
- Brooks, G. & Brooks, M. (1999). *Search of Understanding: The case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C.L. (2010). Real-World Learning Opportunities in Sustainability: From Classroom into the Real World. In: *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11, (4). (pp. 308-324). <http://www.emeraldinsight.com/1467-6370.htm> [2010.12.20].
- Clavin, B. & Lewis, A. (2005). *Focus Groups on Consumers': Ethical Beliefs*. In: Harrison, R., Newholm, T. & Shaw, D. (2005) *The Ethical Consumer*. London: Sage Publications. 173 - 187.
- David, W. Stewart & Prem, N., (2007). *Focus Groups: History, Theory, and Practice*: Sage Publications.
- Department of Education and Skills (2007). Sustainable Development: Our Commitment. [www.dfes.gov.uk/aboutus/sd/](http://www.dfes.gov.uk/aboutus/sd/) [2007.06.12].
- Drelinga, E., & Krastiņa, E. (2012). Assessment of Primary School Learner's Project Week in the Context of Sustainable Development. In: C. Жалован, *Proceedings of International Scientific Conference Current Trends in the Concepts and Strategies of Lifelong Learning*, Санкт-Петербург, Россия, ISBN978-57434-0614-5.
- Grabovska, R. (2006). *Ilgspējības principa īstenošana skolotāju izglītībā. [Implementation of the Principle of Sustainability in Teacher Education]* Phd Thesis. Daugavpils: Daugavpils University.
- Grabovska, R. (2011). Mācību Process Ilgspējīgai Ekonomikai un Sabiedrībai: Gadījumam Izpēte Latvijas Kontekstā. [Study process for sustainable economic and society: Latvian case study] *Daugavpils Universitātes 53.Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli* 2011.gada 13.-15.aprīlis. Daugavpils, Downloaded from [http://dukonference.lv/public/proceedings\\_of\\_conf/53konf/pedagogija/Grabovska.pdf](http://dukonference.lv/public/proceedings_of_conf/53konf/pedagogija/Grabovska.pdf)
- Hicks, D. (2010). The Long Transition: Educating for Optimism and Hope in Troubled Times. 3rd Annual Conference of the UK Teacher Education Network for Education for Sustainable Development/ Global Citizenship, July 2010 1-28.
- Hughes, D., DuMont, K. (1993). Using Focus Groups to Facilitate Culturally Anchored Research. *American Journal of Community Psychology*, 21 (6): 775 – 806.

- Iliško, Dz., Ignatjeva, S., & Mičule, I. (2010). Teachers as Researchers: Bringing Teachers' Voice to the Educational Landscape. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12 (1), 51-65 (ISSN 1691-4147). DOI: 10.2478/v10099-009-0046-x
- Jupp, V. (Ed.) (2006). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage Publications. (pp.122-123). Downloaded from: <http://srmo.sagepub.com/view/the-sage-encyclopediaof-social-science-research-methods/n82.xml?rskey=5OWXn6> [2011.04.30].
- Kolb, B. (2008) *Marketing Research: 8 Planning and Conducting Focus Groups*. SAGE Research Methods Online. Sage Publications, Inc. 124-140 DOI: 10.4135/9780857028013
- Krueger, R., Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. (3<sup>rd</sup> edition) Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Miller, R. (1995). *Educational Freedom for a Democratic Society: A Critique of National Goals, Standards, and Curriculum*. Brandon, VT: Resource Center for Redesigning Education.
- Miller, R.L., & Brewer, J. (Ed.). (2003). *The A-Z of Social Research*. London: Sage Publications. (pp. 121-123). Downloaded from <http://srmo.sagepub.com/view/the-a-z-of-socialresearch/n41.xml?rskey=5OWXn6>.
- Munday, J. (2006). Identity in Focus: The use of Focus Groups to Study the Construction of Collective Identity. *Sociology*, 40,1, 89–105.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of Education*. Colorado: Westview Press.
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. London, New York: Zed Books, In Association with University of Toronto Press, Toronto.
- Pipere, A. (2011). Fokus grupas [Focus groups] In: Martinsone, K. (Ed.) (2011). *Ievads pētniecībā: Stratēģijas, Dizaini, Metodes*. (pp.177-181) [Introduction in research: strategy, design and methodology] Rīga: Raka.
- Posch, A., & Steiner, G. (2006). Integrating Research and Teaching on Innovation for Sustainable Development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7(3), 276-292, Downloaded from <http://www.emeraldinsight.com/1467-6370.htm>.
- Salīte, I. (2002). Teachers' Views on the Aim of Education for Sustainable Development. *Journal of Teacher Education and Training*, 1, 68–80.
- Salīte, I. (2006). Aim of Education in the Context of Present and Future Educational Issues: Perspective of Teachers. In: A. Pipere (Ed.). *Education & Sustainable Development: First Steps toward Changes*, 1, (pp. 390 - 407). Daugavpils: Daugavpils University Publishing House "Saule".
- Salīte, I. (2008). Educational Action Research for Sustainability: Constructing a Vision for the Future in Teacher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 10, 5–16.
- Thoresen, V. (2004). *Cultivating Sustainable Lifestyles*. UNESCO: IEF Conference, Greece: University of Thessaloniki.
- UN ESD (2004). *DESD Draft International Implementation Scheme*. Paris: UNESCO
- Webster, K., & Johnson, C. (2010). *Sense & Sustainability. Educating for a Circular Economics*. UK: Ellen MacArthur Foundation.

## KONTEKSTS FIZIKAS IZGLĪTĪBAS DIDAKTISKAJĀ KONCEPCIJĀ

### *Context in Didactic Conception of Physics Education*

Jānis Dzerviniks

Rēzeknes Augstskola, Latvija

**Abstract.** *The article offers an evaluation of the concept “Context”, discloses the role and opportunities of contexts for the improvement of physics learning process, as well as provides with the theoretical justification for context-oriented approach. The objective of the article is to evaluate inclusion of the context and context-oriented approach into didactic conception of physics education. In the research which is discussed in the article, scientific literature is analyzed; analytical judgments are based on the previous researches, as well as on the personal pedagogical experience of the author.*

**Keywords:** *context, context-based approach, constructivism, physics education.*

### Ievads

#### *Introduction*

Fizikas izglītība uztverama kā dabas parādību zinātniskās izziņas process un rezultāts. Tā ir nozīmīga, lai pilnvērtīgi īstenotu ikdienas dzīvi, lai sagatavotos profesionālai darbībai, lai izveidotu pasaules uzskatu un attieksmi pret apkārtējo pasauli. Fizikas mācīšanās priekšrocība ir tā, ka apgūstamo mācību saturu skolēni var saistīt ar savu dzīvi un tādā veidā tikt vairāk motivēti darbam. Mācību procesā apgūstamās zināšanas var piemērot reālās dzīves situācijās un mācīties fiziku, analizējot šīs situācijas. Balstoties uz minēto skatījumu, ir izvirzāma atziņa, ka fizikas mācību saturs ir skatāms kontekstā (Rayner, 2005; Benckert, 1997; Filkenstein, 2001). Tas nozīmē mācību saturu sasaistīt ar ikdienas dzīves parādībām, iespējamo nākotnes karjeru, tehnisko iekārtu izstrādājumus vai to skatīt vēsturiskā fizikas kontekstā un ietekmē uz tehnoloģiju attīstību, ietekmē uz sabiedrību un tās kultūras sasniegumiem.

Mācību procesam ir didaktiska virzība un to kā vienotu sistēmu veido daudzi savstarpēji saistīti komponenti. Tā kā pasaules izziņāšanā būtisks ir fizikas apguves process skolā un ir nepieciešams paaugstināt fizikas mācīšanās efektivitāti, kā arī veicināt šī mācību priekšmeta pievilcību, ir būtiski apzināt un izvērtēt mūsdienu didaktiskās nostādnes un to īstenošanas iespējas mācību procesā. Noteiktā sistēmā apkopotus uzskatus par mācību procesu var uzskatīt par didaktisku koncepciju. Raksta mērķis ir izvērtēt konteksta un kontekstorientētas pieejas iekļaušanos fizikas izglītības didaktiskajā koncepcijā. Rakstā atspoguļotajā pētījumā veikta zinātniskās literatūras analīze, analītiskie spriedumi balstīti uz iepriekš veikto pētījumu bāzes, kā arī izmantojot autora personisko pedagoģisko pieredzi.

## **Jēdziena „Konteksts” izpratne fizikas didaktikā** *Comprehension about Concept „Context” in Physics Didactics*

Jēdziens „konteksts” ir radies no latīņu valodas vārda “contexere”, kas nozīmē “saaust kopā” vai “tas, kas dod saskanību ar tā daļām” (Cole, 1996). Saistot mācību saturu ar dažādām reālās pasaules norisēm, skolēnu un skolotāju ikdienas dzīvi, profesionālo darbību un karjeru, fizikas mācības parādās kā aizraujošas un jēgpilnas, tās virza skolēnus klūt aktīviem un pašmotivētiem mācīties. Konteksts ir kā fundamentāls pamats, kas atbalsta skolēna mācīšanos. Ar kontekstu palīdzību tiek parādīta fizikas principu piemērošana dažādām situācijām, tādā veidā nodrošinot autentiskāku apgūto zināšanu atspoguļojumu praktiskajā dzīvē (Dzerviniks, Poplavskis, 2011).

Konteksts N.D.Filkensteins skatījumā ir neatņemama fizikas mācību procesa sastāvdaļa, nevis atsevišķs faktors vai fons (Filkenstein, 2001). L. Jonāne šo jēdzienu definē kā sākuma impulsu, kas veido mācīšanās motivāciju, rosina saskatīt mācīšanās praktisko nozīmīgumu, palīdz sasaistīt esošo pieredzi un vajadzību pēc jaunajām zināšanām un padara mācību procesu apzinātu un daudzpusīgu (Jonāne, 2009). A.Golovkovs, analizējot Krievijas zinātnieku skatījumu uz minēto jēdzienu, pauž uzskatu, ka konteksts ir cilvēka dzīves un darbības iekšējo un ārējo apstākļu sistēma, kura ietekmē uztveri, izpratni un konkrētās situācijas pilnveidi, dodot tai jēgu un nozīmi kā kopumā, tā arī ar tās atsevišķiem komponentiem (Головков, 2011). Mc.Dermott kontekstu aplūko, kā vietējo vidi, kurā tiek novietoti priekšmeti, apkārtnē (McDermott, 1993). O.D.Jong kontekstus apraksta kā situācijas, kas palīdz skolēniem piešķirt nozīmi jēdzieniem, likumiem, teorijām. Minēto skatījumu zinātnieks paplašina ar priekšstatu, ka kontekstu var arī saistīt ar praksi, praktisko darbību, piemēram, skolas fizikas laboratorijā, tādā veidā palīdzot skolēnam rast jēgu apgūstamajām teorētiskajām koncepcijām (Jong, 2006).

### **Kontekstu klasifikācijas sistēmas** *Contexts' classification systems*

Jēdziena konteksts definīcijas pamatā ir vispārīgas, tāpēc, lai pilnīgāk izprast šī jēdziena būtību, ir nepieciešams skatīt kontekstu izcelšanās sfēras (skat. 1.tabulu). Fizikas mācību procesā lietojamo kontekstu izcelšanās saistīta ar personisko, sociālo, profesionālo, kā arī zinātnes un tehnoloģiju sfēru (Jong, 2006).

Analizējot F.Villalino izvirzītās mācību stratēģijas (Villalino, 2009), var izveidot kontekstu iedalījumu piecās kontekstu grupās: dzīves pieredzes konteksts, izziņas konteksts, zināšanu lietošanas konteksts, sadarbības konteksts, zināšanu pārneses konteksts (skat. 2.tabulu). Šo grupu kontekstu lietošana mācībās ir būtiska, lai nodrošinātu pilnīgu un daudzveidīgu fizikas mācību procesu.

**1.tabula. Konteksta raksturojums pēc tā izcelšanās**  
**Table 1. Characteristics of context by its origin**

| Konteksta izcelšanās sfēra | Konteksta nozīmes raksturojums   |
|----------------------------|--|
| Personiskā                 | Skolēna personības attīstība saistot fiziku ar viņa personīgo dzīvi  |
| Sociālā                    | Skolēna kā atbildīga pilsoņa sagatavošana saistot fiziku ar sabiedrības sociālajiem jautājumiem                            |
| Profesionālā               | Skolēna izpratnes veidošana par profesijām un iespējamo nākotnes profesionālo darbību                                      |
| Zinātnes un tehnoloģiju    | Skolēna zinātniskās izziņas prasmju attīstība saistot fiziku ar zinātnes sasniegumiem un tehnoloģisku risinājumu attīstību |

**2.tabula. Kontekstu iedalījums pēc mācību stratēģijām**  
**Table 2. Breakdown of context by teaching-learning strategies**

| Konteksta grupa               | Konteksta grupas raksturojums   | Darbību raksturojošie atslēgas vārdi |
|-------------------------------|---|--------------------------------------|
| Dzīves pieredzes konteksts    | Mācīšanās apgūstamo fizikas saturu sasaistot ar ikdienas situācijām, skolēna dzīves pieredzi                    | Saistīt, attiecināt                  |
| Izziņas konteksts             | Mācīšanās balstoties uz konkrētiem fizikas eksperimentiem, pētījumiem un atklājumiem                            | Pieredzēt, piedzīvot                 |
| Zināšanu lietošanas konteksts | Mācīšanās lietojot apgūtās fizikas koncepcijas, likumus un teorijas iespējamās skolēnu nākotnes darbības sfērās | Izmantot, pielietot                  |
| Sadarbības konteksts          | Mācīšanās sadarbojoties ar citiem skolēniem (komunicējot, daloties pārdomās, atsaucoties palīdzēt)              | Sadarboties, dalīties                |
| Zināšanu pārneses konteksts   | Mācīšanās izmantojot esošās zināšanas, tās pārnesot lietošanai jaunās situācijās                                | Pārcelt, pārvietot                   |

O.Jongs ir izdalījis kontekstu grupas pēc to izmantošanas aspektiem (Jong, 2006). Šajā klasifikācijā tiek izdalīti konteksti, kas tiek lietoti ievadot teorētisko jautājumu apguvi, pēc teorijas izklāsta, konteksti, kas papildina mācību līdzekļu saturu, kas veicina zināšanu lietošanu, zināšanu apkopošanu un veicina jautājumu tālākas izziņas turpināšanu (skat. 3.tabulu).

E.Klarks (Clark, 1997) kontekstu interpretē kā virssaturu, kas palīdz veidot jēgpilnu izpratni par to, ko skolēns mācās saistībā ar dzīves norisēm kultūrā, politikā, ekonomikā un ekoloģijā. Viņš izdala četrus fundamentālus kontekstu veidus: subjektīvais konteksts, laika konteksts, simboliskais konteksts un globālais konteksts (skat. 4.tabulu).

**3.tabula. Kontekstu iedalījums pēc to izmantošanas (pēc Jong, 2006)**

*Table 3. Breakdown of contexts by its using*

| <b>Konteksta grupa</b>                       | <b>Konteksta grupas raksturojums</b>   |
|--|--|
| Ievadkonteksts                               | Konteksti tiek izmantoti mācību procesā pirms teorētisko koncepciju analīzes                       |
| Teorijai sekojošs konteksts                  | Konteksti seko teorētisko koncepciju izklāstam un sīkāk izskaidro tās                              |
| Papildinošs konteksts                        | Konteksts tiek izmantots mācību līdzekļos ietvertā satura papildināšanai                           |
| Apkopojošs konteksts                         | Konteksts nodrošina mācību apkopojumu vai izriet no skolēnu interesēm un izvirzītajiem jautājumiem |
| Zināšanu lietošanas konteksts                | Konteksts vērsti uz apgūto teorētisko koncepciju piemērošanu praksē                                |
| Tēmas padziļinātu izziņu veicinošs konteksts | Konteksts veicina tēmas tālāku padziļinātu izziņu, jautājumu un problēmu izpēti                    |

**4.tabula. Fundamentālie kontekstu veidi (pēc Clark, 1997)**

*Table 4. Fundamental kinds of context*

| <b>Konteksta veids</b> | <b>Konteksta veida raksturojums</b>  |
|------------------------|--|
| Subjektīvais           | Vērsti uz skolēnu attiecībām pašiem ar sevi un ar citiem, ar apkārtējo pasauli, kura tiek uztverta subjektīvi  |
| Laika                  | Vērsti uz sabiedrības attiecībām ar pagātņi, tagadni un nākotni. Skolēns izzina to, kas ir būtisks tagadnē, iekļaujot vēsturisko skatījumu un nākotnes perspektīvu |
| Simboliskais           | Skolēns apkopo informāciju, domā, apgūst zināšanas, izmantojot simbolus. Informācija veic informēšanas un formēšanas funkciju;                                     |
| Globālais              | Pauž cilvēku attiecības ar fizisko pasauli, t.s., ekoloģiskā aspektā, skata daudzšķautņainus procesus kopumā   |

N. D. Filkensteins, aplūkojot fizikas mācīšanās procesu, pauž domu, ka konstruktīva mācīšanās un konteksts nevar pastāvēt viens bez otra, tie ir jāsasaista kopā. Fizikas didaktikā tiek sasaistīts konteksts ar konstruktīvismu un, tas koncentrējas uz skolēnu kā aktīvu būtni, kas konstruē izpratni par fizikas mācību saturu ar kontekstu palīdzību. Konteksts ir tā vietējās vide, kas „ieskauj” fizikas mācībās aplūkojamās lietas vai „parādās” kā mijiedarbība starp skolēnu un vietējo vidi (Filkenstein, 2001).

### **Kontekstorientēta pieeja fizikas izglītībā** *Context-based approach in physics education*

Skolēns cenšas izprast apkārtējo pasauli un, lai to izdarītu, mācību procesa laikā veido izpratni par zinātņi, tehnoloģijām un sabiedrību. Skolēns izzina dabu, cilvēka mākslīgi veidoto vidi un sociālo vidi. Fizikas mācību procesā saikni starp zinātņi, tehnoloģijām un sabiedrību akcentē kontekstorientēta pieeja.

Šī pieeja atzīst mācības kā sarežģītu un daudzšķautņainu procesu, kura ietvaros skolēns izzina jaunu informāciju nozīmes kontekstā, meklējot jēgu un noderīgumu (Rose, 2012). Pētījumu analīze par kontekstorientētu mācību īstenošanu atklāj kontekstu lomu un iespējas fizikas mācību procesa pilnveidei (skat. 5.tabulu).

**5.tabula. Kontekstorientēta pieeja fizikas mācību procesa pilnveidei**  
*Table 5. Context-based approach for improving of physics teaching-learning process*

| <b>Kontekstorientēta pieeja veicina:</b>   | <b>Zinātnieki, kas pēta konkrēto ietekmi</b>     |
|--|--|
| abstrakto jēdzienu pilnīgāku izpratni  | Aikenhead, 2007; Campbel et all, 1994            |
| dziļāku izpratni par zinātnes – tehnoloģiju – sabiedrības mijiedarbību                         | Aikenhead, 2007; Campbell et all, 1994           |
| radošuma attīstību   | Solomon & Aikenhead, 1994                        |
| prasmju attīstību pielietot zināšanas jaunās situācijās, strādāt patstāvīgi un pieņemt lēmumus | Yager, 1991; Solomon & Aikenhead, 1994           |
| dabaszinātniskās izziņas prasmes   | Solomon & Aikenhead, 1994, Villalino, 2009       |
| pozitīvas attieksmes veidošanos pret dabaszinātnēm un to lomu sabiedrības attīstībā            | Solomon & Aikenhead, 1994; Campbell et all, 1994 |
| skolēnu intereses attīstību un individuālās atbildības sekmēšanu                               | Bennett, 2003                                    |
| mācīšanās motivācijas attīstību un palīdz transformēt fizikas zināšanas uz ikdienas dzīvi      | Merill, 2007                                     |

F.Villalino kontekstorientētu pieeju atzīst par pieeju, kas ir adaptēta dabaszinātņu mācīšanai, kur konteksts tiek izmantots zinātnisko ideju attīstīšanai (Villalino, 2009). Kontekstorientētās mācībās izpaužas mācīšanās stratēģiski elementi – saistīt, pieredzēt, lietot, sadarboties, pārnest (skat. 6.tabulu).

**6.tabula. Mācīšanās stratēģijas kontekstorientētā pieejā (pēc Villalino, 2009)**  
*Table 6. Learning strategies in context-based approach*

| <b>Kontekstorientēta pieeja</b> | <b>Mācīšanās stratēģija</b> | <b>Raksturojums</b>  |
|---------------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Kontekstorientēta pieeja</b> | Saistīt                     | Mācīšanās dzīves pieredzes kontekstā                               |
|                                 | Pieredzēt                   | Mācīšanās izpētes, atklājumu, izgudrojumu kontekstā                |
|                                 | Lietot                      | Mācīšanās koncepciju, informācijas lietošanas kontekstā            |
|                                 | Sadarboties                 | Mācīšanās komunikācijas un dalīšanās ar citiem skolēniem kontekstā |
|                                 | Pārnest                     | Mācīšanās esošo zināšanu kontekstā                                 |



Izmantojot kontekstorientēto pieeju, analizējot izzināmo problēmu, ir iespējams nodrošināt gan fizikas pamatjēdzienu un likumu apguvi, gan arī attīstīt mācīšanās prasmes, sistēmisko domāšanu un tādējādi pilnveidot skolēnu vispārējo kompetenci.

## **Diskusija** *Discussion*

Kontekstorientēta pieeja atbilst konstruktīvisma didaktiskajai teorijai. Konstruktīvisma nozīmīgākās idejas, kas saistās ar kontekstorientētu pieeju, ir

- skolēnu aktīva darbība, kas ir apzināta un racionāla;
- mācības vērstas uz izpratnes veidošanu;
- mācību procesā dominē emocionāli pārdzīvojumi;
- mācībās tiek skatītas aktuālas problēmas un uzdevumi;
- tiek atklāts mācību satura praktiskais nozīmīgums.

Aktuāls jautājums ir skolēna pārliecības veidošana par mācību satura nozīmīgumu. To ir iespējams īstenot lietojot kontekstus. Atbilstošu un pārdomātu kontekstu izmantošana ir ļoti svarīga, lai veidotu skolēnu pārliecību par apgūstamo mācību jautājumu nozīmīgumu. Ir būtiski, lai skolēns pats nonāk pie atziņas, ka viņam pietrūkst zināšanu un prasmju noteiktu darbību īstenošanai. Kā atzīmē R.Paul un L.Elder (*Paul, Elser, 1999*) zināšanu pieprasījums no skolēnu puses ir motivētu mācību pamats.

Kontekstorientētu mācību ideja ir sasaistīt teoriju un praksi. Mācību priekšmeta saturā ietvertais teorētiskais materiāls ir pietuvināms ar mācību priekšmetu saistīto profesiju praktiskajām vajadzībām. Tas nozīmē, ka zināmā mērā kontekstorientētas mācības var būt profesionāli orientētas un tajās integrējas mācības, zinātne un attiecīgās profesijas elementi.

Mācīšanās bez konteksta rada grūtības skolēniem iekļaut jaunās zināšanas jau esošajā zināšanu sistēmā. Mācīšanās ir uztverama kā zināšanu apgūšana, kas balstās to individuālā konstruēšanā iepriekšējās pieredzes un jaunās informācijas mijiedarbības procesā.

Kontekstorientētu mācību īstenošanā ir saskatāmas vairākas problēmas, kas saistās ar skolotāja un skolēnu darbību:

- skolotāja profesionalitāte kontekstorientētas pieejas īstenošanā (pieredzes trūkums, nepietiekama metodiskā sagatavotība un kontekstu nepilnīga pārzināšana);
- mācību satura jautājumiem atbilstošu un daudzveidīgu, skolēna iespējam uztvert un izprast atbilstošu kontekstu izvēle (daudzas parādības ir sarežģītas un komplicētas, sastāvošas no elementiem, par kuriem skolēniem uz konkrēto brīdi vēl var nebūt pilnīgas izpratnes);
- skolēnam pamatlikumu pielāgošana autentiskām situācijām ārpus klasē izskatītā konkrētā gadījuma, zināšanu vispārināšana ārpus konteksta;

- kontekstu izmantošana, kas ataino mācību saturu, bet var negatīvi emocionāli ietekmēt skolēnu (piemēram, kodolieroču lietošanas aspekts).

Minētās problēmas ir izvērtējamas un risināmas, piedāvājot attiecīgas pedagogu profesionālās pilnveides programmas skolotājiem, izstrādājot atbilstošus mācību metodiskos līdzekļus, mācību procesā īstenojot dažādu darbības veidu integrāciju, pielietojot skolēniem zināmus piemērus, ar kuriem sastopamies ikdienas dzīvē un tehnikā un kuri ir konkrēti, interesanti, noderīgi un nepārprotami ataino reālās dzīves parādības. Skolēns strādās aktīvi un ieinteresēti, ja viņa veicamajās darbībās ir novitāte, ja viņš jūt izaicinājumu, ja saskata vērtību apgūstamajām zināšanām un prasmēm.

### **Secinājumi** *Conclusions*

1. Konteksts ir fundamentāls pamats, kas atbalsta skolēna mācīšanos. Ar tā palīdzību tiek parādīta fizikas principu piemērošana dažādās situācijās, nodrošinot konkrētāku apgūto zināšanu atspoguļojumu praktiskajā dzīvē.
2. Fizikas mācībās lietojamo kontekstu izcelšanās saistīta ar personisko, sociālo, profesionālo, zinātnes un tehnoloģiju sfēru.
3. Pilnīgu un daudzveidīgu fizikas mācību procesu nodrošina šādu kontekstu grupu izmantošana: dzīves pieredzes konteksts, izziņas konteksts, zināšanu lietošanas konteksts, sadarbības konteksts, zināšanu pārneses konteksts.
4. Skolēns mācību procesā veido izpratni par zinātni, tehnoloģijām un sabiedrību, izzinot dabu, mākslīgi veidoto vidi un sociālo vidi. Fizikas mācību procesā saikni starp zinātni, tehnoloģijām un sabiedrību akcentē kontekstorientēta pieeja, kas atklāj mācības kā procesu, kurā skolēns izzina jaunu informāciju nozīmes kontekstā, meklējot jēgu un noderīgumu.

### **Summary**

Physics education is important in realization of valuable everyday life, in training for professional activities and in development of worldviews and attitude towards the surrounding world. The fact that pupils can relate the learning content to be studied with their lives, thus being more motivated for the schoolwork, is an advantage of physics learning. The knowledge to be acquired in the learning process may be applied in real life situations and physics may be studied by analyzing these situations. On the basis of the aspect mentioned, it may be concluded that learning content of physics shall be viewed within the context. It means that learning content is related to the phenomena of everyday life, possible future career, elaboration of technical devices, or it is viewed within historical context of physics and as the influencing factor of technology development, society and its cultural achievements.

General definitions underlie the concept of context; therefore, spheres of origin of contexts shall be discussed in order to comprehend the essence of this definition completely. The origin of contexts which are used in physics learning process is related to the personal, social and professional sphere, as well as to the scientific and technological sphere (*Jong*,

2006). Analyzing teaching strategies mentioned by F. Villalino, the contexts may be divided into five groups: context of life experience, cognitive context, context of knowledge application, cooperation context, and context of knowledge transference. The usage of the contexts of these groups ensures complete and varied physics learning process. O. Jong has classified contexts into groups according to the aspects of their usage (Jong, 2006). This classification includes the contexts which are used in the acquisition of theoretical issues and after explanation of theory, contexts which complement the content of teaching materials, encourage the application and summarization of knowledge and promote further investigation of issues.

A pupil tries to comprehend the surrounding world and, in order to do that, develops an understanding of science, technologies and society during the learning process. A pupil explores the nature, artificial man-made environment and social environment. Context-oriented approach emphasizes the relation between science, technologies and society in physics learning process. This approach declares studies as the process, within the framework of which a pupil acquires new information in the context of meaning, searching for sense and usefulness (Rose, 2012). Strategic learning elements – to relate, to experience, to apply, to cooperate, and to transfer – are expressed in context-oriented studies.

Several problems, which are related to the activities of a teacher and pupils, may be distinguished in the implementation of context-oriented studies:

- professionalism of a teacher during the implementation of context-oriented approach;
- choice of varied contexts which correspond to the issues of learning content and pupil's abilities to comprehend and understand;
- generalization of pupil's knowledge beyond the context;
- usage of contexts which reflect the learning context but may have negative emotional influence on the pupil.

The problems mentioned above can be solved by offering appropriate professional development programs for teachers, elaborating appropriate methodological teaching materials, realizing an integration of various types of activities in the learning process, using well-known examples to the pupils which are faced in everyday life and technologies, and which are specific, interesting and useful, and can reflect phenomena of real life unmistakably. By the usage of context-oriented approach and analysis of the problem to be explored, it is possible both to ensure the acquisition of general concepts and laws of physics and to develop learning skills, systematic thinking, thus improving general competence of the pupils.

### **Literatūra Bibliography**

- Aikenhead, G. S. (2007). *Expanding the Research Agenda for Scientific Literacy*. Downloaded from <http://www.conference.slu.se/lslsvmposium/speakers/AikenheadPo.pdf>
- Benckert, S. (1997). *Conversation and Context in Physics Education*. Downloaded from [http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18144/1/gupea\\_2077\\_18144\\_1.pdf](http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18144/1/gupea_2077_18144_1.pdf)
- Bennett, J. (2003). *Teaching and Learning Science: A Guide to Recent Research and its Applications*. London: Continuum.
- Campbell, B., Lazonby, J., Nicholson, P., Ramsden, J., Waddington, D. (1994). Science: the Salters' Approach in a case study of the process of large-scale curriculum development. *Science Education*, 78 (5), 415-447.

- Clark, E. T. (1997). *Designing and implementing and integrated curriculum: A student-centered approach*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a Once and Future Discipline*. Cambridge, MA, Havard University Press.
- Dzerviniks, J., Poplavskis, J. (2011). Accents of Constructivism's Didactics During Education of Physics in Secondary Education. *Society. Integration. Education*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, pp.
- Filkenstein, N.D. (2001). *Context in the Context of Physics and Learning*. Downloaded from <http://lhc.ucsd/nfinkels/perc.context.pdf>
- Glynn, S. M., Winter, L. K. (2004). Contextual Teaching and Learning of Science in Elementary school. *Journal of Elementary Science Education*. Retrieved from: <http://goliath.ecnext.com/coms2/browse R J080>
- Jonāne, L. (2009). Didactical fractal as a conceptual model for sustainable science teachers' education. *7th International JTEFS/BBCC Conference „SUSTAINABLE DEVELOPMENT. CULTURE. EDUCATION. Research and Implementation of Education for Sustainable Development*. Downloaded from [http://du.lv/files/0000/3433/PROCEEDINGS\\_2009\\_7th\\_JTEFS-BBCC\\_conference.pdf](http://du.lv/files/0000/3433/PROCEEDINGS_2009_7th_JTEFS-BBCC_conference.pdf)
- Jong, O. D. (2006). Context-based chemical education: How to improve it? *19th ICCE*, Seoul, Korea. Downloaded from <http://old.iupac.org/publications/cei/vol8/0801xDeJong.pdf>
- McDermott, R. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In: Chaiklin S., Lave J. (Eds.) *Understanding practice*. (pp. 269- 305). New York: Cambridge University Press.
- Merill, M. D. (2007). Task-centered Instruction Strategy. *Journal of research on Technology in education*. 40 (2) 33–50. Downloaded from [http://cito.byuh.edu/merill/text/papers/Task\\_Centred\\_Strategy.pdf](http://cito.byuh.edu/merill/text/papers/Task_Centred_Strategy.pdf)
- Paul, R., Elder, L. (1999). Content is Thinking. Thinking is Content. *A Foundation for The Logic of Teaching*. Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/pages/content-is-thinking-thinking-is-content/958>
- Rayner, A. (2005). *Reflections on Context-based Science Teaching: a Case Study of Physics for Students of Physiotherapy*. Downloaded from [http://sydney.edu.au/science/universe\\_science/pubs/procs/wshop10/2005Rayner.pdf](http://sydney.edu.au/science/universe_science/pubs/procs/wshop10/2005Rayner.pdf)
- Rose, D.E. (2012). Context-Based Learning. In: Seel N.M. (Ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/x25677874688873p/fulltext.html>
- Solomon, J. & Aikenhead, G. (1994). STS Education. *International Perspectives on Reform*. New York: Teachers College Press. Retrieved from <http://www.usask.ca/education/people/aikenhead/#Book%20Chapters>
- Villalino, F. (2009). Context-Based Teaching in Science. *Bringing Science to life*. Downloaded from [http://www.cfo-pso.org.ph/pdf/8thconferencepresentation/day2/CONTEXT\\_BASED-MAM\\_FE.pdf](http://www.cfo-pso.org.ph/pdf/8thconferencepresentation/day2/CONTEXT_BASED-MAM_FE.pdf)
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model. *The Science Teacher*, 58 (6), 52-57. Retrieved from [http://www.eiu.edu/~scienced/5660/gotta/G-4\\_R-3.html](http://www.eiu.edu/~scienced/5660/gotta/G-4_R-3.html)
- Головков, А. (2011). *Контекстное обучение на уроках физики*. Retrieved from <http://pedmir.ru/8063>

## WHAT RESEARCH SHOWS ABOUT MATHEMATICS TEACHERS' LEARNING NEEDS: EXPERIENCE FROM LATVIA

Ilze France

Dace Namsone

Liga Cakane

University of Latvia, Latvia

**Abstract.** *The implementation of new skills (competencies) according to education regulation documents in 2006 – 2008 demanded a change in the Mathematics and Science teaching practice in Latvia. Work on the new education reform started this year (2015). The aim of the research is to look for the answers to the following questions – do the changes in learning approach occur and are teachers' skills sufficient for organizing a different teaching process? What are the learning needs expressed by teachers and concluded by experts? The range of cognitive activity, collaboration and focusing on students' learning are the criteria set for lesson observations. The research shows a tendency that changes envisioned in education policy resolutions fail to be reflected in school practice. In many cases, the demonstrated teachers' instructional skills were insufficient. The research shows the clear need to improve the instructional skills - to develop higher order cognitive skills (HOCS) oriented learning activities, to organize students' collaboration etc. The research proves the existence of the need to improve teachers' reflection skills and points to the deep contradiction between teachers' performance in the classroom and their own understanding about it.*

**Keywords:** *lesson observation, mathematics teachers' needs.*

### Introduction

The basic education guidelines in effect for the mathematics learning process in Latvia are described as self-expressive and creative, analytically critical, evaluative, social (collaborative), communicative, mathematical, learning and practical activity oriented and have marked the course towards mastering competences in different subjects (Table 1). The new regulations for education planning in Latvia envision implementation of the competencies approach into the general education content. However, before the implementation of the change commences, it is crucial to understand the *status quo* of the currently effective education guidelines in the classroom and to identify the teachers' learning needs. Math teachers' learning needs is the focus of this article.

**Table 1. Regulations governing the guidelines of mathematics teaching content**

|   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministry of Education of the Republic of Latvia, Department of Learning Content, Standard for Primary Education Mathematics, Riga 1992, SIA Lielvārds, p.64</li> <li>• Ministry of Education and Science of the RL, Center for Education Content and Examination, State Standard for Primary Education, Riga 1998, Lielvārds, p.32</li> <li>• Cabinet of Ministers, Regulations No.1027, Riga, December 19, 2006, Regulations on State Standard in Primary Education <a href="http://likumi.lv/doc.php?id=150407&amp;from=off">http://likumi.lv/doc.php?id=150407&amp;from=off</a></li> <li>• Cabinet of Ministers, Regulations No 715, Riga, September 2, 2008 Regulations on State General Secondary Education Standard and General Secondary Education Subjects' Standards <a href="http://likumi.lv/doc.php?id=181216">http://likumi.lv/doc.php?id=181216</a></li> <li>• National Development Plan of Latvia 2014–2020, December 2012, adopted by the Saeima of the RL. <a href="http://www.pkc.gov.lv/images/NAP2020%20dokumenti/20121220_NAP2020_apstiprinats_Saeima.pdf">http://www.pkc.gov.lv/images/NAP2020%20dokumenti/20121220_NAP2020_apstiprinats_Saeima.pdf</a></li> </ul> |
|---|

### **Theoretical background**

#### **What is the essence of the current guidelines of the education regulations?**

Many countries have started new Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) Program for International Student Assessment (OECD PISA) outcomes related reforms that call for the need to improve students' progress. Government resolutions 2006 undertaken in Latvia to mark a course towards promoting students' competencies continue in the new state education policy resolutions 2014.

The aspects of competencies in math contents – were incorporated as aspirations to perform scientific inquiry (France, 2010), to create a link with real life and to implement the application of information technologies, as is being done in a number of other countries.

Scientific inquiry as a teaching and learning approach is an action model. Metaphorically speaking it is like a multi layered piece of cake. Implementation of scientific inquiry means cognitive immersion, organization of an interested opinion exchange, acceptance of various answers and improvement of collaboration and competencies, which by their deeper essence differs from the traditional teachers' approach – transmitting information. To have the ideas occur in classroom practice means to focus on the cognitive immersion, collaboration and learning mode.

#### **What understanding should the teachers possess?**

It is important to emphasize that the constructivist opinion about learning allows the teacher to implement the priorities specified in education regulations on a professional level in the classroom (Cobern & Loving, 2008, Niaz, 2011 etc.).

It is important for teachers to understand that constructivism cannot be applied as an algorithm in the classroom leading to a panacea (Tobiass & Duffy,

2009; cited from Niaz, 2011). Efficient teaching and learning of scientific inquiry in the school is impossible without teachers' understanding of the concept, diversity and continuity of the scientific inquiry, as well as the following skills: ability to identify the learning outcomes of scientific inquiry and their conformity to the expected results; effective use of the teaching and learning strategies for scientific inquiry and effective communication of feedback on students' scientific inquiry.

On the lesson level it means to set learning outcomes, to refresh students' experiences, to hook and to interest them, to offer cognitive and metacognitive strategies that are helpful for the knowledge construction, to provide feedback, etc. Therefore, progress follow up is an integral part of the priorities specified in the learning content regulations.

Hattie's research (2012) showed that learning to learn including clarity, challenging learning outcomes, the feedback to improve the performance, etc. gave an effect size of 0.75, 0.56; and 0.72 respectively.

The changes specified in the policy resolutions can be incorporated in teachers' practices only if each teacher implements paradigm shift from transmitting information to a constructivism based approach.

#### **What is the context for teachers' activities?**

If we view implementation of the reforms in the context of the historic experience, the last decade of the twentieth century can be described as a nonstop period of change in the education system in Latvia. When the political power shifted at the beginning of the 1990ies and the first generation education standards were implemented, the teachers were granted freedom of choice to independently design the learning process. However, the paradox is that even today in continuing education classes teachers keep asking: "*Tell me, what is the correct way of teaching this!*" Just a decade ago about 40% of chemistry teachers were willing to return to the historically dominating strictly set procedures which used directives to clearly specify what had to be taught and in what way. (Namsone, 2010). While the shift in learning paradigms is occurring around the world, Latvia still largely witnesses the traditional teaching that stems out of the historic tradition for teachers to follow specific directives and manifests in usage of a single text book from 'cover to cover', 'teaching for exams', etc.

According to Van Driel et al. (2001) practical theories that guide teachers in teaching are based on practical knowledge. Teachers' practical knowledge is constructed by the teachers in the context of their work integrating experimental knowledge and formal knowledge. Math and science teachers' formal knowledge can be described as follows "chemists know the chemistry content, however they lack the knowledge of how to merge the content with high level pedagogic outcomes" (Ege et.al., 1997). This is obvious examining the scope of mathematics teachers' study program content for mastering the subject content, knowledge about students, teaching and learning, instruction and assessment

techniques, classroom management, etc.; in other words, the launching pad to become a teacher.

Implementation of changes in the classroom demands from teachers' not only new knowledge and skills but also a change in their beliefs about what teaching is. It means to act in dynamic situations. A teacher needs a critical mind and ability to reflect. Reflection can be in action and on action (Niemi & Jakky-Sihvonen, 2009). For example, in the teacher education in Finland teachers' competence must include the readiness to analyse the situation like a researcher and to make conclusions and decisions to act or to change something in a given situation (Niemi & Jakky-Sihvonen, 2009). Consequently, when new teacher learning models are developed in Latvia it has to be taken into account that teachers' education has never met such demands and most teachers lack appropriate learning experience.

Unfortunately, the context is not change friendly. The teachers' professional standard is not working properly in Latvia. Traditionally, regulations specifying the demands set for teachers are unclear, blurred and filled with obscure phrases. Teachers' performance is measured by the traditional method of summed up evaluations of students' performance (centralized examinations, academic Olympics etc.) which contradicts the changes in the education policy regulations.

#### **What has already been researched?**

During lesson observation in schools between 2009 and 2011, a group of experts working in the National Center for Education (NCE) under the development project 'Science and Mathematics', witnessed a range of successful teaching performances. Nevertheless, experts concluded that in frequent cases there was a discrepancy between the actual performance of the teachers in the classroom and their understanding of what they were doing, which was demonstrated during discussions after lessons. For example, investigating the skills of Latvian chemistry teachers from 2009 to 2011 the contradiction between the actual situation in the classroom and background analysis confirms the idea that in order to develop effective scientific inquiry organization skills, teachers must have analysis and reflection skills (Volkinsteine et al., 2014). Math teachers' beliefs and change of it was described by Šapkova (2013).

#### **Research methodology**

The following criteria were set to observe students learning range of cognitive activity, collaboration and learning mode (outcomes, feedback). It corresponds to the aspects in education policy documents (1998, 2006) – analytical and critical thinking; social (collaborative) skills and learning and its practical application. The criteria focused to teachers' skills: appropriate teaching methods, methods' techniques and the mode of professional collaboration.



### **Research questions**

1. What do lesson observations reveal about the students' learning in mathematics lessons according to criteria selected?
2. Do teachers demonstrate the necessary skills to organize students' learning?
3. What are mathematics teachers' learning needs?

### **Data collection and analysis**

The following research methods were used for data collection and analyses: lesson observation and analyses, teachers' questionnaires, analyses of experts' conclusion, analyses of documents.

A total of 57 math lessons (grades 5-12; 10 schools representing all school types; 97% math teachers from employed in these schools) were observed in 2013 and analyzed. The observations were carried out by specially trained experts from the Centre for Science and Mathematics Education University of Latvia, each with 10-15 years of experience.

The experts used a specially developed e-observation sheet for transcript and analysis. Each lesson was transcribed by each expert who observed the lesson according to the specified criteria using a Likert scale (0 – not present; 1 – minor presence; 2 – moderate presence; 3 – present) and confirmed the evaluation with comments. The expert also transcribed the conversation with the teacher after the lesson. Experts' comments were coded. Content analysis was used.

A teachers' needs questionnaire adapted from PROFILES project served as a tool to determine teachers' understanding of the skills they needed to improve. 27 respondents – math teachers (77 % from employed in these schools) took part in 2013. The questionnaire consisted of 36 questions on teachers' confidence of certain skills and emphasis on professional development. Respondents evaluated each of their skills according to the Likert scale (0 – don't know, cannot; 1 – can do satisfactorily; 2 – can do well; 3 – can do very well) and their own learning needs (0 - definitely no need to master; 1 – rather not need; 2 – necessary to master; 3 - very necessary to master). The questionnaire included questions about the skill to facilitate higher order cognitive skills HOCS and improve students' learning through collaboration; to define and communicate learning outcomes; to use different formative assessment strategies and provide meaningful feedback for the students; to choose goal appropriate methods. Six questions covered the teachers' reflection skills – recording the facts and using them as basis for analyses; focusing on the efficiency of the lesson; providing feedback to colleagues and accepting it; awareness of teachers' own strength and weaknesses; immersion in their own professional activity in order to improve teaching.

The numerical data were processed using R 3.1.2. software.

## Results

The results were analyzed according to criteria. The criteria set to observe students learning: range of cognitive activity, collaboration and learning mode (outcomes, feedback).

The lesson observations reveal that only 29% of the lessons indicated the use of HOCS on an acceptable level (2-3 in scale). The following example (Table 2) demonstrates a low level of cognitive activity in a math lesson for Grade 7 led by teacher P. Students learned how to identify is the particular number a right solution of the linear inequality. The teacher starts the lesson with demonstration how to solve the problem. Then she dictates the algorithm and gives the students 15 similar problems to ‘drill’.

**Table 2. Passage of lesson transcription from 6 minute to 27 minute**

*Problem: Are numbers 8; 0; -1 correct solutions for the linear inequality  $2x-5>1$ ?*  
*The teacher demonstrates a sample problem on the board.*  
*Teacher: I have to enter number 8 in place of x. Let's write:  $2*8-5>1$*   
*Students copy.*  
*Teacher: Let's write down our plan! Teacher dictates:*  

- 1. Substitute the number in place of the variable.*
- 2. Calculate*
- 3. Determine if the inequality is true.*
- 4. Write down your answer.*

*Teacher asks: What shall we write for the answer?*  
*The teacher answers her own question: Number 8 is correct for solution of the linear inequality.*  
*The teacher calls one student to the board and tells other students to solve the same linear inequality with numbers 0, and then with -1. Students follow the example and carry out the tasks.*  
*The teacher asks the student at the board to move to the side so that the class can check if they have recorded everything correctly.*  
*Students receive the next 12 problems and one by one come to the board. The writing is done frontally and constantly compared with the board. Occasionally the teacher asks the class if they agree with the result.*

Successful student collaboration was observed in 54% of the lessons. In 52% of the lessons teachers failed to communicate the learning outcomes or make sure that students had understood what they were supposed to learn. The usage of elements of feedback techniques was observed in 60% of lessons. However, the experts' reveal that while the teacher did receive information about students' learning, he/she failed to communicate feedback that would help the students improve their performance.

Table 3 shows the data about teachers' skills to organize studies according to the criteria.

Teachers evaluated their skills, including the skills needed for students' learning in the lesson (Table 4) – the ones experts evaluated during lesson observation.

**Table 3. Teachers' skills demonstrated to organize learning (% of the observed lessons)**

| Criteria   | present | moderate presence | minor presence | not present |
|--|---------|-------------------|----------------|-------------|
| Appropriateness of methods used to achieve the outcome | 23      | 44                | 30             | 4           |
| Technique of the methods                               | 19      | 35                | 42             | 4           |
| Collaboration organization skills                      | 20      | 20                | 32             | 29          |

**Table 4. Teachers' self-evaluation (% of teachers)**

|   | Can do very well | Can do well | Can do satisfactorily | Do not know, do not know how |
|---|------------------|-------------|-----------------------|------------------------------|
| Facilitate students' higher level thinking skills         | 9                | 13          | 61                    | 17                           |
| Can communicate the planned learning outcomes to students | 27               | 57          | 16                    | 0                            |
| Provide valid feedback to students                        | 8                | 57          | 35                    | 0                            |

The questionnaire reveals that the teachers admit the need to improve their teaching skills (for example, 78% of teachers evaluate as poor or non-existent their skills to facilitate students' thinking). As the teaching approach is related with evaluation of one's own performance and change in teachers' opinion, it was also important to find out if teachers saw the need to develop their analyzing and reflection skills. At the same time, the questionnaire shows that about 30% of respondents fail to understand the need to improve the following skills - evaluate personal strong and weak sides, analyze personal performance in order to be able to improve, provide useful feedback to colleagues or receive it. 53% of teachers support the need to analyze their performance and to improve it. However, only 23% admit the skill to evaluate their own performance, etc. as needed or very needed.

### **Discussion and conclusions**

Analyses of the data acquired during lesson observation reveals that quite frequently teaching in the classroom is performed as transmitting information with including separate elements of new learning aspects. Learning organization in the observed math lessons can be largely described as a lack of clear learning

outcomes and feedback for students, dominating low level cognitive activity and frontal work with the whole class of students. This leads to a conclusion that the change of teaching and learning paradigms has just begun.

Teachers demonstrated the usage of appropriate methods and collaboration models in only approximately half of the lessons. The data obtained during observation of the learning process show that teachers' performance in the classroom demonstrates insufficient skills of managing teaching techniques and organization of collaboration. This points to the obvious need to incorporate practical training in teachers' professional learning program.

More thorough analyses revealed that the number of teachers who chose the most efficient method to reach the outcomes (67%) outnumbered those who did not. This allows one to conclude that they succeed in traditional teaching emphasized largely working on lower order cognitive skills (LOCS). This corresponds to research which shows teachers may well be more comfortable with a traditional teaching mode (Olson, 2003) characterized historically for the East (Pavlova, Pitt, 2003).

This evidenced the existence of a gap between the priorities described in the education policy resolutions from 2006 and the reality in the classroom in 2013.

Lesson analyses and experts' conversations with teachers after the lesson conclude that in frequent cases there was a discrepancy between the actual performance of the teachers in the classroom and their understanding of what they were doing. This matches the findings of previous research (Volkinšteine et al., 2014) and points to insufficient teachers' analyses and reflection skills. Here (Table 5) we have included a sample of math lesson Grade 12 transcript on rotating spheres and the conversation with the teacher R.

**Table 5. Comparison of the information from observation and conversation**

| <i>From lesson transcript</i>   | <i>From experts conversation with the teacher after the lesson:</i>   |
|---|---|
| <i>The new content is being explained. The teacher is speaking and asking questions to the students. Three students are answering. The teacher begins the sentence and expects one student to answer; then she goes on saying the next word of the answer herself until the definition is completed. The students write down the definition; they copy it from the board.</i> | <i>At the beginning of the conversation I found out what the expected learning outcome in this lesson was. The teacher was telling me that she had planned that the students would create their own rotary spheres definitions. The teacher was pleased because the students had accomplished the task. However when asked what allows her to conclude that the students had really managed to create their own definitions, the teacher failed to answer the question.</i> |

The discrepancy manifested itself even stronger in the comparison of lesson observation data and teachers' self-evaluation. While HOCS development in the classroom showed some kind of correspondence to the observation (29% to 22 %), communication of learning outcomes revealed significant difference - 84% of teachers think that their skills of communicating the reachable outcome are good or acceptable. However, experts in only 49% of lessons observed such outcome.

Data interpretation showed that teachers typically fail to see the need to develop their analyses and reflection skills - the need to acquire these skills was ranked the lowest (compared to the skills listed). At the same time the aforementioned skills have the highest 'do not know' percentage, which might mean that teachers lack an opinion regarding the necessity of these skills and that teachers do not see them as part of their professional competencies. A discrepancy between teachers' self-defined learning needs and experts' observations does exist.

Responses to the questionnaire repeatedly demonstrate the need for improving teachers' reflection skills and also points to the deep controversy between teachers' performance in the classroom and their understanding of what they are doing, which was mentioned before. This complicates organization of teachers' learning because 'a person has to learn what he/she is not aware he/she lacks'.

In order to achieve real changes in the classroom, math teachers have to immerse themselves in their own and their colleagues' practices by analyzing and reflecting on them. The primary need for teachers' education is to create learning situations that offer a different kind of experience, discussion, opinion exchange, practicing analyses, reflection on one's own and colleagues' learning; that is, immersion, at the same time learning the techniques of the particular methods. It is impossible to improve all the skills at the same time. Therefore, immersion in one's own practice should be the priority which would allow then gradually to develop the spectrum of other skills. No changes will occur if the teacher keeps 'failing to know that he/she does not know'.

It is obvious that teachers cannot acquire these skills through teachers', something new". A completely different form and essence is needed and this corresponds with the conclusions of other research (Fulan, 2011, Barber & Mourshed, 2007). In the historical context things are complicated by the fact that experts (educators, authors) learn at the same time with teachers because they too need a change of paradigms in their opinions and have to acquire a different experience of learning so that afterwards they would be able to organize teachers' learning in a different environment.

Teachers' learning needs can be addressed through implementation of long term teachers' learning models that allow them to acquire learning as the concept modelling and learning through collaboration experience. For this purpose, the following elements of classroom practice based learning models

can be used – collaboration groups, action research (Kemmis & Taggart, 2000), collaboration networks (Rauch et al., 2014) as well as learning in practice jointly observing and analyzing lessons (Namsonē, Cakane, 2014), which is going to be the subject of further research.

This might seem too general, not focused on math education, but in practice it does! Implementation of a new philosophy means changing people's beliefs about a different understanding of learning on the whole and about an efficient lesson. Only then can one focus on how to include the particular math teaching methods in the lesson. Stopping at particular teaching methods will leave one on a superficial level which will never change teachers' beliefs and practices.

### References

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Co. On <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- Cobern, W., Loving, C. (2008). An essay for educators: Epistemological realism really is common sense. *Science & Education*, 17, 425-447.
- Ege, S., Coppola, B., Lawton, R. (1997). The University of Michigan Undergraduate Chemistry Curriculum I. Philosophy, Curriculum and the Nature of Change. *Journal of Chemical Education*, 75 (12).
- France, I. (2010). The Research Skills in Mathematics Content for Grades 7 to 12, their Implementation into Practice. *Society, Integration, Education*. (pp. 207 - 214). Rezekne: Rezekne Higher Educ Inst.
- Fullan, M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. In ITL Research. *Innovative teaching and learning research: 2011 Findings and Implications* (pp.30-39). Retrieved from <http://www.itlresearch.com/research-a-reports/2011-itl-research-findings>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact of learning*. London and New York: Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Namsonē D. (2010). *Dabaszinātnes skolā – atbilstoši laikam*. Lielvārds.
- Namsonē, D. & Cakane, L. (2014). How Teachers Can Learn to Reflect and Collaborate: Experiences from Latvia. In: C. Bolte, F. Rauch, (Eds.), *Enhancing Inquiry-based Science Education and Teachers' Continuous Professional Development in Europe: Insights and Reflections on the PROFILES Project and other Projects funded by the European Commission* (pp. 80-82). Berlin: Freie Universität Berlin (Germany) / Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Austria).
- Niaz, M. (2011). *Innovating Science Teacher Education. A History and philosophy of Science perspective*. New York and London: Routledge.
- Niemi, H., & Jakky-Sihvonen, R. (2009). Teacher education curriculum of secondary school teachers. *Revista de educacion*, 173-202.
- Olson, J. (2003). School technology education: the search for authenticity. In: E.W. Jenkins (Eds.), *Innovations in science and technology education*. Vol. VIII. Paris: UNESCO Publishing.

- Pavlova, M., Pitt, J. (2003). Technology education in the Russian Federation: is the perspective clear? In: E.W. Jenkins (Eds.), *Innovations in science and technology education*. Vol. VIII. Paris: UNESCO Publishing.
- PROFILES Project. [http://www.profiles-project.eu/work\\_packages/index.html](http://www.profiles-project.eu/work_packages/index.html)
- Rauch, F., Dulle, M., Namsone, D., Gorghiu, G. (2014). PROFILES Networks: Three International Examples. *Science Education International*. 25(2), 97-114.
- Šapkova, A. (2013). Study on Latvian Mathematics Teachers' Espoused Beliefs about Teaching and Learning and Reported Practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 733-759.
- Study programme Teacher of Natural Sciences and Information Technology*  
[http://www.lu.lv/gribustudet/katalogs/katalogi-anglu-valoda/study-programme-catalog/?user\\_phpfileexecutor\\_pi1\[program\\_id\]=21219](http://www.lu.lv/gribustudet/katalogs/katalogi-anglu-valoda/study-programme-catalog/?user_phpfileexecutor_pi1[program_id]=21219)
- Van Driel, J., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science teaching*, 38(2), 137-158.
- Volkinsteine, J., Namsone, D., Cakane, L. (2014). Latvian chemistry teachers' skills to organize student scientific inquiry. *Problems of education in the 21st Century*, 59, 86 – 98.

## SKOLOTĀJU APMIERINĀTĪBA AR DARBU – TALIS 2013 PĒTĪJUMA REZULTĀTI

### *Teachers' Job Satisfaction: Findings From TALIS 2013 Study*

Andrejs Geske

Antra Ozola

Latvijas Universitāte, Latvija

**Abstract.** *This paper examines teachers' satisfaction with their profession and work environment in relation to other environmental factors in schools. Latvian data from the OECD TALIS 2013 study are used in the data analysis. The aim of the study was to find out whether there is any relationship between teacher satisfaction with their work environment and profession and a variety of variables characterizing schools and students. The research question is: what are the most important factors associated with teachers' satisfaction with their job at school? Applied research methods are frequency analysis and measures of central tendency. The results of the research reveal that overall Latvian teachers are satisfied with their work environment, and teachers' job satisfaction is most influenced by positive and democratic school culture.*

**Keywords:** *OECD TALIS, OECD PISA, teachers' job satisfaction, attitude towards work.*

### Ievads

#### *Introduction*

Skolotāju apmierinātība ar darbu ir nozīmīgs profesionālās efektivitātes rādītājs. Lai skolotāju apmierinātību ar savu darbu un profesiju paaugstinātu, nepieciešams noskaidrot faktorus, kas to ietekmē. OECD TALIS (Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas Starptautiskais mācību vides pētījums) piedāvā datus par izglītības vidi skolās un skolotāju darbību, viedokli un pašsajūtu šajā vidē. Raksta mērķis ir noskaidrot, vai pastāv kādas sakarības starp skolotāju apmierinātību ar savu darba vidi un profesiju un dažādiem skoluun skolēnus raksturojošiem mainīgajiem. Pētnieciskais jautājums ir: kādi ir nozīmīgākie faktori, kas saistīti ar skolotāju apmierinātību ar savu darbu skolā? Izmantotās pētījuma metodes: frekvenču un centrālās tendences rādītāju analīze.

### Skolotāju apmierinātība ar darbu

#### *Teachers' Job Satisfaction*

Plašā nozīmē apmierinātību ar darbu var definēt kā personas attieksmi pret darbu (Robbins, 2001) vai šaurāk – kā piepildījuma un apmierinājuma sajūtu no darba savā darbavietā (Locke, 1969). Tātad kopumā to var definēt kā mainīgo, kas parāda, cik pozitīvair darbinieku attieksme pret nodarbinātību organizācijā (Güleryüzetal., 2008).



OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) TALIS (Teaching and Learning International Survey) pētījumā skolotāju apmierinātību ar darbu veido apmierinātība ar profesiju un apmierinātība ar pašreizējo darba vidi (OECD, 2014 A). Skolotāju apmierinātība ar darbu ir saistīta ar produktivitāti (Usopetal., 2013), attieksmi un centību ikdienas darbā ar bērniem (Capraraetal., 2003). Skolotājs, kas nav apmierināts ar savu darbu, var veikt nekvalitatīvu mācību darbu un veidot sliktas attiecības ar skolēniem, kam var būt negatīva ietekme uz skolas efektivitāti (Chieffo, 1991). Apmierinātība ar darbu ir svarīga pati par sevi, tā kā tā ir saistīta ar skolotāju nodarbinātības stabilitāti un apņemšanos godprātīgi darīt savu darbu (OECD, 2014 A).

Visbiežāk skolotāju apmierinātību veido šādi faktori: darba veids, darba apstākļi, personība un uzvedība, demogrāfiskais raksturojums, mijiedarbība ar skolēniem, spēja veicināt skolēnu attīstību, skolotāju autonomija, kultūra, skolas klimats u.c. (Josanov-Vrgovic, Pavlovic, 2014).

Kopumā TALIS 2013 pētījumā tika konstatēts, ka skolotāju apmierinātību ar darbu ietekmē dzimums, skolēnu īpatsvars ar uzvedības problēmām klasē, attiecības ar skolēniem un skolotāju uzskati, ka atsauksmes par viņu profesionālo darbību ietekmē mācību darbu (OECD, 2014 A).

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

Pētījuma empīrisko bāzi veido OECD TALIS 2013 pētījuma rezultāti. Starptautiskais mācību vides pētījums (TALIS) vāc starptautiski salīdzināmus datus par mācību vidi un skolotāju darba apstākļiem skolās visā pasaulē. TALIS pētījuma mērķis ir sniegt ticamu, laicīgu un salīdzināmu informāciju no skolu praktiķu perspektīvas, lai palīdzētu valstīm pārskatīt un formulēt politiskos lēmumus kvalitatīvas skolotāju profesijas attīstībai. TALIS pētījums 2013. gadā Latvijā norisinājās vairākos segmentos. Pamatsegmentā tika aptaujāti pamatskolas vecāko klašu (ISCED 2 līmenis) skolotāji un viņu skolu direktori (OECD, 2014A). Šajā rakstā analizētie dati ir no otra pētījuma segmenta, kas tika saistīts ar OECD Starptautisko skolēnu novērtēšanas programmu SSNP 2012. Tas notika skolās, kurās 2012. gadā bija noticis SSNP pētījums. TALIS pētījuma SSNP segmenta tiešsaistes aptaujā Latvijā piedalījās 120 skolu 2092 skolotāji no klasēm, kurās mācās 15 gadus veci skolēni. Šie skolotāji māca kādā klasē no septītās līdz desmitajai. Nedaudz vairāk par 10% no aptaujātajiem skolotājiem bija matemātikas skolotāji, kuri aizpildīja papildus aptauju, bet matemātikas skolotāju dati šajā rakstā ietverti kopējos rezultātos par Latvijas skolotājiem. TALIS SSNP pētījuma segmentā piedalījās Austrālija, Somija, Latvija, Meksika, Portugāle, Rumānija, Singapūra un Spānija, bet šajā rakstā publicētajā datu analīzē netiek veikti starptautiski salīdzinājumi un citu valstu datu analīze, jo līdz raksta iesniegšanai (2015. gada martam) nav publicētas starptautiskās datu bāzes.

No 2092 datu analīzē ietvertajiem Latvijas skolotājiem 22% bija no Rīgas, 15% no pārējām astoņām republikas pakļautības pilsētām, 21% no citām pilsētām un 42% no laukiem. 36% skolotāju strādāja pamatskolās, 53% - vidusskolās, 11% - ģimnāzijās. Datu analīzes mērķis bija noskaidrot, vai pastāv kādas sakarības starp skolotāju apmierinātību ar savu darbu un profesiju un skolas skolēnus, citus skolotājus, skolas administrāciju, skolas veidu un skolas atrašanās vietu raksturojošiem mainīgajiem.

Rakstā aplūkoti divi pētījuma starptautiskajā datu bāzē pieejamie indeksi – skolotāju apmierinātība ar profesiju un skolotāju apmierinātība ar darba vidi (ADV). Abi indeksi starptautiski veidoti, lietojot apstiprinošās faktoru analīzes modeļus, to starptautiskās vidējās vērtības ir 10 ar standartnovirzi 2 (OECD, 2014B). Latvijā abu indeksu vidējās vērtības bija virs 10, kas norāda, ka vidēji skolotāji ir apmierinātāki ar savu darbu un profesiju, salīdzinot ar pārējo dalībvalstu vidējo. Indekss *Apmierinātība ar profesiju* veidots no skolotāju atbildēm četru punktu Likerta skalā uz četriem jautājumiem: „Skolotāja profesijas priekšrocības nepārprotami atsver tās trūkumus”, „Ja man būtu jāizlemj atkal, es joprojām izvēlētos strādāt par skolotāju”, „Es nožēloju, ka nolēmu kļūt par skolotāju”, „Es apsveru, vai nebūtu bijis labāk izvēlēties citu profesiju”. Līdzīgi veidots arī otrs indekss *Apmierinātība ar darba vidi*. Tas arī veidots, izmantojot četrus jautājumus: „Man patīk strādāt šajā skolā”, „Es ieteiktu savu skolu kā labu darbavietu”, „Es vēlētos strādāt citā skolā, ja tas būtu iespējams”, „Visumā es esmu apmierināts(-a) ar savu darbu”.

## Rezultāti

### *Results*

Analizējot datus, tika iegūti vairāki ļoti negaidīti rezultāti. Pirmkārt, jāatzīmē, ka Latvijas skolotāju apmierinātība ar savu profesiju un darba vidi nav atkarīga ne no skolas atrašanās vietas, ne no skolas tipa. Pavisam nedaudz apmierinātāki ir Rīgas skolotāji, bet atšķirības nav statistiski nozīmīgas. Tāpat kopumā skolotāju apmierinātība nav saistīta ar skolēnus raksturojošiem parametriem – skolēnu sasniegumiem un sasniegumu izkliedi (t.i., vai klasē ir skolēni ar apmēram vienādiem sasniegumiem vai stipri atšķirīgiem). Tāpat apmierinātībai ar darba vidi nav saistības ar skolēnu sociāli ekonomisko stāvokli un tā izkliedi. Tas ir arī viegli skaidrojams – skolotāji ir profesionāļi un var strādāt ar jebkuriem skolā uzņemtiem skolēniem. Te gan ir viens izņēmums – ģimnāziju skolotāji.

Pēc Latvijā esošās sistēmas ģimnāzijas ir skolas, kurās skolēniem jāsasniedz augsti mācību standarti, jāparāda augsti sasniegumi. Tieši tajās ģimnāzijās, kurās mācās skolēni ar augstākiem sasniegumiem, skolotāji ar savu darba vidi ir apmierinātāki. Arī korelācija starp mainīgajiem ADV un skolas skolēnu vidējiem matemātikas sasniegumiem ģimnāzijās ir neliela, tomēr statistiski nozīmīga ( $r=0,30$ , standartkļūda  $SK=0,05$ ).

Skolotāju apmierinātība ar darbu ir saistīta ar skolas kultūru – iespēju piedalīties ar skolu saistītu lēmumu pieņemšanā, sadarbību ar administrāciju, skolotāju savstarpējās sadarbību un sadarbību ar skolēniem. 1. tabulā parādīta ADV saistība ar iespējām aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā. Skolotājiem tika lūgts izteikt savu viedokli ar iespējamām atbildēm: „Pilnīgi nepiekrītu”, „Nepiekrītu”, „Piekrītu” un „Pilnīgi piekrītu”. Atbilžu variantu „Pilnīgi nepiekrītu” bija izvēlējušies ļoti maz skolotāju, un tas nav iekļauts rezultātu tabulās. No 1. tabulā iekļautajiem rezultātiem redzams, ka ar savu darbu visi skolotāji ir ievērojami apmierinātāki skolās, kurās ir savstarpēja sadarbība starp skolotājiem, administrāciju, skolēniem un viņu vecākiem. Šādas sadarbības notiek lielākajā daļā Latvijas skolu, tikai salīdzinoši neliels skaits skolotāju ir pretējās domās.

**1. tabula. Skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar sadarbības procesiem skolās**

*Teachers' satisfaction with current work environment in connection with the co-operation processes in schools*

| Apgalvojums, par kuru skolotāji izsaka savu viedokli  | Viedokļa variantu izvēlējušo skolotāju skaits procentos<br>Indeksa „Apmierinātība ar darba vidi” vērtība (iekavās –indeksa standartklūda)* |                    |                     |
|---|--|--------------------|---------------------|
|   | Nepiekrītu   | Piekrītu           | Pilnīgi piekrītu    |
| Šajā skolā personālam ir nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā.             | 11%<br>10,7 (0,21)   | 66%<br>12,0 (0,05) | 21%<br>13,0 (0,11)  |
| Šajā skolā vecākiem vai aizbildņiem ir piedāvāta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā. | 9%<br>11,1 (0,25)  | 67%<br>11,9 (0,06) | 21%<br>12,9 (0,10)  |
| Šajā skolā skolēniem nodrošināta iespēja aktīvi piedalīties skolas lēmumu pieņemšanā.                 | 12%<br>11,0 (0,21)   | 69%<br>12,0 (0,06) | 13%<br>13,2 (0,10)  |
| Šajā skolā pastāv kopīga atbildība par skolas jautājumiem.  | 15%<br>10,8 (0,14)   | 68%<br>12,1 (0,06) | 16%<br>13,15 (0,10) |
| Šajā skolā pastāv sadarbība, kuru raksturo savstarpējs atbalsts.                                      | 12%<br>10,6 (0,18)   | 67%<br>12,0 (0,05) | 19%<br>13,2 (0,10)  |

\* *Standard errors in parentheses*

2. tabulā parādīta skolotāju apmierinātības ar darba vidi indeksa saistība ar attiecībām ar skolēniem. Skolotāji ir vairāk apmierināti ar savu darbu, ja attiecības ar skolēniem ir labas vai ļoti labas. Un tādas tās ir lielākajā daļā Latvijas skolu. Pretējās domās ir tikai katrs divdesmitais vai pat katrs trīsdesmitais skolotājs.

**2. tabula. Skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar attiecībām ar skolēniem**  
*Teachers' satisfaction with current work environment in connection with relationships with students*

| Apgalvojums, par kuru skolotāji izsaka savu viedokli                                | Viedokļa variantu izvēlējušo skolotāju skaits procentos<br>Indeksa „Apmierinātība ar darba vidi” vērtība<br>(iekavās – indeksa standartkļūda)* |                    |                    |
|---|--|--------------------|--------------------|
|   | Nepiekrītu   | Piekrītu           | Pilnīgi piekrītu   |
| Šajā skolā skolotāji un skolēni parasti labi saprotas.                              | 5%<br>10,5 (0,23)  | 80%<br>12,0 (0,06) | 13%<br>13,3 (0,12) |
| Lielākā daļa skolotāju šajā skolā uzskata, ka skolēnu labsajūta ir svarīga.         | 3%<br>10,3 (0,33)  | 73%<br>11,8 (0,06) | 34%<br>13,0 (0,10) |
| Lielākā daļa skolotāju šajā skolā ir ieinteresēti skolēnu teiktajā.                 | 5%<br>10,8 (0,24)  | 79%<br>12,0 (0,07) | 15%<br>13,1 (0,12) |
| Ja kādam šīs skolas skolēnam ir nepieciešama papildu palīdzība, skola to nodrošina. | 1%<br>...  | 61%<br>11,7 (,07)  | 38%<br>12,7 (,07)  |

\* *Standard errors in parentheses*

Aptaujā bija sērija jautājumu par to, vai skolotāji saņem atsauksmes par savu darbu no ārējām personām vai organizācijām, no skolas direktora, no cita skolas vadības pārstāvja, no nozīmētā mentora un no citiem skolotājiem. ADV indeksam bija saistība tikai ar atsauksmju saņemšanu no skolas direktora, atsauksmju saņemšana no citām personām nebija statistiski nozīmīgi saistīta ar ADV. Neatkarīgi no tā, kādas atsauksmes (pozitīvas vai negatīvas) skolotāji saņem no savas skolas direktora, to saņemšana vairo skolotāju apmierinātību ar savu darba vidi. Jāatzīmē, ka direktori nav dāsnī sava viedokļa izteikšanā – tikai 28% līdz 43% skolotāju ir saņēmuši atsauksmes par atsevišķām darba jomām. ADV indeksa atšķirības nav lielas, bet visos tabulā aplūkotajos gadījumos tās ir statistiski nozīmīgas pie 95% ticamības.

**3. tabula. Skolotāju apmierinātības ar darba vidi saistība ar atsauksmju saņemšanu no skolas direktora**  
*Teachers' satisfaction with current work environment in connection with feedback received from the school principal*

| Apgalvojums par atsauksmju saņemšanu par savu darbu no skolas direktora | Viedokļa variantu izvēlējušo skolotāju skaits procentos<br>Indeksa „Apmierinātība ar darba vidi” vērtība<br>(iekavās – indeksa standartkļūda)* |                             |
|---|--|-----------------------------|
|   | Ir atsauksmes no direktora   | Nav atsauksmju no direktora |
| Atsauksmes pēc tieša jūsu mācību darba novērošanas klasē                | 43%<br>12,3 (0,07)   | 57%<br>11,8 (0,09)          |
| Atsauksmes par jūsu mācību darbu no skolēnu aptaujām                    | 28%<br>12,4 (0,08)   | 72%<br>11,9 (0,08)          |

|   |                    |                    |
|---|--------------------|--------------------|
| Atsauksmes pēc vērtējuma par jūsu zināšanām mācību priekšmetu saturā                  | 28%<br>12,4 (0,08) | 72%<br>11,9 (0,09) |
| Atsauksmes pēc jūsu skolēnu pārbaudījumu atzīmju analīzes                             | 30%<br>12,3 (0,10) | 70%<br>11,9 (0,08) |
| Atsauksmes pēc jūsu darba pašnovērtējuma (piem., portfolio prezentācijas novērtējums) | 42%<br>12,3 (0,08) | 58%<br>11,8 (0,10) |
| Atsauksmes pēc aptaujām vai pārrunām ar vecākiem vai aizbildņiem                      | 31%<br>12,4 (0,09) | 69%<br>11,9 (0,08) |

\* *Standard errors in parentheses*

## **Kopsavilkums un secinājumi** *Conclusions*

Kopumā Latvijas skolotāji ir apmierināti ar savu darba vidi, un skolotāju apmierinātību ar darbu visvairāk ietekmē pozitīva un demokrātiska skolas kultūra.

Skolotāju apmierinātība ar savu profesiju un darba vidi nav atkarīga ne no skolas atrašanās vietas, ne no skolas tipa. Tā nav atkarīga arī no skolēnu mācību sasniegumiem vai viņu sociālekonomiskā stāvokļa.

Ģimnāzijās skolotāji ar savu darba vidi ir apmierinātāki. Ar savu darbu visi skolotāji ir ievērojami apmierinātāki skolās, kurās ir savstarpēja sadarbība starp skolotājiem, administrāciju, skolēniem un viņu vecākiem.

Skolotāji ir vairāk apmierināti ar savu darbu, ja attiecības ar skolēniem ir labas vai ļoti labas.

Neatkarīgi no tā, kādas atsauksmes (pozitīvas vai negatīvas) skolotāji saņem no savas skolas direktora, to saņemšana vairo skolotāju apmierinātību ar savu darba vidi.

## **Summary**

Teacher job satisfaction is an important indicator of professional efficiency.

Overall, teachers in Latvia are satisfied with their work environment and profession, and teachers' job satisfaction is mostly affected by positive and democratic school culture.

Teachers' satisfaction with their profession and work environment does not depend on location of the school, nor the type of school. It does not depend on the students' achievement level nor their socio-economic status.

Gymnasium teachers are more satisfied with their current work environment than teachers from other schools. In schools where there is mutual cooperation between teachers, administration, students and their parents, teachers are significantly more satisfied with their work environment.

Teachers are more satisfied with their work, if relationships with students are good or very good.

Regardless of whether teachers receive any feedback (positive or negative) from their school head, the reception enhances teachers' satisfaction with their work environment.

***Pētījums veikts Eiropas Sociālā fonda finansētā projekta „Atbalsts izglītības pētījumiem”  
Nr. 2011/0011/1DP/1.2.2.3.2/11/IPIA/VIAA/001 ietvaros***

**Literatūra  
References**

- Caprara, G.V. et al. (2003). “Efficacy beliefs as determinants of teachers’ job satisfaction”. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, pp. 821-832.
- Chieffo, A. M. (1991). “Factors contributing to job satisfaction and organizational commitment of community college leadership teams”. *Community College Review*, Vol. 19, No 2, 15-25.
- Güteryüz, G., Güney, S., Aydın, E.M., Aşan, O. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45 (11), pp. 1625-1635.
- Josanov-Vrgovic, I., & Pavlovic, N. (2014). Relationship Between the School Principal Leadership Style and Teachers’ job Satisfaction in Serbia. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), 43-58.
- OECD (2014 A). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8714021e.pdf?expires=1422539402&id=id&accname=oid019822&checksum=241C6D4AAE1C22FBA5171EE7633E65A1>
- OECD (2014 B). *TALIS 2013 Technical Report*. OECD Publishing, Paris. Available at: [www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf)
- Robbins, S. (2001). *Organizational behavior* (9th edition). New Jersey, Prentice-Hall.
- Usop, A. M., Askandar, D. K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 245-252.

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБЛАСТИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

### *The Lingvodydactic Model of the Assessment of Writing Competence in a Foreign Language*

**Larisa Ignatjeva**

Балтийская международная академия, Латвия

**Abstract.** *The setting of humanistic concept of education demands the revision of the whole lingvodidactic system of foreign language learning. On the modern stage of the development of pedagogy that allows to put theory into the practice of teaching and assessment of students' achievements the search for educational models is especially actual. The most important area of the realization of humanistic approach is school education as the development of students' personality takes place particularly at school age. The article analyses a lingvodydactic model of the competence assessment in writing. The main aim of the working out of this model is to overcome the contradiction between a formal way of assessment which is objective and the necessity of the creation of the conditions for students' full personal self-expression. This system is being approbated in the Russian language learning as a foreign language in Latvian schools.*

**Keywords:** *concept of humanistic education, cultural and communicative competence, writing competences, lingvodydactic model of assessment, objective and subjective results.*

### **Введение** *Introduction*

В конце 20 века началась смена парадигмы образования. Становление новой парадигмы связано с изменением отношения к человеку. В мировой педагогике утверждается гуманитарная концепция образования, в которой человек с его уникальным внутренним миром рассматривается как главная ценность, а целью образования является развитие духовности в человеке. Новая концепция образования направлена на то, чтобы помочь учащемуся в раскрытии и обогащении субъективного опыта, в поиске ценностных ориентиров и в жизненном самоопределении. Можно заметить, что при таком подходе в слове «образование» актуализируется внутренняя форма, оно понимается как процесс создания учащимся собственного образа мира.

Переориентация современного образования находит отражение в руководящих документах Совета Европы (Lisbon European Council. Presidency Conclusions 2000; Меморандум непрерывного образования Европейского Союза 2001). В них подчеркивается, что самым важным достоянием европейского общества является человек. В гуманитарной концепции коренным образом меняется подход ко всем компонентам

системы образования, в том числе и к оцениванию достижений учащихся. Новая система оценки направлена на то, чтобы полностью раскрыть весь потенциал человека, о котором даже он сам может не подозревать (Меморандум непрерывного образования Европейского Союза 2001). Помогая проявлению всех возможностей человека, его самовыражению, образование способствует становлению культурного, духовного, человека.

Освоение иностранных языков (далее – ИЯ), проблемам которого посвящена данная статья, в современном сложном и противоречивом поликультурном мире представляет собой стратегически важную сферу образования. При этом особого внимания заслуживает оценивание результатов развития письменной речи учащихся. Несмотря на то, что в 21 веке основой коммуникации являются устные формы общения, письменная речь чрезвычайно активно используется в сфере Интернета и в деловом общении. Как известно, она имеет ряд преимуществ перед устной речью: она позволяет долго хранить информацию, обращаться к ней неоднократно и предполагает предварительное обдумывание, а также редактирование как содержания, так и формы выражения (Трошева 2003:285-287). В этой связи компетенции в области письменной речи приобретают особую значимость, так как выступают в качестве важного средства развития способности учащегося к самопознанию и личностному самовыражению. Однако анализ организации оценивания уровня развития письменной речи на иностранных языках в рамках действующих в Латвии систем тестирования и экзаменации показывает, что существует противоречие между формализованным подходом к тестированию, с одной стороны, и необходимостью создания условий для наиболее полного раскрытия учащимися своего личностного потенциала, с другой стороны.

В настоящее время автор данного исследования, являясь внештатным методистом Центра содержания образования Министерства образования ЛР (VISC IZM LR), руководит рабочей группой по совершенствованию системы оценивания письменной речи на централизованном государственном экзамене по русскому языку как иностранному.

Цель данного исследования – выявить проблемы и разработать модель оценивания компетенций учащихся в области письменной речи на иностранном языке, соответствующую гуманитарной концепции образования.

При проведении исследования использовались такие методы, как анализ экзаменационных работ, лингвостилистический анализ, лингвопрагматический анализ, анализ ошибок учащихся, опрос, беседы с экзаменаторами и учителями.



## **Компетенции в области письменной речи и проблемы их оценивания** *Writing Competences and their Assessment*

В данном исследовании мы исходили из понимания того, что компетенции в области письменной речи являются составной частью **культурно-коммуникативной компетенции** (Игнатьева 2007:5-20). Она представляет собой интегративное свойство личности, включающее:

- мотивацию к освоению ИЯ и потребность общаться на нём,
- знания о системе ИЯ, о мире, об общечеловеческих и национально-специфических культурно-коммуникативных ценностях,
- опыт общения на ИЯ,
- владение средствами ИЯ,
- умение творчески использовать модели коммуникации на ИЯ,
- отношение к ИЯ как к ценности и средству, которое позволяет выражать свои мысли и чувства, познавать себя и окружающий мир, расширять собственное культурно-коммуникативное пространство,
- способность к рефлексии – к осмыслению и анализу событий, культурных ценностей, а также собственной образовательной деятельности, способность к самопроверке, самооценке её результатов.

Таким образом, культурно-коммуникативная компетенция как основная цель освоения иностранного языка, определяющая стратегию образовательного процесса и, соответственно, организацию оценивания его результатов, охватывает мотивационную, когнитивную, аффективную, психомоторную и рефлексивную сферы личности учащегося. Структура содержания культурно-коммуникативной компетенции представляет собой взаимосвязь компетенций: языковой, коммуникативной, социокультурной и метакомпетенции. Данная трактовка согласуется с концепцией общеевропейских компетенций, разработанных Департаментом по языковой политике Совета Европы (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment 2001), и требованиями Стандарта образования по иностранным языкам ЛР (Svešvaloda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts 2013), достижение которых проверяется на государственном централизованном экзамене.

Конкретное содержание **компетенций в области письменной речи**, определяется четырьмя основными факторами: во-первых, отличием данного вида коммуникативно-речевой деятельности от устной коммуникации (графическая форма, дистантное опосредованное общение и др.), во-вторых, особенностями коммуникативной ситуации, в которой создается текст (автор, адресат, коммуникативное намерение), в-третьих,

требованиями определенного речевого жанра, к которому относится создаваемый текст (речевая организация текста, стиль), в-четвертых, возможностью редактирования. Именно эти факторы, по нашему мнению, должны быть отражены в системе оценивания, и учтены, в частности, при разработке критериев оценки работ учащихся.

Анализ работ учащихся и результатов централизованных экзаменов, опросов учителей, а также имеющихся в их распоряжении учебных и методических материалов (Centralizētā eksāmena krievu valodā (svešvalodā) rakstīšanas daļas vērtēšana. Metodiskais materiāls 2009; 2012./2013.mācību gada centralizētā eksāmena svešvalodās rezultāti, secinājumi un ieteikumi, 2014, и др.), беседы с экзаменаторами, методические семинары с учителями позволили выявить следующие проблемы:

- подавляющее большинство эссе, даже получивших высокую оценку, сводится к раскрытию темы, поэтому в большей степени соответствуют жанру школьного сочинения,
- многие учащиеся при написании письма стремятся, прежде всего, выполнить все задачи, которые сформулированы в задании и детально определяют смысловую структуру текста, что мешает им осуществить трансфер приобретенных коммуникативных умений и проявить речевое творчество,
- критерии оценки работ учащихся носят формализованный и слишком универсальный характер, так как не отражают специфики жанров,
- у экзаменаторов и учителей нет ясного представления о письменных жанрах современной коммуникации, об их речевой структуре, в частности, о жанре эссе и его отличиях от традиционного сочинения,
- в практике освоения русского языка в школе отсутствует лингводидактическая система оценивания компетенций учащихся в области письменной речи, основанная на гуманитарной концепции образования.

### **Теоретические основы лингводидактической модели** *Theoretical Basis of the Lingvodydactic Model*

Для решения выявленных проблем в контексте гуманитарной концепции образования автором данной статьи разработана лингводидактическая модель. Ее педагогической и психолого-педагогической основой являются следующие подходы и теории.

- Гуманитарный подход, основанный на гуманистических идеях К.Роджерса, Э.Фромма, Я.А. Каменского, А.Маслоу, М.С. Кагана и др., определил сущность модели как гуманной среды для актуализации достижений учащихся, а именно: для их

свободного творческого речевого самовыражения, без которого невозможно становление культурного человека.

- Культурологический подход, представленный в трудах Л.С. Выготского, М. Бахтина, В. Библера, Ю.М. Лотмана, Е.И. Пассова и др., позволил определить содержание культурно-коммуникативной компетенции и, в частности, компетенций в области письменной речи как цели и результата изучения иностранного языка в диалоге культур.
- На основе коммуникативного подхода, который отражен в работах Д. Хьюма, А. Брудного, А.А. Леонтьева, И. Жоглы, Е.И. Пассова и др., определены методы и приемы реализации модели оценивания.
- Личностно-деятельностный подход, разработанный Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Дж. Брунером и развиваемый в работах Д. Смита, И.С. Якиманской, З. Чехловой, А. Шпоны и др., помог осознать структуру и содержание оценивания как важнейшего компонента образовательной деятельности, которая направлена на развитие личности учащегося, являющегося субъектом культуры.
- Теория уровней познания и измерения когнитивных процессов Б. Блума, Дж. Равена и способы ее применения в процессе образовательной деятельности, изложенные в работах М. Хирама, К.Л. Хилл, используются для разработки системы оценивания уровней развития компетенций в области письменной речи.

Лингвистической, лингвокультурологической и лингвокогнитивной основой разрабатываемой модели являются теория функциональной стилистики (Балли, 1955; М.Н. Кожина 2010 и др.), теория речевого жанра М.М. Бахтина (1979) и теория дискурса Т.А. ван Дейка (2000). В этой связи в качестве продукта письма как вида коммуникативно-речевой деятельности и, соответственно, объекта оценивания выступает текст, представляющий собой «коммуникативное событие», или дискурс, – сложное единство формы, значения и действия (ван Дейк 2000). Таким образом, текст рассматривается нами как результат взаимодействия интралингвистических факторов (слов, грамматических форм и конструкций) и экстралингвистических факторов, к которым относятся: сфера коммуникации, ситуация общения, личностные и социальные характеристики автора и адресата, их знания о мире, мнения, личностные установки, коммуникативные цели и ожидания и др.

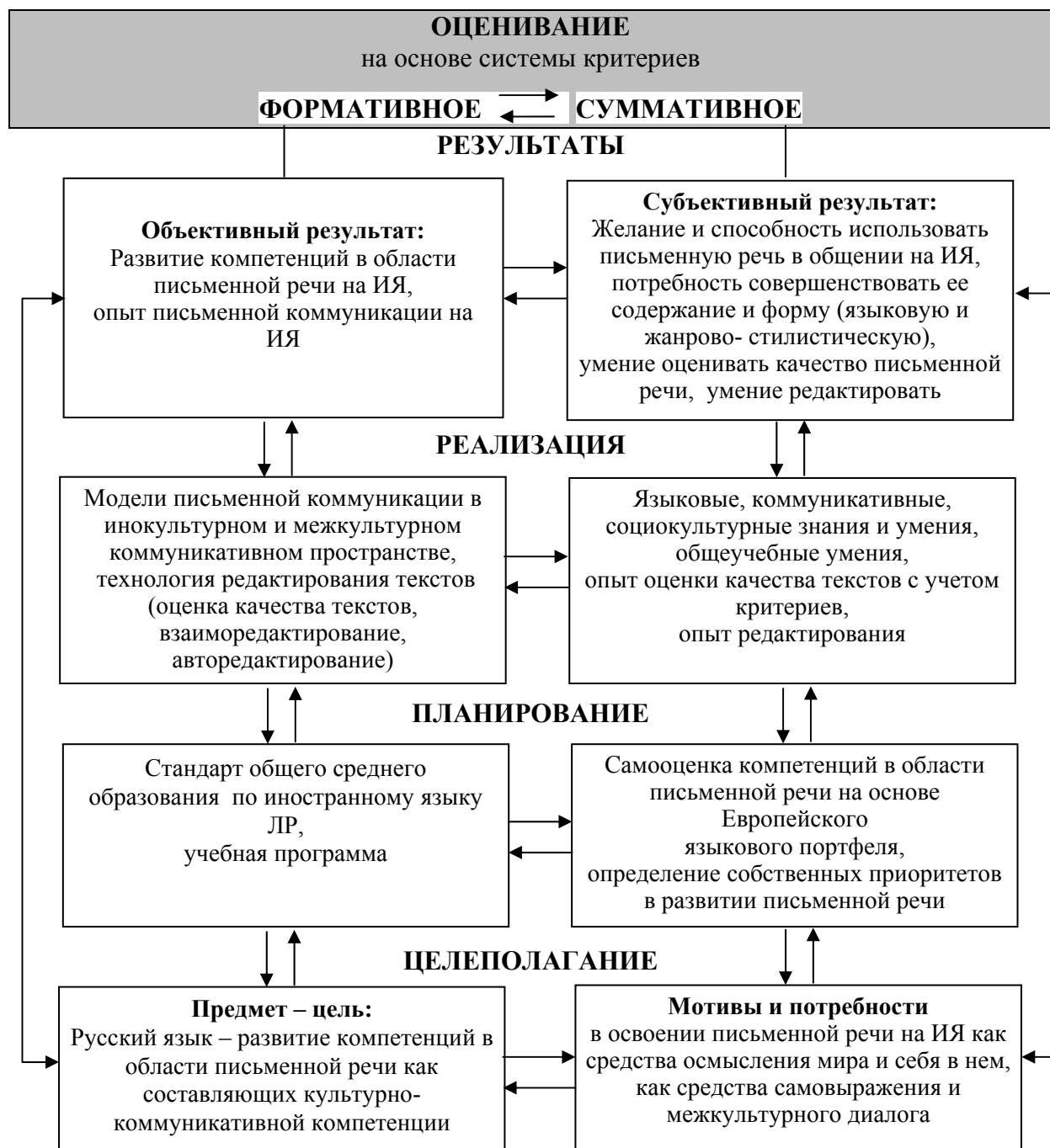
Если влияние сферы коммуникации на порождение письменной речи соотносится с понятием функционального стиля, то связь текста с ситуаций общения обуславливает актуализацию понятия «речевого жанра». Под речевым жанром в данном исследовании понимается текст определенного стиля, определенной смысловой структуры. Необходимо

отметить, что жанрово-стилистическая система любого национального языка – это результат развития культурно-речевых традиций. Следовательно, письменный текст, создаваемый учащимся, должен оцениваться как в собственно лингвистическом (соблюдение лексических, грамматических, орфографических, пунктуационных норм), так и в дискурсивном аспекте, включающем, кроме личностно-смысловой наполненности и коммуникативной адекватности, соответствие требованиям стиля и жанра. Такой подход к пониманию текста, а также анализ работ учащихся, поможет совершенствовать систему критериев оценивания письменной речи.

### **Лингводидактическая модель** *The Lingvodydactic Model*

В предлагаемой лингводидактической модели под оцениванием, с одной стороны, понимается процесс сбора, регистрации и анализа сведений о прогрессе учащихся в аспекте достижения ими результатов освоения учебной программы (Hiram 2010). С другой стороны, оценивание рассматривается как важный компонент образовательной деятельности, которая представляет собой взаимосвязанную деятельность учителя и ученика. Характер этой деятельности определяется взаимодействием объективных и субъективных факторов, обоснованным З.Ф. Чехловой (Šehlova 2002). На рис. 1. модель, разработанная автором данной статьи, изображена в виде схемы.

Из схемы видно, что в основе лингводидактической модели оценивания лежит структура цикла образовательной деятельности, направленного на достижение конкретных целей овладения письменной речью (объективный фактор), которые находятся в отношениях взаимозависимости с мотивами и потребностями учащихся в освоении ИЯ (субъективный фактор). Целеполагание определяет как ожидаемые результаты, которые индивидуализируются при оценивании, так и содержание всех компонентов образовательной деятельности. Постоянное отслеживание результатов и обратная связь позволяют корректировать цели и вносить изменения в планирование, приспособив технологию овладения компетенции в письменной речи к новым целям. Таким образом, оценивание и оценка как результат этого процесса обеспечивают динамику индивидуальных достижений учащихся.



**Рис. 1. Лингводидактическая модель оценивания компетенций в области письменной речи на ИЯ**

*Fig.1. The Lingvodydactic Model of the Assessment of Writing Competence in a Foreign Language*

**Основные принципы реализации лингводидактической модели**  
*The Main Principles of the Realization of the Lingvodydactic Model*

1. Системная взаимосвязь формативного и суммативного оценивания результатов овладения письменной речью. Оценивание на централизованном экзамене (суммативное, предельно

стандартизированное внешнее оценивание) должно стать органичной частью процесса развития компетенций в области письменной речи в течение всего периода освоения ИЯ, осуществляемого на основе гуманитарной концепции образования.

2. Дифференцированность критериев формативного и суммативного оценивания на основе их системной взаимосвязи, обусловленной содержанием компетенций в области письменной речи как компонента культурно-коммуникативной компетенции.
3. Ориентированность критериев формативного оценивания на развитие умений самопроверки, самооценки и авторедактирования как содержания, так и формы (правильности языка, жанрово-стилистической определенности) письменной речи. В системе критериев суммативного оценивания, направленных на достижение прозрачности и стандартизованности оценки, важным приоритетом должно стать творческое владение жанрами письменной речи как средством самовыражения.

### **Заключение**

#### ***Conclusion***

Системное внедрение представленной в данной статье лингводидактической модели в практику освоения русского языка в школах Латвии только началось. В рамках данного исследования запланирована и уже осуществляется следующая программа:

- апробация модели оценивания на семинарах руководителей методических объединений учителей русского языка школ Латвии, на семинарах учителей, принимающих участие в проведении централизованного экзамена, на курсах повышения квалификации,
- апробация модели оценивания в школьной практике изучения русского языка (экспериментальная база: Гимназия северных стран г. Риги, Валмиерская государственная гимназия, Земгальская средняя школа Тукумского района),
- переработка имеющейся системы критериев оценивания компетенций учащихся в области письменной речи и совершенствование шкалы оценивания с целью максимальной валидации результатов,
- создание учебно-методической системы развития письменной речи с использованием моделей инокультурной и межкультурной коммуникации и технологии их освоения (Игнатьева 2008),
- создание учебных и учебно-тренировочных материалов, направленных на развитие умений самопроверки, самооценки и редактирования письменных текстов.

Автор статьи и члены рабочей группы ISEC IZM по совершенствованию системы оценивания компетенций в области письменной речи на русском языке выражают уверенность в том, что предложенная лингводидактическая модель и ее реализация будут способствовать утверждению идей гуманитарной концепции образования в сфере освоения иностранных языков.

### Summary

The main aim of the present article is to reveal the problems of students' writing competences in a foreign language and to develop the model of assessment that corresponds to the humanitarian concept of education. Writing competences possess a specific significance because they are a very important means of the development of the student's ability towards self-knowing and personal self-expression. But the organization of writing assessment in foreign languages in the framework of the present systems of testing in Latvia allowed the author to elicit an important contradiction. This is the contradiction between a formal approach of testing and the creation of conditions for students' revealing their personal potential. When developing the lingvodydactic model the author bases herself on the view that writing competences are the integral part of the student's personality that embraces the motivational, cognitive, affective, psychomotor, and reflexive spheres. The main object of the assessment is a written text as the product of lingvo-communicative activity of the student. In this connection it will be assessed in two aspects: in linguistic (linguistic norms) and discourse that embraces not only personal-semantic fullness and communicative adequacy but also the correspondence to the demands to the style and genre. The basis of the lingvodydactic model is the structure of educational activity that represents the interconnected activity of the teacher and the student. The nature of this activity is determined by the interaction between objective and subjective factors. Thus, all the components of the lingvodydactic model are interconnected and their content subordinates to the planned results. They are assessed formatively and summatively. The formative assessment plays a very important role in the model because it is directed to the development of such skills as mutual and self control, mutual and self assessment, mutual and self-editing. Such kind of activity is carried out on the basis of the system of criteria realized by students. These criteria embrace the content, the linguistic and the genre and stylistic forms of writing.

### Литература References

- 2012./2013.mācību gada centralizētā eksāmena svešvalodās rezultāti, secinājumi un ieteikumi (2014). Valsts izglītības satura centrs.
- Centralizētā eksāmena krievu valodā (svešvalodā) rakstīšanas daļas vērtēšana. Metodiskais materiāls* (2009). Izglītības satura un eksaminācijas centrs.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* (2001). Retrieved from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp) (10.09.2014)
- Čehlova, Z. (2002). *Iziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
- Hiram, M. (2010). *Realizing Advanced L2 Writing Development in Collegiate Education: Curricular Design, Pedagogy, Assessment*. Retrieved from [http://www.academia.edu/2903322/Realizing\\_Advanced\\_L2\\_Writing\\_Development\\_in\\_Collegiate\\_Education\\_Curricular\\_Design\\_Pedagogy\\_Assessment](http://www.academia.edu/2903322/Realizing_Advanced_L2_Writing_Development_in_Collegiate_Education_Curricular_Design_Pedagogy_Assessment) (08.02.2015)

- Lisbon European Council 23-24 march 2000. Presidency Conclusions* (pp. 2,8). Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm) (02.10.2015)
- Metodiskie materiāli. pārbaudes darbu analīze un ieteikumi*. Retrieved from <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/metmat.shtml> (12.12.2014)
- Svešvaloda. Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts* (2012). Retrieved from <http://likumi.lv/doc.php?id=257229> (15.01.2015)
- Балли, Ш. (1955). *Общая лингвистика и вопросы французского языка*. Москва: Издательство «Иностранная литература».
- Бахтин, М.М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. Москва: «Искусство».
- Дейк, Т.А. ван (2000). *Язык. Познание. Коммуникация*. Благовещенск: БГК им. Бодуэна де Куртене.
- Игнатъева, Л.И. (2007). Развитие культурно-коммуникативной компетенции учащихся в процессе освоения иностранных языков. *Šiuo laikines rusistikos teorijos ir praktikos tendencijos. Klaipedos Universiteto Humanitariniu Mokslu Fakulteto Slavistikas ir Rusijos Valstybinio Imanuelio Kanto Universiteto Filologijos ir žurnelistikos Fakultetas / Rec. Dr. J. Brazauskene*. Klaipeda, 5-20.
- Игнатъева, Л. (2008). Межкультурное обучение в преподавании русского языка в Латвии. *Русский язык как второй родной и методика его преподавания. Сборник научных статей*. PEETER LANG: Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Wien, 46.-59.
- Кожина, М.Н. (2010). *Стилистика русского языка*. Москва: Флинта.
- Трошева, Т.Б. (2003). Письменная речь. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* (с. 285-287). Москва: Издательство «Флинта: Наука».
- Меморандум непрерывного образования ЕС* (2001). Общество «Знание России». Retrieved from <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (09.10.2014)



## NOTIONS OF TEACHERS IN VOCATIONAL EDUCATION ABOUT PURPOSEFULNESS

**Inese Jurgena**

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

**Dagnija Cedere**

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

**Sarmīte Grase**

Valmiera Vocational School, Latvia, Latvia

**Abstract.** *One of the strategic aims in the development of vocational schools is teachers' purposeful professional activity. The aim of the article is to analyse notions of teachers of vocational schools about the importance of purposefulness in the life activity of pedagogues. Different research methods are used in the article: analysis of research literature, teachers' surveys. The study resulted in finding out the factors promoting purposefulness: the necessity to achieve the aim, the apprehension and setting of the aim, the selection of means for attaining the aim, application of the means corresponding to the situation leading to the achievement of the aim and implementation of a concrete action plan. The authors conclude that there exists the interconnection between teachers' purposefulness and the formation of learners' purposefulness.*

**Keywords:** *purposefulness, teachers' notions, vocational education.*

### Introduction

Vital reforms have been implemented in the system of vocational education since Latvia's regaining of national independence. One of the strategic aims of vocational education is the increase of its quality and competitiveness. Higher demands are set to the education of the teaching staff in vocational schools, their capacity for work and professionalism, especially in the educational field.

The studies on the personality's purposeful activity (Bernande, 2014; Katāne, Kalniņa, 2010) emphasise that one of the cornerstones of the success is the person's purposefulness. Therefore, teacher's intentional, purposeful action is especially important when working in a vocational school (Lucas, Spencer, Claxton, 2012; Jurgena, Gedrovics, Cedere, 2014).

Teacher's satisfaction with life, the success of the professional action depends on aims that the person has set. The aims and values are closely connected (Seligman, 2005; Locke, Latham, 1990; Augškalne, 2012; Katāne, Kalniņa, 2010; Bernande, 2014). If the professional and personal quality (character features, abilities, skills), personal achievement, competitiveness are a value for the teacher then the way how to achieve it is to set personally meaningful, intentional aims for the life action - to improve the professional education, to work out directions for the future action, etc.

The research performed by the authors in several vocational schools of Latvia reveals that a considerable part of teachers are aware of the necessity to set aims for their life action, they are able to gain satisfaction in their professional work and are aware of the importance of their personal achievements. The research also showed that in reality there existed the interconnection between the purposefulness of teachers in vocational schools and the formation of learners' achievement. It was stated that the achievement of teachers in vocational schools was based on their life action already in youth coupled with the purposefulness. The research is based on the idea that purposefulness is the most important feature of the person's will that is expressed in the skill to set and achieve the aim. A purposeful person is able to explore and analyse his motivation and needs, to adjust his desires to his knowledge, skills, abilities and possibilities (Bernande, 2014, 18).

Teachers' notions about the importance of purposefulness in professional work as well as the teacher's skill to combine his/her desires with the skill to get on with the changes that are all around, the necessity to change oneself and to find the opportunity to promote the learners' self-realization possibilities in the modern changing environment are especially important in this context.

The aim of the research is to analyse the ideas of teachers working in vocational schools about the importance of purposefulness in professional work.

### **Theoretical substantiation of the research**

Social psychology theories that notions are a psychic reflection of real units found in the objective world in intentional and verbalised models or images served as the theoretical and methodological basis for the research. J. P. Leyens and B. Dardenne (Leyens, Dardenne, 1996) emphasize that there are substantiations of three kinds why cognition and the notions resulting from it are to be considered the category of social psychology. They are the following:

- 1) they have social roots, they can develop and be supplemented as the result of social interaction;
- 2) they are expressed in the social environment among its members;
- 3) notions can develop about social units found in the objective world.

The key function of notions is the exploration, verbalisation, and generalisation of the information gained in the process of cognition in separate images or models. O. Johnson (Johnson, 1994) considers that notions are dynamic.

The notion is the image of things, phenomena, separate situations and events perceived earlier that is preserved in memory. It is the result of processing and generalisation of what has been perceived earlier. The reflection of the perceived objects in notions has a more generalised character. Notions combine the characteristic features of objects and phenomena. Thus, the notions of the teachers of vocational schools about the purposefulness develop on the basis of their experience and generalisation. Imagining means the transformation

of notions about a familiar environment and events gained earlier into a new combination. Unprecedented, subjective images emerge as a result of the imagination; a self created and imagined world joins the world already known in the consciousness therefore the teacher as if lives in two realities- external and internal that influence his/her life. The reflection of the objective world as it is known takes place in two reciprocally connected levels. The first level is sense, perception, notions. The subject and result of the reflection of this level is the images of the surrounding world. The notion the basis of which is the perception of one particular object will be unique because it reflects the peculiar features characteristic to the particular object. The research described in the authors' article is oriented to teachers' general notions because they reflect features which many objects of this group possess. The world in the second level is depicted indirectly and in a generalised way and it is ensured by thinking. The subject and result of this process is concepts, judgments, conclusions (Vorobjovs, 2000).

### Methodology of research

The research performed in academic year 2013/2014 used a questionnaire which contained questions about purposefulness in three aspects- teachers' self-experience, the assessment of learners' purposefulness and the possibilities of improving the study process.

Teachers of five vocational schools participated in the survey (Table 1, 2).

**Table 1. Characteristics of respondents**

| No | School  | The number of teachers |      |     |      |       |      |
|----|---|------------------------|------|-----|------|-------|------|
|    |   | Women                  |      | Men |      | Total |      |
|    |   | N                      | %    | N   | %    | N     | %    |
| 1  | Valmiera Vocational School                                    | 26                     | 35.6 | 4   | 21.1 | 30    | 32.6 |
| 2  | Smiltene State Technical School - vocational secondary school | 21                     | 28.8 | 6   | 31.6 | 27    | 29.3 |
| 3  | Limbaži Vocational School                                     | 15                     | 20.5 | 4   | 21.1 | 19    | 20.7 |
| 4  | Jaungulbene Vocational School                                 | 2                      | 2.7  | 0   | 0    | 2     | 2.2  |
| 5  | Kuldīga Vocational School of Technologies and Tourism         | 9                      | 12.3 | 5   | 26.3 | 14    | 15.2 |
|    | Total   | 73                     | 100  | 19  | 100  | 92    | 100  |

**Table 2. Respondents' distribution per age**

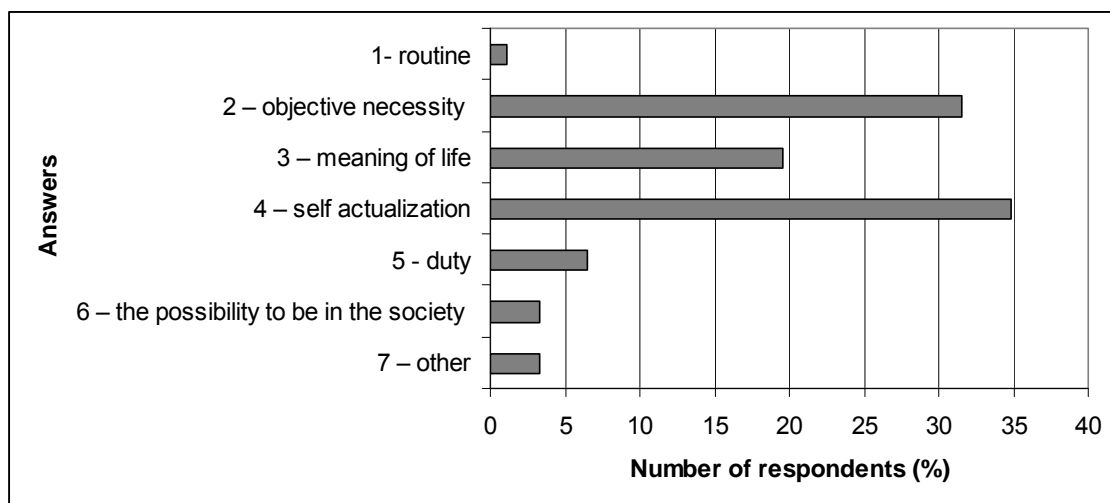
| Age group    | Number of respondents |       |
|--------------|-----------------------|-------|
|              | N                     | %     |
| Under 39     | 27                    | 29.3  |
| 40 - 49      | 34                    | 37.0  |
| 50 - 59      | 19                    | 20.7  |
| 60 and older | 12                    | 13.0  |
| Total        | 92                    | 100.0 |

IBM SPSS and Microsoft Excel programs were used for the processing of findings.

### Analysis of findings

The analysis of findings includes the notions about the purposefulness during the schooling years preserved in the respondents' memory and the assessment of their present learners' purposefulness.

Teachers remember and assess their academic achievement as good; besides, the achievement in special and general subjects on the whole does not differ essentially. However, more teachers (7.6%) assess as excellent the academic achievement in special subjects and only 2.2% give excellent for general subjects. Majority of respondents (56.5%) have consciously promoted their development during the secondary education, 21.7% already during the basic education and 12% only during the higher education stage. However, there is no significant connection between academic achievement and the time during which conscious advancement towards some set aim in life has taken place ( $\chi^2_{exp} = 4.81 < \chi^2_{crit}(0.05; 6) = 12.59; p = 0.57$ ). Two answers dominate regarding the question *How do you describe your learning at school?* – *Self actualization* and *Objective necessity* (Fig. 1).



**Figure 1. How do you describe your learning at school?**

Teachers consider that awareness of the aim, diligence and willpower helped them succeed at school (77.2%) and they paid less importance to the sense of competition (8.7%). Laziness is mentioned as the main disturbing factor (40.2%).

Majority of respondents formulate the aim of their life during the schooling years as learning to acquire a profession in the future, to achieve good results and to gain self actualization (78.3%), however, 6.5% of teachers admit that their key aim at that time at school had been the enjoyment of life and broadening the circle of friends.

Assessing their learners the teachers consider that many of them start comprehending their aim of aim relatively late because many of them still do not have a clear aim- this is the opinion expressed by 42.4% of the surveyed teachers.

80.4% of respondents have given a positive answer to the question *Can parents influence the learner's decision to discontinue the acquisition of the profession?* The teacher's role is assessed less highly – 37% of respondents consider that a teacher cannot influence the decision of such learners. Majority of respondents (57.5%) claim that the learner's decision to continue learning or to drop school can be influenced both by the parents and the teachers; at the same time 13% deny both the parents and teachers' impact (Table 3).

**Table 3. Can parents and teachers influence the learner's decision to discontinue the acquisition of the profession and to leave school?**

| No. | Assessment of the impact (+/- ) |                     | Number of respondents (%) |
|-----|---------------------------------|---------------------|---------------------------|
|     | Parents' influence              | Teacher's influence |                           |
| 1.  | +                               | +                   | 56.5                      |
| 2.  | +                               | -                   | 23.9                      |
| 3.  | -                               | +                   | 6.5                       |
| 4.  | -                               | -                   | 13.0                      |

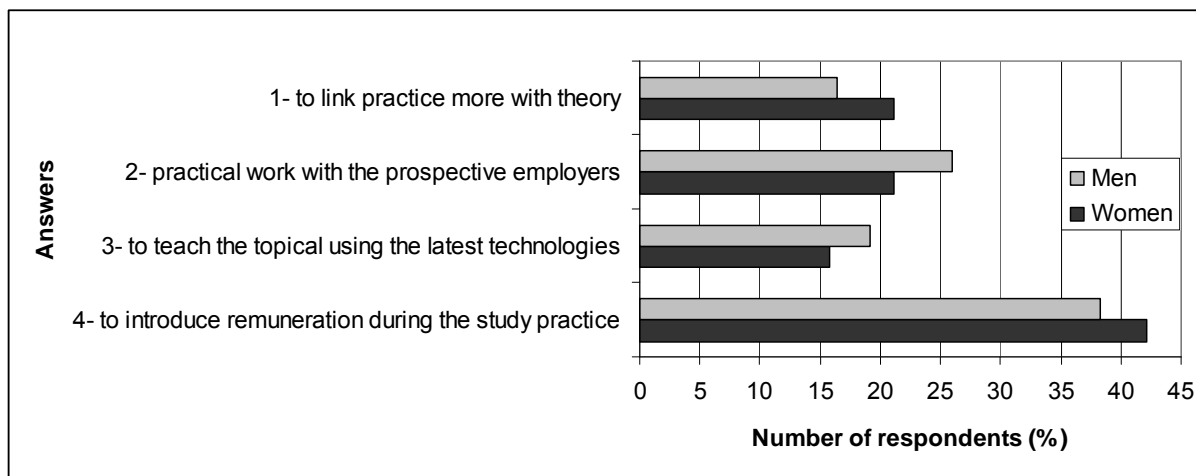
The teacher's impact on the learners' decision is more admitted by those teachers who themselves had been more purposeful during their school years. Dividing the respondents per age groups it is possible to conclude that actually there are no statistically significant differences between the opinions expressed by the experienced teachers and their younger colleagues. Statistically significant differences can be observed only in the assessment of the teacher's impact where at the level of significance  $\alpha = 0.05$  there exists a significant correlation ( $r = 0.264 > r_{crit} = 0.196$ ) among the features. Such a finding indicates that younger teachers value the educational work higher than older teachers. The structure of the questionnaire unfortunately does not allow judging about the

reasons why more than a third of the teachers value their impact on the learners' learning so low.

On the whole there are no significant differences concerning answers provided by teachers of both genders except the answers to the question *Why do young people decide to study in the vocational school?* [ $\chi^2_{\text{exp}} = 17.38 > \chi^2_{\text{crit}}(0.05; 4) = 9.49$ ;  $p = 0.002$ ]. 57.5% of female respondents mention the possibility offered by the vocational secondary school to obtain simultaneously the certificate on secondary education and to master the profession as the key criterion for this choice; such an answer was given only by 2.6% of male teachers; the distribution of other answers given by male respondents is relatively even.

Almost all respondents (99%) consider that vocational education programs ensure the possibility to acquire general knowledge and skills and they also ensure qualitative acquisition of the profession.

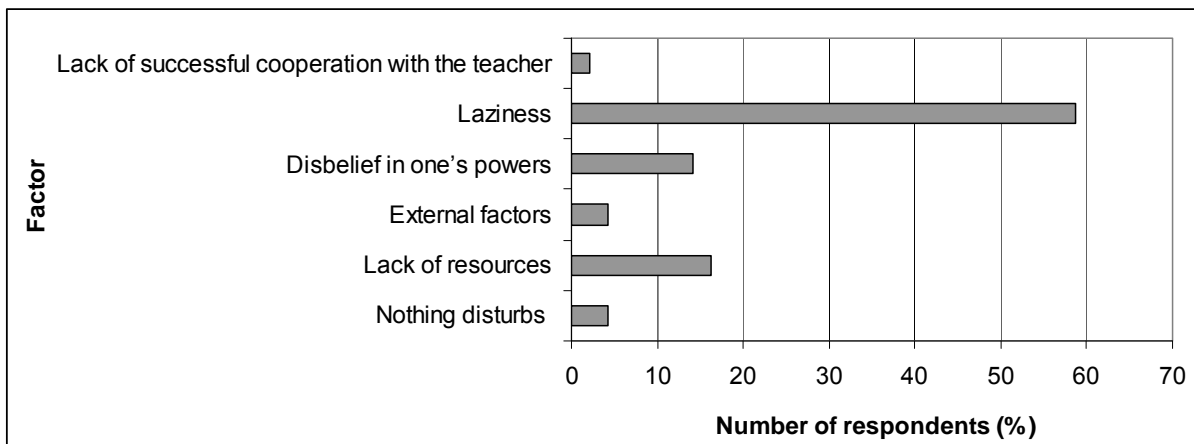
The suggestion to introduce remuneration for work during the study practice so that the graduates of vocational schools were able to integrate better in the labour market dominates in the aspect of improving the study process. Such a view is expressed by almost 40% of respondents, besides there is so significant difference depending on the respondents' gender (Fig. 2).



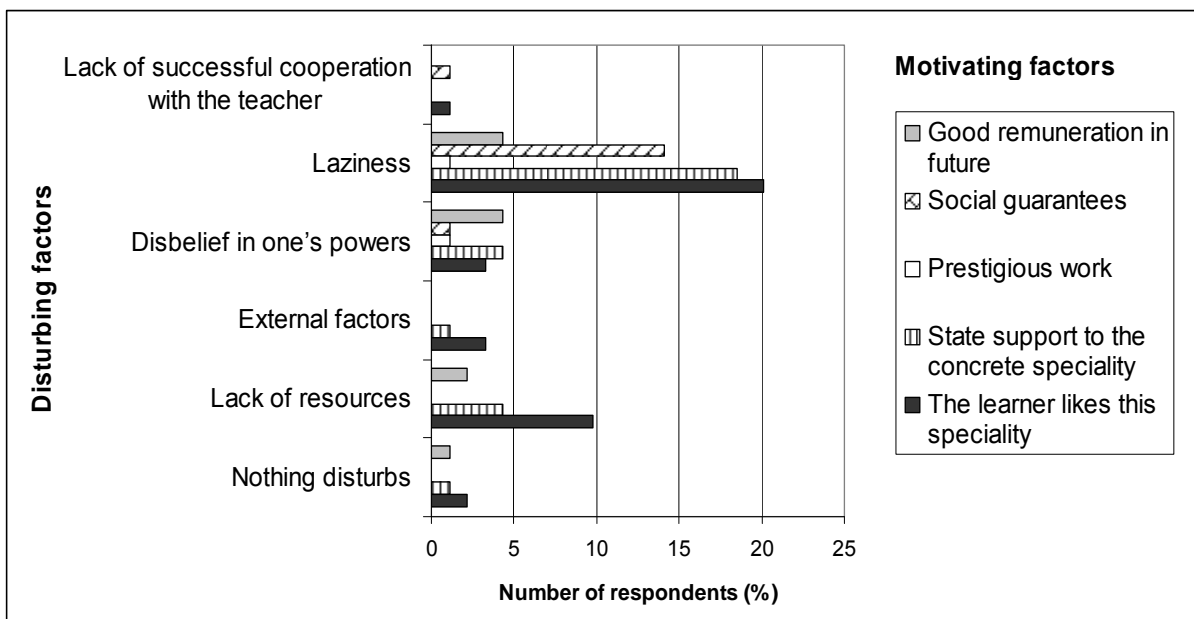
**Figure 2. What should be changed in or added to the program so that the learner after the acquisition of the profession was able to integrate in the labour market?**

Analyzing the factors that according to respondents' views are decisive for the acquisition of vocational education the diversity of opinions can be seen. However, a relatively great number of teachers consider that the main motivating factor is the learner's interest in the chosen speciality (40%) and the state support (30%). The number of teachers who connect learning motivation with a good salary in the future or a prestigious work is smaller (12% and 2% respectively).

Evaluating teachers' notions about what mainly does not allow the learners to reach better academic achievements a strongly pronounced dominant factor stands out- the laziness which has been mentioned by almost 60% of respondents. Assessment of the opinions expressed by the respondents allows concluding that unsuccessful cooperation with the teacher cannot be considered a factor disturbing the learning because it was mentioned only by 2.2% of the surveyed teachers (Fig. 3).



**Figure 3. Factors influencing or disturbing learners' abilities to reach better academic achievement**



**Figure 4. Reciprocal influence of factors disturbing and motivating learners' learning**

Evaluating the connection between the factors motivating learning and those disturbing learning (Fig. 4), it is obvious that laziness which dominates pronouncedly (58.7%) is to be connected with learners' reliance upon the possible state guarantees. The greatest part of those teachers who consider that learners choose to study in the vocational school not because of pragmatic

considerations but because they like the chosen profession also admit that laziness is a frequent feature among the learners. Such reciprocity of factors indicates that insufficient learners' purposefulness in vocational schools is a rather spread phenomenon.

The research revealed that the formation of purposefulness in the notions of the teachers of vocational schools is a topical issue.

### Conclusions

The basis of the formation of purposefulness is the aim of the personality's life action the function of which is the self-developed plan of the life. The purposefulness and the advance towards achievements and success in the life activity of the teachers of vocational schools are based on the self-experience of teachers and it influences the formation of learners' purposefulness.

Factors promoting their purposefulness were uncovered in the notions of the teachers of vocational schools: the necessity to achieve the aim, the apprehension and setting of the aim, the selection of means for attaining the aim, application of the means corresponding to the situation leading to the achievement of the aim and implementation of a concrete action plan. The research found out that achievements in one's life action according to the assessment of the vocational teachers are connected with good academic achievement in those school subjects that are related to the future life plans already in the school years. Laziness, which is a subjective internal factor of the personality, is singled out as a significant disturbing factor for the achievement.

The notions of the teachers of vocational schools about the learners' purposefulness indicated that it was important in the formation of the purposefulness that the learner realized the learning process as meaningful for him/herself in which learning acquired a personal meaning.

The educational work in vocational schools faces problems concerning the improvement of learners' purposefulness as the personal quality. Younger teachers are more positively oriented towards cooperation in developing the learners' purposefulness in the pedagogical process than the older teachers.

### References

- Augškalne, I. (2012). *Profesionālo skolu audzēkņu pasaules uzskata izpēte (Exploration of the world outlook of vocational learners)*. Promocijas darba kopsavilkums (Summary of Doctoral thesis). Jelgava: LLU.
- Bernande, M. (2014). *Jauniešu mērķtiecības un sasniegumu veidošanās mijšakarības dzīvesdarbībā (Coherence of young people's purposefulness and the formation of achievements in the life action)*. Promocijas darbs (Doctoral thesis). Rīga: RPIVA.
- Johnson, O. G. (1994). *Concept learning*. In: Rymond J. Corsini (ed.), *Encyclopaedia of Psychology*. New York: John Wiley&Sons, 1, 248–285.
- Locke, E. A., Latham, G. P. A. (1990). *Theory of Goal Setting and Task Performance*. New York: Prentice Hall.



- Lucas, B., Spencer, E., Claxton, G. (2012). *How to teach Vocational Education: A theory of Vocational pedagogy*. Winchester: Centre for Real-World Learning.
- Leyens, J.-P., Dardenne, B. (1996). *Basic concepts and Approaches in social cognition*. In: W. Hevstone, W. Stroebe, G. M. Stephenson (eds.) (1996). *Introduction to Social psychology: A European perspective*. (pp. 110 – 134). Oxford: Blackwell Publisher.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Happer.
- Jurgena, I., Gedrovics, J., Cedere, D. (2014). Students' views on the professional career opportunities. Engineering for Rural Development. In: *Proceedings of the 13th International scientific conference „Engineering for rural development”* (pp. 522-528). Jelgava: LLU. Available at:  
[http://www.tf.llu.lv/conference/proceedings2014/Papers/89\\_Jurgena\\_I.pdf](http://www.tf.llu.lv/conference/proceedings2014/Papers/89_Jurgena_I.pdf).
- Katane, I., Kalniņa, I. (2010). *Development of Students' Personality Competitiveness within the Environment of Non-Formal Commercial Education*. Jelgava: LLU.
- Seligman, M. E. P., et al. (2005). Positive Psychology Progress. *American Psychologist*, 5, 410-421.
- Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija (General psychology)*. Rīga: Izglītības sōji.

## CIVIC EDUCATION FOR LOWER SECONDARY STUDENTS

Pāvels Jurs

Alīda Samuseviča

Liepāja University, Latvia

**Abstract.** Nowadays the question of the necessity for the civic upbringing in the general curriculum in the system of education of Latvia has been raised. At the same time students' knowledge as well as skills and attitude of civic education have not been fully analyzed. Before carrying out the particular reforms in the content of education, we must assess the situation and find a balanced, purposeful and theoretically reasonable holistic systemic approach for promotion of the citizenship. Through using theoretical and empirical research methods, the process of researching is characterized and the data that reflects students' civic knowledge, skills, attitude and values has been analyzed. This publication contains systematized conclusions that outline the possibilities for pedagogical activities that promote civic competence for students in the general education institutions.

**Keywords:** attitude, content of basic education, civic education, civic competence, knowledge, lower secondary education, skills, students, values.

### Introduction

In the course of lower secondary education in Latvia, civic education is not included. Its elements are included in the subjects: “Social studies” and “The history of Latvia” and in class lessons (upbringing lessons) as well. The lack of a unified understanding of the importance of civic education and its integration in education process in the state does not have a positive effect on the process of obtaining civic knowledge, skills and values. It must be noted that civic education has a significant role in promoting civic competence which insures the development of civic participation and implementation of civic upbringing thus the success in the forming of a civic society.

The question of a unified approach to the civic upbringing at schools appeared in the parliamentary level in 2013 and now the creation process of a unified approach for upbringing is in a process. Civic upbringing is planned to be only as a part of the subject of class lesson (upbringing lesson), which is insufficient – an integrated approach for obtaining civic education through interconnecting various subjects. A systematic and theoretically reasonable pedagogic approach for the promotion of the civic competence of youngsters must be created in addition to the currently planned program for civic and national upbringing.

Currently it is not easy to make any conclusions about the planned civic and national upbringing program since it is only being created, but undeniably the goals: “to promote the feeling of belonging to the state and its basic values;

to promote the understanding of democracy and the possibilities for civic participation; to develop the sense of responsibility towards the society and the environment; to strengthen national self-esteem and patriotism” (Latvijas Republikas Saeima, 2014) are in the context with the current social needs of the state and at the same time they are ambitious. Meanwhile the planned practical introduction of this program remains unclear.

The goal of the publication is define preconditions to develop integrated civic education curriculum. The goal of the research (which is reflected in the publication) isto diagnose the civic skills, knowledge and general attitude of students of the 9<sup>th</sup> grade by basing on the analysis of the content of the lower secondary education subjects: “Social studies”, “The history of Latvia” and by researching civic competence and civic education theoretically in order to create and approbate an educational program that promotes civic participation “The formation and development of civic competence for the integrated learning of civic education in the lower secondary stage” thus fully insuring the integrated learning of civic education in the 9<sup>th</sup> grade.

To achieve the given goal the authors of the publication are using: theoretical methods (the research, selection, systematization, structuring and targeted analysis of legislative document and empirical methods (methods of data gathering, processing and analysis).

### **The analysis of the content of basic education subjects “Social sciences” and “The history of Latvia”**

To analyze the content of education, the civic knowledge, civic skills, civic values and civic attitude of the students of the 9<sup>th</sup> grade as the basis was used the rules of the Cabinet of Ministers No. 468 concerning the standards of lower secondary education, the standards of the subjects of lower secondary education and the examples of programs of lower secondary education are used. The rules dictate:

1. the state standards of the lower secondary education which defines the main goals and objectives, the obligatory content of education and the principles and the order of assessment;
2. the lower secondary education subjects standards regulating the main aims and objectives of the subject, the content, the requirements for subject learning and the forms and methods of learning assessment (Cabinet of Ministers No. 468, 2014).

According to the General Education Law Article No.15 of the general education subjects standards define general education program aims and objectives of general education compulsory content, the principles and procedures of student learning assessment (Vispārējās izglītības likums, 1999). Reviewing the content of all subjects, being acquired at lower secondary stage it is concluded that the subjects’ “The history of Latvia” and “Social studies” content is partly based on civic education. The main goal of the subject “The

history of Latvia” is to improve the understanding of the basic tendencies of the development of humanity which promotes the formation of one’s identity and promotes the development of a responsible and tolerant citizen of the democratic society of Latvia (Latvijas vēstures mācību priekšmeta standarts, 2014). Meanwhile, the goal of the subject “Social studies” is to promote the understanding of social processes as well as the ability of students to make and fulfill decisions that the society depends upon in their personal, professional, and social lives in a democratic society (Sociālo zinību mācību priekšmeta standarts, 2014).

In order to determine the civic knowledge, civic skills, civic attitudes and values, students must inhere starting learning in form 9 (Table 1), the sample programs of the subjects “The history of Latvia” (Jaunozola, 2011) and “Social studies” (Falka, 2014) have been analyzed in the publication. These programs determine the curriculum, the learning process and capacity. Examples of subject programs, developed by National Centre for Education of the Republic of Latvia, conform to lower secondary education and have recommendatory character. Despite the fact that examples of subject programs have recommendatory character, all national level tests and examinations are based on the educational content of these programs, because the development of the program has been closely linked with the standard of lower secondary education.

**Table 1. Analysis of the lower secondary education content: civic knowledge, skills, attitudes and values of students starting form 9**

| Acquired <b>civic knowledge</b> in the subjects “Social studies” and “The History of Latvia”  | Acquired <b>civic skills</b> in the subjects “Social studies” and “The History of Latvia”   | Acquired <b>civic attitudes and values</b> in the subjects “Social studies” and “The History of Latvia”  |
|---|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Know about their opportunities to influence the quality of the environment.</li> <li>2. Know about the regions of Latvia, neighboring countries, the national symbols of Latvia.</li> <li>3. Know about cultural and historical traditions in Latvia.</li> <li>4. Know about democratic electoral system.</li> <li>5. Know about the objectives of the state.</li> <li>6. Know about the rights and obligations.</li> <li>7. Know about the social structure of the society.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skill to assume the duties and use their rights (e.g., opportunities provided by School self-management or co-management).</li> <li>2. Co-operation skills.</li> <li>3. Skill to analyze different points of view, the assessing facts and expressing opinion based on argumentation.</li> <li>4. The skill to recognize the usefulness of the knowledge about the history to evaluate the present situation.</li> <li>5. The readiness to make decisions based on economic, legal and</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. The solidarity and helpfulness in the field of human relationships.</li> <li>2. The values of family, home, motherland in personal and other people's lives.</li> <li>3. The readiness to recognize the rights to have different beliefs.</li> <li>4. Tolerance and liberality.</li> <li>5. The readiness to build positive, respectful mutual relations with other people.</li> <li>6. The respectful attitude toward the history of family, city and state.</li> </ol> |

|   |                        |  |
|---|------------------------|--|
| 8. Know the national celebrations and commemorations of Latvia. | ethical considerations |  |
| 9. Know and understands the concept of patriotism.              |                        |  |

After summarizing the analysis of basic education content of the subjects “Social Studies” and “The history of Latvia” for students after graduating form 8 and entering form 9, it can be concluded that:

- 1) students' skills have not been developed in the field of civic participation in various socially significant activities;
- 2) the skills to participate in decision-making processes have not been developed, as well as seeing the role of individual in the context of civic participation;
- 3) leadership skills have not been developed. These skills are essential component in the process of personal development and promotes the socialization and expression of civic participation;
- 4) despite the fact that students should be open to diversity and be tolerant, the analysis of basic education content shows that the students' knowledge on tolerance issues is not being formed;
- 5) the acquisition of school subjects is based on theoretical issues. However, there is a lack of practical component which prepares students for the existing realities of life in a rapidly changing globalized world.

### **The determination of students' civic knowledge, skills, attitudes and values, using the developed diagnostic tests and questionnaires**

The target populations of conducted diagnostic study were students of Liepaja Secondary School No. „X”. form 9, the total of 83 respondents (39 girls and 44 boys).

Being aware of each student's individuality; challenges of obtaining curriculum; the existing pedagogical reality and different learning levels of students, it is necessary in to determine the students' civic knowledge practically. Therefore, based on the analysis of the content of basic education subjects “Social Studies” and “The history of Latvia”, diagnostic test was developed. Within this test students had to show their knowledge on national symbols, cultural and historical traditions, festivals and commemorations, rights and obligations, the governmental functions and administration. It should be noted that students did not have special preparation for this test. There was the description of personal attitude towards the Republic of Latvia included in the second part of the diagnostic test, where students had to distinguish

himself/herself as an integral part of the country. The run time of the test was 50 minutes. The test was accomplished within two lessons.

The authors of the publication developed a questionnaire in order to identify students' civic skills, attitudes and values. There were 27 questions included in the first part of the survey, assessing students' active citizenship, tolerance, a sense of belonging to the school, city, country, the value of life and habits. There were 37 statements reflecting students' behavior in the context of civic engagement, awareness and attitudes towards their school, city, country and the European Union. The run time of the survey was 40 minutes.

The diagnostic test and the survey are based on the analyzed studies about framework of civic competence, civic education content (Jurs, 2014) as well as realizing the regulatory framework of the curriculum of the education of the Republic of Latvia – the *Cabinet of Ministers No.468* standard of lower secondary education, subject standards and lower secondary education curriculum.

### Analysis of students' civic knowledge

Summarizing the overall results of diagnostic tests (summarized in Figure No.1), it should be noted that the average level of students' graduating form 8 achievement in the field of civic knowledge is only 64.56%. The results shown in the context of educational content of subjects “Social Studies” and “The History of Latvia” only reinforces the necessity for civic education in integrated learning using multiple teaching methods and providing individual approach.

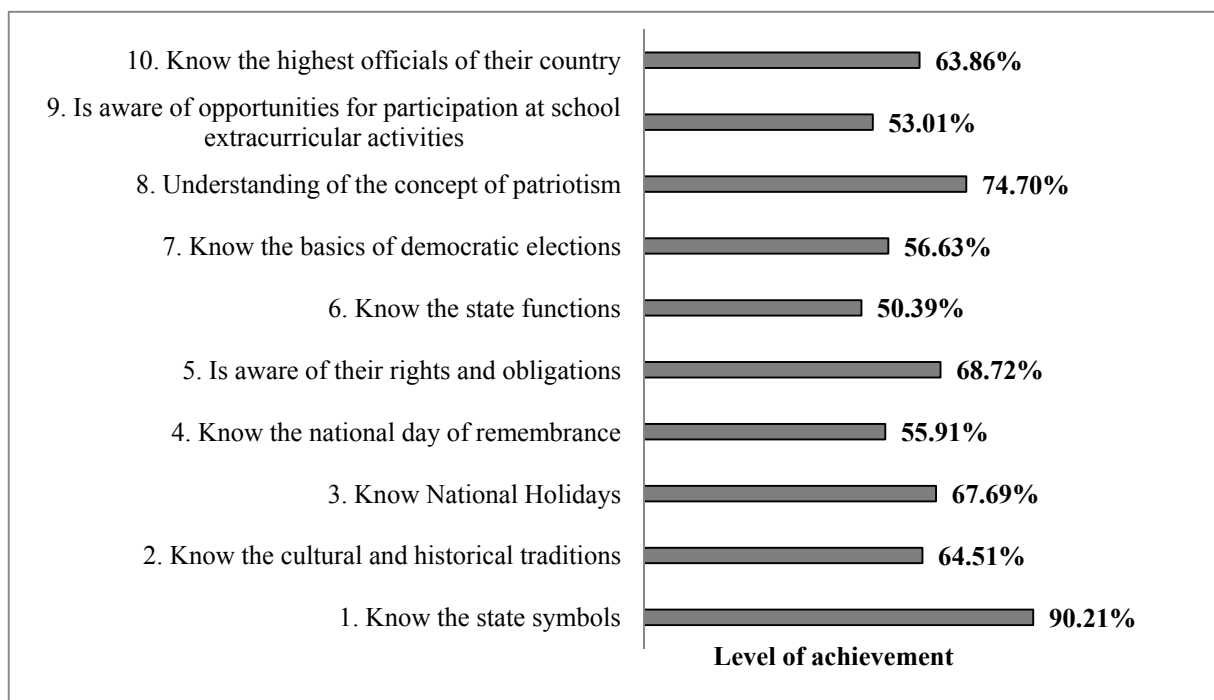


Figure 1. The diagnosis of civic knowledge of the 9<sup>th</sup> grade students (n = 83)

From the analysis of assertions highlighted in students' descriptions, it can be concluded the majority of students (74.70%) link their future with Latvia and Latvia is characterized as a capable state, as a beautiful land and their homeland which needs to be protected, while 25.30% of students do not see their place in Latvia, as well as their contribution to Latvia. They have emphasized that Latvia is not citizen-friendly state and the continuing unemployment has been mentioned as one of the negative aspects in the country. It should be noted that all of the students have mentioned a variety of existing socio-economic problems in the country and they are concerned about potential military threat to Latvia.

Students face difficulties defining their contribution to the further development of Latvia, so good learning achievements have been mentioned as positive input. This fact reflects to the inability of students to assess their potential contribution to, for example, participation in various social campaigns, significant national events, etc.

Analyzing the results of diagnostic test, the following can be concluded:

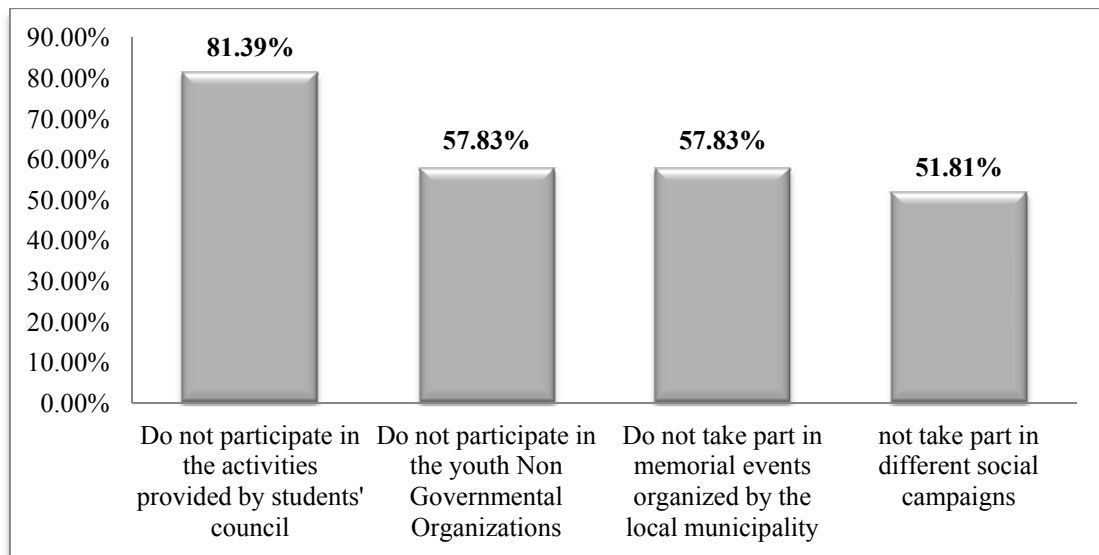
- 1) students graduating form 8, have only partially obtained civic knowledge. The acquisition of civic knowledge in accordance with the rules of the Cabinet of Ministers No. 468 of the national standard of basic education, subject standards and basic curriculum is designed for subjects "Social Studies" and "The history of Latvia";
- 2) one-third of the students of 9<sup>th</sup> grade cannot name any of cultural and historical traditions of Latvia, which is an unsatisfactory indicator. Cultural and historical traditions are reflected to national values and history;
- 3) the students' understanding of the rights and obligations is mainly related to their current necessity: the right to education, health, life and freedom of expression have mainly mentioned by the students. However, obligations: to learn, to help parents, to comply with the law, to respect others have not been mentioned;
- 4) one-third of the students of 9<sup>th</sup> grade do not know the functions of the state, thus their understanding about the responsibilities of the state in the relation to the population is unclear. They do not distinguish the difference of the roles and responsibilities of legislature, executive and public sector;
- 5) a quarter of the 9<sup>th</sup> grade students cannot explain the concept of patriotism, which confirms the lack of understanding of the meaning and essence of patriotism;
- 6) in spite of the fact that students' participation at school life is provided by students' co-management, offering the opportunity to be engaged in shaping their school life, half of the students of 9<sup>th</sup> grade do not know about this possibility.

**The analysis students' civic skills, attitudes and values**

Summarizing the gathered data (n = 83), a number of significant tendencies in the educational process have been observed:

*1. Civic passivity and the lack of understanding of the concept of patriotism*

The majority of students (53.01%) consider themselves to be civically inactive and a considerable part of students (43.37%) do not recognize themselves as patriots of the country. Thus the negative trend in the youngsters' self-assessment and attitude has been marked. Unfortunately, low self-esteem in students' civic activities, is suitable with the low civic participation of students (Figure No.2). Individual civic position, which is formed by civic membership, is an essential prerequisite for the promotion of civic society.



**Figure 2. The expressions of civic participation of the students of 9<sup>th</sup> grade(n=83)**

Civic passivity, the decrease in patriotic feelings can lead to the indifference towards the state. Indifferent attitude to the social processes and the country only reduces the sense of belonging to the country of individual. Thus the development of the country has been affected as well.

Self-assessment of patriotism, showed probably incomprehension of respondents in the field of the concept of the nature of patriotism. The assessment of their patriotism, expresses personal attitude – 43.37% of the respondents do not consider themselves as patriots.

Thus educational content and professional pedagogical work gain special attention to raise awareness of civic participation and patriotism of students. This consequently promotes students' understanding and highlights the necessity for civic participation and the importance of patriotism.



## 2. *Intolerance – lack of tolerance*

Only 53.41% of respondents characterized themselves as tolerant toward the different view, religion and race of other people.

The issues of tolerance in the multicultural society are an essential prerequisite for intercultural cooperation and peacekeeping. Europeans are already becoming increasingly diversified. The European Commission's 2012 survey conducted by the European Union member states shows that two of three Europeans have friends with different religion or belief, but three of five Europeans have friends with different ethnic origin. At the same time, ethnic origin, despite the reduction trend, is still most widely used example of discrimination in the European Union in 2012 – 56%, while in 2009 – 61% (European Commission, 2012).

Tolerance is an important aspect of the development process of personality, and one of the factors that forms an individual's civic competence. The promoting of tolerance in the multicultural society of the 21<sup>st</sup> century is essential for both: the development of intercultural dialogue and the reduction of geopolitical problems. Today, a new generation must be prepared to accept differences, to have a respect for diversity, to be tolerant.

## 3. *The low grade of dignity and sense of belonging toward the European Union*

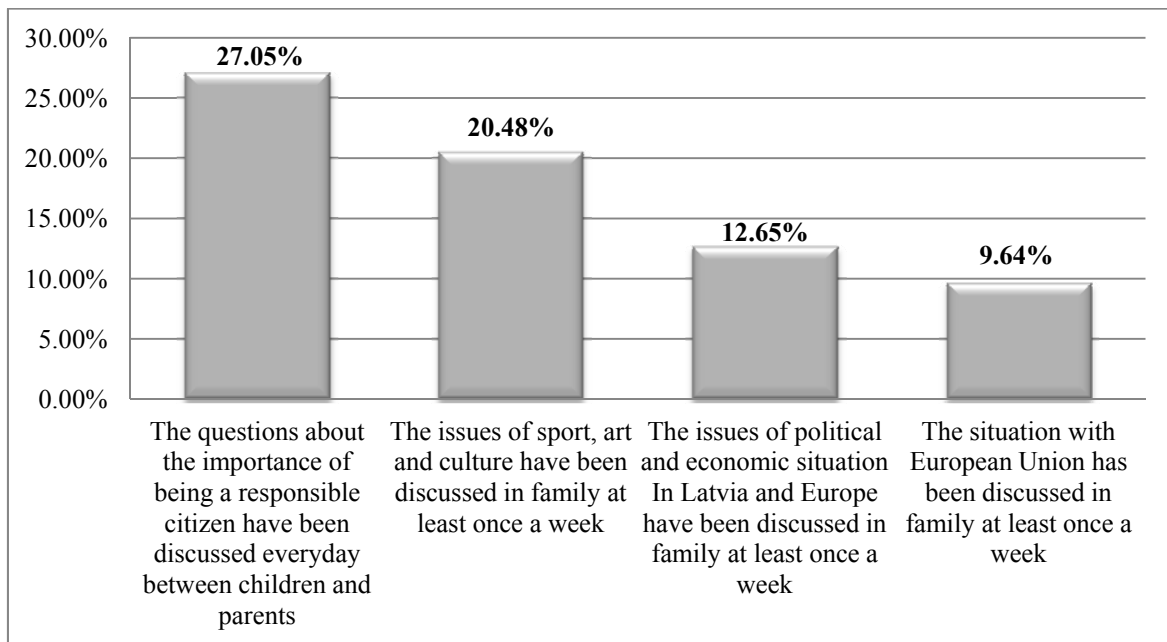
Students, starting learning in form 9, have little knowledge and awareness on the issues of European Union; they are not able to see the European Union's contribution to the future prospects of Latvia. This leads to a logical attitude of students – only 53.01% of respondents feel the dignity toward the European Union, but only 38.55% of respondents have sense of belonging to European Union. The situation can be explained by the students' lack of experience and knowledge. They have not been in the direct contact with the European Union in the most direct way, so the European Union is an abstract concept for them.

With a regard to the potential students' knowledge, the curriculum at lower secondary education stage involves the acquisition of topics on European Union and the participation of Latvia in EU. These issues are involved in form 6 – the subject: “The history of Latvia” and the 2<sup>nd</sup> semester of form 9 – the subject: “Social Studies” and partly have been involved in subjects “The history of the world” and “The History of Latvia”. Here the following problem has been highlighted: students starting learning the issues of the European Union in form 6, and after a gap, continuing these studies in form 9, have forgotten the gained knowledge in this field and even organized campaigns have not raised their awareness.

## 4. *The lack of communication between students and parents*

The formation and development of students' personality is not possible without a family support: students' awareness and understanding of the importance of civic engagement has been developed in family. Here the forming factors are the observing of the parents' attitude, which is eventually in the

process of forming the child's own attitude (World Bank, 2007). At the same time, recognizing the existing socio-economic situation, e.g. busy parents, it should be noted that, despite the leading role of the family in the formation process of civic competences, civic participation and promoting the values of the younger generation, the objective reality shows that parents and children are often in the lack of mutual communication, to discuss the questions about individual responsibility, civic engagement or different current events in Latvia and Europe (Figure No.3).



**Figure 3. The communication of students and parents about civic responsibility and the variety of topical issues in Latvia and Europe**

Analyzing the survey results, the authors of publication can conclude that:

- 1) students' self-assessment showed, that the intended knowledge of civic skills, attitudes and values according to the curriculum (subjects "Social Studies" and "The history of Latvia") graduating form 8, have been only partly acquired. This fact highlights the necessity for the promotion of civic competence at schools, revising curricula and focusing on the preparing students for life in an objective and challenging reality;
- 2) the students' civic engagement can be described as passive. The reason of this situation can be the lack of positive experience;
- 3) the students involved in the research cannot be described as tolerant individuals of the society;
- 4) the lack of children's and parents' mutual communication has been observed on the background of the existing social problems.

## Conclusions

In the process of the development of the integrated civic education curriculum “the creation and the development of civic competences for the integrated learning of civic education in lower secondary education” the following should be taken into account:

- 1) the holistic systematic approach to the process of formation of civic knowledge, civic skills, attitudes, values in the educational process;
- 2) pedagogical and educational opportunities of lower secondary curriculum subjects “Social Studies” and “The history of Latvia”;
- 3) previously described and analyzed students’ civic knowledge, skills, attitudes and values, and the improvement for the resources for their development through varied methodically didactic approach;
- 4) individual differences of students in the parameters of civic knowledge, skills, attitudes, considering each student's potential for growth;
- 5) educational and social characteristics of students, providing individual approach and the use of varied teaching forms and methods in the learning process and beyond it.

This work was partly funded by European Social Fund, project “Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”, grant No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/VIAA/018.



## References

- European Commission.(2012). *Special Eurobarometer 393 – Discrimination in the EU in 2012*. Brussels, 118, 120 p. Downloaded from [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_393\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_393_en.pdf)
- Falka, S. (2014). *Pamatizglītības mācību priekšmeta „Sociālās zinības” programmas paraugs*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs. 8 – 12 lpp. Downloaded from <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/programmas.shtml>
- Jaunozola, V. (2011). *Pamatizglītības mācību priekšmeta „Latvijas vēsture” programmas paraugs*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs. 9, 10, 14, 27, 28, 32, 33 lpp. Downloaded from <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/programmas.shtml>
- Jurs, P. (2014.) *Forming components of civic competence*. (pp. 265-277) In: Journal of Teaching and Education, CD-ROM. ISSN: 2165-6266 :: 03(03), 266-271 p.
- Latvijas Republikas Saeima. (2014). *Likumprojekta „Grozījumi Izglītības likumā” anotācija*. Rīga. Downloaded from <http://titania.saeima.lv/LIVS11/saeimalivs11.nsf/0/7BC42E71AD1BD524C2257D4900223FFA?OpenDocument>
- Latvijas vēstures mācību priekšmeta standarts 6.–9.klasei. (2014). 17.pielikums Ministru kabineta noteikumi Nr. 468 par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. Rīga. Downloaded from <http://likumi.lv/doc.php?id=268342#piel17&pd=1>

- Ministru kabineta noteikumi Nr. 468 par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. (2014). Rīga. Downloaded from <http://likumi.lv/doc.php?id=268342>
- Sociālo zinību. mācību priekšmeta standarts 1.–9.klasei. (2014). 18.pielikums Ministru kabineta noteikumi Nr. 468 par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. Rīga. Downloaded from <http://likumi.lv/doc.php?id=268342#piel18&pd=1>
- Vispārējās izglītības likums. (1999). Latvijas Republikas Saeima, Rīga. Downloaded from <http://likumi.lv/doc.php?id=20243>
- World Bank. (2007). *World Development Report 2007: Development and the next generation*. Washington DC, 166 p.

# PROFESIONĀLĀS VIDUSSKOLAS AUDZĒKŅU REFLEKSIJAS UN PAŠNOVĒRTĒJUMA PRASMJU ATTĪSTĪBA KRITISKĀ KONSTRUKTĪVISMA KONTEKSTĀ

## *The Development of Vocational Secondary School Students' Reflection and Self-Assessment Skills in the Context of Critical Constructivism*

**Irēna Kroiče**

Rēzeknes tehnikums, Latvija

**Abstract.** *As the demands of labor market have increased, Vocational Secondary School students have to acquire the knowledge and skills level, which could help them to become highly qualified professionals who are able to compete in the labor market. The author explores the causes of poor results and options to prevent possible learning difficulties.*

*A learning model, which is based on a critical constructivist didactic epistemology, has been proposed. This type of teaching encourages the learners to reflect on their learning aims, their personal meaning as well as existing experience; to evaluate, define and solve learning problems and if it is necessary to ask for support of the teacher; to evaluate learning results and to set new goals.*

*The results of the research in Rezekne Technical School confirm that the development of reflection and self-assessment skills contributes to the quality of learning and helps to identify as well as to overcome learning difficulties.*

**Keywords:** *learning difficulties, critical constructivism, reflection and self-assessment of professional teaching.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Profesionālās izglītības sistēmā jau tuvākajā laikā sagaidāmas pārmaiņas: tiks ieviesti grozījumi Profesionālās izglītības likumā, uzsākta moduļu tipa izglītības programmu izstrāde un īstenošana, veiktas izmaiņas izglītības kvalitātes novērtēšanā. Lai tuvinātu izglītības un nodarbinātības procesus, kā arī sekmētu profesionāli kompetentu speciālistu sagatavošanu tautsaimniecībai būtiskās nozarēs, prioritārs ir Latvijas profesionālās izglītības politikas jautājums par darba vidē balstītu mācību ieviešanu (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, 2014). Ir uzsākta darba vidē balstītu mācību pilotprojekta īstenošana sešās profesionālās izglītības iestādēs, lai apbētu šīs mācības un identificētu problēmas, kuras jārisina pirms šīs pieejas ieviešanas Latvijā sistēmas līmenī. Analizējot materiālus par pilotprojekta ietvaros gūto pieredzi (Par darba vidē balstītu mācību īstenošanas iespējām Latvijas profesionālās izglītības attīstības kontekstā, 2014), jāsecina, ka pamatā tiek domāts par organizatoriska tipa jautājumiem, nozaru/uzņēmumu

ieinteresētību, prakses vadības norisi, tiesiskā regulējuma izstrādi. Saistībā ar reformām profesionālajā izglītībā jāpievērš uzmanība arī izglītības procesa kvalitātei, jo ir nepieciešams nodrošināt tādu zināšanu, prasmju un attieksmju apguves līmeni, kas palīdzētu audzēkņiem sekmīgi integrēties uzņēmuma vidē, spējot patstāvīgi plānot, izpildīt un paškontrolēt darbu, izprotot tā kvalitātes kritērijus un protot risināt mācību procesā radušās problēmsituācijas.

Pētījuma mērķis ir noskaidrot refleksijas un pašnovērtējuma nozīmi profesionālās vidusskolas audzēkņu mācīšanās grūtību pārvarēšanā.

Pētījuma uzdevumi: profesionālās izglītības norisi reglamentējošu dokumentu analīze, psiholoģiskās un pedagoģiskās literatūras analīze, praktisko mācību nodarbību vērošana, gadījumu analīze, intervijas.

### **Mācīšanās grūtības un to pārvarēšanas iespējas** *Learning difficulties and opportunities of their management*

Autore pētīja profesionālo mācību rezultātus Rēzeknes tehnikumā, apzinot audzēkņus, kuri mācību saturu bija apguvuši nepietiekošā un viduvējā līmenī. Mācību sasniegumi tika analizēti, izmantojot šādus mācību satura apguves līmeņus: nepietiekošs (1 – 3 balles), viduvējs (4 – 5 balles), optimāls (6 - 8 balles), augsts (9 – 10 balles). Nepietiekošs mācību sasniegumu līmenis ikdienas darbā vidēji grupā tika konstatēts 2-3% audzēkņu, bet viduvējs aptuveni 20 - 25% audzēkņu. Mācību rezultāti bija atšķirīgi dažādās grupās un specialitātēs. Analizējot profesionālās kvalifikācijas eksāmenu rezultātus, tika secināts, ka Rēzeknes tehnikumā 2013. un 2014. gadā vērtējumu 5 (viduvēji) ir ieguvuši 10% audzēkņu, bet Latvijā vērtējumu viduvēji beidzamo 2 gadu laikā profesionālās kvalifikācijas eksāmenos ir saņēmuši – 13,8% audzēkņu (Valsts izglītības satura centrs, 2013., 2014). Iepriekšminētie dati liecina, ka, pabeidzot izglītības iestādi, daļa absolventu nav pietiekoši konkurētspējīga darba tirgū, kur nemitīgi kļūst sarežģītākas tehnoloģijas un palielinās pieprasījums pēc augsti kvalitatīviem pakalpojumiem. Šī problēma rosināja autori uzsākt pētījumu, lai noskaidrotu, kā veiksmīgāk palīdzēt audzēkņiem pārvarēt mācīšanās procesā radušās individuālās grūtības, lai mācību saturs tiktu apgūts optimālā līmenī. Termins „mācīšanās grūtības” izmantots, pamatojoties uz Eiropas Sociālo fondu projekta „Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei” ietvaros veikto pētījumu par skolēnu mācīšanās darbību un uzvedību, kur tika konstatēts, ka jauniešiem ar mācīšanās grūtībām kognitīvās spējas ir tikai nedaudz zemākas par skolēniem bez mācīšanās grūtībām, nepārkāpjot caurmēra skolēnu vidējo spēju diapazonu. Zemāki ir rakstīšanas, lasīšanas un matemātikas sasniegumu mērījumu rezultāti, bet no kognitīvo spēju viedokļa šiem skolēniem vajadzētu būt sekmīgiem, tomēr gan pēc skolotāju vērtējumiem, gan psiholoģisko mērījumu rezultātiem viņiem nedaudz biežāk raksturīgas uzvedības un emocionālās problēmas. Šajā grupā iekļaujami arī jaunieši, kam ir nepieciešama pārdomātāka individuāla pieeja, lai sekmīgi vai pielāgoti apgūtu mācību programmu (Raščevska, u.c., 2014).

Organizējot pārrunas ar profesionālo mācību skolotājiem, tika secināts, ka galvenie mācīšanās grūtību cēloņi ir: mācību motivācijas trūkums, nepietiekami attīstītas mācīšanās prasmes, zems iepriekšējo zināšanu līmenis atsevišķos mācību priekšmetos, nepietiekošs pašregulācijas, patstāvības un gribasspēka līmenis, audzēkņu spēju vai pieredzes neatbilstība mācību mērķiem, pārslogotība vai pārāk zemas prasības, pārāk ātrs mācību temps, nepietiekoši augsts valsts valodas prasmju līmenis, negatīvi emocionālie pārdzīvojumi, dažāda veida individuālas problēmas, nelabvēlīga situācija ģimenē.

Skolotāji nodrošina atgriezenisko saikni, veicot formatīvo vērtēšanu, analizējot un izskaidrojot audzēkņu pieļautās kļūdas. Lai motivētu mācībām, attīstītu ne tikai profesionālās, bet arī vispārējās prasmes, realizētu izglītojošos, attīstošos un audzinošos mērķus, tiek izmantotas daudzveidīgas mācību metodes un darba formas, taču tas, kas šķiet lietderīgs, svarīgs un saistošs skolotājam, ne vienmēr tāds liekas arī audzēknim un ne vienmēr palīdz viņam efektīvi apgūt zināšanas un prasmes, pārvarot radušos sarežģījumus mācībās. Katrā grupā ir audzēkņi ar mācīšanās grūtībām, kuriem neizdodas sasniegt optimālus mācību rezultātus. Problēmu rada tas, ka skolotājam trūkst pietiekoši precīzas informācijas par to, kas tieši sagādā grūtības, konkrēti kāda palīdzība ir nepieciešama, lai sekmīgi apgūtu mācību saturu. Lai mācības noritētu sekmīgi, ir svarīgi zināt pašu audzēkņu pārdomas, vērtējumu par mācīšanās norisi, problēmām un emocionālajām izjūtām. I. Žogla (2001) pamato, ka nesaņemot savlaicīgu un mērķtiecīgu palīdzību, skolēna nesekmībai ir tendence nostiprināties: vispirms tās var būt epizodiskas grūtības un neattīstīta prasme mācīties, pēc tam veidojas nepārvarētas grūtības, skolēns zaudē skolēna pozīciju, ir neattaisnoti kavējumi, viņš atklāti pauž nepatiku pret skolu.

Mācību jēdziena saturs ir atkarīgs no skolotāja izpratnes par mācīšanu un mācīšanos. Saskaņā ar I. Beļicka (2000) atziņām mācības ir apzināta darbība, kā rezultātā skolēns pilnveido savu izpratni, veicina problēmisko domāšanu un gūst atziņas arī par mācīšanās procesu. Tādā veidā tiek radīti nosacījumi skolēna patstāvības attīstīšanai un izkopšanai skolotāja pedagoģiskajā vadībā. Mācības var noritēt produktīvi, ja: mācīšana tiek izprasta kā mērķtiecīga skolēna mācīšanās bagātināšana, palīdzība skolēnam pilnveidot prasmi mācīties, sasniegt individuāli iespējamu efektivitāti viņa izziņā (Žogla, 2001); savukārt, mācīšanās tiek izprasta kā subjekta pašorganizēta darbība, kas vairs nav pakļauta apstākļiem, bet pats subjekts to spēj ietekmēt un mainīt, tā ir aktīvs, pašinicēts process, kas veidots no personiskajām konstrukcijām (Tiļļa, 2005).

Autore piedāvā īstenot kritiskā konstruktīvisma teorētiskajās atziņās balstītu profesionālo mācību modeli, kur audzēknis tiek virzīts uz patstāvīgu, refleksīvu mācīšanos, pašnovērtējot savu izpratni, zināšanas, prasmes un attieksmes, iemācoties saskatīt kļūdas un to rašanās iemeslus, nepieciešamības gadījumā lūdzot atbalstu, konsultāciju skolotājam, lai sadarbībā ar viņu sekmīgi pārvarētu mācīšanās grūtības.

**Refleksija un pašnovērtējums kā kritiskā konstruktīvisma elementi**  
*Reflection and self-assessment as elements of critical constructivism*

Konstruktīvisms pamatojas uz atziņu, ka indivīds nespēj apkārtējo pasauli izzināt tieši uztverot, iegaumējot un reproducējot sniegto informāciju. Realitāte tiek daudzveidīgi konstruēta, veidojot individuālu pasaules uztveres ainu sociālajā kontekstā - caur savu pieredzi, kognitīvajiem un sociālajiem procesiem, individuālajām īpatnībām, biogrāfisko pagātņi un pašreizējo situāciju (Werning, 2000). Konceptijas, kuras tiek veidotas domājot, izmantojot savas pieredzes palīdzību un, attīstot paša strukturētus modeļus, ir noturīgākas un ilgstošākas nekā tās, kas iegūtas klausoties, lasot un vērojot (Bruner, 1973). Kritiskā konstruktīvisma mērķis ir kritiskas domāšanas un atbildīgas rīcības audzināšana, aktīva mācīšanās, kas orientēta uz pieredzes bagātināšanos, spēju patstāvīgi iegūt zināšanas, veidot spriedumus un rīkoties (Rubene, 2007). Šajā kontekstā svarīga mācīšanās kā subjekta pašorganizētas darbības izpratne, kuras pamatā ir kritiskajā psiholoģijā paustā doma, ka subjekts nav atkarīgs tikai no vides un apstākļiem, viņš pats tos spēj veidot un mainīt, uzņemoties atbildību par mācīšanos (Holzkamp, 1985).

Autore uzskata, ka konstruktīvās didaktikas pamatprasību (Reich, 1997) izmantošana profesionālo mācību procesā būtu viens no risinājumiem audzēkņu mācīšanās grūtību pārvarēšanai, jo:

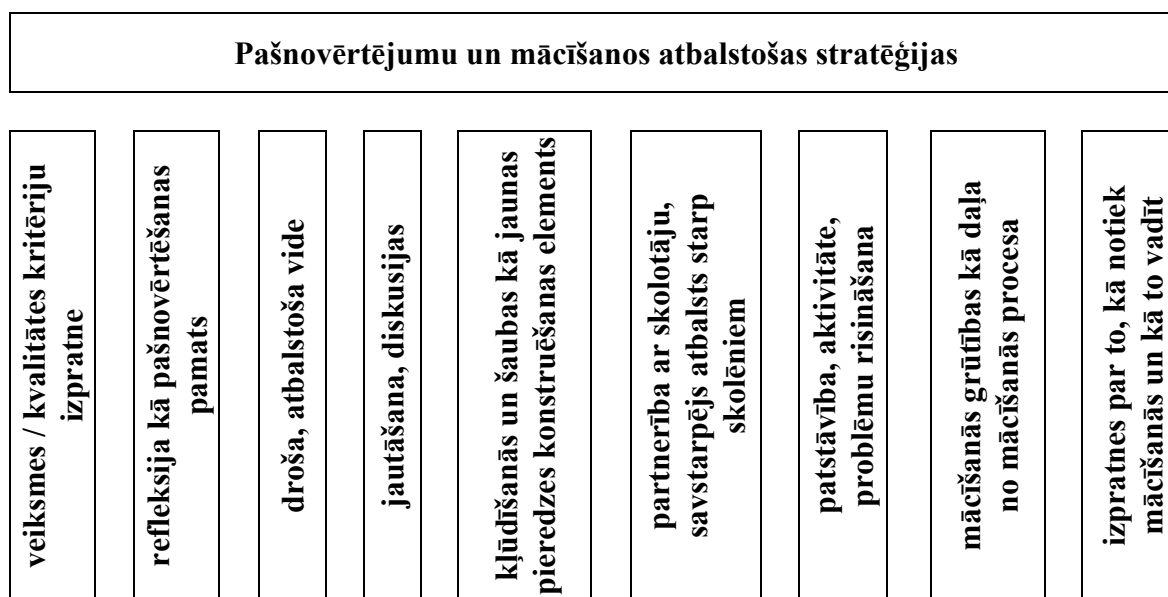
- 1) pāreja uz dialogiskām skolotāja un audzēkņa attiecībām, līdzdarbībā ar citiem konstruējot objektīvu viedokli par izzināmo realitāti, nodrošinātu izziņas aktivitāti,
- 2) viedokļu daudzveidības pieņemšana ļautu katra audzēkņa radīto izzināmās parādības vai priekšmeta konstrukciju uzskatīt par nozīmīgu viņa pašreizējās sapratnes līmeni,
- 3) problēmiska objektīvas izpratnes, patiesības kritēriju meklēšana kopā ar audzēkņiem, nevis to sniegšana gatavā veidā, sekmētu kritiski analītiskas domāšanas attīstību,
- 4) mācību metožu daudzveidība un iespēja pašiem audzēkņiem atklāt sev piemērotas mācīšanās metodes veicinātu, pašorganizētu mācīšanos, reflektējot par savas pieredzes veidošanos,
- 5) līdztiesības realizēšana mācību rezultātu novērtēšanā kā audzēkņu mācību sasniegumu ārējā vērtējuma un pašnovērtējuma komplementaritāte veicinātu atbildību.

Lai audzēkņi apgūtu pašnovērtēšanas prasmes nepieciešams attīstīt refleksiju kā pašizziņas un pašnovērtējuma procesu pamatu. Refleksijas gaitā notiek indivīda iekšējo psihisko stāvokļu, darbības aktu pārdomāšana, lai apzinātu to jēgu un likumsakarības, izpausmes formas, problēmas un to risināšanas veidus (Хыторској, 2001). Refleksija konstruktīvisma kontekstā izpaužas personīgo vajadzību, mērķu un perspektīvo plānu, kā arī personīgās rīcības rezultātu un seku apzināšanā, tā ir pamats cilvēka pašnoteikšanās



procesam, kurš bieži nepieciešams visdažādākajās situācijās, kad nav doti gatavi paraugi un standarti. Kļūdīšanās un šaubas neliecina tikai par zināšanu nepilnīgumu, bet arī par zināšanu daudzveidīgumu, konstruktīvu pieeju, jaunu zināšanu patstāvīgu radīšanu (Alijevs, 1999). Refleksijas saturs var būt daudzveidīgs, iespējami arī dažādi tās līmeņi: atmiņā var atsaukt gan izpildītās ārējās darbības, uzvedību un to rezultātus, gan psihiskos procesus un izjūtas. Refleksija var tikt vērsta ne tikai uz kognitīvo, bet arī uz motivācijas sfēru, sevis kā personības apzināšanos, pārdomājot to, kas ir izdevies, kas jāuzlabo vai jāmaina. Īpaša nozīme tam ir mācībās, jo apzinoties mācīšanās stratēģiju, izziņas un domāšanas mehānismus, uzdevumu risināšanas paņēmienus, darbības efektivitāti, radušās grūtības un gūtos panākumus skolēns veiksmīgāk strukturē jaunās zināšanas jau esošajā pieredzē (Хыторской, 2001).

Vērtēšana izglītošanas procesā veic daudzveidīgas funkcijas: tiek novērtēta apgūtā pieredze, stimulēta pozitīva vai bremzēta negatīva uzvedība, veicināta vai kavēta mācīšanās motivācija. Konstruktīvisma pieejā vērtēšana tiek izprasta kā paškonstruēšanas līdzeklis, un šinī gadījumā ir aktuāla pašvērtēšana, kuras pamatā ir attīstītas refleksijas prasmes. Lai cilvēks spētu veikt jēgpilnu refleksiju, ir jātrenējas (Krastiņa, Pipere, 2004).



1. attēls. Pašnovērtējumu un mācīšanos atbalstošas stratēģijas Gater, C., Jones, J., O'Brien., A., (2009)

Figure 1. Strategies which support self-assessment and learning Gater, C., Jones, J., O'Brien., A., (2009)

D. Albrehta (2001) uzskata, ka ārējais vērtējums var radīt nepilnības gan audzināšanas, gan personības attīstības jomās, jo tas ir atkarīgs no skolēna interpretācijas. Ja vērtējums neatbilst skolēna cerībām, tas var radīt neapmierinātību, var tikt uztverts kā negatīvs stimulants, veidojot paradumu mācīties atzīmes dēļ, veicinot psiholoģisku traumu un negatīvu rakstura īpašību veidošanos. Līdz ar to pašnovērtēšana jāiekļauj mācīšanās prasmju struktūrā,

skolotāja vērtējumu izmantojot kā līdzekli pašnovērtēšanas pieredzes apgūšanai un objektīvu rādītāju pašnovērtējuma salīdzināšanai (Žogla, 2001).

Skolotājiem jādabojas kā pašregulācijas veidotājiem pakāpeniski mazinot ārējo kontroli - mācīšanās tiek veicināta, ja skolēni strādā sadarbībā ar pieaugušajiem (Выготский, 1956). Mācekļa loma ir ļoti svarīgs jēdziens, kur nepieredzējuša iesācēja mācīšanās vidi pastarpina lietpratīgs pieaugušais – izziņas attīstība tādā norisē virzās no cita kontrolētas uz paša apzinātu uzvedību (Geidžs, Berliners, 1999).

### **Pētījuma rezultāti** *The results of the research*

Rēzeknes tehnikumā ir īstenots kvalitatīvā pētījuma sākumposms I kursa audzēkņu grupā ar mērķi noskaidrot refleksijas un pašnovērtējuma nozīmi profesionālās vidusskolas audzēkņu mācīšanās grūtību pārvarēšanā.

Pētījuma gaitā autore veica pedagoģisko novērošanu un intervēšanu datu precizēšanai. Tika novērotas 22 praktisko mācību nodarbības, kur skolotājs pamatā izmantoja izskaidrojoši – ilustratīvas metodes un 32 nodarbības, kurās skolotājs izmantoja kritiski konstruktīvu mācību elementus, rosinot audzēkņus pārdomāt mācību mērķu personisko nozīmi un esošo pieredzi konkrētā tēmā, apzinoties mācīšanās problēmas, sistemātiski veicot mācību darbības paškontroli un noslēgumā – mācīšanās norises un rezultātu pašnovērtējumu. Uzmanība īpaši tika pievērsta audzēkņiem, kuriem regulāri bija nepietiekošs mācību sasniegumu līmenis.

Lai veidotos secīgi, pārskatāmi un ērti analizējami pieraksti, tika izstrādāta protokola shēma atbilstoši profesionālo mācību norises specifikai un indivīda darbības funkcionālajiem raksturlielumiem, mācības izprotot kā viengabalainu darbības ciklu, ko raksturo: mērķtiecība, daudzveidīgi motīvi, likumsakarīgi secīgas darbības un izmaiņas, kas notiek dažādos posmos, uzvedības paņēmieni un formu beigu struktūrai atšķiroties no sākotnējās (Čehlova, 2002).

Protokolā tika fiksēta novērojamo personu darbība, izteikumi, emociju izpausmes, veikto uzdevumu kvalitātes apraksts atbilstoši mācīšanās fāzēm:

- 1) apdomāšana (mērķu noteikšana, esošās pieredzes pārdomāšana un aktualizācija, kur tiek novērtētas mācīšanās grūtības, kur ietilpst pašmotivējoši uzskati, pārlicība un veidojas sasniedzamā mērķa analīzes iemaņas),
- 2) izpildīšana (mācīšanas/mācīšanās norise), kur notiek mācīšanās pūliņu optimizācija, mācīšanās stratēģiju izveide sevis instruēšanas process,
- 3) pašnovērtēšana, kam seko jauni centieni mācīties un nodrošināt izpratni par personīgo ieguldījumu sasniegtajā rezultātā (Zimmerman, 2002).

Tradicionālajās nodarbībās skolotājs instruēja, skaidroja, demonstrēja pareizus darba paņēmienus, norādīja, kas un kā jādara, neņemot vērā, ka pastāv individuālas īpatnības. Problēmu gadījumā viņš konsultēja, aizrādīja, ieteica, bet

tie audzēkņi, kuriem bija mācīšanās grūtības tomēr bieži kļūdījās, jo netika izprasti neveiksmju cēloņi. Skolotājs dominēja kontrolējot audzēkņu darbu, kā arī vērtējot, paskaidrojot pieļautās kļūdas, aizrādot uz nepilnībām. Audzēkņi zināja darba kvalitātes novērtēšanas kritērijus, saprata, ka ir kļūdījušies, bet kļūdas nespēja novērst.

Organizējot kritiskā konstruktīvisma teorētiskajās atziņās balstītas mācības, mācīšana un mācīšanās tika skatītas kā vienots, savstarpēji bagātināošs process, kur skolotājs bija problēmsituāciju veidotājs, padomdevējs, līdzdarbojošs atbalstītājs (Tiļļa, 2005). Novērojumi liecināja, ka starp skolotāju un audzēkņiem veidojās dialogiskas, sadarbības partneru attiecības. Pastāvēja aktīva komunikācija, savstarpēja viedokļu apmaiņa. Bija vērojama audzēkņu izziņas aktivitātes un motivācijas paaugstināšanās.

Nodarbību sākumā audzēkņi tika iepazīstināti ar refleksiju veicinošiem jautājumiem, diskutējot un apspriežot tos. Tika piedāvāti divi atbilžu sniegšanas varianti: rakstisks un mutisks, kuri viens otru papildināja. Īpaši svarīgas mutiskas atbildes un diskusijas bija „izpildīšanas” fāzē, jo ārējā runā doma tiek precizēta, iekļaujoties valodas kodu sistēmā; pastāv uzskats, ka uzdevums tiek sekmīgāk risināts, ja cilvēks to noformulē vārdos (Выготский, 1983).

Refleksija apdomāšanas fāzē ļāva noskaidrot attieksmi pret mācībām. Audzēkņiem tika piedāvāts jautājums: „vai tēma ir personīgi nozīmīga un interesanta?”. Gadījumā, ja audzēknis nesaskatīja mācību jēgu, mācīšanās bija formāla un rezultāti viduvēji. Pētījuma gaitā tika novērots, ka audzēkņiem pozitīvi uztvert mācības traucēja: 1) neticība sekmīgam rezultātam un neveiksmes iepriekšējās nodarbībās, 2) uzskats, ka tēma ir pārāk sarežģīta vai arī pārāk garlaicīga, jau zināma, 3) uzskats, ka tēmas apguve neko personiski nozīmīgu nedos, 4) citas intereses un mērķi konkrētajā nodarbībā. Šīs informācijas iegūšana skolotājam radīja iespējas pārdomāt mācību metožu un komunikācijas formu ar audzēkņiem izvēli.

Audzēkņiem tika piedāvāts atbildēt uz jautājumiem „ko gribu iemācīties? kāds ir mans mērķis šinīs nodarbībās?”, jo atbildīga un apzināta mācīšanās nozīmē darbības plānošanu, priekšstatu par gaidāmo darbības rezultātu noteikšanu. Audzēkņu mērķi ne vienmēr sakrīt ar skolotāja izvirzītajiem mācību mērķiem, tāpēc svarīgi ļaut audzēknim pašam tos noformulēt, rosinot izvērtēt arī savas iespējas mērķu sasniegšanā. Pētījuma sākumā 65% audzēkņu nosauca konkrētus, ar praktisku darbību saistītus mērķus (zāģēt, ēvelēt, izgatavot u.c.), 30% audzēkņu mērķa saturā ietvēra arī darbības kvalitāti (pareizi izgatavot, taisni nozāģēt, gludi ēvelēt u.c.), 5% mērķa paredzēja gan darbības rezultātus, gan personisko izaugsmi (iemācīties patstāvīgi un pareizi zāģēt, lai kļūtu par labu meistaru). Eksperimentālo nodarbību noslēgumā situācija mainījās: lielākā daļa audzēkņu (75%) definējot mācību mērķus, tanīs ietvēra arī detalizēti aprakstītus kvalitātes rādītājus, jo skolotājs mācību nodarbībās regulāri skaidroja un argumentēja praktisko uzdevumu vērtēšanas parametrus. Turpmāk būtu

jācenšas veicināt audzēkņu izpratni par to, ko viņš iegūs kā personība, kādas izmaiņas notiks viņa attīstībā, īstenojot mācību mērķus.

Refleksijas saturā tika ietvertas pārdomas arī par jau esošo pieredzi, piedāvājot atbildēt uz jautājumiem „ko jau zinu/protu, kā man tas izdodas?”. Šīs informācijas iegūšana palīdzēja skolotājam nodrošināt mācību diferenciacijas principu. Pētījuma gaitā noskaidrojās, ka atsevišķi audzēkņi ir veikuši līdzīgus praktiskos uzdevumus, un tas bija labs pamats sarežģītāku uzdevumu veikšanai un turpmākai prasmju pilnveidošanai. Taču dažiem audzēkņiem bija vērojamas nepareizi apgūtas darba prasmes, kuras bija pretrunā ar konkrētu uzdevumu izpildes tehnoloģisko procesu. Tas radīja mācīšanās grūtības, jo bija jākorģē iepriekš apgūtā pieredze, argumentējot un teorētiski izskaidrojot, mainot jau ierastos darba paņēmienus, kas prasīja papildus mācību laiku. Tika konstatēti arī gadījumi, ka audzēkņiem trūka elementāru praktiska darba veikšanas iemaņu.

Izpildīšanas fāzē audzēkņi tika rosināti pārdomāt jautājumus: „vai izprotu uzdevuma/procesa izpildes noteikumus? vai strādāju atbilstoši paredzētajām kvalitātes prasībām? kas jādara/jāmaina, lai uzlabotu sekmes? kurā darbības posmā rodas problēmas? kas tieši jāuzlabo un kā to panākt? kā es jūtos?”. Atbildes uz jautājumiem audzēkņi ierakstīja tehnoloģiskajās kartēs katrā no veicamā uzdevuma posmiem, secīgi izvērtējot mācīšanās norisi. Atbildot uz jautājumu par emocionālo izjūtu tika atklāta mainīga gan pozitīvu, gan negatīvu emociju skala. Audzēkņiem, kuriem uzdevuma izpilde sagādāja grūtības, skolotājs uzdeva precizējošus papildjautājumus, lai saprastu, konkrēti kāda palīdzība nepieciešama. Šie audzēkņi aktīvāk nekā iepriekš jautāja arī paši, lūdzot atbalstu. Izrādījās, ka reizēm audzēkņiem sagādāja grūtības nepareizi saprasti uzdevuma izpildes noteikumi, vairāki audzēkņi izteicās, ka uzdevumu izpildes kvalitāti pazemina nepietiekoša spēja ilgstoši koncentrēties, pacietības trūkums, nesistemātiska sekošana uzdevuma izpildes kvalitātei, precizitātes trūkums un ieradums steigties. Audzēknis „A”, kuram ilgstoši bija zemi vērtējumi, pārdomājot prasmju apguves norisi pa posmiem, secināja, ka nepadodas konkrēta darba operācija, kuru izpildot pievienojas satraukums un situācija vēl vairāk pasliktinās. Sadarbībā ar skolotāju tika nolemts - iemaņu trenēšanai strādāt papildus individuālā darba stundās.

Pašnovērtēšanas fāzē audzēkņi pārdomāja jautājumus „vai tika sasniegts mērķis? ko sapratu un iemācījos no jauna? vai kvalitatīvi izpildīju uzdevumu? kas sagādāja grūtības? kas neizdevās un kāpēc? kas jāuzlabo turpmāk?” un sadarbībā ar skolotāju pašnovērtēja mācību norisi un rezultātus gan aprakstoši, gan izmantojot vērtējumu ar atzīmi. Audzēkņi labprāt iesaistījās pašnovērtēšanā, taču ne visiem izdevās paveikto novērtēt objektīvi. To audzēkņu pašnovērtējums, kuriem mācības veicās sarežģītāk, bija augstāks, jo viņi uzskatīja, ka ir ieguldījuši lielākas pūles un tās ietvēra vērtējumā. Audzēkņi uzskatīja, ka iespēja pašam novērtēt savus mācīšanās rezultātus ir pozitīva, jo samazina bailes no kļūdīšanās, palīdz pārdomāt mācīšanās grūtības un veiksmes, visus nostāda līdzvērtīgā pozīcijā, veido labvēlīgu attieksmi pret mācībām.

Autore secināja, ka mācību sasniegumu pašnovērtēšanas objektivitāti veicina: vērtēšanas kritēriju izpratne, vērtēšanas stratēģijas/paņēmienu apguve, kritiskas domāšanas spēju attīstība. Svarīga ir arī vērtējumā iegūto rezultātu izmantošana turpmāko mācību mērķu izvirzīšanai.

Atbildot uz jautājumu „kā kopumā vērtējat refleksiīvas mācības?” audzēkņi izteicās, ka bija interesanti un lietderīgi, jo līdz šim netika pievērstas uzmanību tam, kā notiek mācīšanās, ka tās norises kvalitāti iespējams paškontrolēt, vadīt un ietekmēt pašam. Skolotājs atzīmēja, ka palielinājās iespējas sniegt audzēkņiem atbalstu mācību problēmsituācijās, kur tas patiešām bija vajadzīgs. Mācīšanās process kļuva atvērts, mācīšana kļuva mērķtiecīga, savstarpēji vienota ar mācīšanos. Atbildību par mācībām sāka uzņemt audzēkņi, parādījās rūpes par paredzēto uzdevumu kvalitatīvu izpildi.

### **Secinājumi** **Conclusions**

Pētījuma rezultāti apliecina, ka:

- nodrošinot refleksijas iespējas katrā no mācīšanās fāzēm, palielinās iespēja izprast mācīšanās grūtību iemeslus, lai sniegtu savlaicīgu, mērķtiecīgu un individuāli konkrētu atbalstu audzēkņiem,
- ir svarīgi reflektēt par jau esošo pieredzi, noskaidrojot, vai tā var būt pamats turpmākās, jaunās pieredzes konstruēšanai; vai arī tā ir jāmaina, jo ir pretrunīga un kļūdaina;
- sekmīgai mācīšanās norisei un mācīšanās grūtību identificēšanai ir svarīgas diskusijas, prasmīga jautājumu uzdošana audzēkņim, rosināšana jautāt un pašam definēt problēmas, meklējot to cēloņus;
- lai īstenotu refleksiīvas mācības, nepieciešama labvēlīga, drošības izjūtu radoša, atbalstoša mācību vide;
- pašnovērtējuma iespējas mācību procesā veicina pozitīvas attieksmes veidošanos pret mācībām, jo kļūdīšanos un mācīšanās grūtības tiek skatītas kā daļa no mācību procesa.

### **Summary**

Many different factors have an effort on achievements and learning results of Vocational School students. It is not always easy for the teacher to ascertain the causes of significant learning difficulties and to provide support. For the successful learning procedure it is important to know the students' point of view, the assessment of learning progress, difficulties and emotional feelings connected with it.

The author proposes to implement a professional training model which is based on theoretical cognitions of constructivism where the student is directed to an independent, reflexive learning when he evaluates his own experience and attitudes, learns to discern the errors and their causes, asks for teacher's support in order to successfully overcome learning difficulties. In this context, the important idea of critical psychology can be used. It states that the subject is not solely dependent on the environment and the circumstances; he himself is

able to create and change them by taking responsibility for his own learning. Reflection and self-evaluation are essential elements of this kind of learning.

The main strategies that support learning and allow the materialization of self-assessment are: 1) Understanding of criteria of success / quality; 2) Raising awareness on how learning takes place and how to manage it; 3) Promoting of self-dependency and active learning; 4) Safe and supportive environment where there is no reason for concern; 5) The development and support of reflection and self-assessment skills; 6) Encouragement to ask questions, not to be afraid of making mistakes, to ask for help; 7) Detecting learning difficulties as part of the learning process; 8) Skillfully asked questions; 9) Discussions, mutual support between students, the partnership with the teacher.

The results of the research which was carried out in Rezekne Technical School certify that:

1) an opportunity to reflect, self-evaluate your own learning progress and your results helps to see the learning difficulties, enables to tackle them in cooperating with the teacher; 2) it is necessary to reflect on the existing experience as to whether it can be the basis for a construction of a new experience; 3) the discussion, specification of the questions which are asked to the student and supportive learning environment are very important, 4) when critically constructive learning is implemented then it improves student's attitude towards learning and the student himself takes responsibility for learning.

### Literatūra References

- Albrehta, D. (2001). *Didaktika*. Rīga: Raka.
- Alijevs, R. (1999). *Vidusskolēnu jaunrade mācībās*. Rīga: RaKa.
- Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientētā mācību stunda*. Rīga: Raka.
- Bruner, J.S. (1973). *The Relevance of Education*. New-York: Norton.
- Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Raka.
- Gater, C., Jones, J., O'Brien., A., (2009). *Self assessment*. UK: Association for Achievement and Improvement through Assessment.
- Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Holzcamp, K. (1985). *Grundkonzepte der Kritischen Psychologie*. Berlin: GEW Berlin.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam*. (2014). Rīga.
- Krastiņa, E., Pipere, A. (2004). *Mācību sasniegumu pašizvērtēšana*. Rīga: RaKa.
- Izglītības un zinātnes ministrija (2014). *Par darba vidē balstītu mācību īstenošanas iespējām Latvijas profesionālās izglītības attīstības kontekstā*. Rīga. Pieejams: IZMinf\_110714\_DBVmac.1627.
- Raščevska, M., Raževa, A., Tūbele, S., Martinsone, B., Vazne, Ž., Vucenlīdzāns, P. (2014). *Skolotāju aptaujas par skolēnu mācīšanās darbību un uzvedību (SASMDU) ticamība un validitāte*. Pētījuma rezumējums. Pieejams: <http://www.atbalsts.lv/uploads/f/20120824185915223.pdf>.
- Reich, K. (1997). *Systemisch – konstruktivistische Pädagogik*.- Köln.
- Rubene, Z. (2007). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU.
- Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: Raka.
- Valsts izglītības satura centra statistikas dati* (2013., 2014.) Pieejams: [visc.gov.lv/profizglitiba/eksameni/statistika](http://visc.gov.lv/profizglitiba/eksameni/statistika).
- Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: Raka.
- Werning, R. (2000). *Konstruktivismus: eine Anregung für die Pädagogik*.- Frankfurt a. Main.
- Zimmerman, B.J. (2002). *Self-regulated Learning*. New York: A City University of New York.

Выготский, Л.С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва.:  
Издательство АПН.  
Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. Санкт-Петербург: Питер.

## FRAZEOLŌGISMI UN TO NOZĪME BĒRNU VALODAS BAGĀTINĀŠANĀ

### *Phraseologisms and Their Significance in the Child's Language Enrichment*

**Viktorija Kuzina**

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

**Abstract.** *This article reflects on the richness of Latvian phraseologisms, their usage for enriching of the child's language; it provides an analyses of RPIVA students' survey and results of tests and tasks done by the learners of Forms 4,7 and 9 of Pumpuri Secondary School, which are connected with the assessment of students' knowledge of phraseologisms.*

*Each nation possesses its own amount of phraseologisms or phraseology. Without knowledge of the phraseologisms it is difficult to understand precisely the respective language. Therefore, while learning a language, a peculiar attention should be paid to its phraseology. Phraseologisms most often are encountered in conversational language, folklore and in peculiar language used by fiction characters. They make the language more vital, expressive, inspirational and the narration – appears more emotional, dexterious and witty.*

*Researches reveal that modern learners get scarce insight into phraseologisms and their usage. Thus, both – pupils and students' knowledge of them is insufficient, hence, they are unable to use them adequately in Latvian. By teaching of phraseologisms and their usage both in verbal and written texts' acquisition, the pupils vocabulary is advanced and enriched properly.*

**Keywords:** *Phraseology – national wealth, acquiring of phraseology at school and university.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Bērnu valodu lielā mērā ietekmē vecāki, ģimene, pirmsskolas un sākumskolas skolotāji, kā arī teātra izrādes, žurnāli, grāmatas, filmas, televīzijas un radio pārraides utt. Pirmsskolas vecuma bērnam pieaugušo ietekmē jāapgūst tāds vārdu krājums, kas nodrošinātu sazināšanos ar valodas palīdzību, sagatavotu viņu sekmīgam mācību procesam skolā, palīdzētu uztvert folkloru, daiļliteratūru, kam ir liela nozīme topošās personības izaugsmē.

Gan dažādiem folkloras žanriem, gan daiļdarbiem, gan pieaugušo valodai raksturīgi frazeoloģismi, tāpēc svarīgi, lai skolotāji bērna valodas bagātināšanai izmantotu ne tikai sinonīmus (piemēram, mirdzēt – vizuļot, laistīties mirguļot u.c.), svešvārdus (piemēram, vitamīni, fantāzija, televīzija, matemātika, lodžija, balkons u.c.), bet arī frazeoloģiju, t.i., frazeoloģismu kopumu (piemēram, kost pirkstos, bērt kā no grāmatas, apmētāt ar dubļiem, aplauzt ragus u.c.), kas ir liela nacionālās valodas bagātība. Frazeoloģismi padara valodu dzīvāku, izteiksmīgāku, tēlaināku, stāstījumu – emocionālāku, bieži vien asprātīgāku (piemēram, sit nu vēju ar dūri, ķerties vējam pie ragiem u.c.). Latviešu



frazeoloģija aptver apmēram 20000 vienību un variantu. Taču ikdienā lietoto un sastopamo frazeoloģismu apjoms ir daudz mazāks un milzīgs frazeoloģismu apjoms atrodas pasīvā stāvoklī (Veinbergs, 2013, 158)

### **Pētījuma rezultāti** *The study results*

Šajā rakstā ir pievērsta liela uzmanība bagātajam latviešu valodas frazeoloģismu klāstam, tā izmantojumam bērnu valodas bagātināšanai, kā arī apskatīti RPIVA studentu aptaujas un Pumpuru vidusskolas 4., 7. un 9. klases skolēnu testu un uzdevumu izpildes rezultāti, kas saistīti ar studentu un skolēnu frazeoloģismu zināšanu novērtējumu.

Pētījumā izmantota autores pieredze ilggadējā darbā ar frazeoloģismiem vairākos studijuursos: leksikoloģijā un frazeoloģijā, leksikostilistikā un latviešu valodas kultūrā. Šajā darbā (tāpat kā „Valodniecības pamattermiņu skaidrojošā vārdnīcā”) par frazeoloģismu tiek uzskatīts leksiski nedalāms, sastāva un struktūras ziņā relatīvi stabils, ar valodas tradīciju nostiprināts vārdu savienojums, kura nozīme parasti saistīta ar visa vārdu savienojuma vai atsevišķu tā komponentu nozīmes pārnēsumu. Frazeoloģisms vienmēr ir vārdu savienojums (to veido vismaz divi vārdi), un tā nozīme jāzina tāpat kā atsevišķu vārdu nozīme, citādi frazeoloģisms nav saprotams.

Visbiežāk sastopami tādi frazeoloģismi, kas izsaka pilnīgi ko citu nekā vārdi, kas tos veido, piemēram: piektais ritenis (lieks cilvēks), ciets rieksts (grūts uzdevums), ņemt uz grauda (bārt), atplestām rokām (ar sajūsmu), uguns pakulās (sašutums), acis kā ērglim (asa redze) u.c. Frazeoloģismus, kuru nozīmēm nav nekā kopīga ar atsevišķu vārdu nozīmi, sauc par idiomām.

Latviešu valodā ir arī frazeoloģismi (frazēmas), kuru nozīme veidojas mazliet brīvāk – tajos kāds no vārdiem saglabā savu leksisko nozīmi, piemēram: zili brīnumi (negaidīts brīnums), gaisa gabals (liels ceļa gabals), cūkas laime (negaidīta laime) u.c.

Diezgan daudzi frazeoloģismi izteikti salīdzinājuma veidā, piemēram: vīrs kā ozols, vesels kā rutks, kluss kā pelīte, mēms kā zivs, mīksts kā pūpēdis, strādā kā zirgs, bērt kā pupas, balts kā ābele, pazūd kā rīta rasa u.c.

Frazeoloģiskie salīdzinājumi latviešu valodā aptver plašu spektru – adjektīvie salīdzinājumi, piemēram, melns kā velns, sarkans kā vēzis, melns kā peklē; nominālie salīdzinājumi, piemēram, vīrs kā ozols, meita kā roze; verbālie salīdzinājumi, piemēram, pazust kā rīta rasa, nokrist kā no plaukta, justies kā mājās, guļ kā nosists; adverbiālie salīdzinājumi, piemēram, kā pa miglu, kā akilai vistai (mieža) grauds. Latviešu frazeoloģijā tie kvantitatīvi ieņem ievērojamu daļu, tāpēc būtu lietderīgi izstrādāt frazeoloģisko salīdzinājumu vārdnīcu, kas noderētu latviešu valodas mācībā (Laua, 1992: 66).

Latviešu frazeoloģijā plašu grupu veido somatiskie frazeoloģismi, piemēram: ņemt kājas pār pleciem, rokas nolaižas, pa vienu ausi iekšā, pa otru ārā, nepamirkšķinot ne aci u.c. Visbiežāk somatiskajos frazeoloģismos (pēc

„Latviešu frazeoloģijas vārdnīcas” (Laua, 2000) materiāliem) izmantoti šādi vārdi dilstošā biežuma secībā: acs – 118 frazeoloģismos, roka – 115, galva – 112, kāja – 87, sirds – 64, deguns – 58 frazeoloģismos. Otra plaši izplatīta grupa ir frazeoloģismi ar faunas nosaukumiem. Visbiežāk (pēc „Latviešu frazeoloģijas vārdnīcas” materiāliem) frazeoloģismos izmantoti šādi vārdi: suns – 27 frazeoloģismos, kaķis – 27, zirgs – 25 un vilks – 22 frazeoloģismos. Diezgan daudz frazeoloģismu ir ar floras nosaukumiem.

Ikvienam frazeoloģismam reizē ar denotatīvo komponentu izpaužas konotatīvais komponents. No stilistiskās ekspresijas viedokļa visvairāk ir sarunvalodas frazeoloģismu, jo frazeoloģismu galvenais avots ir sarunvaloda, piemēram: strēbt karstu putru, likt aiz auss, tīt ap pirkstu, ielikt ar karoti mutē, sacelt spuras, celt degunu augstu, līdz ar nagiem, vienā rāvienā, dzisināt (dzesēt, dzesināt) muti, pazīt kā raibu suni u.c. Sarunvalodas frazeoloģismus var lietot arī cita stila tekstos izteiksmes papildināšanai. Latviešu frazeoloģijā ir frazeoloģismi, kuru avots meklējams folklorā, kā arī daiļliteratūrā, piemēram, lēkt no ādas laukā, saule ar zobiem, ar vienu kāju kapā, kapsētas suņi rej, kā caur adatas aci izvilkts u.c.

Par frazeoloģismiem ar svinīgu, poētisku nokrāsu tiek uzskatīti daudzi ar kristietību un Bībeli, kā arī ar antīko kultūru un literatūru saistītie frazeoloģismi. Latviešu valodā frazeoloģismi var būt pārņemti kā kalki no citām valodām tieši vai ar starpvalodu palīdzību.

Frazeoloģismi kā īpašas valodas vienības ir jāmāca skolā, jo tiem ir liela nozīme skolēnu valodas bagātināšanā. Apgūstot frazeoloģismus, viņu valoda kļūst saturiski bagātāka, tēlaināka, izteiksmīgāka, emocionālāka.

Kā rāda pētījumi (Laugale, 2008; Kuzina, 2009), frazeoloģismi valodas apgūvē tiek izmantoti minimāli, tāpēc, strādājot par docētāju RPIVA, darbā ar frazeoloģismiem rodas problēmas: lielākā daļa studentu – 72% (2014.gadā aptaujā piedalījās 128 studenti) nezina, vai ir aizmirsuši, ko nozīmē frazeoloģismi, nevar nosaukt pat nevienu frazeoloģismu; citi zina, bet tos nelieto vai lieto sarunvalodas frazeoloģismus, kam pārsvarā piemīt negatīva emocionālā nokrāsa, piemēram, mērkaķa ātrumā, salaist dēlī, klabināt muti, lielības maiss, izzīst no pirksta, pazīt kā raibu suni, plānā galdiņa urbējs, ar putām uz lūpām u.c.

Apkopojot studentu aptaujas rezultātus, var konstatēt, ka vispārīgā (nojausmas) līmenī viņi tiek galā ar biežāk lietoto frazeoloģismu skaidrošanu, toties izpratne par frazeoloģismu lietošanu un to vietu latviešu valodā ir nepilnīga. Jauniešu valodā ir samazinājies tradicionālo frazeoloģismu (bieži tos lieto vecāka gājuma cilvēki) lietojuma īpatsvars. Par to liecina tas, ka studenti no 4000 „Latviešu frazeoloģijas vārdnīcā” ievietotajiem frazeoloģismiem zina tikai nelielu daļu.

Lai pilnveidotu studentu zināšanas par frazeoloģismiem, semināros tiek piedāvāts risināt krustvārdu mīklas ar nosaukumu „Frazeoloģismi”. Ieskatam šāds piemērs:

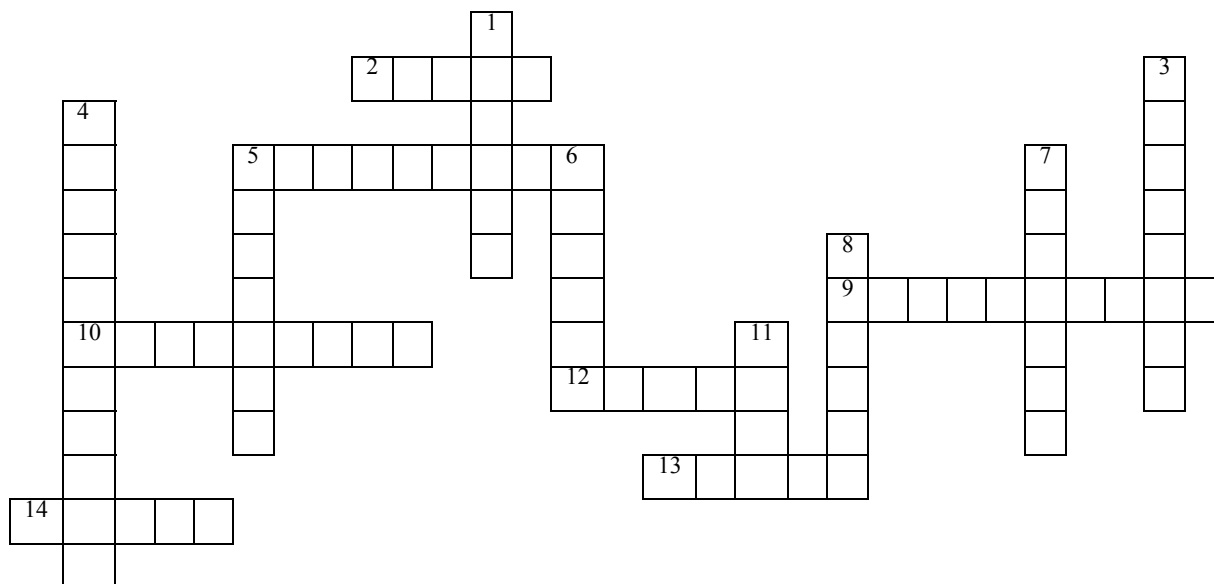
## Atrisiniet krustvārdu mīklu „Frazeoloģismi”!

### Horizontāli.

2. Pūst pīlītes.
5. Iet tautās.
9. Likt aiz auss.
10. Kā cimds ar roku.
12. Uz karstām pēdām.
13. Mest mieru.
14. Kad pūcei aste ziedēs.

### Vertikāli.

1. Nolikt karoti.
3. Bada pātaga.
4. Salaist ragos.
- (Ar atgriezenisko galotni.)
5. Kā zemē ielīdis.
6. Ņemt kājas pār pleciem.
7. Kost pirkstos.
8. Likt galvu ķīlā.
11. Ko nagi nes.



Kā rāda krustvārdu mīklu risinājumi, arī dzimtās valodas lietotājiem tie sagādā zināmas grūtības, piemēram, nezina, ko nozīmē frazeoloģisms iet tautās, bada pātaga, kā cimds ar roku utt. Bieži studentiem uzdotie mājasdarbi ir saistīti kā ar krustvārdu mīklu izstrādi, tā ar frazeoloģisko sinonīmu rindu veidošanu, piemēram, nomirt – izlaist garu, aiziet pie tēviem, aiziet pie senčiem, dabūt galu, atdot galus, aiziet pie Dieva, aizmigt mūžīgā miegā, aiziet viņā saulē, šķirties no dzīves, atstāt šo pasauli, stāties Dieva priekšā, aiziet uz viņsauli, aizvērt acis uz mūžību, nolikt karoti, atstiept kājas, beigt šīs zemes gaitas, pārcelties uz citiem medību laukiem; badoties – ciest badu, sajozt vēderu, kauties ar badu, kārt zobus vadzī, dzīvot no zila gaisa, dzīvot pusbadā; piedzēries – pilnā dūšā, vīra dūšā, pilns kā lūks, pilns kā mārks, pilns kā zābaks, pilns kā mākonis, pilns kā zeķe, goda prātā, kunga prātā, piesūcies kā ods, piesūcies stīvs. Lai studenti tiktu galā ar šiem uzdevumiem, ir jāizmanto frazeoloģijas vārdnīcas.

Studentiem, kas studē studiju programmā „Latviešu valodas un literatūras skolotājs pamatskolā”, jāizstrādā frazeoloģisko salīdzinājumu, kā arī skaitļu frazeoloģismu (piemēram, vienā balsī, visi kā viens, trešais tēva dēls, justies kā septītajās debesīs, deviņi pērkonī, melnais tūkstotis u.c.) vārdnīca.

Šajā pētījumā ir pievērsta liela uzmanība arī Jūrmalas pilsētas Pumpuru vidusskolas 4. (skolēnu skaits – 42), 7. (skolēnu skaits – 39) un 9. klases (skolēnu skaits – 35) testu un dažādu uzdevumu izpildes analīzei, kā arī aptaujāto latviešu valodas un literatūras skolotāju teiktajam.

Par frazeoloģismu apguvi 4. klases latviešu valodas un literatūras skolotāja stāsta:

„Ar frazeoloģismiem Pumpuru vidusskolas skolēni ir pazīstami jau no lasīšanas stundām 1. – 3. klasē, kurās skolotājs rosina bērnus tekstos saskatīt frazeoloģismus, izprast un paskaidrot to būtību. 4. klasē šo darbu turpina ar mērķi ieviest frazeoloģismu lietošanu bērnu aktīvajā runā. Manā klasē latviešu valodu apgūst arī cittautieši. Jāsaka, ka viņiem lielas grūtības sagādā tādi frazeoloģismi, kurus nav iespējams vārds vārdā pārtulkot savā valodā. Latviešu bērni savā runā izmanto biežāk lietotos frazeoloģismus automātiski, nedomājot par atsevišķu vārdu nozīmi. Ir arī ļoti daudz bērnu uztverei nesaprotamu savienojumu, jo latviešu valoda ir bagāta ar frazeoloģismiem. Ja frazeoloģismi tiek iepazīti tekstā, tie bērniem labāk paliek atmiņā. Tā kā latviešu valoda ir bagāta ar frazeoloģismiem, kuros minētas ķermeņa daļas, tad skolēni var sastādīt paši somatisko frazeoloģismu krājumu, viņiem patīk atrast tekstos frazeoloģismus, sagatavot stāstījumu par kādu notikumu viņu dzīvē un tajā iesaistīt frazeoloģismus. Bērniem patīk arī tāds uzdevums: viens pasaka frazeoloģismu, otrs cenšas pateikt to citiem vārdiem. Protams, uzdevuma izpildē ir diezgan daudz kļūdu.”

4. klases skolēniem skolotājas vadībā tika izstrādāts tests, lai bērni izvēlētos vienu no diviem frazeoloģismu skaidrojumiem.

#### Tests 4. klasei

Lasi frazeoloģismus! Izvēlies un apvelc pareizo atbildi! Turēt rokas klēpī.

- a) neko nedarīt, slinkot;
- b) atpūsties pēc darba.

2. Kad pūcei aste ziedēs.

- a) pavasarī;
- b) nekad.

3. Kā ar mietu pa pieri.

- a) sāpīgi;
- b) negaidīti.

4. Kā akā iekritis.

- a) cieši aizmidzis;
  - b) pazudis.
5. Kost pirkstos.
- a) nožēlot;
  - b) būt badā.
6. Pūst pīlītes.
- a) stāstīt blēņas;
  - b) smagi nopūsties.

Testā dotie frazeoloģismi ir bieži lietoti sarunvalodā, tāpēc lielākā daļa skolēnu (71 %) ar frazeoloģismu skaidrojumiem tika galā bez grūtībām.

4. klases skolēni (72 %) diezgan veiksmīgi izpildīja arī šādu uzdevumu:

Kuros teikumos izmantoti frazeoloģismi ar nozīmi „negaidīta veiksmē”?

1. Man patiešām ir gaiša galva.
2. Mēs uzvarējām, mums uzsmaidīja cūkas laime.
3. Secinājām – to var nosaukt par balto zvirbuli.
4. Šī informācija bija kā akelai vistai grauds.

7. klases skolotāja, strādājot ar frazeoloģismiem, uzskata, ka lielākā daļa audzēkņu bez grūtībām uztver tekstā tradicionālus vārdu savienojumus ar īpatnējām nozīmēm, piemēram, piektais ritenis, ar Dievu uz pusēm, mati ceļas stāvus, mute kā laidara vārti, sirds vai kūst, izaudzēt čūsku azotē u.c. Tikai neliela daļa skolēnu (17 % no kopējā 7. klases skolēnu skaita) mēģina savienojuma nozīmi izzināt no atsevišķu vārdu nozīmēm. Lai bagātinātu skolēnu valodu ar frazeoloģismiem, tika izstrādāti dažādi uzdevumi, piemēram:

1. Vai visi minētie vārdu savienojumi ir frazeoloģismi?

Kā septītajās debesīs, skaidrs kā diena, likt cepuri galvā, kā ar remdenu ūdeni apliet, no mušas izpūst ziloni, laisties lapās, apmaldīties trīs eglēs.

2. Vai visi minētie frazeoloģismu skaidrojumi ir pareizi?

Ņemt kājas pār pleciem – bēgt; likt aiz auss – iegaumēt; stāvēt pie ratiem – nosarkt.

3. Lasi tekstu un izraksti frazeoloģismus, izskaidro to nozīmi! Pēc tam salīdzini ar „Frazeoloģijas vārdnīcā” doto skaidrojumu!

Tā kā 7. klases skolēni apgūst trīs valodas (latviešu, krievu un angļu), viņiem tika piedāvāts šāds uzdevums: pārtulkot frazeoloģismus ar sirdi un dvēseli, skaidrs kā diena, kā ar aukstu ūdeni apliet, parādīt kādam durvis krievu un angļu valodā!

7.klases skolēniem (tāpat kā 4.klases skolēniem) bija izstrādāts tests, lai viņi izvēlētos vienu no dotajiem frazeoloģismu skaidrojumiem.

Tests 7. klasei

Lasi frazeoloģismus! Izvēlies un apvelc pareizo atbildi!

1. Likt galvu ķīlā.
  - a) izciest sodu;
  - b) galvot.
  
2. Apmaldīties trijās priedēs.
  - a) nespēt atrisināt kaut ko vienkāršu;
  - b) pazust mežā.
  
3. Iebraukt purvā.
  - a) nonākt pretrunās;
  - b) iestigt dubļos.
  
4. Labā roka.
  - a) izpalīdzīgs, devīgs cilvēks;
  - b) uzticības persona.
  
5. Spēlēt pirmo vijoli.
  - a) būt noteicējam;
  - b) nebaidīties no grūtībām.
  
6. Vētra ūdens glāzē.
  - a) vārošs ūdens glāzē;
  - b) satraukums bez iemesla.

Pareizas atbildes bija tikai nelielai daļai skolēnu (23 % no kopējā 7.klases skolēnu skaita), jo testa sarežģītības pakāpe salīdzinājumā ar iepriekšējo testu bija augstāka.

Šajā pētījumā tiek apskatīti arī 9.klases skolēnu uzdevumu izpildes rezultāti. Šīs klases skolēniem skolotājas vadībā bija izstrādāti vairāki uzdevumi, piemēram:

1. Izpēti frazeoloģismu lietojumu vienā laikraksta numurā un secini, cik raksturīgi tie ir mūsdienu valodai!
2. Iesaisti dotos frazeoloģismus ne cepts, ne vārīts, rūgts piliens, pēc sava prāta, uz karstām pēdām stāstījumā par paša izraudzītu tematu!
3. Atjauno frazeoloģismā izlaistos vārdus! Izskaidro frazeoloģisma nozīmi!  
Krokodila ...,  
kā ... uz siena kaudzes,  
kad ... aste ziedēs,  
... pilītes,

gaisa ...,  
Ahileja ...,  
atrofīt ...,  
lāča ...

4. Lasi frazeoloģismus! Izvēlies un ieraksti tiem pretī atbilstīgus skaidrojumus!
- Nenokar degunu! - ...;
  - Nestiep gumiju! - ...;
  - Necel gaisa pilis! - ...;
  - Ķeries vērsim pie ragiem! - ...

Izpildot šos uzdevumus, 9.klases skolēni (48 % no kopējā 9.klases skolēnu skaita) pieļāva diezgan daudz kļūdu, jo pārsvarā netika lietotas frazeoloģijas vārdnīcas, aizbildinoties, ka skolā vai mājās nav tādu vārdnīcu.

Kā 7.klases, tā arī 9.klases skolēniem bija dots vēl uzdevums, raksturot savu klasi, iesaistot frazeoloģismus! Lūk, interesantākie piemēri (7.klase):

- Mūsu klase cenšas labi mācīties, bet ceļš nav rozēm kaisīts.
  - Skolotājs bieži saka, ka uzvedamies kā driģenes saēdušies.
  - Klases audzinātāja var jebkuru palikt zem tupeles un neko neatstāj padarītu pa roku galam.
  - Kā zibeni no skaidrām debesīm es dabūju piezīmi.
  - Viss iet kā pa sviestu.
  - Jums vārdi kabatā nav jāmeklē, un mēs vārdus vājā nekaisām. Mēs ļoti gribam pēc stundām likt kājas pār pleciem.
  - Zēniem mācības pa vienu ausi iekšā, pa otru ārā.
  - 7. klasē visi ir kā cimds ar roku.
  - Visi vienādi mēs būsim tikai tad, kad pūcei aste ziedēs.
  - Mēs visi esam kā zem viena jumta – kopā, atbalstām cits citu.
  - Skolotājam ir acis pakausī, un viņas redz visu, ko darām, tāpēc zilus brīnumus darīt nevar.
9. klases skolēni ar frazeoloģismu palīdzību raksturo savu klasi šādi:
- Vispār mūsu klasei patīk lidināties pa mākoņiem.
  - Vairākiem patīk stiept gumiju stundās. Par to skolotāja ņem mūs uz grauda.
  - Meitenes kā slotas kātus norijušas, par zēnu uzvedību apmulsušas, skrien klupdamas krizdamas. Skolotājai sāk pūst pīlītes, ka mēs, zēni, pie visa vainīgi.
  - Pēc tam, kad dabū pa biksēm, 9.klases skolēni paceļ balto karogu.
  - Būtu jauki, ja mēs viens otram nemestu sprunguļus riteņos.
  - Brīžiem klasē jūtos kā septītajās debesīs, bet brīžiem viss līdz kaklam.
  - 9.klases skolniecēm viss iet kā pa sviestu. Daudzas no viņām spēlē pirmo vijoli, bet pārējās arī nav nekādas plānā galdiņa urbējas.

- Kaut arī mūsu dēļ skolotājiem jāpeld pret straumi, mēs viņiem pateicamies, jo nepabeigsim skolu kā mucā auguši, pa spundi baroti.

No šiem raksturojumiem izriet, ka frazeoloģismus kā 7.klases, tā 9.klases skolēni lieto saturiski pareizi.

### **Secinājumi** *Conclusions*

- Katrai tautai ir savs īpašs frazeoloģismu kopums jeb frazeoloģija. Nezinot atsevišķas tautas frazeoloģiju, grūti saprast to valodu. Tāpēc, mācoties jebkuru valodu, frazeoloģijai jāpievērš īpaša uzmanība.
- Katrs latviešu valodas pratējs bez grūtībām uztver tekstā tradicionālus vārdu savienojums ar īpatnējām nozīmēm, piemēram, piektais ritenis, ar Dievu uz pusēm, kā diegā pakārts u.c. Tikai nezinātājs mēģina savienojuma nozīmi izzināt no atsevišķu vārdu nozīmēm, kā tas dažkārt gadās bērniem vai sveštautiešiem. Citas valodas runātājiem, mācoties, piemēram, latviešu valodu, jāapgūst arī šīs valodas frazeoloģija.
- Frazeoloģismi visbiežāk sastopami sarunvalodā, folklorā un daiļliteratūrā personāža valodā.
- Svarīga frazeoloģisma nozīmes sastāvdaļa ir ekspresivitāte. Tie padara valodu dzīvāku, izteiksmīgāku, tēlaināku, stāstījumu – emocionālāku, bieži vien asprātīgāku.
- Kā rāda pētījumi, valodas apgūvē frazeoloģismi tiek izmantoti minimāli, tāpēc skolēnu un studentu zināšanas par tiem ir nepietiekamas, viņu izpratne par frazeoloģismu lietošanu un to vietu latviešu valodā ir nepilnīga.
- Mācot skolēniem frazeoloģismus un to lietojumu mutvārdos vai rakstītā tekstā, ir iespējams paplašināt viņu vārdu krājumu.

### **Summary**

Each nation possesses its own amount of phraseologisms or phraseology. Without knowledge of the phraseologisms it is difficult to understand precisely the respective language. Therefore, while learning a language, a peculiar attention should be paid to its phraseology. Phraseologisms most often are encountered in conversational language, folklore and in peculiar language used by fiction characters. They make the language more vital, expressive, inspirational and the narration – appears more emotional, dexterious and witty.

Researches reveal that modern learners get scarce insight into phraseologisms and their usage. Thus, both – pupils and students' knowledge of them is insufficient, hence, they are unable to use them adequately in Latvian. By teaching of phraseologisms and their usage both in verbal and written texts' acquisition, the pupils vocabulary is advanced and enriched properly.



## Literatūra References

- Laua, A. (1992). *Latviešu valodas frazeoloģija*. Rīga: Zvaigzne.
- Laua, A., Ezeriņa, A., Veinberga, S. (2000). *Latviešu frazeoloģijas vārdnīca*. Rīga: Avots.
- Laugale., V. (2008). *Frazeoloģismu apguve augstākajā izglītībā*. Pieejams [http://dx.doi.org/Valodniecības pamatterminu skaidrojošā vārdnīca](http://dx.doi.org/Valodniecibas_pamatterminu_skaidrojoša_vardnica). R., 2007.
- Veisbergs, A. (2013). *Latviešu valodas frazeoloģija. Latviešu valoda*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 157.-172.
- Кузина, В. (2009). *Сопоставительное изучение русско – латышских фразеологических параллелей и их использование в школьной практике*. *Rossica Olomucensia XLVIII*. Olamouc, 271-282

## CONTENT, IDENTITY BUILDING AND NATIONAL CURRICULA

Urve Läänemets

Estonian Academy of Music and Theatre

Katrin Kalamees-Ruubel

Estonia

**Abstract.** *Theoretical research on curriculum development and implementation has been a rich and highly diverse field of study in the second half of the 20<sup>th</sup> century and the first decade of the 21<sup>st</sup>, including Estonia, but the selection of educational content for general comprehensive schools has not been a priority. Some reasons for difficulties with regard to making informed decisions about the selection of the content can be found in the constantly growing amount of new knowledge, global developments and in cultural differences within and between societies. The acknowledged political goal for organising general education for the majority of countries in Europe (and all over the world) has been the development of a cohesive and sustainable society, which can be built on acknowledged and accepted common values. Research on the potential of school subjects can contribute to that and open new vistas for development of national curricula.*

**Keywords:** *content of education, identity building, national curriculum, school subjects, values*

### Introduction

According to “Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth” (2010), a cohesive society can be built on acknowledged and accepted common values, which all its members may recognise in somewhat different individual value hierarchies, but they are still derived from a common comprehension of basic truths needed for identifying oneself with particular social groups, society at large and even globally.

We may claim that students’ socialisation and identity development can be supported by a professionally selected and rationally integrated content of education (Hand book of Socialisation 2007). Only educated people can create a basis for the cohesion, sustainability and development of a society. National curricula for provision of general education that specify the basic content of learning/educational activities deserve particular attention as means of schooling for all the population. Various school subjects have different potential for widening learners’ horizons by providing knowledge, for supporting the development of their skills for critical and creative thinking, and for helping them to find out with whom they identify themselves, by making informed decisions that will enable them to find their place in society in their future lives. National Curricula for general comprehensive schools of 2011 is to provide environments for such developments at compulsory schools as well as in

gymnasia. Individual successful identity building would presumably bring about a coherent set of steps toward greater maturity (Maccobi 2007:17) for becoming an informed and critically thinking citizen.

**The research aim** was to find answers to the question: how could general comprehensive education better support development of students' individual value-based identity building for participation in a cohesive society. Research questions were the following:

1. What has influenced the development and diverse interpretations of the concept of identity in modern educational discourse?
2. What is the potential of different school subjects in the Estonian National Curricula (NC) for the identity development and socialisation of students?
3. How do students start to comprehend different identities and prioritise them from his/her own position as a developing personality?

**The methods used** for the study were: analysis of documents, semi-structured interviews, focus group interviews and expert evaluations.

### **Collected data and results**

The selection of the NC documents covers all of those that existed between 1917 and 2014. From the analysis of these documents, data were collected that characterised the development of identity building aspirations and the development of the scope of the concept over time as well as its interpretations in curricula. The analysis of educational goals and the selection of the content of different school subjects in the curricula allowed it to be ascertained whether and how much attention was paid to the development of students' identity building in the national curricula during the period of study. In all the NC documents of the Republic of Estonia between 1917–1940 the aspiration to support development of the national identity building can be observed, which has been especially stressed in the syllabi of the mother tongue Estonian, literature, music and history. During the WW II and the Soviet period (1940–1991) no holistic NC for general comprehensive schools were used, there were so-called subject program documents, which were periodically updated, and followed a different ideological trend aimed at development of the common Soviet nation. As expected, the new NC of 1996 and 2002 and the most recent NC documents of 2011 have in particular concentrated on values related to Estonian statehood, citizenship and culture in the globalised world and as a member of the EU.

Initial pilot interviews were carried out with the following target groups in 2010–2011: students and teachers, politicians and educational leaders (selected at random). Participation in the Jaan Tõnisson Institute project “Border Crossings, Moving Borders: Young peoples' constructions of identities in the Baltic countries in the early 21<sup>st</sup> Century” (March 2010) provided invaluable insights into the processes of students' identity building in all the three Baltic

countries and their attempts to specify the values their identities could be built on and how these young peoples' ideas are *socially* constructed: through social interaction, in a social context. It should be emphasised that the aim of the study was not attempting to achieve a representative sample, but to identify the diversity of views expressed. There were 2 focus groups of 5–6 students (aged 13–14 and 15–16) from each of the 4 Estonian schools (n=44), which provided us with the preliminary data for research question 3. In a focus group, the researcher introduced a few open-ended questions, and encouraged the students to discuss these between them so that they are interacting with each other, rather than with the researcher. As an example of this, the groups discussed what makes them Estonian (or Latvian or Lithuanian). They were using ideas, language, and vocabulary of their own choosing, rather than responding to the interviewer. The researcher is non-directive in such interviews – elucidating, guiding, but not focusing or constraining. The discussion points put were broad:

- How would you describe your identity? (if necessary, prompting with “What do you all have in common?”, or, when [Estonian] was suggested, “What does being [Estonian] mean to you?”)
- Do you ever describe yourselves in other ways, or feel you have difficulties always using this identity?
- Do you think your parents feel the same way about this as you?
- Do you think everyone in Estonia feels the same way?
- How does being in Europe affect the way you think about your identity, and about your future?
- What is particular or different about Europeans?

According to Ross (2010), identities are increasingly recognised as being both multiple and constructed contingently. Such identities may include a range of intersecting dimensions, including gender, age and region. It appears that a growing number of young people in parts of the European Union are acknowledging an at least partial sense of European identity alongside their national identity: the degree to which this is acknowledged varies by nationality, gender and social class, as well as by age. European and national identities are not alternatives, but potentially complementary feelings that can be held in parallel. The question is, what this multiplicity means for the young people involved and how this relates to the presence of the same two components in their identification with their country. The culture of Europe was less apparent in the young people's talk than was their reference to the civic practices of Europe. In particular, there were many references to the possibility of travel to other European states, and of studying and working there. Many of them, particularly the older students, said that they had considered higher education outside their own country, very often in other European Union states. They seemed well aware of the possibilities and options, as they were of the issues concerning work in other, generally western, European countries.

Generally, most young people were more talkative about their own country, rather than Europe. There were many references to the national language, which for many was one of the defining facets of their unique cultural identity: “Our language is one of the oldest languages in Europe, and it’s hard to learn it – so in languages we are different from other countries.” – “We speak in Estonian”, said Anett L (Estonian ð 13¼) Estonia also had young people who were positive about their cultural identity, but others who were less articulate or more critical references. For example, Mikk N (♂ 13¼) was broadly positive about his Estonian heritage, but less able to identify its characteristics:

Estonians like singing and dancing. We have dance festivals and song festivals... Bread – we have black bread, and I think that it’s the world’s best bread. I think my parents like it that Estonia is free. I see them happy when they talk about Estonia when it’s a free country, and they think it’s good.

Other young Estonians were even less articulate: asked “What does Estonia as a state mean to you?” Anet K (Estonian ð 13) can only respond “I just don’t know.” Taavi S (♂ 13) defines Estonia as “a small country”, and recognises that “I don’t think my parents understand things the same way: ...they know the history much better.” Kaija M (♂ 16) is ambivalent, to her Estonians:.. are depressed or something ...when I go to somewhere else, and meet people on the street, they smile always, they say hello, even if they don’t know you ...but in Estonia, people are so... It’s a small country, it’s nice ...we should try and find something positive! My parents don’t mind being Estonians, but they hate living in Estonia. Estonian students also held their national civic institutions and practices in low esteem. There were many complaints about national politics, for example, Liisi N (ð 13¼) was articulate about her concerns:

I don't like politics. Politics and politicians, both. They're terrible. Sometimes ~

I look at the news and read the paper, and I get this bad impression. The election commercials say “Oh, it will be so good! We are making it all great!”

And smarter people than them are saying that it’s not possible, and they are lying, and they are just trying to sell themselves.

Opinions of teachers (n=8), educational leaders (n=5) and politicians (5) on the same issues were collected by semi-structured interviews in February-May 2011. Earlier expert evaluations of field specialists (n=47, collected by questionnaires in 2000–2003 at Jaan Tõnisson Institute) analysing the potential of particular fields of knowledge were also used (Läänemets 2003). The teachers and educational leaders also stressed the value of the Estonian language, literature, history, music and knowledge about Estonian culture in general, whereas politicians stressed the new meaning of the Estonian history, Estonian as the official language and the language of instruction at schools.

The collected data allowed a preliminary and tentative specification of the factors for comprehending the meaning of different identities, considering the selected content of school subjects in the NC, the organised/experienced process

of learning and the socio-culturally specific circumstances – the real life and functioning of a society within a global context. While most students in all three countries saw themselves as having multiple identities, there were differences in the way that this was expressed. Factors in formal and informal education can influence the comprehension of identities (acceptance or rejection) and determine the effect of accepted identities on decision making for the development of the educational policy for the country.

### **Discussion: Opportunities of general education for identity building**

**The meaning of identity for organising education.** Development of identities forms the basis for socialisation of individuals into their respective environments, social, cultural, natural, global, etc. creating cohesive societies. Comprehension of different interpretations of the concept and of these most complex processes of identity development may help make more informed decisions for organising public education, especially that provided by general comprehensive schools (Kim 1994, Hall 2003, Winterson 2001). Prislín & Crano (2008) consider the development of attitudes as a primary stage of identity development.

The development of identities and awareness of self is especially important in childhood; it starts with development of attitudes and depends on the physical, emotional and cognitive interaction between the child and his or her social environment. In other words, everything starts in the home, which is where human relations and primary attitudes develop. The comprehension of values is usually based on knowledge and the motivation to inquire and learn about things comes later. Independent and conscious comprehension/formation of identities based on informed decision-making takes place subsequently, usually considerably later, at school age. The formation of identities is a lifelong process that is influenced by numerous, often unpredictable, factors. The number of established (or accepted) identities and their hierarchies (prioritised by the meaning they hold for an individual) may change considerably in this process.

Young people need knowledge and skills for critical thinking, and the same knowledge and skills are required for making decisions later in different life situations. The reason why countries all over the world aspire to develop knowledge-based societies is self-evident: the best and most rational decisions are usually made by knowledgeable people. It is crucial that individuals establish their basic values, as they lay the foundations for emotional and social belonging and for the primary identities in the hierarchy of senses of belonging. Usually the primary identities are those related to family and friends, which are cherished, long lasting and carefully preserved. Job-related contacts, on the other hand, may create several new identities in modern project-based life, but these are usually short-lived and easily lost.

Identities are created as shared values and expressed by a deliberate wish to

belong to a particular group. By identification with the group a new social position is acquired: it means being recognised and accepted by the desired group of specific people sharing common values. When some identities are established, others of less value are lost and unacceptable identities are rejected simultaneously. Independent decision-making about what to accept or reject presumes the ability to think critically which progresses with learners' individual intellectual and social development. Therefore, different educational systems, institutions and curricula as professionally designed "plans for learning" (Taba 1962) specifying the educational content and providing guidance for selection of learning activities are compiled according to stages of human development ( e.g. pre-school, primary, secondary or tertiary education).

Considering our constantly changing environments (e.g. social, cultural, physical) we have to accept the fact that individual different hierarchies of identities are also dynamic in character. Young people in particular need information about the changes, and therefore the curricula for general comprehensive schools have to be regularly analysed and updated to meet the educational demands of a society. Outdated content has to be replaced by new and more pertinent modern knowledge. However, the old and valuable must be preserved. The cohesion of a society requires all its members to share some basic social identities as commonly accepted values. Estonia needs goal-oriented value education, which would help to strengthen both Estonian national and common European identities and which would avoid conflicts between different identities. The process of globalisation, the development of information technology and an intensifying mobility of people in the global labour market or for study have considerably increased the requirements of individuals to belong to more numerous, diverse and short-lived social groups. It also implies a need for clearer individual specification of different identities and their hierarchies that may also be in the process of continual change.

To conclude, compulsory education as a part of general comprehensive education is of particular significance as an environment supporting personality development, which is generally expected to produce an educated citizenry and a cohesive society with a sustainable economy and a progressive culture. Despite effects of globalization, for small nations, even in the 21st century, national identity building is significant as a means for preserving and developing a particular culture, as a part of the global cultural heritage. Karseth and Sivesind (2011) support the idea by presenting an alternative understanding:

...continents and countries renew their traditions and curriculum designs to respond to global expectations. Cultural heritage is considered as an important source in two respects. Personal identity is developed by becoming familiar with inherited forms of conduct, norms of behaviour and modes of expression to become cultivated. The curriculum should therefore develop the learner's familiarity with national and local traditions. In addition, if society is going to remain democratic, the curriculum must play a leading role in passing the

common cultural heritage (Karseth, Sivesind 2011:62).

The development of desirable identities leading to sustainable, cohesive and progressive societies is the primary task of compulsory education, and schools would be most effective if they could build on what has already been achieved at home and in pre-school institutions. All of the worthy aspirations of schools are manifested in the NC, according to the content of which particular identities are expected to be established and others rejected. However, there is a “hidden curriculum” that exists in addition to the official NC: everyday life – equally powerful with its unwritten but strictly observed laws and rules. The media and information technology are perhaps its most conspicuous manifestations, but we should not underestimate the impact of economic and political developments, globalisation, new discoveries, etc. A hidden curriculum may support or hamper the aspirations of schools.

When designing educational policy for a country, it is essential to comprehend that the general comprehensive school can and must provide the basic means of identity formation for all students. School subjects (or variously organised study units) disseminate through their content meaningful information for identity formation. Each subject contains carefully selected and specific information – a piece of cultural memory – for different school grades and levels of education, without which it is impossible to understand the values around us or to visualise and design future pathways for the society and the individual. Therefore, it is advisable to recognise and identify the potential influence of a single school subject, as well as that of the NC as a whole, and also that of the “hidden curriculum”, on the development of desirable identities in a society. The importance of the content of general education for the sustainability and progress of any society has been recognised by members of different educational cultures. (Hopmann, Riquarts 2000:9). In some educational systems, specific identities are developed by indoctrination, which usually creates counter-effects. A prominent example of this phenomenon is the development of a resistance culture in Estonia and other Baltic countries. It explains the failure of Soviet education policy, which aimed at the establishment of a common but uniform nation. When educational policy is put into practice according to the principles of an democratically accepted ideology, then the establishment of individual identities is more diverse and varied in their hierarchies.

**School subjects and their potential for identity building.** Data collected by pilot interviews and expert opinions as well as analyses of theoretical literature and NC documents revealed that more attention should be paid to the selection of the content, which would support the establishment of the primary identities required for social cohesion and for the development of educated and responsible citizens who are able to preserve and enhance Estonian culture and to participate in international economic and cultural communication.

Studies should begin with the cycle of language subjects and its most basic foundation – the Estonian mother tongue –, which is of critical importance for



small ethnic cultures. The native language and culture best unite the people of a country. Common cultural concepts create a unifying sense of shared identity and belonging to a society. There is a clear boundary between ethnic identity and the languages that other ethnic groups may use for communication. It operates at both the individual and collective levels of a group identity. We also need to consider how we interpret other people's identities based on their manner of speech (Joseph, 2004:28).

Mother tongue is the most essential prerequisite for cognition, thinking and learning and the most important subject in a national school. It is both – a school subject to be mastered and a means of learning (the language of instruction for other subjects). Estonians have always treasured schooling in their native language, good communication skills and ethnic culture, especially its written texts. Language has been a very special issue for us; especially under different and difficult social and political regimes, it has been a guarantee of sustainability as an ethnic group and culture. From the point of view of linguo-didactics, mother tongue creates the foundations for learning all subsequent foreign languages and cultures, which in turn facilitate fluent communications in the globalised world. The potential of the mother tongue for individual identity formation as a means of establishing a cohesive society deserves particular attention; the acquisition of the content of other school subjects would also contribute to a correct and stylistically high-quality use of the language as well as comprehension of literature as a form of artistic expression of the language.

Music has always been a “second mother tongue” for Estonian schools. Learning about ethnic culture, listening to and making music can establish extremely strong identities. Music is not only just a means for developing a general comprehension of culture, for young people today it has become the basis for establishing diverse social identities (as witnessed in the different forms and styles of popular music). The meaning and opportunities of music has recently become a research field in human geography; study is being focussed on the “strong links between music and the sense of place and identity, both of people and places” (Hudson 2006:30). Again, it is advisable to consider the wider potential of music education for the establishment of social identities that transcends its traditional borders.

Science subjects related to nature, such as biology, chemistry and physics, have occupied an important position in the Estonian NC for a long time, especially up until the 1990s, probably due to a traditional and emphatic respect for home and nature, which has in turn created a specific environmental identity (Loorits, 1932, Jüssi et al, 2009). There used to be a traditional sequence of learning about the environment, which started with so-called studies about the home and local environment and was followed by botany, zoology and anatomy, integrated with geography, biology, chemistry and physics. This established a logical system for understanding the environment and opportunities for ecological and sustainable living being mindful of available resources. We now

have to pay more attention to the principles of “green living” when selecting the content of science subjects; this would help students to understand global natural processes as well as mankind’s responsibility to protect the environment both locally and globally. The role of mathematics as a means of identity development has not yet been widely researched, but it has unique potential (Sowell 2005). Math creates the foundations for logical and critical thinking, which allow us to comprehend the world as a whole, understand different systems and make informed decisions. The potential role of math in culture and in the curriculum development is considerably more significant than has been considered to date.

It is most challenging to find rational solutions to the establishment of social identities within the cycle of social studies subjects, especially history (Vickers 2005). Green, Janmaat et al (2009) have discussed three versions of social cohesion. In addition to the traditional history and civics, new school subjects have emerged, e.g. family education, health education, street law, and consumer education. In the modern globalised world, a new concept – *intercultural identity* – has emerged, which supersedes at a meta-level the social identities related to one’s primary culture and native country. This type of identity has created a basis for active mobility in the labour market and also for pursuing university studies abroad. Knowledge as a basis for identity building is seen as becoming an increasingly important source and a driving force for individual societal success within a society which is ever more complex and diverse (Karseth & Sivesind 2011:64)

### **Conclusion and proposals**

A national curriculum for general comprehensive schools as the primary document specifying the content of education creates a distinctive resource for a developing personality by providing information about the environment and future opportunities during the process of learning. However, acquired knowledge and skills and an understanding of real life are not the only factors that influence students’ decisions about which identities to select or reject. Identities will be established according to accepted values based on acquired knowledge providing adequate arguments for a critically thinking individual, and these, in turn, provide people with a sense of belonging. Positive identity is a value in itself to comprehend and feel; it is a treasure that allows the individual to solve problems and resolve dissonances, and to meet his own expectations as well as those of the people closest to him. Identities and their hierarchies are actually values accepted as a result of ethical orientations and critical thinking. Schools have much to contribute to the development of an autonomous personality and self-awareness, if the NC is professionally and rationally compiled. Then the system of general education can meet the changing social demands for education, use the time allotted for studies rationally and support the establishment of identities required for social cohesion. In addition to the

indispensable analysis of research literature and curricula of different countries, it is necessary to begin in-depth studies of the possibilities for identity development. In order to expand the potential of particular school subjects, we have an acute need for comparative curriculum research (primarily on aims and content) and comparative analyses of the monitoring results from their implementation in countries with similar cultural and social contexts (including the history of the region, languages spoken and religion). At the same time, longitudinal /regular research on the growing social demands for education must be conducted, which can provide arguments for modifying the NC and, if the need for the development of specific identities arises, for introducing new or updated educational content. Those responsible for curriculum development for general comprehensive schools are facing a serious ethical task with regard to making decisions on educational opportunities for all individuals in a society. Education will always be a moral enterprise. (Pinar 2012)

### References

- European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- Handbook of Socialization. Theory and research*. (2007). J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.). New York, London: The Guilford Press.
- Green, A., Janmaat, J. G., Han, C. (2009). *Regimes of Social Cohesion*. Discussion Paper. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, University of London, London.
- Hall, S. (2003) Who needs identity? In *Questions of cultural identity*. S. Hall, P. Du Gay (Eds.), pp. 1–17. London: Sage.
- Handbook of Socialization. Theory and research*. J. E. Grusec , P. D. Hastings (Eds.), pp. 13–41. New York, London: The Guilford Press.
- Hopmann, S., Riquerts, K. (2000). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Theory. In: *Teaching as a reflective practice. The German Didaktik Tradition*. I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquerts (Eds.), pp. 3–11. Mawah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hudson, R. (2006). Regions and place: music, identity and place. In *Progress in Human Geography*, Vol 30, No 5, pp. 626–634.
- Joseph, J. E. (2004). *Languge & Identity. National, Ethnic, Religious*. London: Palgrave MacMillian.
- Jüssi, F., Ott, U. (2009). *Mister Fred. Esseed, artiklid, märkmed*. Tallinn: SE&JS.
- Kim, Y. Y. (1994). Beyond cultural identity. In *Intercultural Communication Studies IV*:1.
- Loorits, O. (1932). Eesti rahvausund. (Estonian folk religion, in Estonian). *Elav Teadus* nr 12. Tartu: Eesti Kirjanduse Selts.
- Karseth, B., Sivesind, K. (2011). Conceptualising curriculum Knowledge within and Beyond the National Context. In: *World yearbook of Education 2011*.
- Läänemets, U. (2003). Report of the project “VIPs on education. Experts about the knowledge for the Estonian National Curriculum”. Manuscript. Tallinn: Jaan Tõnisson Institute.
- Maccobi, E. (2007). Historical overview of socialisation. Research and theory. In *Handbook of Socialization. Theory and research*. J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.) pp. 13–41. New York, London: The Guilford Press.

**SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Volume II**

- Pinar, W. F. (2012). *The Character of Curriculum Studies. Bildung, Currere, and the Recurring Question of the Subject*. New York, Palgrave Macmillan.
- Prislin, R., Crano, W. D. (2008). Attitudes and attitude change. The Fourth Peak. In *Attitudes and attitude change*. W. D. Crano & Radmila Prislin (Eds.), pp. 3–15.
- Ross, A. (2010). Preliminary Report of the project “Border Crossings, Moving Borders: Young peoples’ constructions of identities in the Baltic countries in the early 21<sup>st</sup> Century”. Manuscript. Tallinn: Jaan Tõnisson Institute.
- Sowell, E. J. (2005). *Curriculum. An Integrative Introduction*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson Merrill/ Prentice Hall.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development; theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Vickers, E. (2005). *In search of an Identity*. Hong Kong: Comparative education Research Centre.
- Winterson, J. (2001). *The Powerbook*. London: Vintage.

## READING AS CULTURAL CAPITAL AND SOCIAL INTERACTION

Audronė Lapienienė

Natalija Mažeikienė

Vytautas Magnus University, Lithuania

**Abstract.** *The article focuses on the social aspects of reading. Conceptual framework of cultural capital is used in order to actualise the importance of sociocultural and socioeconomic factors in family and at school for the child's reading. The research reveals complex and multifaceted development of children's reading skills: different factors such as cultural environment, cultural activity, and cultural objects in family and at school (in the classroom and library) interact and increase the possibilities for the child to acquire and integrate social knowledge. Aim of the research is to analyse the interplay between educational and social factors during formation of reading in pupils. The following objectives have been set out to reach this aim: 1) to perform literature review of reading as social interaction and cultural capital, social factors determining reading in children; 2) to reveal the interplay between educational and social factors during formation of the children's reading habitus by conducting interviews with the expert focus group. Methods of the research: group interviews with 24 experts of reading – primary school teachers, authors of textbooks of Lithuanian language and reading comprehension for primary schools, publishers of textbooks for primary schools were conducted.*

**Keywords:** Bourdieu, cultural capital, reading, reading environment, reading skills, social interaction.

### Introduction

Obvious decline in reading among children has started raising concerns recently. Globalisation and IT processes have caused changes of the society and economic structures. Viewing the decline in reading as a mere educational process would obviously be too narrow in the context of the dramatic macro processes. Reading is determined not only by educational, but also social, cultural, and economic factors. The main focus of this article is put on the social aspects of reading. As the determinants of child's reading abilities, social factors attract attention of many researchers (Bourdieu, 1990; Rudell, 2005; Sullivan, 2001, and others). Explanation of the reading phenomenon from the sociological perspective helps not only reveal the social factors that influence reading skills, but also analyse reading as a certain form of social interaction and cultural capital more comprehensively. P. Bourdieu (1986) has noted that an individual accumulates cultural capital in three states: embodied state (cultural activity), objectified state (possessing cultural goods and objects), and institutionalised state (education). Sociological approach views reading as a practice and suggests that reading abilities could be analysed as an expression of cultural

capital. This article analyses two states of cultural capital: cultural reading activity (embodied state) is analysed along with cultural resources possessed by family and school (objectified cultural capital), in this case, books and reading material.

Researchers J. Katsillis and R. Rubinson (1990) have revealed certain interplay between such cultural forms as visiting of theatres, galleries, exhibitions, and book reading and children's reading and learning achievements. J. J. Walczykand, D. A. Griffith-Ross (2007), who have analysed the importance of social factors for (self-) formation of a child's cultural capital, have argued that the importance of these factors depends on the sociocultural environment in the family and at school. The importance of cultural and educational environment for children's learning achievements and their reading abilities has been emphasized by D. Rudells (2005). Cultural resources of the family have considerable effect on the child's personality (Sullivan, 2001).

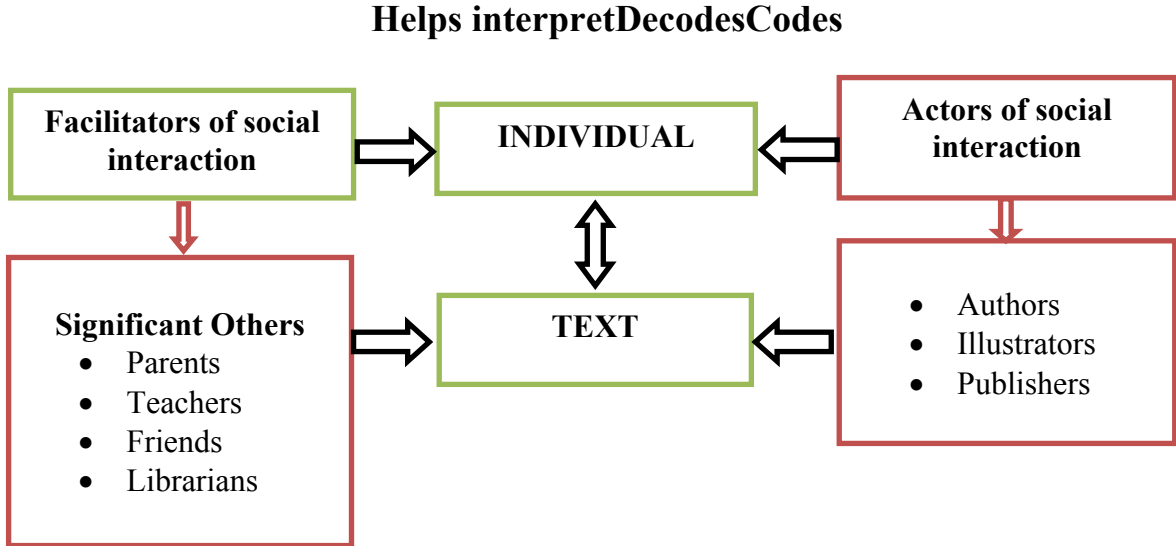
**The aim of this article** is to discuss and analyse the interplay between educational and social factors during formation of reading in pupils. The following objectives have been set out to reach this aim: 1) to perform the analysis of scientific literature on reading as social interaction and cultural capital, social factors determining reading in children; 2) to reveal the interplay between educational and social factors during formation of the children's reading habitus by conducting the analysis of the interview with the expert focus group. The article presents the results of empirical study. The qualitative study was conducted in 2009 and involved 24 experts of reading: primary school teachers, authors of Lithuanian language textbooks and reading textbooks for primary schools, publishers of textbooks.

### **Reading as social interaction**

When reading is explained as social interaction, symbolic nature of such interaction is emphasized (Blumer, 1969). Interaction through symbols takes place during reading by passing and accepting the meanings and symbols. Individuals pass the meanings through symbols to other participants of the process of social interaction during the process, and the participants interpret the symbols and respond to them by exploring their meanings. An actor who takes in the information, primarily accepts the symbols and roles that he/she recognizes the best. In the course of interaction, an actor interacts not only with other participants of the interaction, but also with oneself. Acting individuals become engaged in the social action and, in their thoughts, interact not only with oneself, but also with another participant of the same social action (Leonavičius, 2005). A social actor "sorts, arranges, puts aside, regroup" the encountered symbols and "rearranges their meanings according to the current situation". Therefore, interpretation should not be viewed as mechanical application of meanings, given that meanings are used during interpretation as tools that shape the action determined by the acting individuals (Blumer, 1969). As

interpretation of an action forms the basis of the interaction of symbols, an actor’s thinking abilities are formed by the actor while he/she passes and accepts the symbols, and the ability of revealing and interpreting the encountered cultural and social symbols is implemented (Leonavičius, 2005).

Analysis of reading as a social action and application of the idea of social interaction to reading become centred on the reader, who is one of the actors of social interaction. Another actor of the act of reading is the author of the text. These two types of social actors – author and reader of the text – imply *reading* as a form of interaction, when text becomes the mediator of interaction by symbols. Although an individual seems to create the relationship with the text, the text is a mediator between the reader and the writer. A text leads its reader to create own world as a result of interpretation of the meaning, which means that the interaction between the author and reader in the social field involves integration of different cultural worlds, their forms of arrangement and transformation of the individual’s thoughts and perception. Having received information, an individual may direct it towards the cognition that he/she needs. Reading is an obvious tool of experiences, knowledge, and learning. Social interaction allows an individual expand his/her social and cultural field of cognition. Process chart has been developed based on the insights expressed by the article authors, involving the participants of social interaction and their mutual relations (see Fig.1). It must be noted that the participants of interaction are important each individually, as well as collectively.



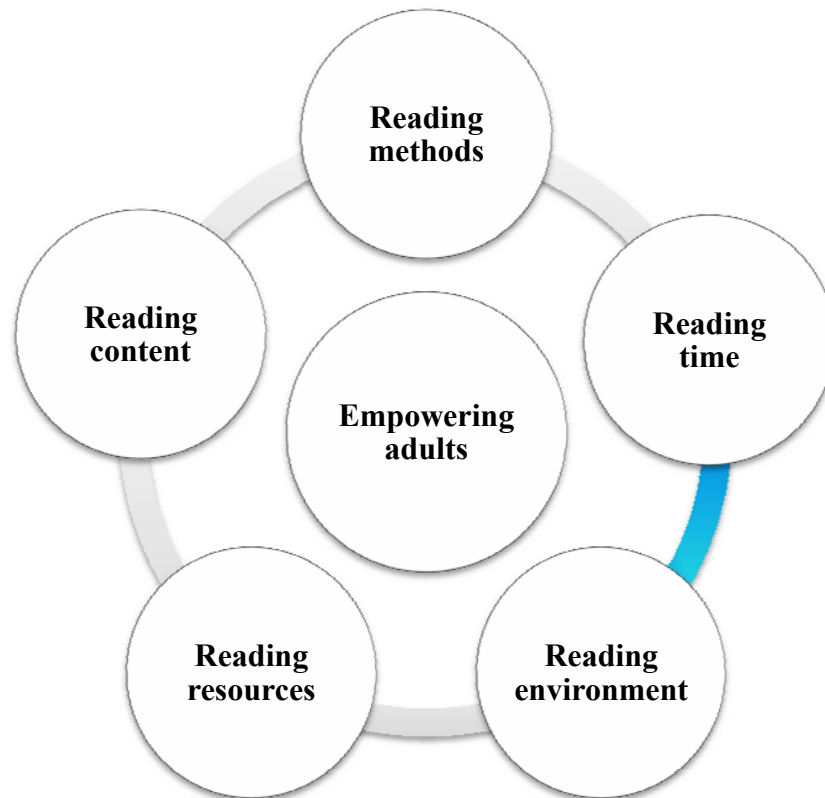
**Figure 1. Process of reading as social interaction and its participants**

Regardless of the nature, place, or time of reading, the reader empowers the interaction with the text author. He/she interprets the meanings created and written down by the author or illustrator, while the process of transfer and acceptance of information happening during reading forms individual models of meaning that are based on the mechanism of mutual interaction with other

participants of the activity of transfer of meanings. However, if the reader is a child, the role of participants of information is stronger and the circle of participants is wider, involving the illustrator, teacher, parents, and librarians, besides the writer. If the child does not read by himself/herself, he/she listens to the person reading, e.g. a family member, teacher, peer, or librarian.

In terms of text reading during the learning process, the notion of a text author (e.g. textbook, teaching aid), is also broader. Here, a textbook or teaching aid text author is not a person who has written the text – the authorship, in a broader sense, besides the author, should be attributed to reviewers, illustrators, editors, etc. Illustrators introduce a unique visual symbolism into the context.

Child's social context of reading experience is formed by other significant participants of the interaction who empower the reading process by creating the appropriate environment (see Fig. 2.).



**Figure 2. Social context of reading**

The context of reading is created by the empowering adults or significant others (parents, teachers, friends, librarians). They sort and collect reading material, form home, school, classroom library and the content of publications in the library material, organise a number of different and attractive reading activities for children, and perform, to a certain extent, management of the child's interaction with the text. Burgess has identified two groups of parents' activity with a child: passive and active. Passive activity is the activity, when a



child sees his/her parents read or watch television. Active activity is the activity, when parents read with the child (Burgess, 2002).

Child's first reading space is home reading space formed of the home library, the number and content of books comprising it (adults' books, adolescents' books, and children's books), attitudes towards reading, forms of reading, and reading itself. P. Bourdieu (1990) has suggested that the content of home library reflects the family's reading tastes, professionalism, level of literary development of the family, amateur interests of different generations, and prioritisation of books in childhood. A child's as a reader life is constructed by day to day reading activity. Family reading environment becomes a mediator between cultural objects and cultural activity (Bourdieu, 1990). It is the family's cultural environment that shapes the prospective reader.

Researchers studying cultural capital emphasize that an individual's knowledge, cultural and social skills pass to his/her cultural capital (Bourdieu and Passeron, 1990). Cultural capital is concentrated on the person's abilities, knowledge, beliefs and values, and is based on linguistic and cultural competences. Bourdieu has ascribed an exceptional role to the cultural capital: cultural capital is not only knowledge and learning achievements, education and linguistic skills, but also consumption, perception of cultural forms and their application to social interaction, lifestyle, and cultural reproduction. According to P. Bourdieu, reading may be analysed as an expression of cultural capital, as reading activities and resources necessary for reading (books, prints) are reproduced into the child's knowledge and abilities.

Analysis of these links has demonstrated that more pronounced reading abilities in children may be predicted by looking at the specific conditions of education in family that are revealed by the parents' education, number of books available at home, and reading and writing skills acquired during the pre-primary school period.

## **Method**

The role of textbooks (Lithuanian language) for primary education at schools in Lithuania was identified as a main focus of the research. For this purpose, interviews with Lithuanian reading experts – primary school teachers, authors of textbooks of Lithuanian language and reading comprehension for primary schools, publishers of textbooks for primary schools – were conducted. Discussions took place on the content of textbooks, fiction and non-fiction (informative) text, extra reading together with social actors (teachers, parents, librarians).

The method of group interview (semi-structured expert interview) was used in the study to reveal the context and prospects of perception of reading as social interaction. The method of group interview (semi-structured expert interview) was used in the study to reveal the context and prospects of perception of reading as social interaction. Its benefit lies in that it helps reveal the research

participants' experiences and presents the possibility to encourage them to share own knowledge by asking questions. As the researcher needed professional expertise and knowledge on the studied problem, experts were chosen as research participants due to their characteristic feature – competence and knowledge on own experience related to a certain issue (Uwe Flick, 2014, p. 227).

The study was conducted in November–December, 2009. The total of three interviews with focus groups of experts was conducted. The interviews were held in Kaunas and Vilnius. The first interview was held in November in Kaunas, and involved 11 experts. The second interview in November in Vilnius was attended by 8 experts. The third interview with 5 experts took place in December in Vilnius. Duration of each interview was 2 to 2.5 hours. The study (expert interview, focus group interviews) was aimed at revealing the experts' attitudes towards the situation of reading abilities in children of primary school age (7–11 years old): reading teaching aids, reading environments at school and in classroom, parents and teachers' relations in development of reading abilities in children. Data analysis of the study has been conducted by classification and interpretation. Categories and subcategories have been identified, and quotations from the interviews and the researcher's insights have been presented.

### Research results

**Reading at school.** Reading resources comprised of teaching and extracurricular reading materials are important for development of reading abilities in a child. Experts have indicated that Lithuanian language textbooks and reading textbooks are the main tools used for development of reading at school.

The experts have noted that although reading resources play special role at school in development of children's reading skills, this area has been highly neglected. **School library** is a very important milieu of reading. However, libraries are dominated by textbooks and teaching aids, while the necessary fiction and informative literature is almost absent, as *“schools order basic textbooks only, and do not purchase any extra material”*, according to one expert (teacher 1).

*We suggest books to read, but they are absent from the libraries* (teacher 10).

*School library is very important, but all of this is completely obsolete in Lithuania. If a child is given a task during the lesson, he should go to the library with the sheet of paper to take the book and work independently”* (textbook author 1).

Moreover, the experts have emphasized that although a librarian also performs an important role in development of reading, there is shortage of professional librarians at school to assist children during the process of reading.

*Librarian's work with a child should be a part of the lesson* (teacher 3).

**The role of classroom library and activities in classroom.** The experts have identified teacher's personal interest as the most important factor – a teacher organizes reading activities, for example, extracurricular reading in classroom at own initiative (*"We have a classroom reading calendar to mark the books of the month to be read by children each month"*) (teacher 2), takes care of reading resources (*"We buy books, make photocopies of texts"*) (teacher 4), encourages children *"to also visit the e-library"* (teacher 3). *A classroom in a primary school must be packed with books* (textbook author 1).

**School-family collaboration.** The experts have indicated that teachers only are not in the position to activate reading in children, and collaboration with the family and librarians is necessary to engage them in development of children's reading skills at primary school.

*I prepare the parents at the second grade. I ask them to help, read to the child and listen to the child read* (teacher 5).

*We hold literary events, and parents are invited to attend together with the children. Children meet writers at these events, see a crown put on a writer's head, and receive the writer's autograph* (teacher 8).

**Reading environment in family and at home.** When analysed as a feature of social interaction at school and in family, book reading shows clear tendency of being a collective activity of a child and parent. In this case, a child would read only when observing adults read, when they talk to the child about what they read. One expert of primary education has emphasized that, if *"a child and mother read the same book, discussions on the text take place"* (teacher 2).

*If parents read, if they are educated people, the child also reads, and a book carries value to them* (teacher 9).

Moreover, the experts have emphasized that they conduct preparatory activities with parents as well: *"Sometimes parents must be encouraged to read to children* (teacher 8), as there are families, where parents do not read and do not have any reading resources. The expert has argued that the initiative of promotion of reading fails completely in the family, as *"family situation plays a considerable role here"*. Home reading resources are an important factor of promotion of reading. If a child is not provided with a proper reading environment at home, he/she simply does not read. The experts have identified an important social factor – parents' financial resources that limit the possibilities for children to access the cultural resources.

*If parents buy books, are interested in books, visit book stores, the children also like being in book stores* (teacher 4).

*Children do not bring books to school, because they do not have them at home, and they do not have the books, because they are expensive"* (teacher 9).

**Content of reading material: avoidance of social and emotional tensions, conflicts of social reality in texts.** The experts have emphasized the following main issues related to the reading tools: quality of the text content and insufficient diversity of texts. Such situation is determined by the institutional

control of teaching materials and aids for reading. Texts are overpolished: texts on the phenomena of social reality – social exclusion, disability, violence – are subject to expert review. Critical, painful parts of texts are simply taken out, and polished, fragmented texts lacking the key idea, with the authorship difficult to recognize (if the authorship was not indicated) are used in the textbooks.

*You read poems by the classic poets and see that nothing has been left. Three stanzas have been published, while the fourth has been taken out as inappropriate for the age group (publisher).*

*We added an excerpt from story “Dramblienė” (She-Elephant) by E. Liegutė telling of a child’s mother who was alcoholic and took the shoes from the child, so the child came to school in old shoes stuffed with hay. The experts took the text out. There is a saying used in the folklore: “galvągeniuičekšt” (cut the head of the woodpecker), they took it out as well. An excerpt was inserted telling about a mother who took money from the father and gave it to the child. So, we were accused of teaching children to steal. We are now afraid of such things (textbook author 1).*

*A gypsy was mentioned – my God! Just a single mention of another nationality, and the text is not accepted. You are not supposed to say that someone is disabled – you may draw only, so I drew him, as such texts had not passed (textbook author 2).*

One of the experts has shared her international experience related to the Swedish textbook texts: *“the Swedish use texts telling children of a hysterical mother who shouts at her child – they do not fear such texts”* (publisher). The experts have admitted that *“we also need such texts – we did use them, but the expert reviewers took them out”* (textbook author). Moreover, one expert has emphasized that the texts presented in textbooks are fragmented: *“Only six pages of the best works, for example, by A. Lindgren, are used”* (teacher 12).

The experts have been asked about reading methods, about how a child is taught to read. One expert has noted that, at first, reading technique is taught: *“We teach reading technique at the first, second grade”* (teacher 6). According to another expert, reading under proper technique is necessary, as, otherwise, reading *“does not lead deeper into the text, and children read mechanically”* (teacher 2). It must be noted that reading mechanically is still widespread at schools: *“Children sit in the classroom and perform mechanical action, with nothing in their eyes. Here you go – I’ve written the analysis, but there is no child in the analysis (textbook author 1), while “a child wants to feel into the topic, but has no time to go deeper into the texts, as there is an insane amount of texts, and the children are simply overloaded”* (teacher 12).

Reading resources and reading tools at school could be named as the key causes of development of reading skills. Reading mechanically, as opposed to meaningful reading, delays successful interaction during the process of reading that implies going deeper into the text, its discussion and sharing of own experience by the reader.

## Conclusions

Conceptual framework of cultural capital has allowed actualising the importance of sociocultural and socioeconomic factors in family and at school for the child's reading. The performed theoretical analysis reveals that development of children's reading skills is complex for several reasons: first, due to the cultural environment, cultural activity, and cultural objects in family; second, due to the processes of development of reading skills at school/in the classroom. The third reason is social interaction between the family and school. Interaction between family and school increases the possibilities for the child to acquire and integrate knowledge.

Two-fold approach towards reading may be taken. First, reading is the means to develop own language, literary and cultural knowledge, better comprehension of the read texts. Second, reading is a social indicator that forms a child's cultural capital on the basis of reading activity. Studies on reading and cultural capital reveal the aspect of linkage between them and their interdependence. Child's cultural capital is reproduced into reading skills. Therefore, a child's reading abilities and formation of cultural capital are based on two states: reading activity and material cultural resources. The factor of education (e.g. parents' education) has not been analysed in this article. Culture is reproduced by the embodied state of family's cultural capital formed by cultural activities and the available cultural objects (objectified state of cultural capital). The research results have suggested that the embodied state and the material state (cultural resources) are important for development of reading abilities in a child.

The experts have noted that collective reading activity involving adults and children, when children become engaged in the reading process, forms children's cultural capital and develops their reading skills. Child's reading skills are related to home reading activity and books available at home. Later, as the child starts attending school, teachers' reading activities and reading objects at school become important for development of reading skills. Uninterrupted library funding, professional librarians and diversity of books are necessary for formation of child's cultural capital. Librarians are highly important for the children who do not have any books at home. Analysis of the links between children's reading abilities and social factors has revealed that children's reading skills are, to the greatest extent, related to sociocultural environment in the family, i.e. the available books at home and cultural activity.

## References

- Blumer, H. (1969). Society as Symbolic Interaction. In Arnold Rose (Ed.). *Human Behavior and Social Processes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. *The Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. John G. Richardson (Ed.). Greenwood Publishing Group. Pp. 241-58.

- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. and Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. Cambridge: Harvard University Press. Pp. 272.
- Burgess, S. R. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: *A one-year longitudinal investigation*. *Reading and Writing*, 15. Pp. 709–737.
- Flick, U. (2014). *An introduction to Qualitative research*. Pp. 227.
- Katsillis, J. and Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55. pp. 270–279.
- Leonavičius, V., Norkus Z., Tereškinas, A. (2005). Socialinio konflikto teorijos. *Socialinės teorijos*. Pp. 220.
- Ruddell, R. (2005). *Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher*. Boston: Allyn& Bacon.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35 (4). Pp. 893-912.
- Walczyk, J.J., Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60. Pp. 560–569.

## FACTORS AFFECTING SOCIALIZATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE STUDY OF A SCHOOL CHILD

**Elżbieta Napora**

Jan Długosz University in Częstochowa, Poland

**Abstract.** *The aim was to observe factors which favour or hinder socialization of a child age 11-13. 192 pupils from 10 Polish schools were researched, with the use of a classical sociometric J. Moreno test. The results revealed that the analyzed factors: sex and age of a child as well as structure and material status of a family, number of siblings and place of living do not have a clear influence on the socialization of a school-aged child.*

**Keywords:** *peer group, socio-demographic factors.*

### Introduction

In literature there is a lot of evidence to support the thesis that both family and a peer group are wonderful places to influence children and teenagers. Scientists underline the fact that social environment in which the children stay has far-reaching consequences for their proper development. The quality of family environment plays an important role in development and maintenance of a good relationship of a child with peers (Napora & Pękala, 2014). The researchers observed the connection between a beneficial evaluation of a material situation of a family and the higher sense of security, love and understanding declared by children (Kwak, 2008-2009). Lack of one or both parents, divorce, alcoholism, family criminality, unemployment, poverty (Bradshaw, 1994, p. 81) decreases a child's attractiveness among peers.

Poverty is understood as circumstances which limit the participation of an individual in social life and lead to his exclusion (Balcerzak-Paradowska, 2004, p. 115). Incomplete families are in a difficult situation. 13.7% of them are at risk of extreme poverty. Families with one child are in a better situation. Research suggests that together with the increase of children in a family, the percentage of people at risk of privation increases, and this situation concerns families mainly from rural areas (Falkowska & Telusiewicz-Pacak, 2013, p. 47). In 2011 about 60% of all divorces concerned families with children. It is important as divorce is connected with changes in the previous lifestyle but also with the weakening of parental bonds (Falkowska & Telusiewicz-Pacak, 2013). It very often leads to the decrease in the standard of life and limits the possibilities of fulfilling one's mental needs. Privation influences interpersonal relations; it releases stress and aggression (Cudak, 2013, p. 10). Weakened emotional bonds in a family with a low material status weaken parents' authority and children's relationships with peers (Napora & Pękala, 2014). Children from these families have no motivation

to learn, they are often dominated by the need of possessing material goods (Cudak, 2013).

Attractiveness among peers is the quality which escalation can be described on a one-dimensional-continuum: on the one extreme there are the children who are accepted by a group and on the other – the rejected ones. Recently it has been established that unpopular children can be described as the ones who belong to two categories: rejected and isolated (Dodge et al., 2003). Popularity of children in a group can be marshaled in a scale from the ones who are recognized and liked by the group, through the average ones who maintain closer contacts with a few people, usually liked by the group, to the ones who live on the margin of a group, who are isolated or rejected by others (Paw, 2015) ([www.szkolnictwo.pl](http://www.szkolnictwo.pl)).

Thanks to the relations with peers, children develop interpersonal and intrapersonal relations, connected with cognitive, emotional and behavioral functioning. At the age of 11-13 a child increases the ability of logical thinking which makes it that he becomes more willing to have a discussion or arguments. At this time the interest in the world of internal experiences increases as well as the tendency to introspection, development of auto-reflection, realization of positive and negative personality features and their impact on behaviour (Niebrzydowski, 1976). Children who are rejected have difficulties with forming interaction with peers, they have a tendency to avoid contacts with others, and they rarely emphasize their rights. Depression symptoms, anxiety and low feeling of social competence can appear (Schaffer, 2006). These children are often described as shy and taciturn. Among the rejected ones, in terms of sex, boys are more often described as the aggressive and annoying (Napora & Garbiec, in print).

Scientists emphasize that the level of a pupil's acceptance among peers in a class depends not only on progress in learning, comradeship, level of mental development, after-class activeness (Sendyk, 2001), but also on conditions which are beyond the individual such as prosperity and educational climate of a family, parents' education, the number of siblings (Sikorski, 2000 p. 8). The aim was to observe personal and family traits which support or hinder socialization of a child in a school age. The research problem was limited to two questions: 1) what are the proportions of children's attractiveness among peers? 2) which of the analyzed personal features (sex, age of a child) and family (family structure, place of living, the number of siblings, material status of a family) supports socialization of a child and which of the factors limit it?

### **Material and Methods**

The researched people 192 children age 11-13 took part ( $AA = 11.9$ ;  $SD = 0.82$ ). They all come from Polish schools. The tests had been earlier arranged with the headmasters and class teachers. Children were assured of the anonymity of the results and the possibility to withdraw from the research at any time



without any consequences. Parents had been asked for the approval for their children to take part in the research. Both children and parents were informed about the purpose of the research, research problems and expected benefits. In the research group 162 children (84.4%) of children came from full families and 30 (15.6 %) from single-mother families. 38 children (19.8%) of children described their material status as a very good one, 125 people (65.1%) described this status as a sufficient one and 29 of the researched (15.1%) decided that they were dissatisfied with their material situation. It means that that the majority of the researched children evaluated their material situation as a less satisfying one. Personal data allowed to define the number of siblings. There were 36 (18.8%) of only-children, 126 pupils (65.7%) had one brother or sister and 30 children (15.5%) had two or more siblings. 105 girls (54.7%) and 87 (45.3%) of boys took part in the research.

Tools Sociometry allows to define mutual likes and dislikes, popularity or lack of it, and it enables to distinguish features and qualities connected with comradeship, attractiveness and leadership in a group (Brzeziński, 1980). It is used to establish a pupil's position in a class and recognize social relationships in a group. The classical socio-metric J.L. Moreno test was used. Apart from the personal information<sup>1</sup>, it consisted of six questions which take into account three socio-metric criteria of choice<sup>2</sup>. The task of each pupil was to make positive and negative choices for each criterion among peers from a school class. On the basis of the results three types of socio-metric positions of the researched children were differentiated: with high attractiveness (n = 77; 40.1% of pupils were counted to this group with a big amount of positive choices and a low amount of negative ones), with the average (n = 54; 28.1% of children with more or less the same number of positive and negative choices) and the unattractive children (n = 61; 31.8% of children with a big amount of negative choices and low amount of positive ones).

## **Results and Discussion**

The analysis of the results involved descriptive statistics of the researched variables and it showed the proportions of attractiveness of children, shown by the number of choices by peers from a class. The results are presented in table 1 and chart 1.

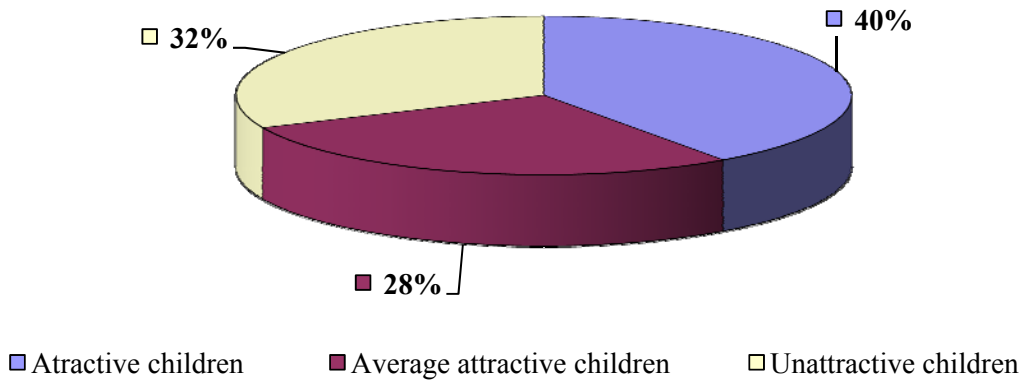
---

<sup>1</sup> The question about material status of a family was limited to one closed (later re-coded) question about the subjective evaluation of a material situation of a family with the selection of one of the three answers.

<sup>2</sup> A class teacher asked to make a holiday news-sheet. (1a) Choose three people from the class who you would ask to help you prepare it. Justify why. (1b) Choose three people from the class who you would ask the least willingly to help you prepare a holiday news-sheet. Justify why. Imagine that you are going on a three-day-trip to Cracow. (2a) Choose three people you would like to sit next to on a coach. Justify why. (2b) Choose three people you would least like to sit next to on a coach. Justify why. (3a) Choose three people from the class you would like to live with in one room during your stay in Cracow. Justify why. (3b) Choose three people with whom you would least like to live in one room during your stay in Cracow. Justify why.

**Table 1. Descriptive statistics for the children’s socio-metric choices**

| Socio-metric choices | Descriptive statistics |       |        |         |         |                |                |        |
|----------------------|------------------------|-------|--------|---------|---------|----------------|----------------|--------|
|                      | No. R                  | AA    | Median | Minimum | Maximum | Lower Quartile | Upper Quartile | SD     |
| positive             | 192                    | 8.822 | 8.000  | 0.00    | 29.000  | 3.500          | 12.000         | 6.610  |
| negative             | 192                    | 8.723 | 5.000  | 0.00    | 60.000  | 2.000          | 12.000         | 10.881 |

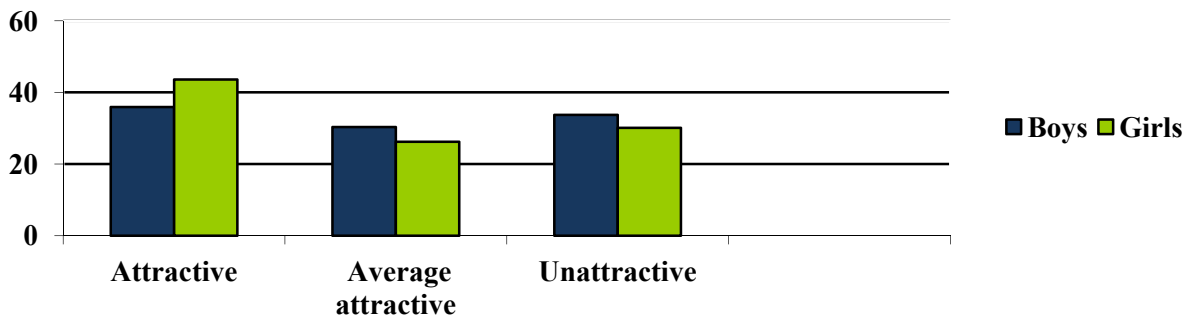


Attractive children n = 77; average attractive n = 54; unattractive n = 61

**Figure 1. Proportion of attractiveness of the researched children**

Sociodemographic data was correlated with the results from Moreno test showing positive and negative choices expressed towards children by peers from a class. The statistical *U* Mann-Whitney methods which were used did not reveal significant differences in any of the cases. The effects are presented in charts 2, 3, 4, 5, 6 and 7.

*Sex of a child* is a factor which influences the perception of people and activities and it differentiates the opinions of others in a rather significant manner. Hence, this parameter was taken into account. Girls (43.6%) in comparison with boys (35.9%) were more attractive for peers. Sex is without meaning for the unattractiveness in a class (girls – 30.1%, boys – 33.7%).



**Figure 2. Sex and the attractiveness of children among peers**

*The age of children* was the selection criteria for the examined and its influence on the evaluation of the attractiveness of a child among peers.

Children aged 11-13 increase their predisposition of logical thinking thanks to which they become willing to have discussions and disputes. Chart 3 shows the distribution of children's attractiveness among peers with the consideration of their age. Effects show that the younger the children are, the more attractive they are among peers (11 years old – 40.7%, 12 years old – 44%, 13 years old – 35.1%). On the other hand, the unpopularity of older children increases (11 years old – 28%, 12 years old – 32.2%, 13 years old – 34.2%).

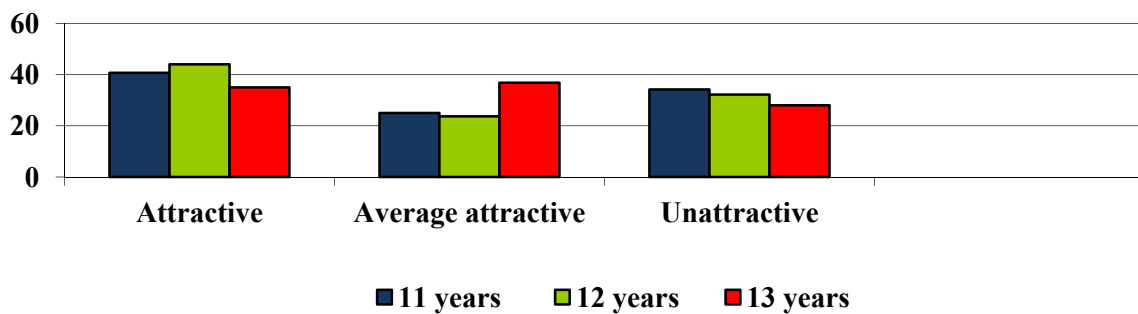


Figure 3. Age of a child and his attractiveness

*Family structure* Observing the dependency between the attractiveness of children among peers and a family structure were possible thanks to identification of two groups: children from full families and children from incomplete families. During the analysis of the research material collected in the second identified group of children, only these who come from single-mother families were taken into account. Chart 4 shows that 41.9% of children from a full family were evaluated by their peers as the attractive ones; this assessment was shared by 30% of children from single-mother families. A different tendency might be observed in the case of the assessment of the average accepted children: 36% of them come from single-mother families and 26.5% of them from full families. Comparable data concern unaccepted children: 31.4% come from full families and 33% from single-mother families.

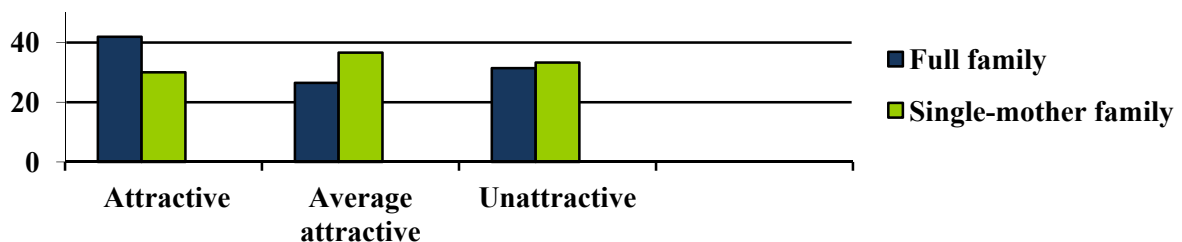


Figure 4. Family structure and children's attractiveness

*Material status of a family* Family's wealth influences the attractiveness of a child in a group. The highest percentage of unattractive children – 58.9% come from wealthy families, 37.9% of children from families with adequate status, and 24.1% from families with the unsatisfying level of life. The opposite of

proportions reveals the analysis of unattractiveness of children among peers, i.e. 51.7% of children come from families with the unsatisfying status, 30.6% from the ones with a satisfying status and 20.5% from the well-off families. The effects of the analysis are shown in chart 5.

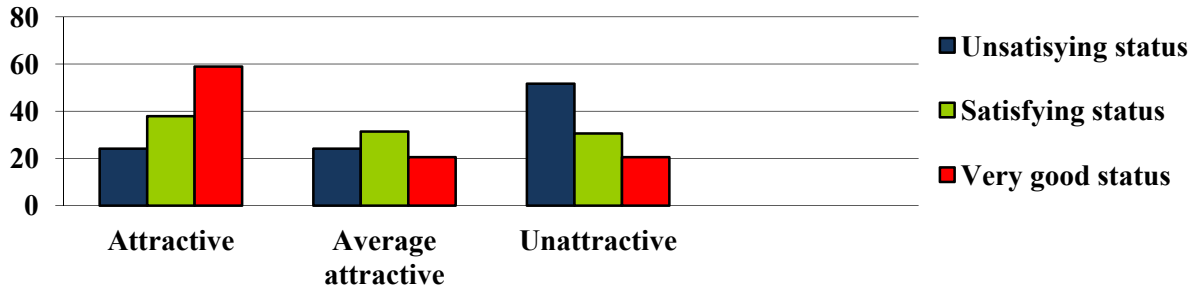


Figure 5. Material status of a family and children’s attractiveness

*Number of siblings* Chart 6 shows the differentiation of children’s popularity among peers in terms of the number of siblings. Children like their peers who have more than one brother or sister 43.6%; the least attractive are the children from large families (more than three siblings). Different proportions are observed while analyzing data concerning lack of attractiveness: 36.6% of children from large families, 30.5% of only children and the same number with one or two siblings.

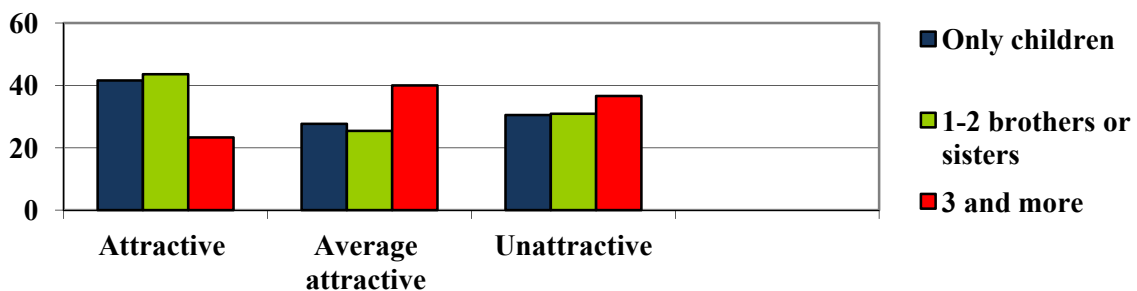


Figure 6. The number of siblings and children’s attractiveness

*The family’s place of living* Children both from a village (40%) and from cities (40.2%) are equally attractive among peers. A similar tendency is observed in terms of unattractiveness - 30.9% of children from a village; 32.9% of children from a city.

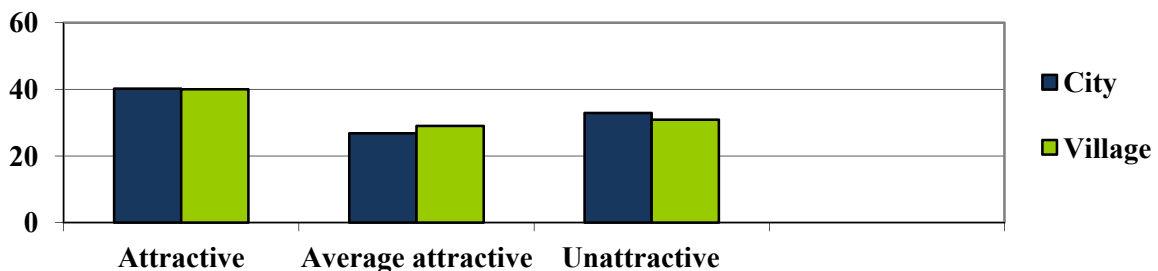


Figure 7. Place of living and children’s attractiveness

The aim of the research was to observe personality and family traits which support or impede socialization of school-aged children. The first research problem concerning the proportion of attractiveness of children among peers can be answered by stating that attractive children are the dominant ones (chart 1). They are seen as friendly people and they show positive behaviour towards themselves.

Answering the second question, which of the analyzed personal features (sex, age of a child) and family ones (structure and material status of a family, number of siblings, place of living) support the socialization of a child and which significantly hinder it; it can be said that no difference which is statistically significant was observed. It suggests that analysis of single factors did not reveal significant changes and only allowed to observe some tendencies. A child's place of living supports socialization of a child (chart 7) – children experience popularity or the lack of it in a similar way (30.9% of children from a village and 32.9% of children from a city). This result contradicts the research carried out by Kozerska (2010) in which the author observed difficulties with adaptation of the researched who come from a village to the requirements of a school in a city which they attend. Moreover, sex of a child (chart 2) – girls in comparison with boys are more attractive for peers; number of siblings (chart 6) – children who have more than one brother or sister are more popular. Yet a family structure does not have a significant influence on the unattractiveness of a child in a group (chart 4).

The observed tendencies revealed that children who suffer from poverty are exposed to lack of acceptance from friends and they tend to have problems with making and maintaining satisfying relationships with friends (chart 5). A lot of children feel bad in the school class (51.7%) and a lot of them experience negative attitude of friends from a class towards them. Most of them, however, have friendly relationship with chosen peers, who are mostly also poor. Children from well-off families are unwilling to develop close relationships with children from poor families and they are not eager to spend free time with them. It suggests that poverty of a family is a highly untypical phenomenon for the development and social adaptation of children. Children who unsatisfactorily evaluate a family well-being are definitely less attractive for their peers. However, in a research conducted without the presence of parents, it is difficult to obtain reliable information concerning family's wealth. Unattractive children are the subject of open antipathy of a group. Being in a group is for them the source of negative experiences. According to Ekiert-Grabowska (1982) it can influence their attitude towards school, motivation to learning, evaluation of one's own self.

Additionally, the effects revealed that child's attractiveness among peers (chart 3) worsens he gets older. The younger the children are, the more attractive they are among peers. Among the older ones, this lack of popularity can result

from a more critical observation of the relations with others (Borecka-Biernat, 2006), or from revealing anti-social and aggressive behaviour.

Development of social competence in a group enables better understanding of social situations, it increases knowledge about social phenomena, develops social deduction and it is a training of social roles (Harwas-Napierała & Trempała, 2006). For a school-aged child, peer opinions are very important. The frequency of contacts with them escalates the mutual liking, increases attractiveness and leads to a child's socialization. A child derided by peers withdraws from relations and his skill of managing in a group decreases.

Studies reveal that the socio-economic situation of parents has an influence on popularity. Children who are more popular among peers come from families which are better financially situated. However, lack of action from the parents' side which aim at eliminating real or potential life and development threats can be the reason of deformation in the child's mentality and it can influence their low position in a peer group.

Individual traits connected with a child and family do not impede socialization of a child in a school age. Hence, a question arises – how personality or family features condition socialization or the lack of it? Moreover, one can hypothesize that less attractive children can be the object of unpleasantness expressed by peers and that these negative experiences can cause problems connected with adaptation.

To sum up, the obtained effects reveal the following tendencies. Personality and family traits which support a child's socialization include sex (girls are more attractive for peers than boys), age (the older the child is, the less attractive he is for peers), number of siblings (not more than two brothers or sisters), family's prosperity (more attractive children come from well-off families). Traits which hinder a child's socialization include poverty and incomplete family. The place of living is without meaning for the popularity of a child in a class. In the context of the obtained results, it is worth to underline that parents and their bond with children become more important than the influence of a family's structure, low income and the number of siblings.

### **Conclusions**

1. Children both from a village and a city are similarly popular among peers. A similar conclusion concerns children who are unaccepted in a class and who come from families of various structure.
2. With the lowering material status of a family, especially in single-mother families and the increasing number of children in a family, child's attractiveness among peers decreases.

## References

- Balcerzak-Paradowska, B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*. Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Borecka-Biernat, D. (2006). *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychologiczne uwarunkowania*. Wrocław: Publishing House: Wrocław University.
- Bradshaw, J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Brzeziński, J. (1980). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Cudak, H. (2013). Ubóstwo ekonomiczne rodziny jako ważny paradygmat dysfunkcji środowiska rodzinnego, *Pedagogika Rodziny*, 3, 7-17.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R., Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information – processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development* 74(2), 374-393.
- Falkowska, E., Telusiewicz-Pacak, A. (2013). *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki. PKN Unicef*. Warszawa 2013
- Ekiert-Grabowska, D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Harwas-Napierała B. & Trempała J. (2006). (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Paw, D. (2015). *Interakcje a pozycja społeczna dziecka w grupie rówieśniczej*. Obtained from: [www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9373](http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9373) (access 26.01.2015)
- Kozerska, A. (2010). The Opinions - of Extra Mural Students about the Factors which Hinder the Study. *The New Educational Review*, 1, 78 - 89.
- Kwak, A. (2008-2009). Młodzież a rodzina. *Roczniki Socjologii Rodziny*. XIX Rodzina i młodzież. Teoria i badania.
- Napora, E. (2015, in print). Poverty of a family from provincial Poland and attractiveness of a school child among peers. *Journal of Educational Sciences*.
- Napora, E., Garbiec, P. (2014). Cechy rodziny i dziecka a jego popularność wśród rówieśników. Badania uczniów ze szkół w prowincjonalnej Polsce. *Wychowanie na co Dzień*, 4.
- Napora, E., Pękala, B. (2014). Wsparcie i komunikacja matek czynnikiem prężności w funkcjonowaniu córek wśród rówieśników. *Polskie Forum Psychologiczne*, 19(2), 391-406.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: IW NK
- Sendyk, M. (2001). Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 2, 56-67.
- Sikorski, W. (2000). Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzucanych w klasie szkolnej. *Opieka–Wychowanie–Terapia*, 3, 8-13.
- Schaffer, R.H. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## 9.KLASES SKOLĒNU DZĪVESVEIDA ĪPATNĪBAS UN MĀCĪBU MOTIVĀCIJA LATVIJAS PILSĒTĀS UN LAUKU RAJONOS

### *Peculiarities of Lifestyle and Learning Motivation of 9<sup>th</sup> Grade Students in Cities and Rural Area Schools of Latvia*

**Juris Porozovs**

**Zane Miķelsone**

**Daina Voita**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

**Abstract.** *Psychosocial problems of adolescents are related with their lifestyle but lifestyle and interests are affected by the area in which they live. The questionnaire of 9th grade students in 2 Latvia city schools and 2 Latvia rural area schools was carried out. The results of questionnaire showed that sport exercises in school attend majority of students in cities as well as in rural regions of Latvia but students from rural regions are more active. There are more students who spend less than 1 hour per day with their homework as well as watching TV in schools of Latvia cities in comparison with rural area schools. In Latvia cities as well as in rural regions students spend much time working with computer. The majority of students after 9<sup>th</sup> grade graduation intend to continue their studies in high school or vocational school.*

**Keywords:** *lifestyle, learning motivation, adolescents, cities, rural area.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Viens no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmē cilvēka dzīves kvalitāti, ir dzīvesveids (Huk-Wieliczuk et al, 2005). Skolas vecuma bērniem, pusaudžiem un jauniešiem tipiskas ir mācīšanās, emocionāla rakstura un uzvedības problēmas. Visefektīvākais šo problēmu risinājums ir kompleksas pedagoģiskas programmas, jo tikai atsevišķu problēmu risināšana mazina pedagoģisko programmu efektivitāti (Lopez, 2005). Pusaudžu dzīvesveidu un intereses ietekmē rajons, kurā viņi dzīvo. Konstatēts, piemēram, ka Portugālē pusaudži, kas dzīvo pilsētās vairāk smēķē, mazāk lieto alkoholu, bet kopumā ir apmierinātāki ar dzīvi, nekā lauku rajonos dzīvojošie pusaudži (Viera et al, 2015).

Pusaudžu psihosociālās problēmas ir saistītas ar viņu dzīvesveidu. Neveselīgs dzīvesveids var izraisīt emocionālas problēmas, miega un uzvedības traucējumus, pasliktināt veselības stāvokli, veicināt sociālu problēmu veidošanos. Somu zinātnieku pētījumi liecina, ka tikai 51% Somijas zēnu un 67% meiteņu pusaudža vecumā ir samērā zems risks veidoties neveselīgam dzīvesveidam, emocionālajām un uzvedības problēmām (Heikkala et al, 2014).



Daudzās valstīs strauji pieaug tādu jauniešu un gados vecāku cilvēku skaits, kuriem ir liekā svara problēmas. Lai samazinātu lieko svaru, viens no svarīgākajiem faktoriem ir pietiekama fiziskā slodze (Saavedra, Ferre, 2008). Jauniešiem, kas regulāri nodarbojas ar sportu uzlabojas sirds asinsvadu sistēmas un skeleta funkcionālais stāvoklis, vielmaiņa, kā arī izmainās izturēšanās un samazinās iespējas veidoties depresijai (Malina, 2005). Pētījumos ir konstatēts, ka fiziskās nodarbības un aktīvs dzīvesveids paaugstina kognitīvo funkciju līmeni un ir preventīvs faktors, kas pasargā no vecuma deģeneratīvajām slimībām (Kramer, Erickson, 2007).

Cilvēka veselības stāvokli negatīvi ietekmē emocionālā spriedze. Psiholoģiskā pārslodze ir tieši saistīta ar emocionālo spriedzi, kuras pamatā galvenokārt ir trīs emocionālie faktori: situācijas nenoteiktība, situācijas nozīmīgums un laika deficīts (Cekule u.c., 2006).

Nozīmīgs elements, kas nosaka mācīšanās procesu, ir mācīšanās motivācija. Motivācija ir saistīta ar subjekta vajadzībām, emocijām, interesēm un citiem rosinātājiem, kas aktivizē un virza skolēna darbību. Motivētas rīcības pastiprināšanai ir nepieciešams stimulants – ārējs faktors, ko skolēns uztver pozitīvi un arī tālejošs mērķis (Baltušīte, 2006). Skolēnu mācību motivāciju var sasaitīt arī ar viņu vecāku audzinošo ietekmi. Vecāku pozitīva attieksme pret skolu un izglītību, aktīva ieinteresētība viņu bērna attīstībā, kā arī labs piemērs veicina bērna izzīņas motīvu un spēju attīstību. Skolēna mācīšanās motivāciju var pazemināt izglītojamā pašcieņas aizskaršana, vai arī pārmērīga kontrole.

Viena no būtiskākajām pusaudža vajadzībām ir vajadzība pēc pašapliecināšanās, un pusaudzis meklē vidi, kurā to realizēt. Skolēnu pašregulācijas procesi un mācīšanās efektivitāte lielā mērā ir atkarīga no akadēmiskās vides, skolēnu ieinteresētības un mācīšanās stratēģijas (Gonzalez, Leticia, 2013). Skolas uzdevums ir veidot tādu izglītības vidi, kurā ikvienam tiek dots ne tikai noteikts zināšanu kopums, bet arī iespējas veidot veselīgu pašapziņu, cieņu un mīlestību pret sevi un citiem sabiedrības locekļiem, kurā tiek dota virzība vērtību orientācijā un personības patstāvībā, prasmju un iemaņu apguvē, emocionālās inteliģences izkopšanā, asociatīvā domāšanā. Lai veiktu šos uzdevumus, skolai jāveicina iekšējās vides mērķtiecīga attīstība, ieinteresēti jāpiedalās ārējās vides pilnveidošanā un maksimāli jāsekmē iekšējās un ārējās vides mijiedarbība (Raituma, 2009).

Pētījuma mērķis bija noskaidrot 9. klases skolēnu dzīvesveida īpatnības un mācību motivāciju Latvijas pilsētās un lauku rajonos.

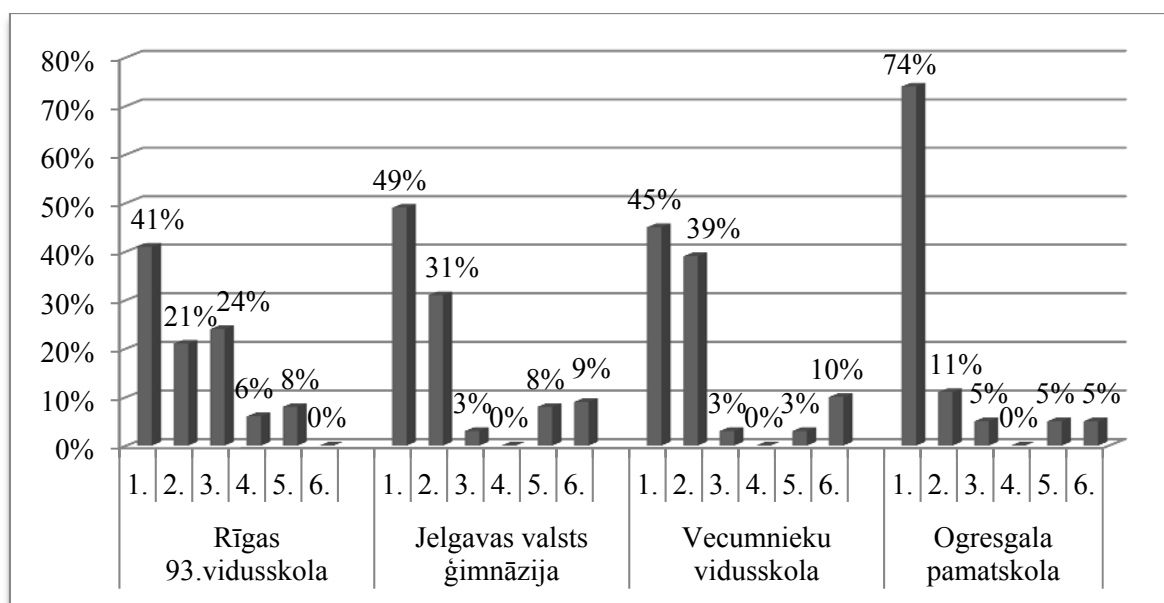
## **Metodika** *Methodology*

Pētījumā tika anketēti 2 Latvijas pilsētu skolu (Rīgas 93. vidusskolas un Jelgavas Valsts ģimnāzijas) un 2 Latvijas lauku reģionu skolu (Vecumnieku vidusskolas un Ogresgala pamatskolas) 9.klašu skolēni. Kopumā tika anketēti

225 skolēni. Ar anketēšanas palīdzību tika noskaidrotas pilsētas un lauku 9.klašu skolēnu dzīvesveida īpatnības un mācību motivācija.

### Rezultāti Results

Pētījuma rezultāti parādīja, ka lai gan sporta nodarbības apmeklē lielākā daļa skolēnu gan pilsētu, gan arī lauku rajonu skolās, tomēr lauku rajonu skolēni apmeklējuma ziņā ir aktīvāki (skat. 1.att.). Pilsētas skolās: Rīgas 93.vidusskolā sporta nodarbības gandrīz vienmēr apmeklē 41% un parasti apmeklē 21% aptaujāto skolēnu, bet 6% gandrīz nemaz neapmeklē un 8% skolēnu neapmeklē sporta nodarbības. Jelgavas Valsts ģimnāzijā 49% skolēnu gandrīz vienmēr apmeklē un 31% parasti apmeklē sporta nodarbības, bet 3% reti apmeklē un 8% skolēnu neapmeklē sporta nodarbības. Lauku skolās: Vecumnieku vidusskolā 45% skolēnu gandrīz vienmēr apmeklē un 39% parasti apmeklē, bet 3% reti apmeklē un 3% skolēnu neapmeklē sporta nodarbības. 10% aptaujāto skolēnu izvēlas citu atbildi, piemēram, apmeklē sporta skolu, vai apmeklē sporta nodarbības ārpus skolas. Ogresgala pamatskolā 74% skolēnu apmeklē sporta nodarbības gandrīz vienmēr un 11% parasti apmeklē, bet 5% reti apmeklē un 5% neapmeklē sporta nodarbības. 5% skolēnu izvēlas citu atbildi (vienmēr apmeklē sporta nodarbības).

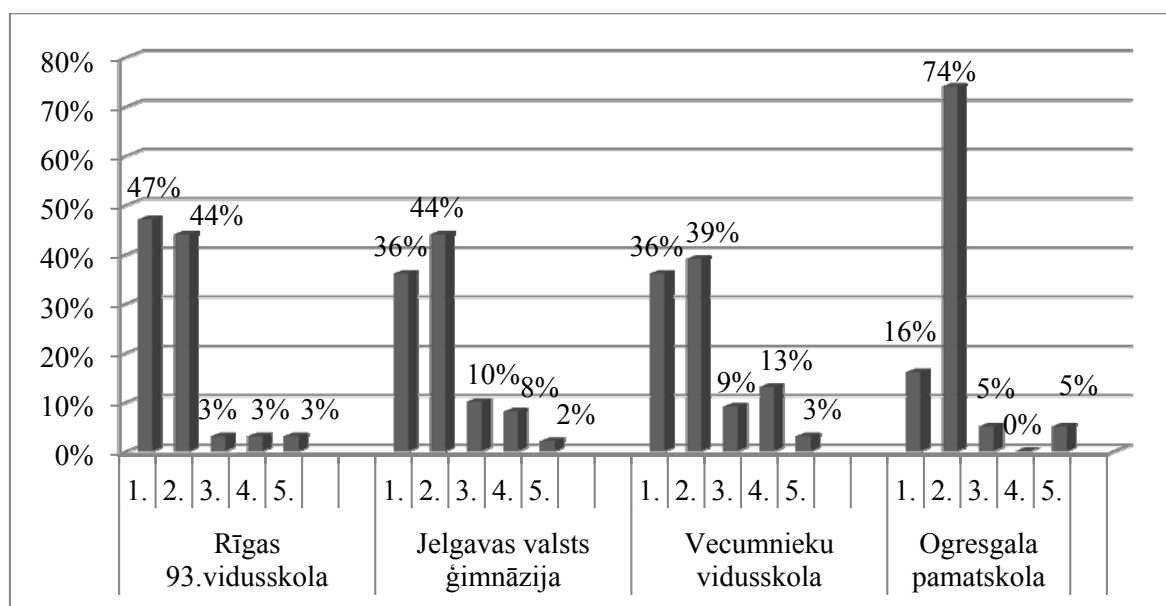


**1.att. Skolēnu attieksme pret sporta nodarbību apmeklējumu skolā (% no respondentu skaita grupā) (1. - gandrīz vienmēr apmeklē. 2. – parasti apmeklē. 3. – reti apmeklē. 4. – gandrīz nemaz neapmeklē. 5. – neapmeklē. 6. – cita atbilde)**

**Figure 1 Attitude of students' toward the attendance of sport exercises at school (in % from number of respondents in group) (1 – almost always attend. 2 – usually attend. 3 – rarely attend. 4 – almost not attend. 5 – do not attend. 6 – the other answer)**

Gan pilsētu, gan lauku skolās apmēram, 60% respondentu papildus sporta nodarbībām skolā nodarbojas ar citām sporta aktivitātēm, kas kopumā liecina par skolēnu interesi par sportu.

Vairums skolēnu gan pilsētās, gan arī lauku rajonos televizoru skatās līdz 3 stundām dienā, tomēr pilsētās salīdzinājumā ar lauku rajoniem, ir lielāks skaits skolēnu, kas televizoru skatās mazāk par 1 stundu dienā (skat. 2.att). 47% Rīgas 93.vidusskolas respondentu televizoru skatās mazāk par 1 stundu dienā, 44% skolēnu 1-3 stundas, bet 3% vairāk par 5 stundām dienā. 36% aptaujāto Jelgavas Valsts ģimnāzijas skolēnu televizoru skatās mazāk par 1 stundu dienā, 44% 1-3 stundas dienā, bet 8% vairāk par 5 stundām dienā. Tāpat kā Jelgavas Valsts ģimnāzijas skolēni arī 36% Vecumnieku vidusskolas skolēni televizoru skatās mazāk par 1 stundu dienā, 39% 1-3 stundas, bet 13% vairāk par 5 stundām dienā. Ogresgala pamatskolā 16% aptaujāto skolēnu televizoru skatās mazāk par 1 stundu dienā, 74% skolēnu televizoru skatās 1-3 stundas un 5% 3-5 stundas dienā. Skolēni no visām skolām atzīst, ka skatās gan ziņas, gan seriālus un filmas, gan arī citus televīzijas raidījumus.

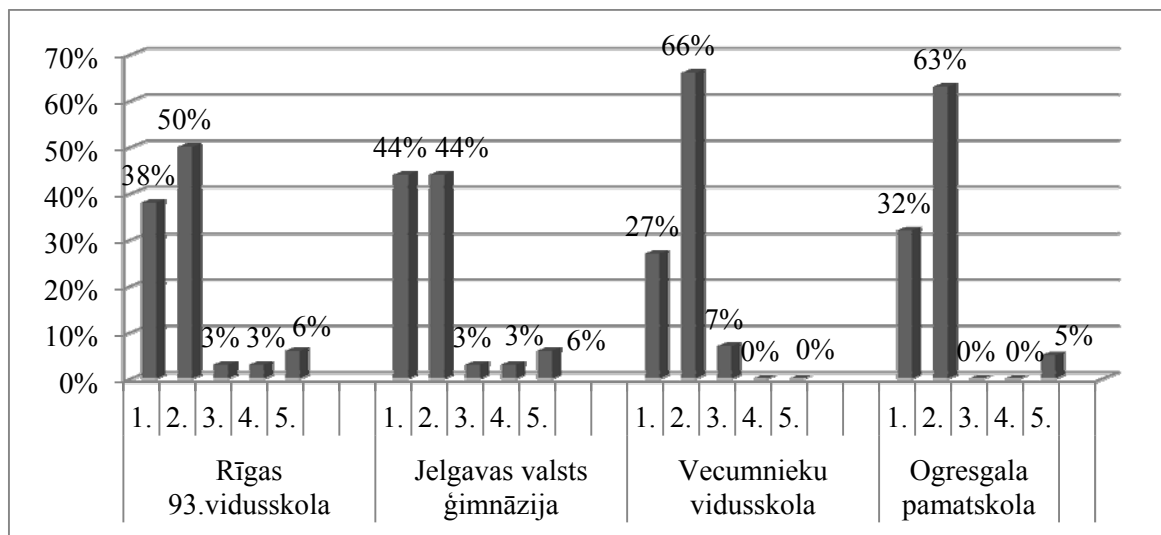


**2. att. Skolēnu pavadītais laiks pie televizora dienā (% no respondentu skaita grupā)**  
(1. – mazāk par 1 stundu. 2. –1-3 stundas. 3. –3-5 stundas. 4. –vairāk par 5 stundām. 5. – cita atbilde)

*Figure 2 The time that students spend watching TV daily (in % from number of respondents in group) (1 – less than 1 hour. 2 –1-3 hours. 3 – 3-5 hours. 4 –more than 5 hours. 5 –the other answer)*

Pilsētu skolās ir lielāks skaits skolēnu, salīdzinājumā ar lauku rajonu skolām, kas mājasdarbu pildīšanai atvēl mazāk par 1 stundu dienā (skat. 3.att.). 38% aptaujāto Rīgas 93.vidusskolas skolēnu mājasdarbu pildīšanai dienā atvēl mazāk par 1 stundu dienā, 50% 1-3 stundas, 3% 3-5 stundas un 3% vairāk par 5 stundām dienā. 44% Jelgavas Valsts ģimnāzijas respondentu mājasdarbu

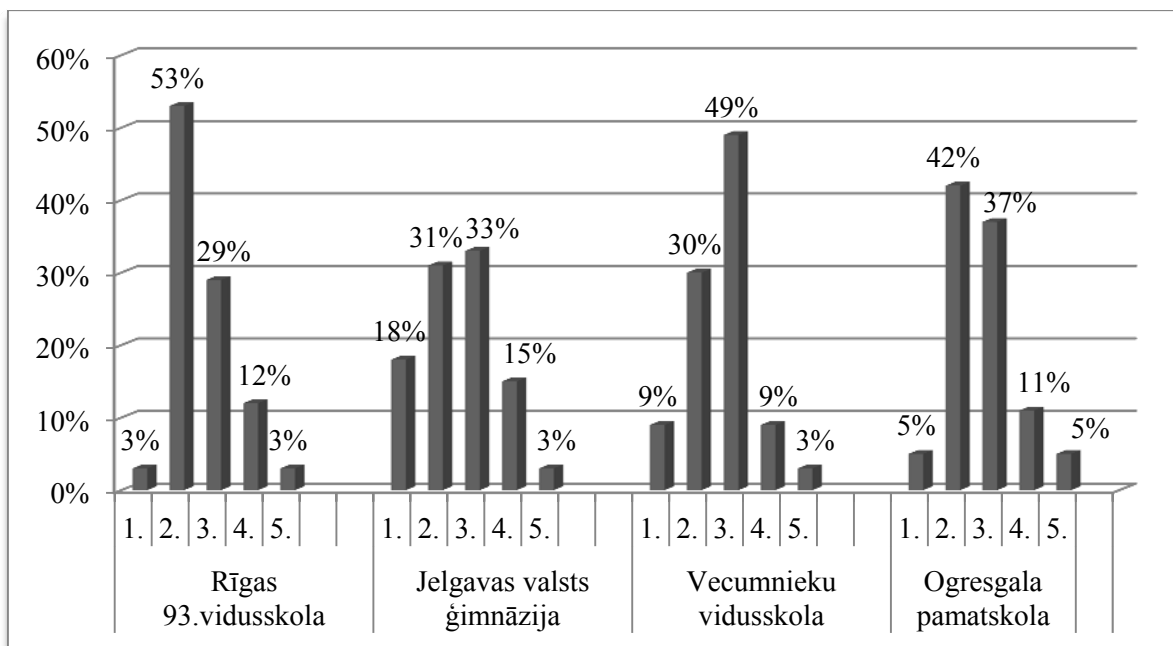
pildīšanai velta mazāk par 1 stundu dienā un tikpat daudz skolēnu 1-3 stundas dienā, 3% 3-5 stundas un tikpat daudz skolēnu vairāk par 5 stundām dienā. Lauku skolās situācija ir šāda: 27% Vecumnieku vidusskolas 9.klašu skolēni mājasdarbu pildīšanai velta mazāk par 1 stundu, 66% 1-3 stundas dienā un 7% 3-5 stundas dienā, bet Ogresgala pamatskolā 32% skolēnu mājasdarbu pildīšanai velta mazāk par 1 stundu un 63% 1-3 stundas dienā.



**3. att. Skolēnu veltītais laiks mājasdarbu pildīšanai dienā (% no respondentu skaita grupā) (1. –mazāk par 1 stundu. 2. –1-3 stundas. 3. –3-5 stundas. 4. –vairāk par 5 stundām. 5. – cita atbilde)**

**Figure 3 The time that students spend doing home exercises daily (in % from number of respondents in group) (1 – less than 1 hour. 2 –1-3 hours. 3 – 3-5 hours. 4 –more than 5 hours. 5 –the other answer)**

Gan pilsētu, gan arī lauku rajonu 9.klašu skolēni daudz laika pavada pie datora (skat. 4.att.). Tikai 3% Rīgas 93.vidusskolas respondenti pie datora pavada mazāk par 1 stundu dienā, 53% 1-3 stundas, 29% 3-5 stundas, bet 12% vairāk par 5 stundām dienā. Jelgavas Valsts ģimnāzijā 18% respondentu pie datora pavada mazāk par 1 stundu dienā, 31% 1-3 stundas, 33% 3-5 stundas, bet 15% vairāk par 5 stundām dienā. Vecumnieku vidusskolā 9% skolēnu pie datora pavada mazāk par 1 stundu dienā, 30% 1-3 stundas dienā, 49% 3-5 stundas, bet 9% vairāk par 5 stundām dienā. 5% no Ogresgala pamatskolas 9.klases skolēniem pie datora pavada mazāk par 1 stundu dienā, 42% 1-3 stundas, 37% 3-5 stundas, 11% vairāk par 5 stundām dienā. Šajā skolā ir viens skolēns, kurš atzīmē, ka pie datora pavada visu brīvo laiku. Pētījuma rezultāti parāda, ka katrā skolā daļa skolēnu lielāko daļu brīvā laika pavada pie datora. Vairums skolēnu atzīst, ka lielāko daļu laika, ko pavada pie datora, velta datorspēlēm un sarakstei ar draugiem, bet ļoti maz laika velta mājasdarbu pildīšanai.



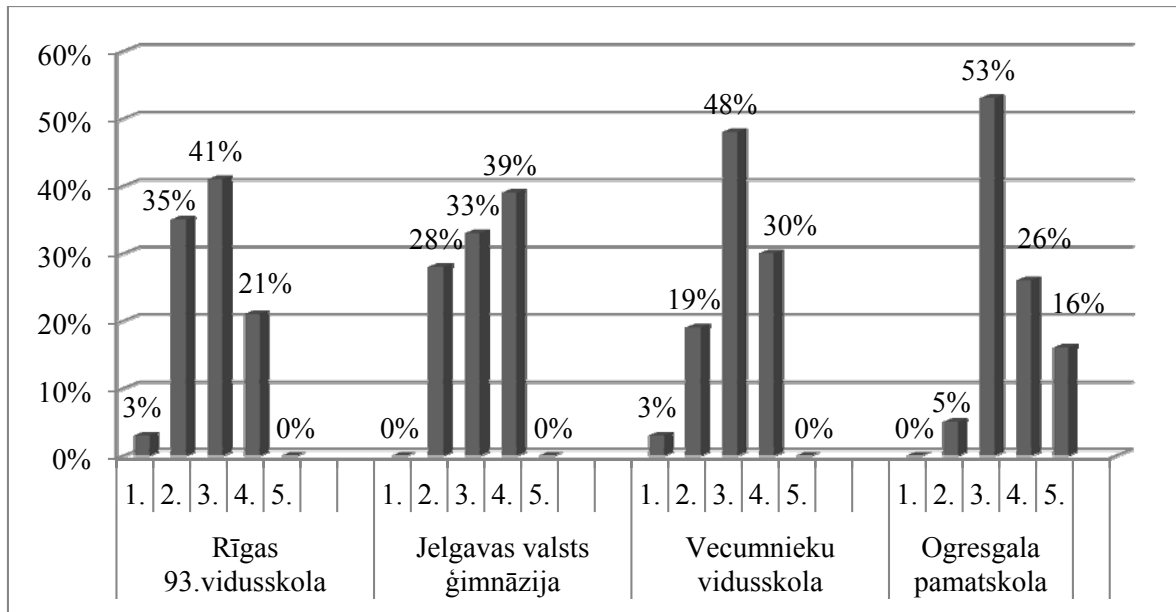
**4. att. Skolēnu pavadītais laiks pie datora dienā (% no respondentu skaita grupā)**

(1. –mazāk par 1 stundu. 2. –1-3 stundas. 3. –3-5 stundas. 4. –vairāk par 5 stundām. 5. – cita atbilde)

*Figure 4 The time that students spend with computer daily (in % from number of respondents in group) (1 – less than 1 hour. 2 –1-3 hours. 3 – 3-5hours. 4 –more than 5 hours. 5 –the other answer)*

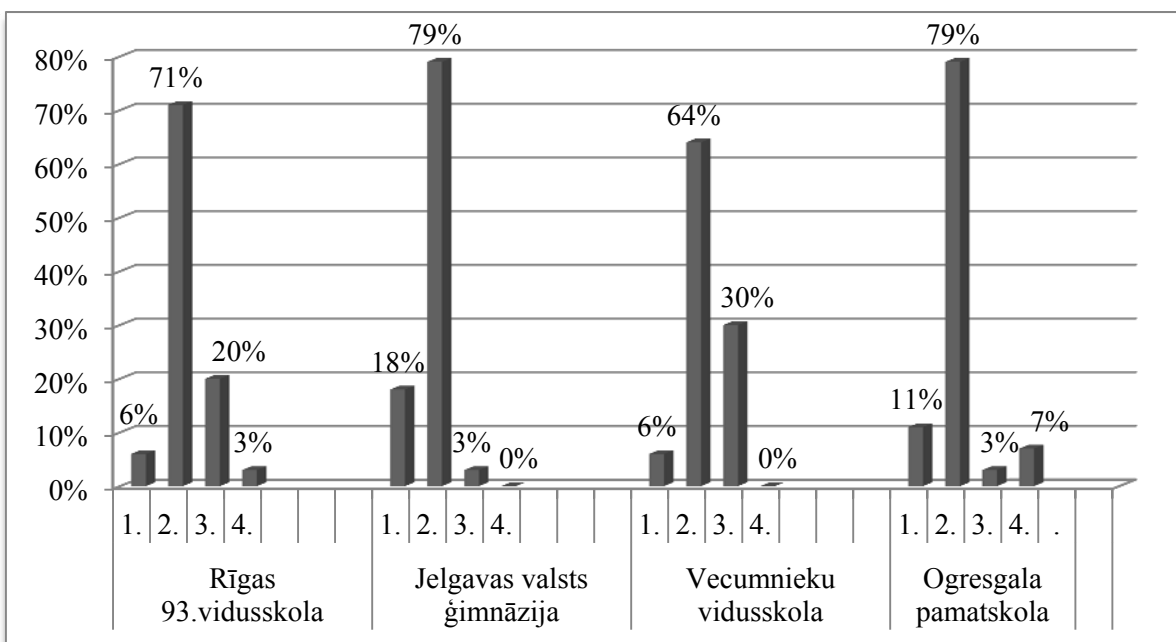
Lauku rajonos 9.klašu skolēni biežāk palīdz vecākiem saimnieciskajos darbos nekā pilsētās (skat. 5.att.). 53% no aptaujātajiem Ogresgala pamatskolas skolēniem diezgan bieži un 26% regulāri palīdz saimniecisko darbu veikšanā mājās, bet 16% izvēlas atbildi, ka visu laiku palīdz vecākiem saimnieciskajos darbos. Arī vairums pārējo aptaujāto skolu skolēni diezgan bieži vai regulāri palīdz vecākiem saimnieciskajos darbos. Pilsētu skolās salīdzinoši lielāks skaits skolēnu norāda, ka dažreiz palīdz vecākiem saimnieciskajos darbos (35% Rīgas 93.vidusskolā un 28% Jelgavas valsts ģimnāzijā).

Lielākā daļa visu aptaujāto skolu 9.klašu skolēnu atzīmē, ka dažreiz apmeklē skolu ar prieku (skat. 6.att.). Katrā skolā ir skolēni, kuri ar prieku apmeklē skolu: 6% Rīgas 93.vidusskolā, 18% Jelgavas valsts ģimnāzijā, 6% Vecumnieku vidusskolā un 11% Ogresgala pamatskolā. Kopumā Jelgavas valsts ģimnāzijas un Ogresgala pamatskolas 9.klašu skolēniem ir pozitīvākā attieksme pret skolas apmeklēšanu, nekā Rīgas 93.vidusskolas un Ogresgala pamatskolas skolēniem. 20% Rīgas 93.vidusskolas un 30% Ogresgala pamatskolas skolēnu atzīst, ka skolu neapmeklē ar prieku.



**5. att. Skolēnu attieksme pret palīdzēšanu mājās saimnieciskos darbos (% no respondentu skaita grupā)** (1. –nekad nepalīdz. 2. – dažreiz palīdz. 3. –diezgan bieži palīdz. 4. Regulāri palīdz. 5. – cita atbilde)

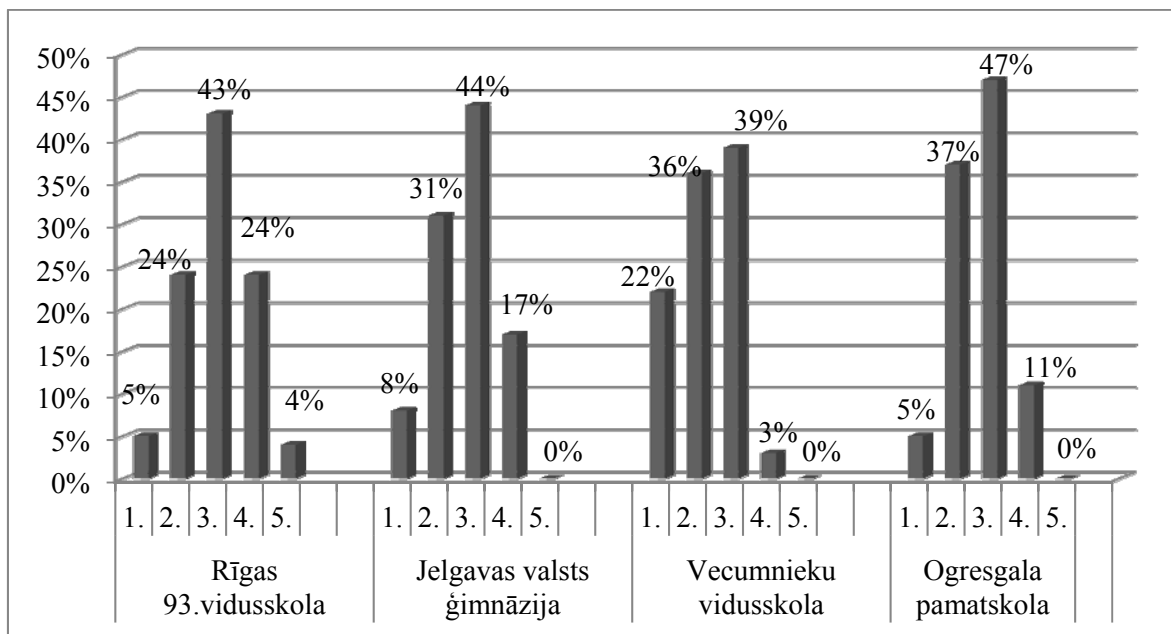
*Figure 5 The attitude of students to helping at home in household works (in % from number of respondents in group) (1 – never help. 2 – sometimes help. 3 –rather often help. 4. – regularly help. 5 - the other answer)*



**6. att. Skolēnu attieksme pret skolas apmeklēšanu (% no respondentu skaita grupā)** (1. – apmeklē skolu ar prieku. 2. – dažreiz apmeklē skolu ar prieku. 3. – neapmeklē skolu ar prieku. 4. – cita atbilde)

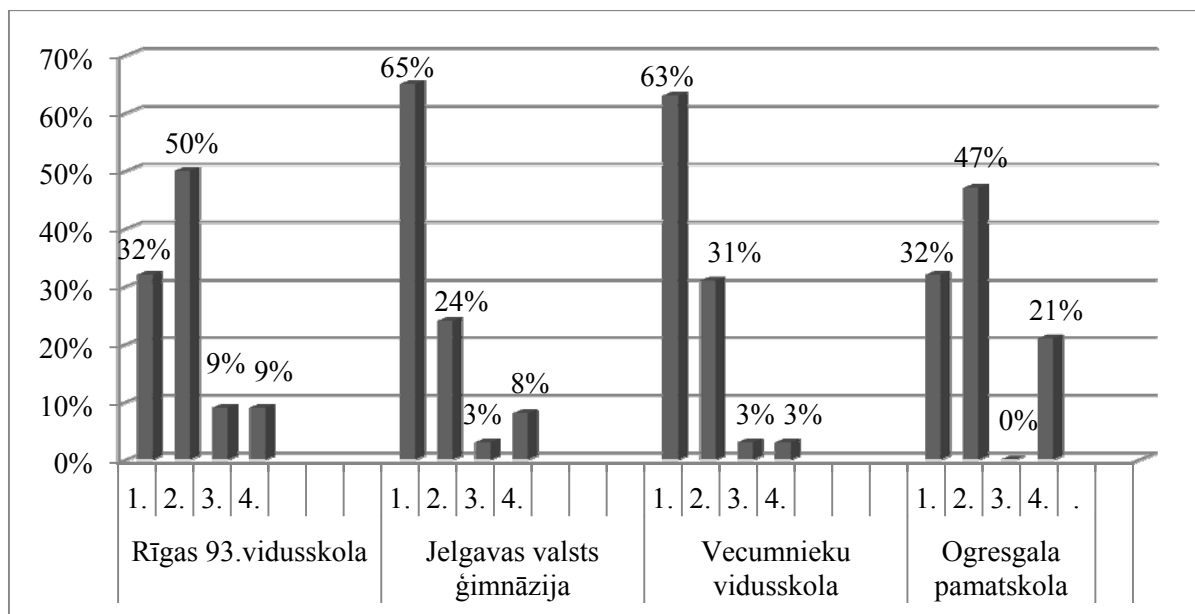
*Figure 6 The attitude of students toward attendance of school (in % from number of respondents in group) (1 – attend school with pleasure. 2 – sometimes attend school with pleasure. 3 – do not attend school with pleasure. 4 - the other answer)*

Lauku skolu skolēni biežāk izjūt pastāvīgu laika trūkumu un pārslodzi nekā pilsētu skolu skolēni (skat. 7.att.). Visbiežāk pastāvīgu laika trūkumu un pārslodzi izjūt Vecumnieku vidusskolas pusaudži (22%), bet tikai 3% šīs skolas aptaujāto skolēnu atzīmē, ka neizjūt laika trūkumu un pārslodzi. Rīgas 93.vidusskolā 24% skolēnu atzīmē, ka neizjūt laika trūkumu un pārslodzi, bet tikai 5% atzīst, ka pastāvīgi izjūt laika trūkumu un pārslodzi.



**7. att. Skolēnu laika trūkuma un pārslodzes izjūtas analīze (% no respondentu skaita grupā)** (1. –pastāvīgi izjūt. 2. – bieži izjūt 3. – dažreiz izjūt. 4. – neizjūt. 5. – cita atbilde)  
**Figure 7 The analysis of feeling lack of time and overload of students (in % from number of respondents in group)** (1 – constantly feel. 2 – often feel. 3 –sometimes feel. 4 – do not feel. 5 – the other answer)

Vairums aptaujāto skolēnu pēc 9.klases beigšanas plāno turpināt mācības vidusskolā vai profesionāli tehniskajā skolā (skat. 8.att.). Jelgavas valsts ģimnāzijā ir vislielākais skaits skolēnu, kuri plāno pēc 9.klases beigšanas tālāk mācīties vidusskolā (65%). Rīgas 93.vidusskolā tikai 32% aptaujāto skolēnu pēc 9.klases plāno mācīties vidusskolā, bet 50% skolēnu plāno tālāk mācīties profesionāli tehniskajā skolā. Vecumnieku vidusskolā 63% aptaujāto 9.klašu skolēnu plāno mācīties vidusskolā, 31% plāno mācīties profesionāli tehniskajā skolā, bet tikai 3% neplāno mācīties. Ogresgala pamatskolā 32% aptaujāto skolēnu plāno mācīties vidusskolā, 47% profesionāli tehniskajā skolā, bet 21% skolēnu izvēlas citu atbildi (plāno mācīties Anglijā; vidusskolā ar sporta novirzienu vai vēl nav izlēmis).



**8. att. Skolēnu attieksme pret mācību turpināšanu pēc 9.klases (% no respondentu skaita grupā)** (1. – plāno turpināt mācības vidusskolā. 2. – plāno turpināt mācības profesionāli tehniskajā skolā. 3. – neplāno turpināt mācības. 4. – cita atbilde)

*Figure 8 The attitude of students to continue of learning after the 9th grade (in % from number of respondents in group) (1 – plan to continue their studies in secondary school. 2 – plan to continue their studies in vocational school. 3 – do not plan to continue studies. 4 – the other answer)*

### Secinājumi Conclusions

1. Lielākai daļai aptaujāto 9.klašu skolēniem ir pozitīva attieksme pret sporta nodarbībām. Vairāk nekā puse skolēnu papildus sporta stundām nodarbojas ar sportu arī ārpus skolas brīvajā laikā. Lauku skolu skolēni kopumā aktīvāk apmeklē sporta nodarbības nekā pilsētu skolu skolēni.
2. Pilsētās ir lielāks skaits 9.klašu skolēnu, kas pavada skatoties televizoru mazāk par 1 stundu dienā, salīdzinājumā ar lauku rajonu skolēniem, un arī lielāks skaits skolēnu, kas atvēl mājas darbu pildīšanai mazāk par 1 stundu dienā. Gan pilsētās, gan arī lauku rajonos 9.klašu skolēni daudz laika pavada pie datora. Lauku rajonos vairāk nekā puse skolēnu pie datora pavada vairāk nekā 3 stundas dienā.
3. Lauku rajonos ir lielāks skaits skolēnu, kas regulāri palīdz vecākiem saimnieciskajos darbos, salīdzinājumā ar pilsētu skolu skolēniem.
4. Jelgavas valsts ģimnāzijas un Ogresgala pamatskolas 9.klašu skolēniem ir pozitīvākā attieksme pret skolas apmeklēšanu, nekā Rīgas 93.vidusskolas un Vecumnieku vidusskolas skolēniem. Jādomā, ka skolēnu mācīšanās motivācija ir vairāk saistīta ar skolas prestižu un darba īpatnībām skolā, nekā ar skolas atrašanās vietu.



5. Lauku skolu skolēni kopumā biežāk izjūt pastāvīgu laika trūkumu un pārslodzi nekā pilsētu skolu skolēni.
6. Vairums aptaujāto skolēnu pēc 9.klases beigšanas plāno turpināt mācības vidusskolā vai profesionāli tehniskajā skolā. Jelgavas valsts ģimnāzijā un Vecumnieku vidusskolā ir vislielākais skaits skolēnu, kuri plāno pēc 9.klases beigšanas tālāk mācīties vidusskolā (attiecīgi 65% un 63% aptaujāto skolēnu).

### Summary

One of the most important factors that affect person's quality of life is a lifestyle. Unhealthy lifestyle of adolescents can lead to emotional problems, sleep and behavioural disturbances and promote the formation of social problems. Lifestyle and interests of teenagers are affected by the area in which they live. The aim of the work was to clarify lifestyle and learning motivation of 9<sup>th</sup> grade students in cities and rural area schools of Latvia.

The questionnaire of 9<sup>th</sup> grade students in 2 Latvia city schools (Riga 93<sup>rd</sup> secondary school and Jelgava state gymnasium) and 2 Latvia rural area schools (Vecumnieku secondary school and Ogresgala basic school) was carried out. 225 students were questionnaire. Peculiarities of lifestyle and learning motivation of the 9<sup>th</sup> grade students of Latvia cities and rural areas were cleared out.

The results of questionnaire showed that sport exercises in school attend majority of students in cities as well as in rural regions of Latvia but students from rural regions more actively attend sport exercises. In general students have positive attitude to sports. More than half of questionnaire students go into sports in free time additional sport lessons in school.

The majority of students in cities as well as in rural regions of Latvia watch TV less than 3 hours per day but in towns there are more students who watch TV less than one hour per day in comparison with rural regions. In Latvia city schools in comparison with rural area schools there are more students who spend less than 1 hour per day with their homework. In Latvia cities as well as in rural regions students spend much time working with computer. In rural regions more than half of students spend more than 3 hours per day with computer. The majority of questionnaire students accept that most of the time spent at the computer they devote to computer games and conversations with friends, but very little time they devote to their homework assignments.

In rural areas there are more students who regularly help their parents in housework, in comparison with urban school students.

The majority of questionnaire 9<sup>th</sup> grade students note that they sometimes enjoy attending school but in every school there are students who always attend school with pleasure. Jelgava State Gymnasium and Ogresgala primary school 9<sup>th</sup> students have more positive attitude toward school attendance than Riga 93.secondary school and Vecumnieku secondary school students. Perhaps the students' learning motivation is more connected with the prestige of the school and the organization of the work in the school than the school's location.

Rural school students in general more often feel the lack of time and overload than urban school students. Most often lack of time and overload felt Vecumnieku high school teenagers.

The majority of students after 9<sup>th</sup> grade graduation intend to continue their studies in high school or vocational school. Jelgava State gymnasium and Vecumnieku secondary school has the largest number of students who are expected to continue their studies in secondary school after the 9<sup>th</sup> grade graduation.

**Literatūra  
References**

- Baltušīte, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa, 231 lpp.
- Cekule, L., Kamrāde, D., Mūrniece, D., Reinfelds, S., Urbāns, I., Vazne, Ž. (2006). Vispārējās veselības aptaujas ticamība un faktoru struktūra Latvijā. *III Starptautiskā zinātniskā konference „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā”*. Zinātniskie raksti. Rīga: SIA „Ulma”, 64.-68.lpp.
- Gonzalez, G., Leticia, M. (2013). Learning Goals and Strategies in the Self-regulation of Learning. *US-China Education Review*, V.3, No1, pp. 46-50.
- Heikkala, E., Remes, J., Paananen, M., Taimela, S., Auvinen, J., Karppinen, J. (2014). Accumulation of lifestyle and psychosocial problems and persistence of adverse lifestyle over two-year follow-up among Finnish adolescents. *BMC Public Health*. Vol. 14 Issue 1, pp. 1620-1640.
- Huk- Wieliczuk, E., Litwiniuk, A., Wilczewski, A., Sadowski, J. (2005). Health status and physical activity among school-aged adolescents in a cross-border region. *Scientific Fundamentals of Human Movement and Sport Practice. Proceedings of 9<sup>th</sup> Sport Kinetics International Conference Rimini, Italy, 2005*, Part II – Centro Universitario Sportivo Bolognese in Bologna, Italy, pp. 331-336.
- Kramer, A. F., Erickson, K. I. (2007). Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol. 11, (8), pp. 342–348.
- Lopez, J. (2005). Intervention with Students with Learning, Emotional and Behavioral Disorders: Why Do We Take so Long to Do It? *Education and Treatment of Children*. V.28, No4, pp. 311-327.
- Malina, R.M. (2005). Health, Fitness and Behavioral Outcomes Associated with Physical Activity in Youth. *9<sup>th</sup> International Scientific Conference “Sport Kinetics 2005”, Book of Abstracts*. Rimini, Italy, p. 27.
- Raituma, I. (2009). *Skolas iekšējās un ārējās vides mijiedarbība*. Rīga: Raka, 122 lpp.
- Saavedre, F., Ferreira, M. (2008). Overweight and Obesity: Study of the Relationship Between Body Mass Index and Living Habits in Sedentary and Active Children 6 to 9 Years Old. *13th Annual Congress of the European College of Sport Science. 9-12 July 2008, Estoril – Portugal*. Edited by Cabri J. et al., Faculdade de Motricidade Human Universidade Tecnica de Lisboa, Portugal, p. 287.
- Viera, T.P.F., Alves, N.J.C.C., Dias, C.S.L., de Fonesca, A.M.L.F.M. (2015). Regional asymmetries. What are the differences in lifestyles and life satisfaction among adolescents? A study of students of the 3rd cycle of basic education in Portugal. *Ciencia & Saude Coletiva*, Vol. 20, Issue 1, pp. 17-29.

## JOINT SINGING AS A MEANS OF CULTURAL TRANSMISSION IN ESTONIA

**Inge Raudsepp**

Foundatsion Innove

**Anu Sepp**

Estonian Academy of Music and Science

**Inkeri Roukonen**

University of Helsinki

**Abstract.** *The phenomenon of joint singing, originating from the traditional old folk song and subsequent choral singing, has developed in Estonia into a significant cultural metaphor—Song Celebrations. Recent decades have brought about rapid changes in Estonian socio-cultural reality: the process of globalisation has raised the question of how to maintain national identity and cultural traditions considering these rapid processes.*

*The aim of this article is to analyse phenomena of joint singing and Song Celebrations through historical, cultural and educational lens. The subject and corresponding literature were analysed using hermeneutic approach by M. Heidegger, W. Dilthey and H.-G. Gadamer, reflected through the focus of culture and cultural transmission by L. Rauhala, R. McShea, M.J. Taylor and C. A. Thoth. The drifts of the content and developmental tendencies of joint singing and Song Celebrations between 1962–2011 were investigated by means of comparative analysis.*

*The phenomenon of joint singing that has developed into the Song Celebrations tradition continues to be one the main means of cultural transmission in Estonia.*

**Keywords:** *cultural transmission, joint singing, music education, Song Celebration.*

### Introduction

The phenomenon of culture has been defined and referred to as one of the most complicated terms to be explained by numerous authors (Tylor, 1920; Geertz, 1973; McShea, 1990; Rauhala, 2006; Taylor & Thoth, 2011). Culture is described as a collection of beliefs, attitudes, values and behavioural patterns that are generally approved by a group of individuals. It can contain everything from language, marriage practices, and governmental configurations, to descriptions of family, greeting behaviours, home structures, and death rituals, just to name a few (Taylor & Thoth, 2011). They all agree upon the idea of culture being tightly connected with social practices and being a result of human interaction. “Thus, particular socio-cultural settings are especially important in becoming who we are; we identify ourselves as members of a certain culture in definite social surroundings, including the traits of a social group, ethnicity, race, nationality and region” (Sepp, Ruokonen, Ruismäki, 2012, 113–114). In the given context understanding and interpretation of connections between the past and the present, as well as finding implications based on the hermeneutic

approach, are of more importance. Existing connection between individual and society helps to find the background of one's motivation and relations with the past, realizing its reflection of the present time (Dilthey, Gadamer, Heidegger, 1997).

According to M. J. Taylor and C. A. Thoht cultural transmission "is the process through which cultural elements, in the form of attitudes, values, beliefs, and behavioural scripts, are passed onto and taught to individuals and groups" (Taylor & Thoht, 201, 448). They identify two processes through which culture is acquired and taught: enculturation and socialization.

Enculturation signifies the process through which an individual learns aspects of a surrounding, existing culture. This process can be seen as non-deliberate, informal, and indirect, meaning that an individual learns cultural elements by being exposed to them, usually living and being part of the culture.

The process of socialization represents a means through which an individual learns about culture, but with an important difference: the individual is specifically, particularly and purposefully led to acquire culturally recognized attitudes, values, beliefs, and behaviours. Socialization can be seen more as a process of teaching an individual about a certain culture.

Enculturation and socialization are not always mutually exclusive activities and can occur concurrently and may be lifelong processes taking place in different contexts. The goals of both processes are to prepare individuals to become successfully acting members of society; teach culturally desirable behaviours of a certain culture and pass the essential traditions to the next generations (Taylor & Thoht, 2011).

In the context of music education and singing, the component of enculturation in passing on singing traditions through folk songs and musicing at home has lost its leading role. Instead, the role of joint singing has gained a significant role as a means of socialization in Estonian culture, cultivating also social competence and empathy as well as self-identity (Ammon, 1974; Tormis 2000; Vikat 1998).

### **The historical and cultural and background of joint singing in Estonia**

Joint singing represents an important phenomenon in the Estonian musical culture. The origins of joint singing rest in older folk songs (runic songs) and church hymns that laid the basis to widely spread choir singing traditions.

Runic songs represent a typical style of singing among different ethnic groups living around the Gulf of Finland, belonging also to Estonian musical heritage. The form of these songs emerged about two millennia ago their initial function being the intra-community interaction through traditional rites and customs. Runic songs are based on recitative unison singing of a narrow-range archaic tune, which is performed in turn by a lead singer and a choir, the latter repeating the verse sung by the lead singer. This kind of singing can be viewed as an interactional act of solidarity (Kuutma, 2006).

Runic songs accompanied Estonians throughout their lives and were an organic part of their daily lives expressing the thoughts and feelings of the singers. These songs were believed to hold a certain “power” – that is why the songs often reveal reality figuratively using metaphoric symbols and being part of oral folk traditions that were passed from generation to generation (Raudsepp & Vikat, 2009; Sepp, Ruukonen, Ruismäki, 2012).

During the 13<sup>th</sup> century, with the expansion of Christianity, another type of community singing emerged – the joint singing of a congregation during Roman Catholic liturgical church service, which in the 17<sup>th</sup> century was replaced by the hymns of Lutheran church. In order to improve the level of choral singing, many churches established schools where students were taught music for better singing of hymns. Together with the spreading of the United Brethren’s movement in the 18<sup>th</sup> century, new sacred songs started to replace traditional runic singing. Choir singing in voices following the German culture was taught both in village schools and in the Lutheran church. This movement was supported with the music books used in parish schools: by the end of the 17<sup>th</sup> century at least five books of choral music containing Lutheran hymns had been published in Estonian, the first ones were published in 1864 by A. Erlemann and in 1868 by F. Kuhlbars. Singing was also a part of curriculum in village and parish schools. For example, in the parish school at Laiuse in 1822, singing lessons were held every day (Andresen, 2003; Raudsepp & Vikat, 2009; Sepp, Ruukonen, Ruismäki, 2012).

Thus, by the middle of the 19<sup>th</sup> century a form of joint singing pursuing artistic goals – choir singing – developed powerfully, and by the end of the century it was wide-spread both in towns and in the countryside, following the example of German choral singing. Already in the 1840s song festivities and singing days were organized in different counties of Estonia. As a result of the National Awakening movement in the 19<sup>th</sup> century, the practice of choir singing grew rapidly in Estonia. The cultural societies named „Estonia“ and „Vanemuine“ started to organize music and cultural activities where Estonian national identity was expressed and encouraged.

### **Song festival as a cultural metaphor**

All these activities led to the First All-Estonian Song Festival which was organised by Vanemuise Society and its leader Voldemar Jannsen (1819–1890). in Tartu, June 18–20, 1869 and dedicated to the 50<sup>th</sup> anniversary of the Livonian farmers’ liberation from serfdom. It turned out to be a truly historic event – a milestone in the development of Estonian national and cultural self-determination. The singers of male choirs were invited to participate, for it was believed that men and women from all over Estonia could not have spent even one day together without trouble. In addition to considering such moral aspects, German festivals of male choirs were taken as an example, as well as a wish to exclude the mixed choirs of the orthodox churches. Participants of 46 male

choirs (822 singers) and 5 brass bands (56 members) took part in this historical event (Leichter, 1991). The repertoire consisted of 15 secular and 12 sacred songs in, most of them written by German composers with Estonian texts, and these were sung in Estonian. There were two original Estonian songs included: *Mu isamaa on minu arm (My Homeland is My Love)* and *Sind surmani (Till I Die)* by Aleksander Kunileid, to the poems by Lydia Koidula. Both songs were accepted with great enthusiasm and fascination. There were also two songs from Finland, one being *Mu isamaa, mu õnn ja rõõm (My Fatherland, My Happiness and Joy)* by Frederic Pacius (the same song is the official anthem of Estonia as well as of Finland at present – only with different words) to which Jannsen had made simple and touching lyrics (Eesti Muusikalugu, 2007).

During the period of the following almost 30 years (1879–1910), six Song Celebrations were organised, all playing a significant part in increasing the cultural and national awareness of Estonians.

The tradition of organizing song festivals every five years started with the proclamation of the Republic of Estonia in 1918 (the Dance and Gymnastic Festival of the First Estonian Games, started in 1934, the predecessors of the later National Dance Festivals that accompany the Song Festivals) (Sepp, Ruokonen, Ruismäki, 2012).

During World War II the tradition of Song Celebrations stopped but was re-established again in 1947. During the years of Soviet occupation (1944–1991), 10 Song Celebration were organized. Under the Soviet regime cultural activities were allowed and vocal music carrying political messages became favoured as an ideal means of influencing crowds, but endangering Estonian national identity (Lippus, 1997). In that context, joint singing obtained the meaning of a symbol – it was a means of national survival and movement towards independence since people used their cultural heritage and singing as a tool to preserve and support their national identity. These years celebrated the birth of numerous choral songs with enduring value, carrying coded messages of national identity understood by the community belonging to the group. The Finnish ethnomusicologist Suutari (2002), whose research focuses on issues of identity, emphasizes the important role of music in the development of a group's awareness of unity, where music can be comprehended as a symbol and driving force behind a group as well as a shared aesthetic experience joining it and shaping its cultural identity.

One of those really meaningful songs is *Mu isamaa on minu arm (My fatherland is my love)* by Gustav Ernesaks – which in its multi-layered context embeds the perception of national identity and is a unique symbiosis of coded text and melody – was an unofficial anthem of Estonia during the Soviet occupation period.

As stated by Adorno (1977) the importance and power of arts in confronting repression and injustice is remarkable. The use of music in such occasions may give rise to critical thinking and initiate movements towards

justice and freedom. The role of music in repressed environments, according to American researchers Flam (1992) and McCarthy (1990), is to support the survival and development of national identity, especially during periods where one ethnic group suffers from political or military oppression by another ethnic group.

The end of 1980s, also known as *perestroika*, denoted the rise of democratic movement and the national re-awakening in the Estonian society, which emerged as the *Singing Revolution* during 1988–89. The *Singing Revolution* is rare and unique: it can be viewed as a noteworthy example of the possibility of a peaceful and efficient resistance. The spontaneous “night song festivals” and political meetings-turned-into- joint singing prepared the ground for the process of regaining independence, demonstrating the organizational power of the phenomenon of joint singing in the expression of national self-consciousness (Pierson, 1998). In these years a new generation of composers emerged (A. Mattiisen, R. Eespere, R. Rannap, M. Siimer, et al.), whose songs carried the message of patriotism, strengthening and increasing the feeling of national unity. A special place in the process of maintaining national identity and developing joint singing belongs to the composer Alo Mattiisen, who in a professional manner managed to combine the nature of runic songs and rock music. As the result of that process, Estonia regained independence in 1991.

According to Grossberg (1992), such events carry the characteristics of affect, the central force of which being the formation of identity. Affect, however, is not only an emotion arisen from experience, but an ability to produce meanings in music to express one’s passion and identity.

### **Joint singing in the context of music education**

Globalisation processes in the contemporary world and society, but especially media have shaped the pupils in our schools. Keeping that in mind, it needs special attention and approach to maintain and develop national identity through general music education. One of the possibilities is to use the experience of joint singing, which strengthens national identity through the feelings of unity, self-expression, self-realization and self-discovery (Stolovitš, 1992; Adorno 1997).

Those aspects have been included in the syllabi of music of the National Curricula for Basic and Upper Secondary Schools of 2011, where joint singing has a traditionally strong position. The subject syllabi outline the repertoire for joint singing (runic songs, patriotic songs, popular choral songs, etc.) with the aim to enable every child to participate in singing as well as through that support the sustainability of joint singing and social cohesion (National Curricula, 2011).

David J. Elliott (1995) emphasizes the connections between musical practice and culture, stressing that music education does not function separately in a culture, but works powerfully as a culture. He points out a mutual connection between musical culture and the surrounding cultural context which

are linked by the underlying network of beliefs and values. According to D. Elliott, “the education of musicianship and the achievement of self-growth, constructive knowledge, and musical enjoyment will not occur, if music teachers and learners approach music narrowly (or aesthetically), as a collection of autonomous pieces. To develop full musical understanding and appreciation, we need to re-mind ourselves and others that MUSIC is a diverse artistic-social-cultural practice” (ibid, 198). As stated by D. Elliott, children’s choral singing is closely connected to real-world practices of amateur and professional choral singing of different kinds.

Discussing music as culture, D. Elliott points out that “culture, therefore, is not something that people have it is something that people do” (Elliott, 1990, 149). He signifies the importance of giving students opportunities to participate in or “live” a culture (Elliott, 1990) in order to understand its real meaning and purpose. These ideas can be easily transferred to the context of Estonian music education in which focus is given to students’ participation in Song Celebrations. All the choirs have gone through a long rehearsing/learning process of the repertoire (praxis) and all the people, including students, have developed their musicianship and are involved in “being situated” in the Song Celebration Grounds by taking part in huge cultural and emotional event. A musical practice is not something that operates autonomously in a culture: it constitutes and is constituted by culture and ideology. Similarly, music education is not something that operates autonomously in a culture; it also functions powerfully as culture (ibid, 212). Each music culture is linked in a two-way relationship to its surrounding cultural context in which the beliefs, allies, and so on that constitute a music culture are constantly being practiced, refined, and modified in relation to larger cultural concerns. Viewed from this perspective, the musical works that grow from musical practices are inseparable: from their roots to their underlying network of beliefs and values.

Singing has been among the most important musical activities in Estonian general music education. The whole concept of Estonian music education had been elaborated by the end of the 1930s by Riho Päts (1899–1977) – an outstanding Estonian composer, music educator, choir conductor and music journalist. In his concept of music education, elementary music theory was well-balanced and organized through musical activities: singing, movement, and playing instruments. Music education started in kindergarten and continued through the end of upper secondary school (gymnasium), providing the high level music education (Raudsepp, 2013, 100).

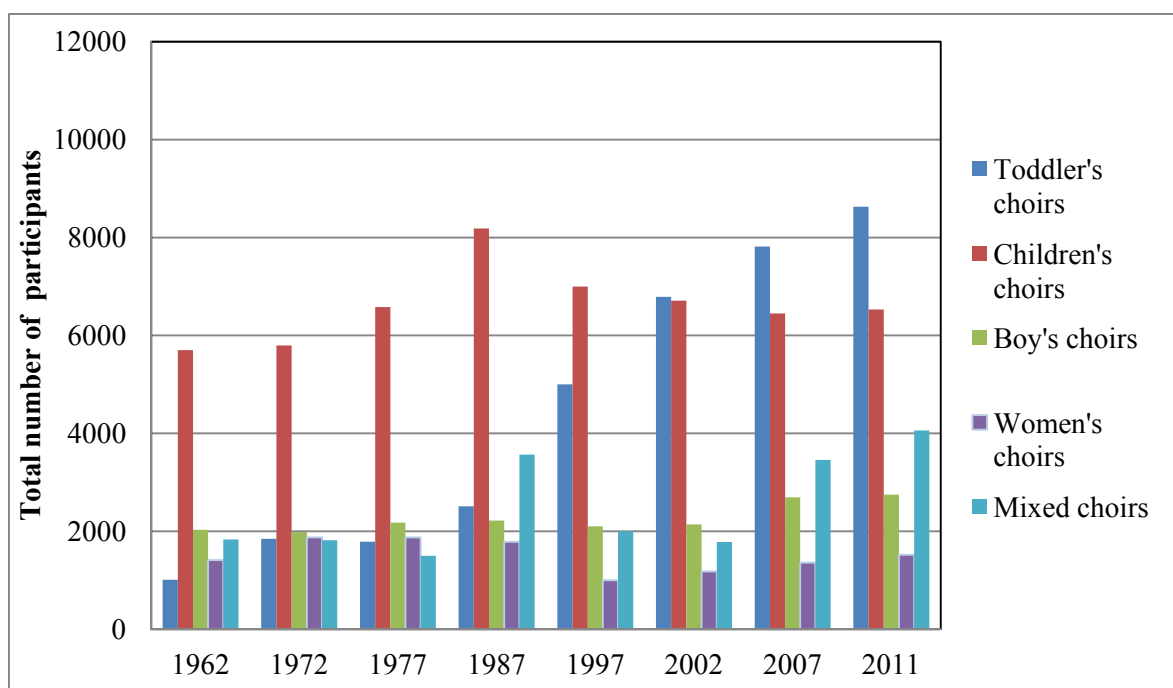
In order to promote national identity and unity in the new generation, R. Päts also started to develop a unitary tradition of joint singing as a process, where the ordinary song repertoire learned in music lessons shaped the habit of singing together and was applicable in gatherings, music festivals and other joint events. He developed a new model of music teaching which combined traditional methods (singing together, choir singing) and innovative ideas from



Europe (e.g. Z. Kodály-method and C. Orff approach) (Päts, 1989). Päts realized the great potential of school choirs in the development of joint singing. He pointed out the important connection between participating in choirs, general music education and extra-curricular music activities, emphasizing the significance of the chosen repertoire (Päts, 1939; 1947). He stressed that the strength of the tradition of joint singing primarily depends on the depth of its roots that reach children and adolescents (Päts, 1940). The functioning of his whole system was warranted by the solid place of music (i.e. singing) in the national curricula of different periods with the number of lessons specified for each class (Sepp, 2009).

By the 1960s, the number of children singing in choirs and the popularity of Song Celebrations had increased to such a level that the idea of organizing special Song Celebrations for children and youth was started in 1962. The role of school choirs in carrying on the idea of national identity and Song Celebrations is of great importance. Thus, it is also the greatest event for joint singing today for the new generation.

Next we will view the dynamics of pupils' participation in Youth Song Celebrations between 1962–2011 (Figure 1) (Ammas, Valner et al., 2011).



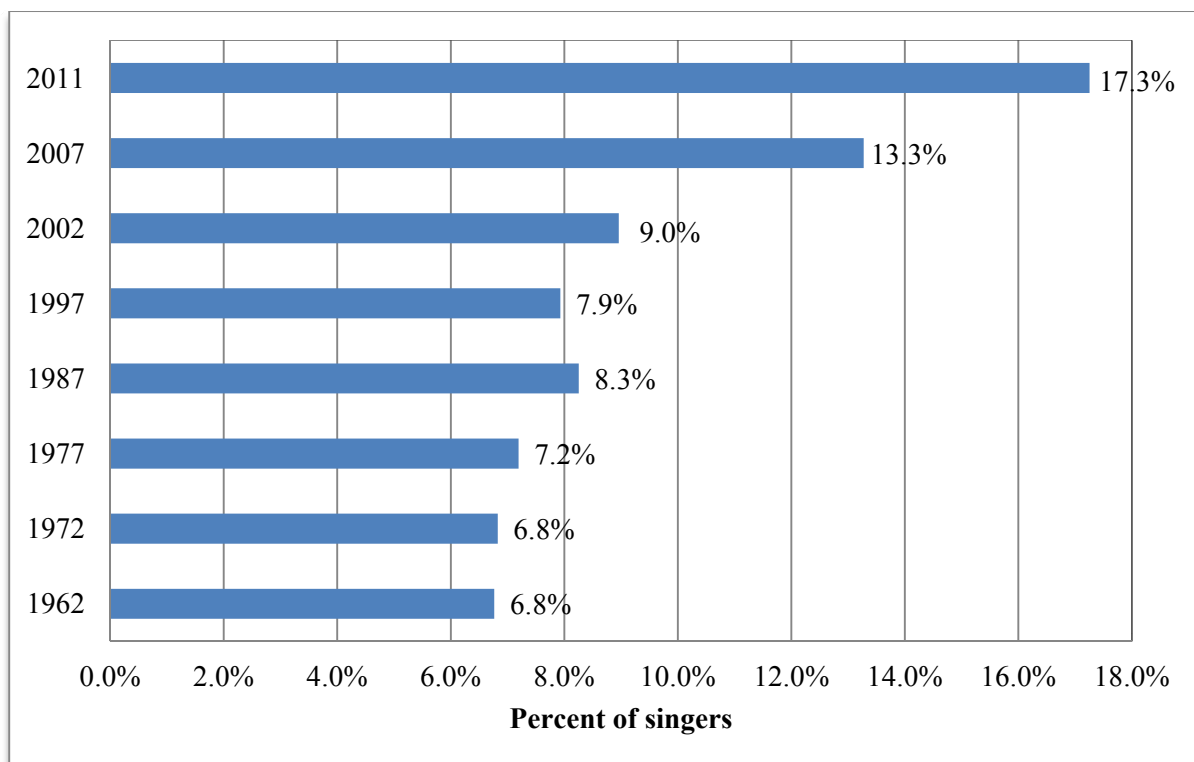
**Figure 1. Participants of different choir types in Youth Song Celebrations (n= )**

The dynamics of different choir types in Figure 1 (toddlers', boys', children's, mixed and women's choirs), reveal that the greatest increase in the number of participants has taken place in toddlers' choirs: from 1,000 pupils in 1962 to over 8,000 in 2011. Involving as many pupils as possible in this choir category has been purposeful: it is the age group where the perception and habit

of joint singing is formed, thus creating the foundations for practicing choir singing also in the future.

The number of participants in children’s choirs increased annually in the period of 1962–1987, decreasing a little during 1987–2007. This trend can be explained by the fact that the number of children’s choirs in Russian speaking schools diminished after Estonia regained independence. One possible reason for that could be language problems, but also an increasing level of difficulty of the repertoire. Participation of youth in mixed choirs has made marvellous progress in the recent decade – an increase by almost 2.3 times: in 2002 there were 1,780 and in 2011 – 4,060 singers. The shift in the numbers of boys’ and female choirs in recent decades has been by 1.3 times. It may be assumed that an increase in the numbers of mixed, female and boys’ choirs has been due to the choice of varied and youthful song repertoire, where runic songs as a form of joint singing have become very popular.

Figure 2 shows the dynamics of participation in Youth Song Celebrations in relation to the total number of pupils studying in comprehensive schools (%).



**Figure 2. Participants in Youth Song Celebrations in relation to the total number of pupils (%)**

Figure 2 shows that the participation of pupils in the process of Youth Song Celebrations during the period of 1962–2002 has been relatively stable, forming 7% to 9% of the total number of pupils in Estonia. A great shift occurred in 2007 (13.3% from the total number of pupils, an increase by 4%) and the number of pupils has increased even more in 2011 (17.2%, an increase by 4%).

(Estonian Ministry..., 2011). In the academic year 2014/2015, 21% of basic and upper secondary school students are involved in the next Youth Song Celebrations preparation process. This can be explained by the popularity of joint singing in the society as a whole. Beside the songs of modern authors also pop and rock music have made their way into the repertoire, often relying on the oldest type of joint singing as a source – runic songs.

## Conclusion

Joint singing has had a special function in the Estonian society for centuries in developing national identity and social cohesion. It has functioned as a means for uniting different social groups in Estonia, increasing multicultural interaction, sustainability and self-determination.

In Estonian schools today the continuity of joint singing is ensured by educational and cultural policies of Estonia. Music education enjoys a respectable position of a mandatory subject in the National Curricula for general comprehensive schools in which joint singing functions through common song repertoire, choir singing practice and Song Celebrations.

The phenomenon of joint singing that has developed into the Song Celebrations tradition continues to be one of the main means of cultural transmission in Estonia.

## References

- Aalto, P. (2000). Constructing Post-Soviet Geopolitics in Estonia. A Study in Security, Identity. *Acta politica*, 19. Helsinki: University of Helsinki.
- Adorno, T.W. (1997). *Aesthetic Theory*. London: The Athlone Press.
- Ammas, A., Valner, K., Arraste, A., Moss, I. *Noorte laulu- ja tantsupeod* [Estonian Youth Song and Dance Celebrations]. (2011). Eesti Kooriühing.
- Andresen, L. (2003). *Eesti kooli ajalugu* [The History of Estonian School]. Tallinn: Avita.
- Dilthey, W., Gadamer, H. G., Heidegger, M. (1997). *Filosoofilise hermeneutika klassikat* [Some classics of philosophical hermeneutics]. Ilmamaa.
- Eesti Muusikalugu* (2007). [Estonian Music Story]. Tallinn: Talmar ja Põhi.
- Estonian Ministry of Education and Research. (2011). Statistics. Tallinn.
- Estonian Ministry of Education and Research. (2014). Statistics. Tallinn.
- Elliott, D.J. (1990). Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (1), 147–166.
- Elliott, D.J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Flam, G. (1992). *Singing for Survival: Songs of the Lodz Ghetto, 1940-45*. Urbana: University of Illinois Press.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Grossberg, L. (1992). Is There a Fun in the House?: The Affective Sensibility of Fandom. In L.A. Lewis (Ed.) *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*. (pp. 50-65). London & New York: Routledge.
- Kuutma, K. (2006). *Laulupeod rahvusliku identiteedi kandjana* [Song Festivals in creating the Estonian cultural identity]. Retrieved January 29, 2009 from <http://haldjas.folklore.ee/tagused/nr1/internet.htm>

- Lippus, U. (1997). Baltic Music History Writing: Problems and Perspectives. *Acta Musicologica, Vol. LXXI, 1*, 50-60.
- McCarthy, M. F. (1990). *Music education and the quest for cultural identity in Ireland 1831-1989*. Michigan: University of Michigan.
- McShea, R. J. (1990). *Morality and Human Nature: a New route to ethical theory*. Philadelphia: Temple University Press.
- National Curricula. (2011). <https://www.hm.ee/en/national-curricula> (28.02.2015)
- Pierson, S. (1998). Laulsime end vabaks: muusikaline tegevus ja selle areng eesti kristlaste seas [We achieved our freedom by singing: musical activity and its development among Estonian Christians]. *Teater. Muusika. Kino, 12*, 43-45.
- Päts, R. (1939). Põhialuseid ja lähtekohti muusikalise kasvatuse teostamisel [The foundations and basic views in executing music education]. *Muusikaleht, 4/5*, 84-89; 7/8, 133-139.
- Päts, R. (1940). Ühislaulmisest [About joint singing]. *Eesti Kool, 3*, 185-187.
- Päts, R. (1947). Lastekoorid uue ülesande ees [Children's choirs facing a new task]. *Nõukogude Õpetaja, 45*, 4.
- Raudsepp, I. & Vikat, M. (2009). Joint singing as a phenomenon of Estonian cultural transmission. *Problems of Education in the 21st Century, 13*, 103-109.
- Raudsepp, I. (2013). Riho Pätsi fenomen Eesti muusikapedagoogikas [The Phenomenon of Riho Päts in Estonian Music Pedagogy]. Tallinn University.
- Rauhala, L. (2006). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä* [Man in Culture – Culture in Man]. Helsingin Yliopistonpaino. Helsinki University Press.
- Sepp, A. (2009). Some highlights of music education in Estonian comprehensive schools. H. Ruismäki, I. Ruokonen (Eds.) *Arts Contact Points between Cultures: 1st Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book*. Helsinki: University of Helsinki, 35–43.
- Sepp, A., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2012). Review of the choir singing tradition in Estonia: praxial music education and socio-cultural aspects. *Problems in Music Pedagogy, vol.10–11*, 113–124.
- Stolovitš, L. (1992). *Esteetika, kunst, mäng* [Aesthetics, art, play]. Tallinn: Kunst.
- Suutari, P. (2002). Teoreetilisi lähtekohti rootsisoomlaste muusikakogemuse ja identifikatsiooni uurimisel [Theoretical basis for the study of the music experience and identification of Swedish Finns]. In T. Ojamaa, & I. Rüütel (Eds.), *Pärimusmuusika muutuvast ühiskonnas I* [Ethnic music in the changing society I] (pp.193-201). Eesti Kirjandusmuuseumi etnomusikoloogia osakond.
- Taylor M. J., Thoth C. A. (2011), Cultural Transmissionin. In Goldstein,S., Naglieri J. A. (Eds) *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp 448-451). NewYork: Springer.
- Tylor, Edward. 1920 [1871]. *Primitive Culture*. New York: J.P. Putnam's Sons,1.
- Tormis, V. (2000). *Lauldud sõna* [The words sung]. Tartu: Tartu Ülikool.
- Vikat, M. (1993). *Rahvalaul ja lapsed. Rahvamuusika osast väikese lapse isiksuse arengus. Kollokvium. Kokkuvõtted* [Folk song and children. – The role of folk music in the development of the personality of a child. Colloquium. Compendium]. Tallinn: TPÜ kirjastus.

## THE SIGNIFICANCE OF TEACHER'S BELIEFS IN THE LEARNING PROCESS

**Maija Ročāne**

Liepāja University, Latvia

**Abstract.** Nowadays the innovative learning methods and approaches have been implemented in the learning process. Thus opportunities for the discovery of students' talents and abilities are created. Unfortunately, the lack of teachers' beliefs creates barriers in the process of discovering students' talents and abilities. Teachers' beliefs are essential in the process of introduction of the learning method-debating in the lesson. Therefore, the change of teacher's belief is important: from only talented students can debate to each student can debate. The lack of teacher's beliefs in the learner's ability to become a successful learner questions the expected results. The interview carried out in Liepāja Secondary School No.15 showed that the teachers' opinion is that the pedagogical belief can be changed. The experience, feedback, teacher training, as well as success stories were mentioned as teachers' beliefs influencing factors. Teacher training programs were emphasized as an essential component for strengthening teachers' beliefs, acquiring new knowledge and developing the ability to accept personal responsibility for student growth. Most of the interviewed teachers admitted that their pedagogical beliefs have been changed by the achievements of their students as well.

**Keywords:** Beliefs, debating, experience, learning, learning process, teacher, student.

### Introduction

The National Development Plan of Latvia 2014 - 2020 has highlighted the necessity for the innovative curriculum and learning methods in order to promote the creativity in elementary and general secondary education. The opportunities for the discovery of talent and perfection are important as well (Pārresoru koordinācijas centrs, 2012). The pedagogical experience of the author of the publication allows emphasizing that lack of teachers' beliefs causes negative impact in the process of implementation of new and innovative learning methods.

The goal of the publication is: basing on theoretical analysis of literature, to identify and characterize teachers' beliefs as a forming component of the learning process.

The change of beliefs is an important factor in today's education system particularly for students who cannot „fit into the system” or „learn when it is anticipated by the teachers and the education system authorities”. Judgments: „he/ she cannot”, „he/she does not listen”, „his/her behavior is disruptive” are often made. Thus the belief in students' abilities is being questioned and expected results are reduced. In addition, irreversible impact on a young person's self-esteem has been taken and students' future prosperity has been affected” (Tūna, 2014, 10). By accepting the diversity and believing in students' abilities,

not only students' competence but also teachers' professionalism have been achieved.

Progress in the education system is closely related to empowerment. For example, offering students new learning methods: to everyone without standing aside. Students have to get involved through teachers' and their own belief in their personal abilities. It is important to find the strengths of every student, to highlight his/her competence, „not to contrast students' abilities with the official training standards and program requirements, but link these abilities and use them as a springboard.” The teacher must learn how to create new opportunities for students in order to learn and adapt in changing circumstances. As the situation in class changes every day- the age, interests, relationships, value system, socio-economic experience, the situation in family is changing.

Nowadays the change of views in education system is occurring – from „a student must be prepared for school” to „a school must be prepared for every child, to meet his/her needs, to provide professional support for their growth and development”. That is based on the paradigm changing process in pedagogy and learning. It is a necessity for 21<sup>st</sup> century teacher: „to lower the barriers to learning and participation for every student.” Each student's education is essential for the reason of improving the communication based on democratic principles, as well as a cooperation based on reliance. In order to promote the successful participation of each student in the learning process, it is essential to provide:

- the opportunity for everyone to demonstrate his/her knowledge and /or skills;
- opportunities to share experiences;
- the distribution of success stories (in an informal and interesting way);
- cooperation in all levels (e.g., joint projects);
- participation (hobby groups, interest groups, associations, etc.);
- the teacher's belief in every student's ability to learn and make progress” (Tūna, 2014).

Teacher's belief in every student's ability to be successful in learning, to participate, to cooperate, to believe himself/herself to reach success is an important factor not only for teaching, but also the provision to reach the goal of education programs. For example, the objective of general secondary education program is: „to provide students with the knowledge and skills necessary for personal growth and development, civic participation, employment, social inclusion and continuing of the education, as well as to develop students' ability to learn independently and to be motivated for lifelong learning and considering the appropriate career choice.” (Ministru kabineta noteikumi Nr. 281 par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem, 2013).

Each student is different and also learning habits are different. It is essential if students differences are perceived as supportive learning resource, rather than

a troublesome problem and teacher's beliefs should be, „every decision and action of teacher must be focused on what would be better for student.” (Tūna, 2014).

Thus the author of the publication has raised particular research issues:

- 1) What are teachers' beliefs?
- 2) What are the formative factors of teachers' beliefs?
- 3) The teacher's pedagogical beliefs may or may not influence students' attitudes towards the learning process.
- 4) What is the impact of teachers' beliefs on the introduction of learning method-debating in the lesson?

To achieve the given goal the author of the publication has used: theoretical methods (the research, selection and systematization) and empirical methods (interviews).

### **The theoretical aspects of teacher's belief**

The factor of teachers' belief has a significant impact in the learning process. Teachers' beliefs can influence the way knowledge is acquired, the students' actions, as well as the way of thinking and behavior (Borg, 2001).

Director of the Melbourne Educational Research Institute John Hattie in his research highlights the importance of teacher beliefs. He considers that the lack of motivation, unproductive learning style, inability to concentrate, parents not supporting the students' learning process, etc., could be a barrier to the successful acquisition of knowledge. However, the most significant disturbing aspect in learning process is teacher's belief that they are unable to change the student's attitude towards learning. The teacher has to understand that he is a „change agent”. Teacher's beliefs have a huge impact on educational achievements. Hattie has gathered beliefs of successful teacher or teachers-experts about learning process, students, learning environment, achievements, etc. (Hattie, 2012).

J. Hattie (2012) is convinced that successful teachers or teachers-experts have strong beliefs about students' abilities to learn. He has defined five outstanding teacher or teacher-expert features:

1. Teachers-experts are able to identify and apply the most effective, most appropriate teaching methods. Not only has the knowledge made teachers' work effective, but also the way of organizing the learning process and updating interdisciplinary links. Achievements of every student are important to them.
2. Teacher-expert takes care of a positive learning environment. The learning environment is a key component of trust. It is important to create a learning environment where students are not afraid to make mistakes: mistakes are seen as an essential part of the learning process.

3. Searching, finding, creation of feedback in the learning process is essential for teacher-expert. The teacher-expert knows that lesson usually does not occur exactly according to the particular plan; he knows how to guide the lesson to reach its objectives. It is important in this process to identify students who have not understood the subject matter.
4. The teacher-expert believes that all students can become successful students. Beholding teacher's beliefs, students gain confidence in their own abilities as well.
5. The most significant achievements of the teacher-expert are not only good results in tests. The most important benefits are deep understanding of study material; diversity of learning strategies; students obtain researching skills; become civically active and they respect themselves and others.

Every teacher has beliefs. They are focused on his/her work, students, subjects, responsibilities (Pajares, 1992). In the contrast to the knowledge which is regularly developed, belief is relatively constant (Pajares, 1992). The main formative factors of beliefs are family, education, culture, society, reflection, life experience, as well as the process of socialization at school. If teacher's belief is that learning basically does not depend on the teacher, there is no need to look for and find new challenges to improve academic achievement and student's motivation. If the teacher's belief is that the result of education process should be significant learning, the new objectives are set and effective teaching methods applied.

Teacher's beliefs are influenced by both: objective and subjective knowledge. E.g., teacher's assumptions: *all students can debate* or *only talented students can debate*. Such assumptions mirror the teacher's subjective knowledge that is based on the teacher's belief that this particular statement is true. Sometimes the claim can be based on the teacher's experience (Österholm, 2009). Analyzing the phenomenon of teacher's beliefs: beliefs about students; beliefs about learning and beliefs about teacher himself/herself are highlighted (Xu, 2012).

There are teachers who believe that the most important factor of the lesson is discipline as well as good results in the tests. On the contrary to this belief, there is a belief about student-discoverer, who is responsible for his/her learning process and through the cooperation with a teacher and other students, learns, explores and provides feedback (Mansour, 2009). Teacher, who provides professional support to students' growth, believes in each student's educational opportunities.

The teacher's belief about learning influences the whole learning process. Mansour, N. (2009) has divided teacher's beliefs into two categories: *teacher as an authority* and *teacher - facilitator of learning* or teacher who is responsible for the process of learning, convinced in the learner-centered learning (Mansour,



2009). Pajares (1992) believes that teacher beliefs have a greater impact on the learning process than his/her knowledge (Pajares, 1992). Teacher's beliefs influences lesson planning, decision-making, implementation of new ideas in teaching. Confidence is also influenced by the teacher's way of thinking.

Thus very often teaching that is contrary to the teacher's beliefs can be considered as misleading (Pajares, 1992).

Teachers who are confident about their professionalism are able to make their own personal responsibility for student growth and believe in students' ability to learn significantly. On the contrary, teacher who does not believe in his/her professionalism and the ability to organize the learning process efficiently do not expect great results from the students, and are often unable to solve discipline problems at the lesson. Teacher's belief is an important factor for both: the promotion of learning and motivation. The teacher's belief in himself/herself affects both: the teacher's openness towards bringing the innovation into the lesson and successful classroom management strategies as well (Hoy, Woolfolk, 2000).

Through analyzing the interrelationships of knowledge and belief, „we are confident” and „we are more than confident” can be highlighted. Here the teacher's belief is based on knowledge (Österholm, 2009). Teacher must have the knowledge about new, innovative teaching methods, which lead to educational achievements, e.g., teaching method-debating. Without the knowledge about effective teaching methods teacher may continue to work with the belief that the learning process is progressing well and improvements are not necessary. Thus the learning process in the lesson becomes predictable. New methods and forms of work sometimes may become a troublesome factor for both: students and the teachers leading them outside the „comfort zone” the lesson they are used to. Bringing the method-debating to the lesson, there are particular teachers' and students' beliefs dominating: *only talented students can debate; debating requires considerable knowledge; debating is not necessary for life; debating cannot be linked with to the curriculum*, etc. Snider, A., Maxwell, S. (2006) have highlighted two kinds of belief about bringing the method –debating to the lesson:

1. Only talented students can debate;
2. Everybody can debate.

Experience is an important factor affecting belief. Beliefs are formed by positive or negative personal learning experience, as well as the positive or negative opinion of others - an encouragement to successful performance in future (Österholm, 2009). For example, if a teacher has successfully introduced debating in the lesson, students' satisfaction about learning outcomes has been gained and positive work experience has been raised which results in the new belief. Gained belief can contribute to the professional achievements in future. As an additional motivating factor is the positive feedback of others-school administration, colleagues, students, parents.

### **The practical aspects of teacher's belief**

In order to find out the role of the teacher's pedagogical belief in the learning process, the author of the article interviewed 12 teachers of Liepaja Secondary School No.15. All interviewed teachers have significant achievements and positive attitude towards their professional work.

Respondents' average pedagogical work experience is 20 years. Respondents were asked four questions:

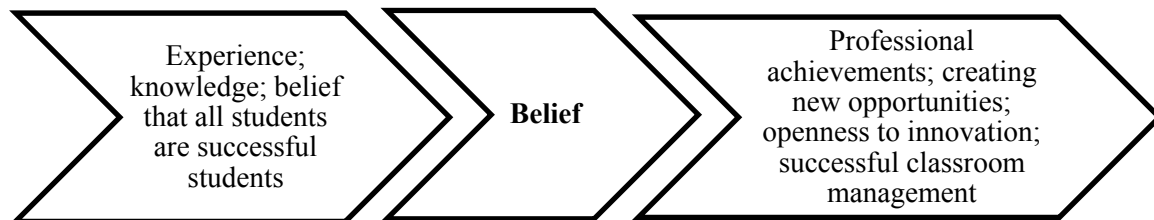
1. I believe that I can/cannot change students' attitude to learning.
2. What causes a positive change in the attitudes of students toward the learning process?
3. My pedagogical beliefs can/cannot be changed.
4. What can change or affect my pedagogical beliefs?

The belief of all respondents is that they are able to change the students' attitude to learning. It is essential for the teacher to realize that he/she is able to foster the change, e.g., the change of attitudes toward learning, thus promoting significant learning. The number of important factors contributing to the positive change in the students' attitudes toward learning process was mentioned in the interviews. All responses were divided into categories- teacher, student, learning process, learning environment. Respondents believe that in order to create positive change in the learning process: commendation; positive encouragement; belief in yourself; student-teacher and teacher-teacher cooperation; positive communication; inspiring students; teacher interest in helping the student to achieve the goal; the teacher's positive attitude towards the students; trust and the recognition that a teacher has to become a teacher-expert are important. Respondents' opinion is that students must have the belief in their ability to learn successfully as well as the cooperation student-student and student-teacher; positive interaction, positive attitude and confidence.

Also the success stories about positive learning experience are important as well. These stories must be based on real facts, based on „small and large victories”; understanding of teaching material; the clarity of the goals; contemporary, varied learning methods. Positive learning environment is very significant as well. As an important aspect for the positive changes teachers' and students' self-confidence and belief in themselves were also mentioned. The necessity for the improvement of the learning process was highlighted as well.

On the contrast to the analysis of theoretical literature the fact that teachers' belief is relatively constant was mentioned. All respondents admitted that their beliefs can be changed. Analyzing factors influencing teacher's belief, respondents have referred to students who had changed their pedagogical beliefs with their learning achievements, attitudes, belief in their own abilities. The majority of respondents have recognized that for the change of teachers' beliefs, experience; individual and collective achievements; positive examples; feedback; teacher training is important. Evaluating the fact that teachers' further

education has affected teachers' pedagogical beliefs, it must be recognized that also knowledge is an important belief-forming component. Two respondents considered that significant factor influencing teachers' belief is confidence in each student's abilities. The values, social attitudes, and emotions were also highlighted in the interviews.



**Figure 1. The influencing factors of teacher's belief and the factors which are influenced by belief.**

After analyzing theoretical sources, as well as interviewing teachers from Liepaja Secondary school No.15, significant influencing factors of pedagogical belief can be defined. They are experience (success stories, significant work with students, etc.), knowledge and implementation of effective teaching methods in the learning process, as well as the belief that all students can be successful students. Gaining and strengthening pedagogical beliefs will contribute to teacher's professional achievements, create new opportunities, teacher openness to innovation to implement a successful classroom management strategy (see figure No.1).

The teacher with strong pedagogical belief is motivated to offer students new opportunities, e.g., the opportunity to debate. Debating is mainly provided as an extracurricular activity in school debate clubs, as well as participation in the regional and national debate tournaments or other activities organized by the organization *Debašu centrs* in the education system of the Republic of Latvia. Thus debating brings together talented students as well as students who are motivated to engage in extra-curricular time. Snider, A., Schnurer, M. (2006) emphasizes that if the teacher's pedagogical belief is „nobody knows everything and everyone knows something; knowledge is shared while debating together „, the debating could be successfully implemented in a lesson and beyond it. Thus every student could be offered the opportunity to debate (Schnurer, Snider, 2006). The teacher determines the preferred methodology for the particular lesson. Teacher whose belief is *everyone can debate* and who has chosen to apply the method debating in the lesson not only makes the learning process more interesting for both students and teachers, but also promotes the understanding of the learning content.

**Table .1 The implementation of debating in the lesson through using Fink’s taxonomy**

| <b>The category of Fink’s taxonomy</b> | <b>The description of category</b>  | <b>The activity of debating</b>  |
|--|---|--|
| <b><i>Foundational knowledge</i></b>   | Knowledge, the ability to memorize, the ability to generate new ideas and to understand. Nowadays the necessity of practically useful knowledge has been updated (Fink, 2013).  | The research of debate resolution, collecting the necessary information. If the debating takes place in the foreign language lesson, thus gaining significant knowledge of foreign language.   |
| <b><i>Application</i></b>              | Students learn how to integrate the new intellectual, physical, social, and other activities. The development of skills, application of existing and new knowledge. Interrelationships between ideas and a vision of the situation as a whole. Finding similarities and applying new knowledge, thus acquiring new knowledge again and again. The necessary for the teacher in the learning process is to emphasize broad application possibilities of the newfound knowledge (Fink, 2013). | The development of arguments and facts through applying the gained knowledge; ability to answer the questions and to find the core ideas, values and arguments; good time management; the holistic approach to the information.  |
| <b><i>Integration</i></b>              | The understanding of the integration of learning content, e.g. in the daily life, as well as cross-curricular engagement (Fink, 2013).  | The refutation of opponents’ arguments, problem solving, solution proposal setting while debating  |
| <b><i>Caring</i></b>                   | Caring is updated as the development of new interests and values. Sometimes learning experience has changed the attitudes of students towards learning and the world around them. This may be reflected in the new interest and / or values. The process of change promotes responsibility and a positive attitude, raising new motivation and desire to learn.   | Evaluation of the topicality of the resolution both in personal life and society as a whole. Clarification of personal and other attitudes toward resolution that contribute to the formation of beliefs. The creation of new interests that foster to motivation and the desire to learn.             |
| <b><i>Human dimension</i></b>          | Ability to understand yourself and others. The discovery of personal participation in the public processes, leading to the new future vision (Fink, 2013). The human aspect updates cooperation between teacher and student for the successful acquisition of the knowledge, as well as an understanding of other people's behavior.  | The opportunity to discuss the issue with the other members of the class, to get to know himself/herself as a personality and clarify personal position, as well as the position of the others. Even after the lessons in the family and the community to discuss, express personal opinions, beliefs. |

|                              |   |   |
|------------------------------|---|---|
|                              |   | Participation in debate tournaments outside the school in future, thus making new friends and gaining experience, not only through debating, but also to be aware of their contribution to the promotion of civil society and gaining self-confidence.  |
| <b>Learning how to learn</b> | Includes the desire to become successful student- student with independent learning skills, as well as having interest in the subject (Fink, 2013). | Self-esteem, a summary of the debate, stressing the clash points, the discussion after the debate on its progress. To discuss the ways how to better find the necessary information; collaborate with team members; what can be learnt from the opponents; how to be confident about himself/herself in future and etc. |

If the teacher’s pedagogical belief is *everybody can debate*, the greatest benefit from using this method in the lesson is the fact that all six categories included in L. Dee Fink’s significant learning taxonomy have been updated in the learning process. These categories are: foundational knowledge, learning how to learn, application, integration, caring and human dimension.

Opportunity to debate raises students' beliefs in the personal development. Thus, for example, acquiring new knowledge in the category *foundational knowledge* allows the student to understand the topicality and importance of the topic in both: personal life and in the society as a whole. Thus contributing to the knowledge-based belief formation. Knowledge-based belief also contributes to the opportunity to discuss with other classmates, clarifying the opinions and attitudes about themselves and others. Raising discussions outside the lesson: in the family, in the community lead to the category *human dimension*, thus promoting the formation of the beliefs about successful community.

### Conclusions

- 1) Significant influencing factors of pedagogical beliefs are experience, knowledge, implementation of modern teaching methods in the learning process as well as the belief that all students can be successful students. Through the gaining process of pedagogical beliefs teacher’s professional achievements are promoted; new opportunities are created; teacher’s openness to innovation to deliver a successful classroom management strategy is achieved.
- 2) Teacher has to understand that he/she creates change. Teacher's belief that every student has the ability to learn and make progress is essential. Students become more confident about their own abilities through beholding their teachers' beliefs. Thus new opportunities for students to learn are created.

- 3) The disturbing aspect of learning process is the teacher's belief that he/she is unable to change the student's attitude to learning.
- 4) Using of debating in the lesson can lead to the forming process of beliefs about personal abilities. This process includes all categories of Fink's taxonomy.
- 5) Both students' and teachers' beliefs about learning and teaching are forming component of the learning process. Thus beliefs affect the learning process.

**This work was partly funded by European Social Fund, project “Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”, grant No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./ 09/IPIA/VIAA/018.**



### References

- Borg, M. (2001). *Key concepts in ELT: Teachers' beliefs*. In: ELT Journal 55(2). (pp. 186-188). Oxford University Press. 186 p.
- Fink, L., D. (2013). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. John Wiley & Sons Jossey Bass. San Francisko. 26-30 p.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, London: Routledge. 22-35 p.
- Hoy, Woolfolk, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching Orleans, LA*. Session 43:22, Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, American Educational Research Association. 2-6 p.
- Mansour, N. (2009). *Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda*. International Journal of Environmental & Science Education Vol.4, No.1. 29-30 p.
- Ministru kabineta noteikumi Nr. 281 par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem. (2013). Rīga. Retrieved from: <http://likumi.lv/doc.php?id=257229>
- Pajares M., F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning Up a Messy Construct*. In: Review of Educational Research. Vol. 62, 3 (pp. 307-332). American Educational Research Association. 310-310, 314 p.
- Pārresoru koordinācijas centrs. (2012). *Latvijas Nacionālā attīstības plāns 2014. – 2020. gadam*. Rīga, 42.lpp.
- Österholm, M. (2009). *Beliefs: a theoretically unnecessary construct?* Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Researching Mathematics Education January 28<sup>th</sup> - February 1st, Lyon France. 157-158 p.
- Schnurer, M., Snider, A. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York: Idebate Press. 9-10 p.
- Tūna, A. (2014). *Ikviens ir gaidīts skolā! Metodiskais materiāls pedagogiem jauniebraukušo skolēnu un viņu ģimeņu iekļaušanās sekmēšanai*. Rīga: Latvijas Cilvēktiesību centrs. 10-13 lpp.
- Xu, L. (2012). *The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process, Theory and Practice in Language Studies*. Academy publisher, Finland. 1398-1400 p.

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ КАК ИНТЕРАКТИВНОГО ГИПЕРТЕКСТА

### *Innovative Approaches to Creating Training Phraseological Dictionary as Interactive Hypertext*

**Tatiana Nikitina (Татьяна Никитина)**

**Elena Rogaleva (Елена Рогалёва)**

Псковский государственный университет

**Abstract.** *The article reviews material on Russian training phraseography, in particular, it contains an analysis of the disadvantages of the interpretation of idioms in phraseological dictionaries for primary school learners. The author presents her own technology of creating an innovative phraseological dictionary for primary school children which combines traditional principles for describing idioms in phraseological dictionaries with stimulation of an interactive dialogue between the author and the young reader. As a result, the interactive hypertext of a non-computer dictionary approximates to an electronic dictionary and an educational computer game that satisfies primary school learners' demand and facilitates children's learning idioms.*

**Keywords:** *innovative dictionary; interactivity of dictionary hypertext; lexicographic elaboration; primary school learners; training phraseography.*

### **Введение** *Introduction*

Данные психолого-педагогических и лингвометодических исследований показывают низкий уровень фразеологической компетенции у младших школьников (Божович, Козицкая, 1999). Это подтверждают и записи речи младших школьников (7-10 лет), сделанные нами в 2008-2013 г.: «Заморить червячка – так говорят, когда кого-нибудь приглашают в гости»; «Когда все вместе едят, то говорят *за семь вёрст киселя хлебать*»; «*Мерить на свой аршин* – это значит мириться» и др. По данным опроса (2009-2013 г.), в котором принимали участие 500 младших школьников (Псков, Волгоград, Санкт-Петербург, Москва, Нарва), лишь 10% правильно понимают значение основных культурологически ценных и коммуникативно значимых русских фразеологизмов.

Однако следует отметить, что исследования детской речи (Чуковский, 1965; Цейтлин, 2000), а также многолетний опыт наблюдения за младшими школьниками говорят о неподдельном интересе детей к фразеологическим оборотам и желании узнать у родителей, воспитателей и учителей об их значении и происхождении.

Одним из эффективных средств усвоения фразеологии является работа с фразеологическими словарями, которые должны отвечать всем основным обязательным современным требованиям к процессу обучения, развития и воспитания младшего школьника.

Анализ российских учебных фразеологических словарей для младших школьников (Волина, 2001; Розе, 2002; Ставская, 2002; Волков, 2009; Баско, 2011 и др.) показал, что они не всегда строятся с учетом принципов антропоцентрической лексикографии и современных требований к учебным словарям: механический перенос словника и контекстов-иллюстраций из словарей для взрослых читателей в издание для детей нарушает принцип градуальности, стремление автора сделать словарь доступным и привлекательным для ребенка не всегда соответствует критерию научности, что дезинформирует адресата и явно не способствует освоению русской фразеологии младшими школьниками.

Также нельзя не учитывать, что современные дети – это «дети новой постиндустриальной культуры, которые в два счета могут усвоить, как общаться с самой современной техникой, и при этом испытывать речевые проблемы. По мнению медиков и психологов, произошло изменение фенотипа человека: у современных детей другой тип памяти и восприятия. Это дети, не читающие художественной литературы, хотим мы того или нет» (Руденко, 2008). В связи с этим возникает вопрос: каким образом привлечь к чтению фразеологического словаря современных детей, для которых телевизор, компьютер и мобильный телефон стали более привлекательными, чем книга?

С целью выявления потребительского запроса как важного лексикографического инструмента, позволяющего реализовать один из основных принципов лексикографического антропоцентризма – ориентацию на адресата – нами был задан вопрос младшим школьникам: «Если бы ты был (была) автором словаря для детей, что бы ты обязательно в него включил (включила)?». Процентное соотношение 150 ответов можно представить следующим образом: игры и игрушки (16%), смешные рисунки (8%), бонусы (10%), раскраски (4,6%), место, где можно самим писать (6,6%), сказки (3,3%), занимательный материал (5,3%), интересные рассказы (8,6%), сюрпризы (6,6%), задание на компьютере (10,6%), веселые задания (8%), загадки (4%), «чтобы из одного места можно было попадать в другое» (8%).

Как видно, адресата-ребенка привлекает игровой аспект, интерактивность, свойственные компьютерным технологиям, что убеждает в необходимости разработки теоретических основ конструирования учебных фразеологических словарей нового, интерактивного типа, создании системы лексикографических приемов параметризации материала в таких словарях.



Реализация современной антропоцентрически ориентированной учебной словарной репрезентации фразеологизма адресату-ребенку требует использования инновационной лексикографической технологии.

В Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псков ГУ (науч. руководитель – профессор Т.Г. Никитина) создана серия учебных интерактивных фразеологических словарей (Рогалёва, 2007; Рогалёва, Никитина, 2010; Рогалёва, Никитина, 2012; Рогалёва, Никитина, Ая 2013; Никитина, Рогалёва, Бурешова, Рыковска, 2013; Рогалёва, Никитина, Варламова, 2013; Рогалёва, Никитина, Желибтер, Пёшо, 2015).

Целью настоящего исследования является разработка теоретических основ конструирования инновационных интерактивных учебных фразеологических словарей, создании системы лексикографических приемов параметризации материала в словарях данного типа.

Для реализации авторской концепции словарной репрезентации фразеологии был разработан лексикографический метод дискурсивного гипертекстового конструирования с использованием тактики этимологического парафразирования. Кроме того, в ходе исследования использовался описательный метод, приемы лингвокультурологического анализа и семантической идентификации фразеологизмов, приемы межъязыкового сопоставления, методика структурно-семантического моделирования.

Лингводидактическая стратегия наших словарей, управляющих познавательной деятельностью ребенка в процессе чтения, такова, что комплексная репрезентация фразеологизма, формирование фразеологической компетенции читателя, а также общее интеллектуально-речевое развитие, социализация ребенка, психодиагностика, знакомство с элементарными навыками работы на компьютере, сбережение физического, интеллектуального, нравственного и психического здоровья ребенка, элементы нейролингвистического программирования и гендерного подхода, решение изобретательских задач, – все это находит отражение в общей канве комплексной репрезентации фразеологизма посредством инновационной лексикографической технологии (Рогалёва, 2014).

### **Технологические приёмы индуцирования интерактивности в учебном фразеографическом гипертексте**

#### ***Techniques that provide interactivity in the training phraseological hypertext***

Об инновационных лексикографических технологиях чаще говорят применительно к компьютерной лексикографии, продуктом которой становятся современные электронные словари.

Учет фактора адресата словаря (здоровьесберегающее требование ограничения времени пребывания ребенком за компьютером, возможность замены телевидения и компьютерных игр другим познавательным

досугом) требует разработки фразеографической технологии, продуктом которой будет являться инновационный учебный словарь в бумажном формате.

При поиске приемов индуцирования интерактивности в учебном фразеографическом тексте мы, вслед за А.Г. Поспеловой, понимаем интеракцию как обмен действиями (как вербальными, так и невербальными), в котором участвуют не менее двух лиц (Поспелова, 1992).

И.Б. Череповская обосновывает применение термина *интерактивность* по отношению к печатным учебным пособиям по РКИ, где под интерактивностью понимается качественная характеристика средств обучения на печатных носителях, обеспечивающая опосредованное учебными материалами естественно-мотивированное коммуникативное взаимодействие (Череповская, 2005).

Для выявления приемов создания интерактивности в учебном фразеологическом словаре важно отметить, что, как пишет П.В. Токарева, основной тенденцией в сфере современного школьного письменного учебного дискурса является диалогизация, то есть сознательная имитация естественного диалога в паре «автор учебного текста – адресат учебного текста», что порождает необходимость инвентаризации соответствующих тактик для оптимизации данного процесса (Токарева, 2006). Еще ранее Л.П. Добраев писал о том, что едва ли не самым сильным средством активизации читателя является создание у него ощущения сотворчества, присутствия в произведении, что обусловлено внутренней диалогичностью самого текста (Добраев, 1965).

Наша фразеографическая концепция интерактивности текста в бумажном формате строится в рамках диалога «автор-адресат». Это понятие трактуется как интерактивное межличностное взаимодействие, детерминированное художественной формой современного литературного текста, проявляющееся в его тотальной диалогизации, постоянном присутствии голоса автора в тексте, активизации его речевого поведения (Котова, 2012). Успешность фразеографической технологии определяется уровнем эффективности диалога «автор-адресат», которая, как и в художественном тексте, прямо пропорциональна мере его гармонизирующего воздействия на адресата: от максимальной эффективности (диалогической гармонии) – до минимальной (нулевой) эффективности, вплоть до коммуникативного провала (Котова, 2011).

В нашем фразеографическом проекте универсальным средством гармонизации диалога между автором и адресатом словаря является метатекст, который эксплицирует присутствие автора, помогающего адекватно воспринять текст, приглашающего к диалогу, стимулирующего познавательный интерес и предлагающего способы и средства удовлетворения этого интереса.

Метатекст при реализации макрокомпозиционных параметров словаря представлен в предисловии, сносках и др. На уровне реализации микрокомпозиционных параметров он присутствует в каждой зоне словарной статьи в разных формах от лаконичных пояснений до развернутых комментариев.

Например, интерактивный характер метатекстового предисловия позволяет в диалоговом игровом формате разъяснить читателю задачу данного компонента макроструктуры словаря:

### ПРЕДИСЛОВИЕ

*или то, что ты обычно пропускаешь, а зря, потому что именно Предисловие научит тебя пользоваться нашим фразеологическим словарем.*

Читателю предлагается роль активного исследователя (*ты станешь нашим партнёром, участником познавательного игрового проекта «Русская фразеология»*). Виртуальное знакомство авторов с читателем включает их самопрезентацию, читателю же предлагается вписать свое имя в специальную строку в знак согласия стать участником интерактива.

Знакомя читателя с устройством словаря, Предисловие обосновывает и разъясняет стержневой принцип расположения материала, предлагает возможность самоконтроля:

*В детских фразеологических словарях статьи расположены в алфавитном порядке, то есть по первой букве первого слова. У нас же, как в настоящем взрослом фразеологическом словаре, по алфавиту расположены ключевые, главные слова, которые легко найти в каждом фразеологизме: **мерить на свой аршин – АРШИН**, как **белка в колесе – БЕЛКА**, **выходить сухим из воды – ВОДА**. Значит, фразеологизм **мерить на свой аршин** ищи на букву А, как **белка в колесе** – на букву Б, **выходить сухим из воды** – на букву В. Принцип понятен? Тогда проверь себя, отыскав следующие фразеологизмы в нашем словаре: **стричь всех под одну ГРЕБЕНКУ**, **во всю ИВАНОВСКУЮ**, **держат КАМЕНЬ за пазухой**, **семь ПЯТНИЦ на неделе**, **садиться не в свои САНИ**, **моя ХАТА с краю**, **без ЦАРЯ в голове**, **заморить ЧЕРВЯЧКА**, **откладывает в долгий ЯЩИК**. Получилось? Тогда идём дальше!*

Предисловие представляет основную лексикографическую единицу (*Информация о каждом фразеологизме складывается в отдельную словарную статью*) и, описывая ее структуру (оформление и содержание каждой рубрики), в доступной для читателя форме раскрывает принцип гипертекстового структурирования словаря и словарной статьи: *Знакомясь с историей фразеологизма, ты выполнишь занимательные задания и проверишь свою эрудицию. Не сомневайся – в случае затруднений мы сразу же придем тебе на помощь →. Кстати, если ты встретишь значок \*, значит, тебе попался еще один фразеологизм, который ты тоже*

*можешь найти в нашем словаре. А если ты относишься к людям, которые всегда хотят знать чуточку больше остальных, то загляни в рубрику «Для самых любознательных» (Рогалёва, 2007: 7).*

Таким образом, прием формирования гипертекстовой структуры словаря предполагает взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов внутри каждой словарной статьи, а также систему отсылок и переходов между отдельными словарными статьями, разработанными в них фразеологизмами и культурными реалиями. Осваивая определенный фразеологизм, читатель с помощью отсылок может перманентно активизировать и углублять знания об изученных фразеологизмах, а также параллельно «вскрывать» и другие пласты русской культуры, что усиливает культурно-познавательный эффект словарного гипертекста.

Эта лингвокультурологическая ориентация словаря, его страноведческая ценность также показана в Предисловии: *Наш словарь - это фразеологическое «окно», открывая которое, ты будешь знакомиться с культурой и историей России, узнавать много нового и интересного о великих и знаменитых людях, о растениях и животных, о современных видах спорта и даже о чудесах. Конечно, до энциклопедии ещё далеко, но для весёлого познавательного справочника – в самый раз (Рогалёва, 2007: 7).*

Уже в Предисловии адресату словаря предлагается формат познавательной компьютерной игры, уровни которой – рубрики словарной статьи. Прочитав заголовок с комментариями, читатель проходит первый уровень освоения фразеологизма. Познакомившись с иллюстративными контекстами, он получает навыки адекватного восприятия фразеологизма в различных коммуникативных ситуациях (*А это значит, что в режиме словаря тебе удалось пройти второй уровень нашей фразеологической игры и абсолютная победа близка. Осталось совсем немного – научиться употреблять фразеологизм в речи так, чтобы тебя всегда и везде слушали с большим интересом*) (Рогалёва, 2007: 8).

Стимулируют познавательную активность читателя и включенные в словарь специальные задания еще одной интерактивной игры - «Фразеологического калейдоскопа», условия которой также изложены в Предисловии к словарю.

Предисловие представляет читателю и другую разновидность метатекста, используемого на уровне макроструктуры словаря: *Кстати, не пропускай сноски (одна из них уже дана к слову **калейдоскоп**). Сноски, как экскурсоводы, не дадут тебе «заблудиться» в нашем словаре и расскажут тебе много нового и интересного (Рогалёва, 2007: 9).*

Следующим приемом индуцирования интерактивности в бумажном варианте учебного фразеологического словаря является его гипертекстовое структурирование, «расширяющее понятие текста за счет отсылок к другим текстам» (Щирова, Гончарова, 2007: 88).

Что касается непосредственно лексикографии, то с учетом функционального и дидактического потенциала словаря, он рассматривается как естественный гипертекст, позволяющий пользователю «перемещаться» по всему тексту, сравнивая одновременно несколько фрагментов, самостоятельно устанавливая связи и соответствия (Зайковская, 2011).

В нашем случае гипертекстовость реализуется не только на уровне макроструктуры словаря. Своеобразным гипертекстом является и каждая словарная статья, отсылающая читателя к текстам художественной литературы и русского фольклора, к тем или иным разделам математики, к темам учебных предметов начальной школы (окружающий мир, литературное чтение, иностранный язык, информатика и др.) с целью извлечения информации, необходимой для выстраивания этимологической версии или активизации рецептивных и продуктивных речевых навыков в сфере фразеологии.

Приведём некоторые примеры из словарных статей:

- «Во всю Ивановскую»: *Подумай, как в XVIII (восемнадцатом) веке москвичи говорили о весе этих колоколов, если основной мерой веса в те времена был пуд, равный 16 килограммам. Результат можешь округлить до целых чисел.*

(Ответ перевернут): *Самый большой колокол – 406 пудов, самый маленький – 67 пудов* (Рогалёва, Никитина, 2010: 9).

- «Вольный казак»: *Внимательно рассмотри картину И. Е. Репина «Запорожцы пишут письмо турецкому султану» (1880-1891). Какими словами ты можешь охарактеризовать запорожских казаков? Какие они?*

(Ответ перевернут): *Усатые, веселые, лукавые, энергичные* (Рогалёва, Никитина, 2010: 12).

- «Конь не валялся»: *Конь Танк любит поваляться перед работой 5 минут, а Вьюнок - 300 секунд. Кто из коней дольше задерживает конюха Валерия? На кого быстрее ему удастся надеть хомут?*

(Ответ перевернут): *Ну, конечно! Вьюнок и Танк любят поваляться перед работой одинаковое время* (Рогалёва, Никитина, 2012: 94).

В настоящее время, как отмечает В.Г. Костомаров, на письменных текстах отражается взаимная подпитка, поддержка и сотрудничество двух коммуникационных сфер (графосферы и видеосферы) (Костомаров, 2010). Наблюдается переход от статичной модели текста (текст как знаковая система, несущая информацию) к динамической модели (текст как фаза свершения понимания). В связи с этим неизбежным становится коммуникативное измерение текста, формирование новых подходов к моделированию визуального ряда, разработка продуктивных методик воздействия на читателя, в том числе в рамках игровых моделей текста.

Исходя из этого, мы признаем крайне актуальным и применяем при реализации нашей фразеографической концепции еще один способ индуцирования интерактивности учебного фразеологического словаря - использование игровых приемов конструирования лексикографического текста, в том числе адаптацию приемов компьютерных игр применительно к бумажному формату словаря. Такой подход соответствует не только читательскому запросу, но и реальному положению дел в сфере современной коммуникации.

Реализовать игровое начало словарного интерактивного гипертекста позволяют, например, различные виды интертекстуализации: цитация, реминисценция, переработка тем и сюжетов. Так, в словарной статье «Ни кола ни двора» этимологическая парафраза строится на развитии сюжета «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С.Пушкина: осознавшая свои ошибки Старуха (персонаж-рассказчик) «приходит» в словарную статью, чтобы поделиться своим жизненным опытом и рассказать о происхождении фразеологизма *ни кола ни двора*; Лиса (персонаж народной сказки «Лиса и журавль») в развитии сюжета сказки хочет извиниться перед журавлем: *<...> - Ну да, за ту кашу, размазанную по тарелке. Хотела пошутить, да как-то не очень смешно получилось. А ведь могли бы дружить! Вот я и прибежала в эту словарную статью перед журавлем извиняться, а журавль в небе фразеологизмом оказался!*

### **Выводы** **Conclusions**

1. Фразеологические словари, адресованные детям младшего школьного возраста не всегда строятся с учетом современных требований и принципов антропоцентрической лексикографии. Этим был обусловлен поиск новых технологических подходов к словарной разработке фразеологического материала, который привел к оформлению концепции учебного фразеологического словаря, комплексно репрезентирующего фразеологизм и представляющего собой интерактивный гипертекст, что является инновационной формой репрезентации фразеологизмов.
2. В отличие от инновационных лексикографических технологий, реализуемых при создании электронных словарей, метод дискурсивного гипертекстового конструирования направлен на создание инновационного словарного продукта в бумажном формате, как того требует принцип учета фактора адресата (здоровье берегающее ограничение времени пребывания ребенка за компьютером, замена компьютерных игр другим познавательным досугом). В соответствии с этим же принципом необходимо учитывать особенности типа памяти и типа восприятия информации современными детьми, все чаще имеющими дело с экранными

- интерактивными текстами (монитор компьютера, мобильный телефон). Отсюда – авторская установка на интерактивность словаря.
3. Технологическими приемами, обеспечивающими интерактивность книгопечатного словарного издания стали: диалогизация фразеографического текста (персонификация автора, обращенность к читателю, постановка читателя в позицию активного исследователя, соавтора, возможность обратной связи); использование метатекста, гармонизирующего диалог с читателем, как на уровне макроструктуры словаря (предисловие, сноски и др.), так и в рамках каждой из параметрических зон словарной статьи (от лаконичных пояснений до развернутых комментариев); гипертекстовое структурирование словаря (использование системы отсылок и переходов между отдельными словарными статьями, отраженными в них фразеологизмами и культурными реалиями), а также включенные в текст каждой словарной статьи отсылки читателя к произведениям художественной литературы и русского фольклора, к тем или иным разделам учебных предметов начальной школы и др. с целью извлечения необходимой информации; использование игровых приемов конструирования лексикографического текста, в частности, придания ему характера близкой детям интерактивной компьютерной игры с «прохождением» разных уровней освоения фразеологизма и возможностью создания индивидуального маршрута для знакомства с русской фразеологией и русской культурой.

### Summary

1. The research for new techniques in the sphere of training phraseography led to the development of the concept of a training phraseological dictionary which represents an idiom in an integrated way and is an interactive hypertext that can be considered as an innovative form of representing idioms.
2. The method of discursive hypertext constructing is aimed at creating an innovative printed dictionary according to the principle for considering the addressee. In accordance with the claimed principle it is necessary to take account of the addressee's memory and perception type. As far as the modern children are used to dealing with computer hypertexts it seems natural to make a training phraseological dictionary more interactive.
3. The techniques that provide the interactivity in a printed dictionary include imparting dialogue features to a phraseographic text; using metatexts in order to harmonize the dialogue between the author and the reader both in the macrostructure of the dictionary and within the framework of the parametric zones of an entry; hypertext constructing each entry separately and the dictionary as a whole; using educational game techniques in the process of constructing a lexicographic text.

**Литература**  
**References**

- Баско, Н. В. (2011). *Фразеологический словарь. Почему мы так говорим?* (1-4 классы). М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА.
- Божович, Е. Д., Козицкая Е.И. (1999). Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению. *Психологическая наука и образование*, 1999. № I. С.25-37.
- Волина, В. В. (2001). *Фразеологический словарь*. СПб.: Дидактика Плюс.
- Волков, С. В. (2009). *Уникальный иллюстрированный фразеологический словарь для детей*. СПб: Сова.
- Доблаев, Л. П. (1965). *Вопросы психологии понимания учебного текста*. Саратов: Изд-во СГУ.
- Зайковская, И. А. (2011). *Ассоциативно-семантический потенциал и текстовые реализации лексической парадигмы «словарь»*: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2011.
- Костомаров, В. Г. (2007). Зачем нам «олбанский» язык? [Электронный ресурс] // *Информационный портал для соотечественников*. Режим доступа: <http://nationals.elco.ru/russia-culture-Kostomarov.html>
- Котова, Л. Н. (2011). Диалог в межкультурной коммуникации: гармонизация диалога в структуре «автор–адресат». *Психология общения. Энциклопедический словарь*. М.: Изд-во «Когито-Центр». С. 295-296.
- Котова, Л. Н. (2012). *Прагматика нарратива (теоретико-экспериментальный аспект)*: автореф. дис. ... докт. филол. Москва.
- Поспелова, А.Г. (1992). Функциональный аспект изучения речевых актов: иллюкutivoно-интерактивная характеристика. *Трёхаспектность грамматики*. СПб.: СПбГУ. С.68-85.
- Рогалёва Е.И., Никитина Т.Г., Желибтер Т., Пёшо М.-П. (2015). *Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на французском языке*. Псков: Логос.
- Рогалёва, Е.И. (2014). *Современная учебная фразеография: теория и практика*. Псков: ООО ЛОГОС Плюс.
- Рогалёва, Е.И. (2007). *Новый фразеологический словарь для детей*. Псков: АНО «ЛОГОС».
- Рогалёва, Е.И., Никитина, Т.Г. (2012). *Ума палата: детский фразеологический словарь*. М: Издательский Дом Мещерякова.
- Рогалёва, Е.И., Никитина, Т.Г. (2010). *Фразеологический словарь: Занимательные этимологические истории для детей*. М.: ВАКО.
- Рогалёва, Е.И., Никитина, Т.Г. Бурешова, Р., Рыковска, М. (2013). *Zabavný slovník ruské frazeologie. Учебный словарь русской фразеологии на русском и чешском языках*. Praha: Fraus.
- Рогалёва, Е.И., Никитина, Т.Г., Ая, У. (2013). *Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на эстонском языке*. Псков: ООО ЛОГОС Плюс.
- Рогалёва, Е.И., Никитина, Т.Г., Варламова, М.П. (2014). *Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на английском языке*. Псков: ООО ЛОГОС Плюс.
- Розе, Т. В. (2005). *Большой фразеологический словарь для детей*. М.: ОЛМА Медиа Групп.
- Руденко, С. А. (2008). *Учиться понимать друг друга* [Электронный ресурс]. Учительская газета. №35. Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/25737>
- Ставская, Г. М. (2002). *Учусь понимать образные выражения: Фразеологический словарики*. М.: Дрофа.



- Токарева, П. В. (2005). *Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе (на материале школьных учебников)*: дис. ... канд. филол. наук. Омск.
- Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС.
- Череповская, И. Б. (2005). *Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ (продвинутый этап обучения)*: дис. ... канд. филол. наук. Москва.
- Чуковский, К. И. (1965). *Собр. соч. в 6 томах*. Том 1. [Электронный ресурс]. М.: Худ. лит. Режим доступа: <http://www.2lib.ru/getbook/15382.html>
- Щирова, И. А., Гончарова, Е.А. (2007). *Многомерность текста: понимание и интерпретация: учебное пособие*. СПб.: ООО «Книжный Дом.».

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ  
ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДРАЖАНИЯ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МИЛОСЕРДНОМУ  
ПОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГОВ**

*The Experimentally Justified Opportunity of Psychological  
Imitation by Primary School Children of Moderators' Merciful  
Behavior*

**Tatiana Solovyova**

**Victoria Guseva**

Pskov State University

***Abstract.** The article theoretically and empirically examines the possibility for psychological imitation of moderators' merciful behavior by schoolchildren. The conclusions have been drawn on the basis of the questionnaire analysis, field-proven reliability and internal consistency by means of SPSS Statistics. The authors have come to the following conclusions: firstly, primary school moderators do not always show an example of compassionate behavior to their disciples; secondly, moderators need to rethink their life position and the opportunity to correct it in order to reveal a perfect example of compassionate behavior for children; thirdly, the moderator should monitor his behavior in front of the children and manage negative emotions working with the pupils; finally, the moderators' level of personal aggressiveness should be checked during his professional assessment test.*

***Keywords:** merciful attitude and behavior; mercy pupil; psychological imitation.*

**Введение  
Introduction**

Современная педагогика, обращенная к исследованию проблем духовно-нравственного воспитания и развития личности ребенка, неизменно решает вопросы социализации и воспитания общечеловеческих ценностей у подрастающего поколения. На наш взгляд, в пору духовной неустойчивости и смятения умов понятие о милосердии, включенное в систему нравственных ценностей большинства народов и народностей, имеет большое воспитательное значение, оно помогает вернуть к жизни забытые духовные ценности, несет большой потенциал культурного возрождения.

Актуальность статьи объясняется противоречием между пониманием педагогической общественностью того факта, что в младшем школьном возрасте большое значение имеет авторитет взрослых, и прежде всего первых школьных учителей, с которыми ребенок проводит значительную часть своего времени в образовательном учреждении и недостаточной

изученностью влияния психологического подражания на становления у детей личностных качеств.

Цель настоящей статьи заключается в теоретическом и эмпирическом обосновании возможности становления милосердия у младших школьников через психологическое подражание детей милосердному поведению педагогов.

### **Теоретическая основа темы** *The theoretical background*

В педагогическом сознании исследователей давно является значимой мысль о роли учителя в жизни ребенка как примера для подражания, зафиксированная в трудах мыслителей, философов и педагогов разных эпох (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, А.Ф. Дистервег, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский).

Большой интерес для данного исследования представляют взгляды Я.А. Коменского, который отмечает важность примера учителя для учащихся, которому они стараются подражать, дети – «самые настоящие обезьяны; ведь, что бы они ни видели, это к ним пристаёт и они делают то же самое», «учитель должен служить живым примером», только пример педагогов и воздействует на детей (Коменский, 1982а: 234, 1982б: 137).

Писали о большом влиянии личности учителя на учеников, его воздействия личным примером А.Ф. Дистервег (Дистервег, 1956) и К.Д. Ушинский (Ушинский, 1988).

Милосердное отношение к окружающему миру может формироваться у обучающихся начальной школы, следуя «доброму примеру» своего учителя (Ломоносов, 1991), в том случае, если он является «абсолютным авторитетом» для учеников (Гербарт, 1971).

Теоретически изучая психологическое подражание учителю в процессе становления у детей милосердия, важно обратить внимание на взгляды И.Г. Песталоцци (1981) и В.А. Сухомлинского (1979), которые отдают первостепенное значение не просто примеру педагога, а именно примеру «любящего учителя».

В.А. Сухомлинский пишет: «Я буду воспитывать словом и личным примером» и утверждает, что наиболее значимо «влияние одного человека на другого при раскрытии лучших человеческих черт» (Сухомлинский, 1979: 40). К числу таких человеческих черт у школьника, несомненно, относится милосердие, трактуемое нами как личностная готовность школьника:

- психологически настроенного бескорыстно делать добро, выполнять свой человеческий долг, не боясь предъявлять требования и, в то же время, проявляя снисхождение и терпимость;

- для которого милосердие становится инструментальной ценностью, выполняющей регулирующую роль в его личности тогда, когда приобретает смысл для него и начинает соответствовать его установкам, убеждениям, идеалам, интересам, отвечать его потребностям в принятии, в любви и в самоуважении;
- предполагающая готовность личности отстаивать значимость этой ценности, жить и трудиться в соответствии с ней;
- являющаяся результатом познания, чувствования другого человека и природы в целом (Соловьева, Гусева, 2013, 2014).

Теоретическую основу для обоснования психологического подражания милосердному поведению педагогов в качестве условия для становления милосердия у младших школьников составили:

- социально-когнитивная теория А. Бандуры (Бандура, 2000),
- концепция экспериментальной педагогики А.В. Лая (2000),
- социально-психологическая теория Ж.Г. Тарда (2011),
- социологическая теория Э. Дюркгейма (Дюркгейм, 1994),
- исследования в области детского подражания В.А. Просецкого (Просецкий, 1974), А.В. Мудрика (Мудрик, 2005).

Подражание милосердному поведению своего учителя есть один из путей «произвольного и непроизвольного усвоения человеком социального опыта» (Мудрик, 2005: 12).

Мысль о непроизвольном усвоении социального опыта принадлежит и Э. Дюркгейму, согласно которому ребенок рождается со способностью к подражанию, благодаря чему в процессе развития он усваивает накопленный человеческий опыт, его традиции, обычаи (Дюркгейм, 1994).

Нельзя не согласиться с мнением Ж.Г. Тарда, утверждающего, что все важнейшие акты человеческой и общественной жизни, все многообразие социальных взаимодействий совершаются как следствие примера (подражания) и имеют в своей основе отношение «учитель – ученик» (Тард, 2011).

По его мнению, подражание как «постоянное, всемирное социальное явление», проходит ряд ступеней: первоначально ребенок подражает наиболее открытым для него сторонам и характеристикам взрослой деятельности и лишь постепенно начинает подражать тем сторонам поведения, которые действительно отражают смысл ситуации (Тард, 2011).

Можно предположить, ссылаясь на этапы развития подражания у детей по В.А. Просецкому, что становление милосердия у младшего школьника, за счет подражания детей учителям, проходит ряд этапов: от подражания классному руководителю к подражанию учителям-предметникам; от внешнего подражания к подражанию внутреннему; от

подражания на основе восприятия к подражанию на основе представления; от бесцельного подражания к подражанию как средству достижения нравственной цели (Просецкий, 1974).

Также значима для исследования процесса психологического подражания милосердному поведению учителей социально-когнитивная теория А. Бандуры (Бандура, 2000). Согласно его теории, человек в процессе наблюдения за окружающими имеет способность научиться на их примерах и на основании этих наблюдений у него «формируется представление о том, каким образом должно реализовываться новое поведение, и в дальнейшем такая закодированная информация служит для него руководством к действию» (Бандура, 2000: 40). Причем, объектами для подражания становятся люди успешные, занимающие более высокое положение и такие, с которыми он осуществляет непосредственный контакт. Для младших школьников такими людьми являются учителя.

Становление милосердия младшего школьника происходит, развивая идеи А. Лая, по следующему алгоритму реакции на наблюдаемое поведение взрослого: «восприятие – переработка – выражение или изображение» (Лай, 2000). При этом А. Лай утверждает, что внешнее выражение каждый раз сравнивается ребенком с чувственным и духовным прообразом и представлением цели.

Представив теоретические основы исследования психологического подражания милосердному поведению педагогов, предпримем попытку эмпирически обосновать правомерность психологического подражания младшими школьниками милосердному поведению педагогов в образовательном процессе на основе изучения материалов анкетирования.

### **Методы, организация и результаты исследования** *Methodology, organization and results of the research*

В статье представлены материалы, полученные с помощью теоретического анализа литературных источников и метода анкетирования, программы SPSS Statistics, проверяющей надежность и внутреннюю согласованность текста анкеты.

С помощью анкетирования мы хотим получить ответы на вопросы:

- Можно ли обнаружить у рандомизированной выборки учителей начальных классов милосердное отношение к окружающему миру, которому следует подражать?
- Рефлексируют ли учителя начальных классов подражание им у своих учеников в жестах, интонации, громкости голоса, мимике, позах и др.?

Базой исследования являлись учителя начальных классов Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Центр образования «Псковский педагогический комплекс» г. Пскова (55 человек).

Эмпирическая часть исследования заключалась в организации, проведении и интерпретации результатов анкетирования учителей начальных классов.

В разработанной нами анкете содержались вопросы, позволяющие выяснить рефлексиируют ли учителя начальных классов подражание им своими учениками в жестах, интонации, тембре, голоса, мимике, позах; определить, кто более склонен к подражанию девочки или мальчики; кому более подражают дети – молодым или опытным учителям?

### **Результаты эмпирического исследования** *The results of the empirical research*

Социально-демографический блок анкеты показал, что в анкетировании приняло участие 55 женщин-учителей, из них 5,7% составили учителя старше 66 лет, учителя в возрасте от 24 до 30 лет 13,2%, основная масса анкетированных (81,1 %) имела возраст от 31 до 65 лет.

При ответе на вопрос *«Замечали ли Вы, что ученики непроизвольно Вас копируют? Если да, то кто (девочки, мальчики)?»* оказалось, что 73,6% учителей фиксировали в своем сознании подражание им. Причем учителя указали, что подражают в основном девочки (87%). По данным анкетирования оказалось, что дети в 41% случаев имитируют жесты учителя, 33% - копируют мимику, 22% учащихся подражают громкости голоса, у 9% детей, по мнению опрошенных учителей, обнаруживаются интонации, аналогичные учительским; 7% учеников непроизвольно воспроизводят позы учителя; и у 2% детей учителя начальных классов замечали похожесть отдельных фраз.

Интерес также представляют данные анкетирования свидетельствующие, что из числа учителей, считающих, что дети им активно подражают, 54,3% были молодого и среднего возрастов.

Анализируя полученные результаты обработки первой части анкеты, мы убедились в правомерности данных наблюдений А. Бандуры о том, что человек чаще всего подражает людям одного с ним пола и близким по возрасту. Следовательно, эти выводы распространяются и на обучающихся начальной школы при подражании ими своим учителям.

Один из вопросов анкеты предлагал учителям отнести себя к одной из предложенных категорий: *«Вас уважают»*; *«Вас любят»*; *«Вас признают»*. Более 57% учителей считают себя любимыми детьми; 29% относят себя к уважаемым младшими школьниками и 14% - к признаваемым. При анализе ответов и их сопоставлении между собой мы обратили внимание, что дети подражают в подавляющем числе случаев именно *«любимым учителям»* (54%) и *«уважаемым»* ими (19,6%). Следовательно, можно сделать вывод, что ученики воспринимают в качестве примера не только *«любящего педагога»* (Сухомлинский, 1981), но и *«любимого»*.

Вторая часть анкеты была направлена на поиск ответа на вопрос «Можно ли обнаружить у рандомизированной выборки учителей начальных классов милосердное отношение к окружающему миру, которому следует подражать?»

Для этого учителям начальных классов была предложена закрытая анкета (с выбором ответа: да, нет), включающая совокупность прямых и обратных утверждений дихотомического типа, чтобы можно было на основании ответов респондентов составить представление об их поведении и отношении (милосердном или агрессивном) к окружающему миру.

Респонденты единогласно (100%) считают, что «сочувствуют своему коллеге, попавшему в трудную жизненную ситуацию», а 69,8% учителей стараются «утешить каждого нуждающегося».

96,2% опрошенных педагогов заявили, что придерживаются «в жизни устойчивых моральных оснований».

94,3% анкетированных учителей сообщили, что «искренне соболезнуют тем, кто в беде», а также отдают «нуждающимся поношенную одежду, обувь, вещи, игрушки и пр.».

92,5% признали, что являются «терпимыми к человеческому несовершенству» и умеют «искренне радоваться успехам других».

По мнению 90,6% учителей, они могут простить неприятного им человека.

Высокий процент педагогов (77,4%) пишет об их «участии в благотворительных акциях» и о старании «регулярно подбодрить и успокоить окружающих».

79,2% анкетированных учителей начальных классов сообщили, что «являются снисходительными к окружающим».

Отнесли себя к совестливым людям 73,6% респондентов («всегда поступаю по совести»).

Быть милосердным признают своим долгом 75,5% опрошенных учителей.

Каждый второй анкетированный заявил, что «всегда оказывает помощь, даже когда сам находится в затруднительной ситуации» (56,6%).

По первому впечатлению от представленных выше результатов складывается мнение, что личностные качества учителей достойны подражания. Однако, анализируя утверждения обратные данным, мы обнаружили ошибочность этого впечатления.

А именно, нас насторожили следующие результаты. 66% опрошенных учителей сообщили, что иногда злорадствуют.

67,9% педагогов признались, что в их жизни происходили ситуации, когда они «были бесчувственными и равнодушными».

Каждый четвертый респондент указал, что его «не терзают угрызения совести, когда он не смог оказать помощь нуждающемуся, потому что на это были свои уважительные причины» (24,5%).

79,2% опрошенных педагогов начальной школы сообщили, что они опираются «на здравый смысл, когда нужно помочь, чтобы не навредить себе».

69,8% анкетированных учителей сказали, что им «непросто простить врага» и «тяжело переступить через свое самолюбие, чтобы простить недоброжелателя или завистника» (52,8%).

Настораживает, что 47,2% респондентов утверждают, что могут «иногда проявлять безразличие без чувства сожаления», а по статистике, это каждый второй педагог.

49,1% респондентов признались, что долго помнят обиды, а 15,1% думают, что «месть – это блюдо, которое нужно подавать холодным».

Таким образом, полученные результаты анкетирования констатируют, что педагоги начальной школы далеко не всегда демонстрируют милосердное поведение.

Данный вывод, полученный в результате анализа ответов учителей начальных классов на основе их рандомизированного отбора, наводит нас на мысль о том, что учителям начальной школы необходимо в чем-то пересмотреть свою жизненную позицию, т.к. «милосердие – это этическая позиция учителя по отношению к объекту его работы» (цит. по Осухова, 2011: 22). Или, по крайней мере, учитель должен контролировать свое поведение при детях, скрывать негативные проявления характера при работе с ними. Правы братья Стругацкие: «Там, где присутствует милосердие, - там воспитание. Там, где милосердие отсутствует..., - там дрессировка» (там же).

### **Обобщение** **Conclusions**

Воспитание милосердия у детей младшего школьного возраста, включенное в систему нравственных ценностей большинства народов и народностей, несет большой потенциал культурного возрождения. В истории педагогической мысли огромное значение воспитанию духовно-нравственных качеств личным примером, достойным подражания, придавалось Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербертом, А.Ф. Дистервегом, М.В. Ломоносовым, К.Д. Ушинским, В.А. Сухомлинским. В социальной психологии этому вопросу уделяли огромное внимание А. Бандура, А.В. Лай, Ж.Г. Тард, Э. Дюркгейм, В.А. Просецкий, А.В.Мудрик.

Врожденная способность к подражанию помогает младшему школьнику усвоить все многообразие социальных взаимодействий, духовно-нравственный опыт, культурные традиции и обычаи своего народа.

Подражание милосердному поведению учителя, в основе которого находятся отношения «учитель – ученик», есть один из путей



произвольного и непроизвольного усвоения младшими школьниками позитивного социального опыта.

В процессе наблюдения за педагогами учащиеся начальной школы накапливают информацию о том, как нужно вести себя в той или иной ситуации. В будущем при выборе модели поведения, они руководствуются полученной информацией, ранее запечатленной ими. Можно сказать, что становление милосердия младшего школьника, в основе которого лежит психологическое подражание учителю, происходит по алгоритму: восприятие поведения педагога – переработка – кодирование полученной информации.

Нами подтверждено, что первоначально учащиеся начальной школы подражают внешним особенностям поведения учителя: его жестам (41%), мимике (33%), громкости голоса (22%), интонациям (9%), позе учителя (7%), отдельным фразам (2%), и лишь постепенно дети начинают подражать поведению учителя в житейских ситуациях. Смысл милосердного поведения учителя каждый раз сравнивается ребенком с его чувственным и духовным кодом и представлением цели.

В результате проведенного анкетирования, эмпирически установлено, что младший школьник чаще всего подражает людям одного с ним пола и близким по возрасту. На практике оказалось, что учителям чаще всего подражают девочки (87%), что объясняется реальным положением дел в системе образования, где преподают в подавляющем большинстве женщины. Было определено, что младшие школьники активно подражают учителям молодого и среднего возрастов (54,3%).

Милосердное отношение к окружающему миру может успешно формироваться у обучающихся начальной школы в том случае, если учитель выступает для них авторитетной личностью. В подавляющем числе случаев младшие школьники подражают именно «любимым учителям» (54%) и «уважаемым» ими педагогам (19,6%), поэтому образцом копирования для учеников являются не только «любящие педагоги», но и «любимые».

По результатам второй части анкетирования мы обнаружили, что учителя начальных классов далеко не всегда показывают пример милосердного поведения. Бесспорно, учитель должен осознавать, что для своих воспитанников он является образцом непроизвольного подражания и от его этической позиции зависит их будущее поведение, недаром говорят: «плох учитель – плохи и его ученики».

Выводы. Во-первых, чтобы являть образцовый пример для младших школьников, педагогам необходимо переосмыслить свою жизненную позицию и по возможности скорректировать ее. Во-вторых, учитель должен контролировать свое поведение при детях и скрывать негативные проявления характера при работе с ними. В-третьих, во время

прохождения переаттестации учитель должен подвергаться тестированию на уровень личностной агрессивности.

### **Summary**

Cultivating mercy in children of primary school age is ingrained in the system of moral values of the majority of the peoples and nationalities and carries great potential of cultural renaissance. In the history of pedagogical ideas J.A. Comenius, I. Pestalozzi, I.F. Herberon, A.F. Esterwegen, M.C. Lomonosov, K.D. Ushinsky, V.A. Sukhomlinsky were personal examples instilling moral qualities. In social psychology, this issue had been highly regarded by A. Bandura, A.C. Lai, J. Tard, E. Durkheim, W.A. Prosetskiy, A.C. Mudrick.

Innate ability to imitate helps pupils to learn the variety of social interactions, moral experience, cultural traditions and customs of his culture.

Imitation of moderators' merciful behavior, which is based on the relationship «moderator pupil», is one of the ways voluntary and involuntary assimilation of social experience by primary school children.

Observing moderators, primary school pupils accumulate information about various types of behavior in different situations. In the future selecting a certain model of behavior, they are guided by the information previously obtained. We can say that the formation of mercy in primary school children, based on psychological imitation of the moderator, is the algorithm: the perception of the moderators' behavior processing received information coding.

We have confirmed that originally primary school pupils imitate moderators' external behavior: his gestures (41%), facial expressions (33%), the voice volume (22%), intonation (9%), moderators' posture (7%), individual phrases (2%), and only gradually, children begin to imitate moderators' behavior in everyday situations. The child with his perceptive and spiritual code and his goal understanding compares the meaning of moderators' compassionate behavior.

In the survey, it has empirically been established that primary school pupils often imitate people of the same gender and similar age. In practice, it turned out that girls often imitate their moderators (87%), the fact which is easily explained by the real situation in the education system, where the majority of moderators are women. It has been determined that primary school pupils eagerly imitate young and middle-aged moderators (54,3%).

Compassionate attitude towards the world can successfully be formed in primary school pupils only if the moderator is a highly respected person. In the majority of cases, primary school pupils imitate their „favorite moderators” (54%) and „respected” their moderators (19,6%), so the sample to copy for children is not only „loving moderators”, but also „favorite or loved ones”.

According to the results of the second part of the questionnaire, we have found out that primary school moderators do not always show an example of compassionate behavior. Undoubtedly, the moderator must be aware of the fact that he is an example of involuntary imitation for his pupils and their future behavior depends on his ethical position. It is believed that „if the moderator is bad, so are his disciples”.

To sum up, we would like to emphasize, that the moderators need to rethink their life positions firstly and if necessary to more defy them in order to be a model for the pupils. Secondly, moderators should monitor their behavior in front of the children and manage negative emotion while working with children. Thirdly, during the re-certification moderators' level of personal aggressiveness should be checked during his professional assessment test.

## Библиография References

- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. СПб.: Евразия. 320 с.
- Гербарт, И.Ф. (1971). *Общая педагогика, выведенная из цели воспитания. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. А.И. Пискунов (сост.)*. М.: Просвещение. С. 364-384.
- Дистервег, А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. 374 с.
- Дюркгейм, Э. (1994). *Самоубийство: Социологический этюд*. В.А. Базаров (ред.). М.: Мысль. 399 с.
- Коменский, Я.А. (1982а). *Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1*. М.: Педагогика. 656 с.
- Коменский, Я.А. (1982б). *Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.2*. М.: Педагогика. 576 с.
- Лай, В. (2000). *Школа действия. История социальной педагогики: хрестоматия-учебник. М.А. Галагузова (ред.)*. М.: ВЛАДОС. 544 с.
- Ломоносов, М.В. (1991). *О воспитании и образовании*. Т.С. Буторина (сост.). М.: Педагогика. 344 с.
- Мудрик, А.В. (2005). *Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов*. В.А. Сластенин (ред.). М.: Издательский центр «Академия». 200 с.
- Обухова, Н.Г. (2011). *Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе*. М.: Педагогический университет «Первое сентября». 56 с.
- Песталоцци, И.Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1*. В.А. Ротенберг, В.М. Кларин (ред.). М.: Педагогика. 336 с.
- Просецкий, В.А. (1974). *Психология подражания. Автореф. дис. докт. псих. наук*. Орел. 40 с.
- Соловьева, Т.А., Гусева, В.А. (2013). *Милосердие школьника как личностная готовность для духовного развития. Януш Корчак – гражданин света*. Благоевград. С. 113-128.
- Соловьева, Т.А., Гусева, В.А. (2014). *Теоретическая модель категории «милосердие школьника» как социокультурной доминанты в процессе духовно-нравственного развития современных школьников. Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки»*. Выпуск 5. Псков: Псковский государственный университет. С. 342-349.
- Сухомлинский, В.А. (1979). *Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. Т.1*. О.С. Богданова, В.З. Смаль (сост.). М.: Педагогика. 560 с.
- Тард, Г. (2011). *Законы подражания*. М.: Академический Проект. 304 с.
- Ушинский, К.Д. (1988). *Педагогические сочинения: В 6 т. Т.2*. М.: Педагогика. 492 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ ИХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА

### *Pedagogical Providing of Beginning of Intellectual Culture of the Juniors Taking into Account their Intellectual and Psychological Sex*

**Tatiana Solovyova**

**Olesya Shiryaykina**

Pskov State University, Russia

**Abstract.** *The article is devoted pedagogical support formation of cognitive-evaluative, instrumental, motivational and volitional, emotional and creative components of the intellectual culture among the juniors in educational process, taking into account whether they are masculine or feminine intellectual and psychological sex.*

**Keywords:** *intellectual and psychological sex; intellectual femininity; intellectual masculinity; intellectual culture; cognitive-evaluative, instrumental, motivational and volitional, emotional and creative components of the intellectual culture.*

### **Введение** *Introduction*

Актуальность проблемы, рассматриваемой в настоящей статье, объясняется тем, что современному обществу требуются граждане с высокоразвитой интеллектуальной культурой, которая не может быть обеспечена только знаниями. Главное – готовность их самостоятельно добывать и творчески применять в различных ситуациях.

Исследования гендерных особенностей интеллектуального развития представителей разных полов свидетельствуют как о различиях, так и о сходстве функционирования познавательных механизмов у мальчиков и девочек. Однако гендерная дифференциация обучающихся в современной образовательной практике зачастую подменяется дифференциацией обучения школьников по половому признаку.

Цель настоящей статьи заключается в ответе на следующие проблемные вопросы:

- Насколько интеллектуально-психологический пол школьника соответствует его биологическому полу?
- Как на практике определить интеллектуально-психологический пол младшего школьника?

- В чём заключается педагогическое обеспечение становления каждого из структурных элементов интеллектуальной культуры с учётом интеллектуально-психологического пола детей младшего школьного возраста?

Проведенное исследование основывалось на теоретическом анализе литературных источников, стандартизированном педагогическом наблюдении, опросе и тестировании младших школьников, педагогическом эксперименте, качественном и количественном анализе результатов их учебной деятельности.

Базой исследования являлись младшие школьники, обучающиеся в МБОУ «Центр образования «Псковский педагогический комплекс». В исследовании было задействовано: при анкетировании - 55 учителей начальной школы; при стандартизированном наблюдении, опросе и тестировании - 88 младших школьников, педагогическом эксперименте 58 детей.

### **Теоретическая основа темы** *The theoretical background*

В основании нашего исследования лежат следующие теоретико-методологические положения:

- Целостность и неделимость духовной и биологической природы человека, его уникальность; взаимосвязь индивидуального и социального в человеке (принципы педагогической антропологии).
- Имеются маскулинные и фемининные признаки, связанные с интеллектом (Градусова, 2011), (Еремеева, Хризман, 2000), (Симонов, 2005), (Чекалина, 2010).
- Под интеллектуально-психологическим полом школьника следует понимать элемент психологической подструктуры личности, характеризующий особенности протекания необходимых для обучения психических процессов (ощущений, восприятия, мышления, воображения, потребностей, мотивов, эмоций и др.), вытекающие из биогенетической программы развития индивида (Соловьёва, 2013).
- Интеллектуальная культура – это динамическое интегративное индивидуально-личностное образование, которое характеризуется позитивным отношением к интеллектуальной деятельности; способностью управлять информацией; уровнем знаний, которые человек приобретал о предмете своей деятельности; степенью рефлексии тех способов, которыми он пользуется в своей интеллектуальной деятельности, дающих

возможность качественно, рационально, с наименьшими затратами сил и времени выполнять любую умственную работу.

- В структуру интеллектуальной культуры обучающегося входят: когнитивно - ценностный компонент, инструментальный компонент, мотивационно-волевой компонент, эмоциональный компонент, креативный компонент (Соловьёва, 2014).

Достижение цели, заявленной в статье, требует раскрытия содержания каждого из компонентов интеллектуальной культуры школьника.

Когнитивно-ценностный компонент интеллектуальной культуры школьников обеспечивает понимание места получаемых обучающимися знаний в целостной модели жизни каждого из них.

«Не каждую мысль, посетившую его сознание, человек в равной мере признает своей, а только такую, которую он не принял в готовом виде, а освоил, продумал... мысль, которой он отдал все свои силы, и чувства, с которыми срослась вся его жизнь» (Рубинштейн, 2000).

В когнитивно-ценностный компонент интеллектуальной культуры школьника входит способность критически оценивать получаемую информацию, способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях, формулировать запрос на информацию, оценивать её необходимость для своей деятельности. Благодаря наличию данного компонента обучающийся задаётся вопросом «Зачем эти знания мне нужны?» Другими словами, в рамках когнитивного компонента осуществляется внешняя умственная рефлексия.

В инструментальный компонент интеллектуальной культуры входит способность ученика управлять информацией (извлекать, обрабатывать, организовывать и анализировать информацию из различных источников, представлять её в различных формах и на различных носителях, адекватных запросам потребителя информации).

К способам организации информации, в частности, относятся: идентификация, дифференциация, классификация и установление последовательности; к способам обработки информации - перефразирование, подведение под понятие, интерпретация и систематизация.

Благодаря наличию инструментального компонента школьник приобретает умение рефлексировать способы организации и обработки информации, то есть осмысливать, как выработывались полученные знания и представления, постепенно осознавая при этом те интеллектуальные схемы и правила, в согласии с которыми он действовал.

Общей и основной особенностью инструментального компонента интеллектуальной культуры школьника является создание и использование обобщенных схем мышления, которые служат средствами организации его внутренней психологической деятельности. Когда обучающийся решает всякую поставленную перед ним задачу, его мысль движется по разным

линиям этих схем. Поэтому воспринимаемый материал перестает быть беспорядочным конгломератом различных воздействий, а организуется по нужной схеме, позволяющей наметить путь к решению задачи.

Мотивационно-волевой компонент интеллектуальной культуры школьника выполняет стимулирующую функцию.

Под термином «мотив интеллектуальной деятельности» мы понимаем отдельные факторы и комплексы, которые побуждают субъекта приступить к её выполнению, поддерживают в нём стремление завершить её, а также заставляют иногда к ней возвращаться усилием воли (Соловьёва, 1999).

В акте воли субъект как бы «выпадает» из потока бытия и оценивает самого себя и мотивы своей деятельности извне. Воля переживается как активное «Я». Волевое усилие в интеллектуальной деятельности – это форма эмоционального стресса, мобилизующего внутренние ресурсы человека (память, мышление, воображение и др.), создающего дополнительные мотивы к действию, которые отсутствуют или недостаточны, и переживаемого как состояние значительного напряжения. Волевой акт всегда связан с приложением усилий, принятием решений и их реализацией. Он характеризуется наличием продуманного плана осуществления действий и усиленным вниманием к действию и отсутствием непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения (имеется в виду эмоционального, а не морального удовольствия).

Итак, под мотивационно-волевым компонентом интеллектуальной культуры, мы будем понимать сознательную саморегуляцию субъектом своей интеллектуальной деятельности, побуждающую субъекта приступить к её выполнению и завершить, преодолевая трудности при достижении поставленной цели, в том числе за счёт дополнительных мотивов к действию.

Одним из таких мотивов является неудовлетворённость какой-либо стороной актуальной действительности, которая возникает на почве постоянного стремления к ясности, простоте, упорядоченности, завершённости. Движимый этим мотивом школьник в образовательном процессе достраивает, перекодирует, схематизирует получаемую и неудовлетворяющую его информацию, совершенствуя инструментальный компонент своей интеллектуальной культуры. Другой мотив, также входящий в мотивационно-волевой компонент – мотив самовыражения и самоутверждения, в котором выражается активное стремление школьника утвердить свою личность, отстоять своё «Я».

В четвёртый, в *эмоциональный, компонент* интеллектуальной культуры школьника входят интеллектуальные эмоции, то есть наблюдаемые и субъективно переживаемые сигналы о состоянии интеллектуальных потребностей. Эмоциональные явления актуализируют

уже существующие или создают новые мотивы, т.е. внутренние побуждения к действию, отражающие потребности.

Мобилизующая функция интеллектуальных эмоций (недоумения, удивления, уверенности в своих знаниях, сомнения) заключается в подготовке организма к познавательной активности. Так, эмоция удивления, вызванная создавшейся проблемной ситуацией, в результате её анализа переходит в осознание необходимости её решения: обучающийся сознает, а не только испытывает потребность решения проблемы.

Нахождению нового способа действия предшествуют эмоциональные явления, называемые «эмоциональной активацией». Эмоциональная активация выступает как «озарение». Она подготавливается постепенным нарастанием эмоциональной окраски «определенного хода» в процессе поиска. Возникает своего рода кумуляция «всплесков» эмоциональной активации, появляющихся всякий раз при нахождении объективно верных решений.

Эмоциональный опыт интеллектуальной деятельности школьника влияет на переструктурирование им задачи в процессе её решения. Он является одним из механизмов наведения на решение.

«Эмоции, констатирующие реальный успех-неуспех, «прилипают» к деталям ситуации и вновь воспроизводятся при повторном столкновении с ними уже в качестве эмоций, предвосхищающих возможные удачи и затруднения» (Вилюнас, 1974). Образование ассоциативной связи между отрицательной эмоцией и определенным типом ситуации удерживает от повторения ошибок в будущем, а положительные эмоции, наоборот, закрепляют приемлемые формы поведения (Анохин, 1984).

«Эмоциональное закрепление» создает большую легкость актуализации прошлого интеллектуального опыта, как бы готовность к его мобилизации, обеспечивает направленность поиска при решении последующих задач.

Пятый, *креативный*, компонент интеллектуальной культуры школьника понимается как опыт творческой деятельности и творческое отношение к жизни, которое заключается в интенсивности поисковой мотивации, интеллектуальной активности или инициативы и повышенной чувствительности к интуитивным образованиям, которые можно развить в ходе самой творческой деятельности.

### **Методы, организация и результаты исследования** *Methodology, organization and results of the research*

Для установления текущего состояния исследуемого педагогического явления, для изучения существующего положения в практике работы педагогов начальной школы и их мнений, с учителями начальных классов было проведено анкетирование, в котором приняло участие 55 человек. Оно было организовано после проведенного занятия по материалам статьи



«К вопросу о характеристиках интеллектуальной фемининности и маскулинности школьников» (Соловьёва, 2013).

На вопрос *«Как Вы думаете, нужно ли, реализуя принцип дифференцированного подхода в обучении, учитывать интеллектуально-психологический пол обучающихся?»* 78 % процентов учителей ответили положительно.

Именно для них был поставлен следующий вопрос: *«Как следует поступить, реализуя данный подход в обучении детей. Выберите один из вариантов:*

- а) мальчики и девочки должны обучаться отдельно;*
- б) мальчики и девочки должны обучаться совместно, но с учетом интеллектуально - психологического пола обучающихся.*
- в) не считаю целесообразным делить детей по этой характеристике».*

73 % педагогов, ответивших положительно на первый вопрос, выбрали второй вариант ответа, то есть они считают, что мальчики и девочки должны обучаться совместно, но с учетом интеллектуально - психологического пола обучающихся.

Третий вопрос анкеты был сформулирован так. *«Каким образом, вы бы стали определять интеллектуально-психологический пол ваших учеников?»*

- С помощью тестов.  
Предложите варианты субтестов.
- С помощью наблюдений за работой ученика на уроке.  
По каким внешним признакам: (запишите)
- Затрудняюсь ответить.

Анализ ответов на третий вопрос показал, что 40% учителей выбрали бы для определения интеллектуально-психологического пола учеников тесты, однако не смогли предложить варианты тестов. 42% педагогов отметили, что определить интеллектуально-психологический пол помогут наблюдения за работой ученика на уроке. 18% педагогов затруднились с ответом на вопрос.

Далее с помощью стандартизированного наблюдения, осуществлённого в течение 3 месяцев, был выявлен интеллектуально-психологический пол детей в 4-х классах МБОУ «Центр образования Псковский педагогический комплекс». В исследовании участвовало 88 младших школьников. В основу наблюдения были положены следующие разработанные нами критерии и показатели интеллектуально-психологического пола.

Первый критерий – *пересказ текста* - имел два номинативных показателя: пересказ близко к тексту, свойственный детям с интеллектуальной фемининностью или пересказ «своими словами» (по

смыслу), характерный для обучающихся с интеллектуальной маскулинностью.

Наблюдение за работой обучающихся с текстом осуществлялось также с помощью второго критерия – *постановки вопросов к тексту*. Младшие школьники с интеллектуальной фемининностью стремились быстро поставить после прочтения текста «тонкие» вопросы, ответы на которые лежат на поверхности прочитанного; дети с маскулинным интеллектом задавали чаще немного, но «толстых» вопросов, требующих осмысления содержания, анализа текста.

Третьим критерием интеллектуально-психологического пола служил *вид доминирующей познавательной активности* младших школьников. Для обучающихся с фемининным типом интеллекта характерен репродуктивный вид познавательной активности: дети стараются воспроизвести услышанное от учителя или наблюдаемое ими. Школьники с интеллектуальной маскулинностью проявляли или интерпретирующую, или творческую познавательную активность. Так, в частности, на уроках интегративного курса «Окружающий мир» эти дети после демонстрационных или фронтальных опытов делали простейшие выводы из увиденного, а если это требовалось, то и предлагали собственные пути доказательства отдельных свойств природных объектов.

Четвертый критерий – *характеристика поисковой деятельности* – тесно связан с третьим. Так, у школьников, обладающих фемининным типом интеллекта, преобладает поисковая деятельность по образцу, а у обучающихся с интеллектуальной маскулинностью – деятельность с отклонением от предложенного образца, деятельность с тенденцией к противоположности.

Пятый критерий определения у младших школьников интеллектуально-психологического пола мы обозначили как *комфортность восприятия информации и организации её на плоскости*. Наблюдения показали, что дети по-разному располагали слова и картинки, которые им предлагалось запомнить. Слова и рисунки в строчку располагали обучающиеся с интеллектуальной фемининностью, в столбик – с интеллектуальной маскулинностью.

Шестой критерий, положенный нами в основание для наблюдения за младшими школьниками, касался *особенностей запоминания учебной информации*. Дети с фемининным типом интеллекта были более успешны при запоминании имён, фамилий, пространных описаний. Обучающиеся с маскулинным типом интеллекта легче запоминали информацию, представленную в виде таблиц, схем, знаков. Более того, некоторые из них при задании представить изученный учебный материал в виде «творческой интеллектуальной карты», самостоятельно использовали таблицы и схемы.

Седьмой критерий для наблюдения – *предпочитаемые задания* – имел два номинативных показателя: логические задания и задания на

установления соответствия, предпочитаемые детьми с интеллектуальной маскулинностью и задания на создание ярких, синтетических образов, адекватных реальным объектам, предпочитаемые школьниками с интеллектуальной фемининностью.

Восьмой критерий, позволивший нам поделить обучающихся по типу интеллектуально-психологического пола, нацеливал нас на наблюдение на уроках за *скоростью концентрации внимания детей в критических ситуациях*. Особенно хорошо этот критерий работал при проведении разнообразных интеллектуальных конкурсов и викторин. У обучающихся с фемининным типом интеллекта наблюдалось значительное падение концентрации внимания относительно состояния покоя, а у детей с интеллектуальной маскулинностью - незначительное.

Девятый критерий для наблюдения – это *направленность мышления* обучающихся. У школьников с фемининностью интеллекта мышление направлено на получение необходимого результата, у детей с маскулинным интеллектуально-психологическим полом оно ориентировано на выявление неких закономерностей, нечто общего, повторяющегося.

По результатам педагогического наблюдения у 90% девочек был установлен фемининный тип интеллекта, а у 10% - оказался маскулинный интеллектуально-психологический пол. У 5% мальчиков учителя обнаружили фемининный тип интеллекта, у 95% - маскулинный.

С целью уточнения интеллектуально-психологического пола дети, подвергнувшиеся стандартизированному педагогическому наблюдению (88 человек), были опрошены исследователем.

Для опроса были использованы следующие вопросы:

- Ты легко запоминаешь имена людей?
- Тебе нравится, когда есть образец или любишь придумывать сам?
- Когда прочитал интересный рассказ, тебе хочется кому-то его пересказать или не хочется делиться содержанием рассказа?
- Тебе нравится пересказывать близко к тексту или лучше своими словами?
- Тебе нравится, когда информация записана в виде предложений в строчку или когда она расположена в столбик?
- Ты любишь работать со схемами?
- Ты любишь, когда тебя контролируют? (Если дети отвечали, что им спокойнее, когда кто-то проверил верность выполнения ими задания, то мы утверждались в правильности отнесения младших школьников к группе с фемининным типом интеллекта. Для детей с маскулинным типом интеллекта свойственно стремление уходить из-под контроля).

- *Когда ты понял, что ты в чем-то ошибся, ты все равно будешь настаивать на своем или готов отказаться от своей позиции?* (При анализе ответа на данный вопрос, мы исходили из тезиса (Соловьёва, 2013), что интеллектуальная маскулинность характеризуется доминированием мотива самоутверждения, а фемининность интеллекта не связана с активным стремлением ребёнка утвердить свою личность, отстоять своё «я»).

Кроме педагогического наблюдения и опроса для определения интеллектуально-психологического пола детей, участвующих в эксперименте, был использован метод тестирования.

Так, комфортность восприятия детьми информации и организации её на плоскости (5 критерий определения у младших школьников интеллектуально-психологического пола) устанавливалась нами с помощью модифицированной методики «Диагностика опосредованной памяти» (Загорная, 2012: 141). Исследователем анализировалось только расположение детьми рисунков. В строчку свои рисунки располагали обучающиеся с интеллектуальной фемининностью, в столбик – с интеллектуальной маскулинностью.

Концентрация внимания детей в критических ситуациях (8 критерий определения у младших школьников интеллектуально-психологического пола) определялась нами с помощью показателя темпа выполнения задания в привычных и напряженных условиях.

Организуя исследование концентрации внимания в привычных условиях, у испытуемых детей не должно было создаваться впечатление, что их экзаменуют. Дети, сидя за столом в удобной для них позе, последовательно рассматривали каждую строчку «корректирующей пробы» и отыскивали буквы «к» и «р» и зачеркивали их.

Определяя у детей темп выполнения задания в напряженных условиях, от школьников требовалось искать и зачеркивать две указанные фигуры, например, звездочку перечеркивать вертикальной линией, а треугольник - крестиком, при этом через каждые 30 секунд исследователь давал команды «стоп» и «начинай».

Результаты работы в спокойной и напряженной обстановке высчитывались по формуле, представленной в «Справочнике школьного психолога» (Загорная, 2012:53).

Особенности запоминания учебной информации (6 критерий определения у младших школьников интеллектуально-психологического пола), изучались с помощью созданной нами методики «Запомни и воспроизведи 2 рассказа». Первый текст включал пространственные описания природных объектов, явлений, содержал большое количество имён и фамилий. Второй текст содержал таблицу, график и схему движения. Количественная оценка результатов тестирования делалась на основе

деления реально запомненных объектов к данным в тексте. Далее сопоставлялись результаты по первому и второму тексту.

Номинативные показатели первого критерия – *пересказ текста* определялись с помощью методики «Перескажи рассказ». Интеллектуальная маскулинность фиксировалась при пересказе «своими словами» (по смыслу), интеллектуальная фемининность - при пересказе близко к тексту. Кроме этого, методика (Загорная, 2012:123) позволяла определять количество смысловых единиц воспроизведенных в рассказе ребенка из числа представленных в оригинале.

По итогам стандартизированного наблюдения, проведенного уточняющего опроса и тестирования была составлена матрица, позволившая исследователю обобщить все полученные с помощью выше перечисленных методов данные и определиться с интеллектуально-психологическим полом детей, задействованных в исследовании.

Оказалось, что 69,2% детей имеют фемининный тип интеллекта, из них 42,3% детей – это девочки и 26,9% детей мальчики. Маскулинный тип интеллекта имеют 30, 8% детей, причем мальчиков – 15,4%, девочек 15,4%. Представим количественные данные определения интеллектуально-психологического пола по выборке в объеме 88 человек в таблице 1.

**Таблица 1. Сводная таблица распределения типов интеллектуально-психологического пола у младших школьников по результатам наблюдения, опроса и тестирования**

| Биологический пол младших школьников (100%) | Интеллектуально-психологический пол |                    |
|---|-------------------------------------|--------------------|
|   | Маскулинный (30, 8%)                | Фемининный (69,2%) |
| Мальчики (42,3%)                            | 15,4%                               | 42,3%              |
| Девочки (57,7%)                             | 15,4%                               | 26,9%              |

Для проведения педагогического эксперимента по результатам обследования были выбраны два четвертых класса (один экспериментальный, второй контрольный), в каждом из которых дети были разделены на две группы по интеллектуальному признаку: дети с маскулинным типом интеллекта (девочки и мальчики) и с фемининным типом интеллекта (девочки и мальчики).

В процессе экспериментальной работы мы опытным путём обосновали педагогическое обеспечение становления каждого из структурных элементов интеллектуальной культуры с учётом интеллектуально-психологического пола детей младшего школьного возраста.

Формируя у детей *когнитивно-ценностный компонент* интеллектуальной культуры, мы убедились, что обучающиеся 4 экспериментального класса с маскулинным типом интеллекта выбирали

для оценки результативности своей познавательной деятельности на уроке технику «ИНСЕРТ», модифицированную технику «Мишень: оценочное окно», «Всё в твоих руках», «Яблоня: яблоки, листья, цветы», которые позволяют схематично представить значимость полученной на уроке информации, степень её понимания ими. Дети с фемининным типом интеллекта предпочитали пользоваться техникой, условно названной маркировочная таблица «ЗУХ» («ЗХУ»), «Кубик» и «РАФТ», то есть подробно описывать пробелы в своих знаниях и умениях, формулировать запрос на информацию. Дети этого типа интеллекта получали подробную качественную оценку своей деятельности на уроке со стороны учителя в словесной форме в виде похвалы или критики, так как они более склонны к вербальной оценке их деятельности.

При подведении итогов работы школьникам с маскулинным типом интеллекта предлагалось оценить свою работу самостоятельно, воспользовавшись шкалой в рабочих листах.

Педагогическое обеспечение формирования у младших школьников с фемининным типом интеллекта *инструментального компонента* интеллектуальной культуры мы осуществляли с помощью модифицированной техники ПМИ (создатель Э. де Боно). В строку «П» («плюс») дети записывали положительные черты использованного способа интеллектуальной деятельности, его достоинства. В строку «М» («минус») – отрицательные, его недостатки. А в строку «И» («интересно») – возможности способа для организации и обработки информации или для творческой деятельности.

Обеспечивая усвоение ключевых разделов темы для детей с фемининным интеллектуально- психологическим полом, учитывая особенности их интеллектуальных структур, мы предлагали задания на перефразирование новой информации. Для четвероклассников с маскулинным типом интеллекта строили задания на интерпретацию получаемой информации.

Педагогически обеспечивая формирование *эмоционального* компонента интеллектуальной культуры, нами разрабатывались дидактические материалы, учитывающие специфику эмоционального компонента интеллектуальных структур детей с различным типом интеллектуально-психологического пола. Так, для фемининных детей создавались задания на осуществление анализа на эмоционально-чувственной основе; для детей с маскулинным типом интеллекта – задания на поиск противоречия, с вызовом эмоции сомнения.

При формировании у детей с фемининным интеллектуально-психологическим полом *креативного* и *мотивационно-волевого* компонентов интеллектуальной культуры мы начинали с организации поисковой деятельности по образцу; для детей с интеллектуальной маскулинностью - с создания проблемных ситуаций, активизирующих

мотив неудовлетворенности и стремления к ясности, упорядоченности, завершенности, позволяющих детям осуществлять творческую деятельность с тенденцией к противоположности.

Педагогический эксперимент показал, что использование в экспериментальном классе заданий, учитывающих интеллектуально-психологический пол детей вне зависимости от их биологического пола, приводит к повышению уровня понимания учебного материала по сравнению с контрольным классом, в котором задания не дифференцировались по данному признаку.

### **Обобщение** ***Conclusions***

Современному обществу требуются граждане с высокоразвитым когнитивно-ценностным, инструментальным, мотивационно-волевым, эмоциональным и креативным компонентами интеллектуальной культуры. Исследования гендерных особенностей интеллектуального развития представителей разных полов свидетельствуют как о различиях, так и о сходстве функционирования познавательных механизмов у мальчиков и девочек.

Для эффективности педагогического обеспечения формирования интеллектуальной культуры у школьников необходимо учитывать интеллектуально-психологический пол детей, далеко не всегда совпадающий с их биологическим полом.

Наше исследование, построенное на методах педагогического наблюдения, опросе и тестировании, показало, что 69,2% младших школьников имеют фемининный тип интеллекта, из них 42,3% детей – это девочки и 26,9% детей мальчики. Маскулинный тип интеллекта имеют 30,8% детей, причем мальчиков – 15,4%, девочек 15,4%.

Под интеллектуально-психологическим полом школьника следует понимать элемент психологической подструктуры личности, характеризующий особенности протекания необходимых для обучения психических процессов (ощущений, восприятия, мышления, воображения, потребностей, мотивов, эмоций и др.), вытекающие из биогенетической программы развития индивида.

Критериями интеллектуально-психологического пола, на основе которых может быть организовано педагогическое наблюдение являются:

- пересказ текста, имеющий два номинативных показателя: пересказ близко к тексту, свойственный детям с интеллектуальной фемининностью или пересказ «своими словами» (по смыслу), характерный для обучающихся с интеллектуальной маскулинностью;
- вид постановленных к тексту вопросов («тонкие», «толстые»);

- вид доминирующей познавательной активности;
- характеристика поисковой деятельности;
- комфортность восприятия информации и организации её на плоскости;
- особенностей запоминания учебной информации;
- предпочитаемые задания;
- скоростью концентрации внимания детей в критических ситуациях;
- направленность мышления.

В процессе педагогического эксперимента было доказано, что формирование когнитивно-ценностного, инструментального, мотивационно-волевого, эмоционального и креативного компонентов интеллектуальной культуры с учётом интеллектуально-психологического пола обеспечивает повышение качества понимания младшими школьниками учебной информации.

### Summary

The present-day society requires people with highly-developed cognitive-evaluative, instrumental, motivational and volitional, emotional and creative components of the intellectual culture. The research of gender peculiarities of the intellectual development between the sexes shows both the differences and similarities in functioning of cognitive mechanisms for boys and girls.

To ensure the effectiveness of the pedagogical formation of the intellectual culture in children it is necessary to take into account children's intellectual and psychological sex which does not always coincide with their biological sex.

Our research which is built on pedagogical supervision and testing showed that 69,2% of the juniors have feminine type of intelligence. 42,3% out of them are girls and 26,9% are boys. Masculine type of intelligence was found in 30, % of children (both boys and girls have 15,4%).

Under the children's intellectual and psychological sex we should understand the psychological substructure of personality which characterizes the features of going on mental processes in teaching (feelings, perception, thinking, imagination, needs, motives, emotions and others) arising from biogenetic program of the individual development.

The criterias of the intellectual and psychological sex on the bases of which can be organized pedagogical supervision are:

- retelling of the text;
- type of questions posed to the text («thin» and «thick»);
- type of the dominant and cognitive activity;
- characteristics of search activity;
- comfort perception of the information and its organization on the plane;
- features to remember training information;
- preferred tasks;
- the rate of concentration of children in critical situations;
- direction of thinking.



In the process of pedagogical experiment it has been proved that the formation of cognitive of intellectual culture taking into account intellectual and psychological sex gives increased quality of understanding in training by the juniors.

### References

- Анохин, П.К. (1984). Эмоции. *Психология эмоций. Сборник статей /Под общ. ред. проф. И.Р. Дудич.* М.,153 с.
- Вилюнас, В. К. (1974). *Психологический анализ эмоциональных явлений: Дис. ...канд. психол. наук.* М., 196 с.
- Градусова, Л.В. (2011). *Гендерная педагогика: учеб.пособие.* М.: ФЛИНТА: Наука, 176с.
- Еремеева, Д.В., Хризман Т.П. (2000). *Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам.* СПб.: «Гускарора»,184с.
- Загорная, Е.В. (2012). *Справочник школьного психолога. Тесты, упражнения, задания на CD.* СПб:Наука и Техника, 288с.
- Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии:* СПб.:Питер, 432 с.
- Симонов, В.П. (2005). *Учет гендерных различий в образовательном процессе// Педагогика.- №4.- С.40-44.*
- Соловьева, Т.А. (1999). *Дидактические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Теоретико-экспериментальное исследование.* Псков, 416с.
- Соловьёва, Т.А. (2013). К вопросу о характеристиках интеллектуальной феминности и маскулинности школьников. *Гносеологические аспекты образования и художественная культура.* Елец, ЕГУ им. И.А.Бунина (Россия) – Благоевград ЮЗУ им. Н.Рильского (Болгария), с.21-26.
- Соловьёва, Т. (2014). Формирование инструментальных компетенций как условие для развития культуры умственного труда у обучающихся. *Дидактически основы на исследовательския подход в обучении.* Благоевград: Изд-во Югозападен университет «Неофит Рилски».- Т.1, с.91- 103
- Чекалина, А.А. (2006). *Гендерная психология: Учебное пособие.* М.: «Ось-89», 256с.

## THE EFFECTIVENESS OF PROJECT – BASED LEARNING IN THE ACQUISITION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

**Olga Supe**

Rezekne Secondary School No.1, Latvia

**Aivars Kaupuzs**

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

***Abstract.** In the last years the project – based learning has become a popular teaching method in Latvia. Project work is a student-centred teaching approach; it motivates students to use language in real life situations and involves a great number of students' feelings, talents, skills and knowledge in the education process. It is a way to express students' own decisions, experience, almost dreams. This approach can be used for both: small kids (beginners' level) and for adolescents (upper-intermediate level). The goal of this research is to analyse the effectiveness of project –based learning in the acquisition of English as a foreign language This investigation is based upon Legutke, Thomas, Fried-Booth, Haines, researches.*

***Keywords:** English as a foreign language, project-based learning, pupils.*

### **Introduction**

The status of English as an international language has increased considerably in the last decades. The knowledge of English is highly valued; it is associated with wealth and social status. English also helps to understand other cultures and different ways of life better, as well as enables people representing different nations to become aware of the world's diversity.

English is widely used as a communication tool internationally – in the Internet, mass media, sports, business, science and technology, culture and entertainment. English has become one of the most popular languages in the world.

Project-based learning is a student-centered, motivational, creative and meaningful teaching approach. Students at all ages can be involved in projects and show their knowledge, skills, and special abilities on a great variety of topics. Real life situations and needs offer a great range of forms and kinds of projects on different topics.

Project based teaching became a topical theme during the practice because there was no special approach to raise students' interest and motivation for learning English as a foreign language. It was a clear feeling that students in the chosen group had lost the interest of this subject; they had found it difficult and sometimes boring. The poll among students showed their will to make the

learning process more delightful. Therefore, it was offered and they chose project-based learning as the method of English acquisition. A project can last successfully and more effectively if students are able to work together. The experiment classes were chosen as appropriate taking into account such characteristics:

- age,
- level of English
- curriculum demands

It was essential to make sure that the activities, which were done in groups really changed students' attitude towards English and motivated them to learn much with the greater interest and acquire the topics offered. Moreover, the authors of this research and learners wished to show the results of students' work to their peers in the classroom and school.

The goal of this research is to analyse the effectiveness of project – based learning in the acquisition of English as a foreign language.

This investigation is based on the researches of Legutke, Howard, Thomas, Fried-Booth, Haines and Campbell.

The authors of this research have experimented with and analysed the project work approach at one of secondary school in Rezekne.

The authors of research have chosen the observation, opinion polls, interviews and questionnaires as the most appropriate methods of the investigation.

### **Theoretical Framework**

A task-based and learner-centred learning process is not a recent one. The American pragmatists, Dewey and Hilpatric (Legutke & Howard, 1991:157), had noticed the theoretical and practical foundations of learning by and through experience. During the 1960s and 1970s, project learning has been a central issue in educational debates in Europe. There were some radical critics and defenders of the democratization of learning through the introduction of the comprehensive school.

Longman Dictionary of English Language and Culture defines the word: *project* – a piece of work that needs skill, effort and careful planning, especially, over a period of time. Longman Exams dictionary gives the explanation of a “school or college project” – a part of a school or college course that involves careful study on a particular subject over a period of time (Lewis, 1993).

Project learning has not been reduced on the teaching methods; it is more educational philosophy, which aims are to show the way and to introduce with some possible activities to establish a more democratic society (Legutke & Howard, 1991). Legutke and Howard (1991) have also defined the project work and they say that it is the theme and task-centred form of teaching and learning. Project results are the sum of process of negotiation among all participants. A

teacher has to use a wide range of self-determined actions for both the individual and the small group of learners. She also has to formulate a plan, which defines goals and procedures. Project learning is a dynamic balance between the process and the product. Finally, it is experiential and educational because it involves body and mind, theory and practise.

Carter and Mc Carthy (1986) stress an exploratory and investigative manner of language projects. Areas for investigation can range from the comparison of particular variations of accents and dialect to topics such as the student language of newspapers or advertising. Projects develop a comprehensive language understanding or knowledge about language. They raise learner autonomy and independence.

Cem Alpetkin (2002) points a great role of native and non-native participants' involvement into communicative projects.

David Hill (1999) says that project work is:

- centred;
- content-based;
- integrates by tying things together and structures from one part of the project to another;
- educational.

Diana Booth (1986) indicates that project work moves through three stages: beginning in the classroom, moving out into the world, and returning to the classroom.

Projects are multi-skill activities focusing on topics or themes rather than on a specific language targets. The students themselves play in the initial choice of subject matter and in the decisions related to appropriate methods, the project timetable and the eventual "project product". Specific language aims are not prescribed. Because students concentrate their efforts and attention on reaching an agreed goal, project work provides students with opportunities to recycle known language and skills in a relatively natural context. Projects can be intensive activities, which take place over a short period of time, or extended studies which may take up one or two hours a week for several weeks (Haines, 1989).

In this approach rather than "learning to use English", students "use English to learn it" (Larsen- Freeman, 1986).

There are some groups of projects. Educators as Legutke & Howard (1991) and Haines (1989) offer the division according to sources of information and data collecting techniques. These educators accent six types of projects.

The first group of projects is called *encounter projects*. It includes the projects with the main aim of learning to make direct contact with native speakers. They may take place in the target language speaking countries or sub-systems of the target language and culture such as military communities, religious groups, language societies, or individuals.

Matt Wicks (2000) agrees with mentioned above educators that the local community can offer two important things to classes engaged in project work: communication with native speakers, and a dimension of reality, which motivates students. He points also the next activity would be the language study in the foreign country – a brief visit on a day excursion, class trip or school exchange.

Hutchinson (1986) declares that the second group of projects arise from a variety of media, such as literature texts, media, video and audio material and even text-books declares, not from real world encounters outside the classroom. This is the way students experience the world and life through text. Such projects are called *text projects*. Learners of this project type organize their own work on the basis of set textbooks, of different texts from stickers, books, magazines, newspapers, dictionaries, poems, songs and literary texts.

The third group incorporates the elements of the two project types mentioned above. *Class correspondence projects* (Tregret & Raymond-Barker (1991: 81) involve students communicating with the foreigners and with native speakers of the target language. These learners are mediated through different texts produced for the specific purpose of establishing communicative exchanges between groups and individuals.

The fourth one is *research and information project*. Information is found in a library or in the Internet or in archives. This kind of project work is very usual and can be easily done in a relatively short time.

The fifth group is *survey projects*. Learners make surveys and then collect and analyze data.

Haines (1989: 1) points the *performance and organisational projects* that finish with a very serious outcome – starting an English club, talent show and *production projects* such as news about the country translated on the radio or television.

Haines (1989: 35) offers projects' division based on learner or teacher centred activities.

*Structured projects* are teacher- centred. The teacher offers and orders all topics, materials, as well as methodology and presentation. This kind of projects doesn't motivate learners or motivation isn't definite enough.

*Unstructured project* is learners-centred. All activities are focused on student's interests and needs. The greatest disadvantage is to maintain the main idea and the aims of the project work.

*The semi-structured project* is an approach when a teacher and students define learning process. They all are involved in the project.

Educators Booth (1986) and Haines (1989) offer subdivision by longing and motivating activities. Projects are divided into *full-scale projects* and *motivating activities*. These are a form of preparation for full-scale projects. The main difference between the two motivating activities is restricted to the classroom, while project work is extended beyond the classroom.

The next subdivision is according the way information is “reported”. Educators Legutke, Howard, Haines, Booth, Hill, Phillips et al. (1999) have mentioned the most important “products” of learners’ project wok. *Table 1* shows projects’ division based on the outcome.

**Table 1. Subdivision of projects according to the outcome**

| PROJECTS   |  |   |
|--|--|---|
| PRODUCTION   | ORGANISATIONAL   | PERFORMANCE   |
| Video<br>Radio<br>Website<br>Posters<br>Magazines<br>Newspapers<br>Handbooks<br>Brochures<br>Lists | Partner programme<br>Conversation table<br>Literary afternoon<br>Language<br>Language club | Debates<br>Oral presentations<br>Drama<br>Fashion shows<br>Food fairs |

### Research methods

**Participants.** The experiment was set up in a secondary school environment. This school is rather large – 643 pupils attend it. It was a suitable place to carry out the experiment because the students represent a great variety interests and attitudes to studying English as a foreign language. The research experiment was set with the students aged 12-15. Total amount of the participants was 109.

The authors of the research wanted to clarify students’ attitude towards project work and its influence on the learning process. The opinion poll was conducted among 5 - 8<sup>th</sup> form students.

The aim was to prove that project-based studying raises motivation to learning English and the acquisition of it.

Students were also invited to write their reflection on the projects and suggest the topics they are interested in. The statements for students:

- 1) to realize things provided in project more than a week is necessary;
- 2) I can realize all things provided in project within 5 days;
- 3) offered topic was interesting;
- 4) I liked working on project;
- 5) I’d like to investigate my theme also next year;
- 6) presentation should be in the last day of project week.

### The framework of the project

No matter how long or short the project may be, it passes through certain stages of development. *Initial discussion* of the main idea demands teacher’s

comment and suggestion as well as the students' debates on the topic of project. The briefing session was used to raise students' awareness on the area of project and to sensitize the types of items. The students and the teacher made sure about every pupil's responsibilities for planning the structure of project work. During all the project students *practised in the main language skills* – listening, speaking, reading, and writing. They were very responsive in *the design of written materials* because it let students to employ their abilities in composition, drawing and even editing. *Group activities* proved their effectiveness in project work as well as raised students' communicative skills. *Gathering the information* from many types of media helped to develop learners' synthesis and analyses skills. The information was discussed in groups and in the classroom. Students read the notes, explained visual material. *The final presentation* concentrated on the outcome and its quality. This stage of the project involved school society and their peers in the process; this encouraged learners' interest of English. Moreover, it broke the routine and let to use English in real life situations. *Evaluation* is the final stage of project where all the work is discussed and analysed.

The research work was devoted to the theoretical and practical discussion on the importance of project work for teaching and learning English.

Before and after the experiment the questionnaires were distributed among the basic school students. Pupils gave their answers to the question "Do you like studying English?" Their responses show that the project work definitely influenced the learners and they started to enjoy learning English more. 56% of students have declared they like learning English. Only seven students still show their negative attitude towards studying it. Therefore, the conclusion is that the project based learning raises pupils' positive attitude towards studying English (table 2).

**Table 2. Students' attitude towards studying English**

| <i>Do you like studying English?</i> |                   |                    |                |
|--------------------------------------|-------------------|--------------------|----------------|
|                                      | Offered responses | Number of students | Percentage (%) |
| Before the experiment                | yes               | 32                 | 29             |
|                                      | sometimes         | 43                 | 40             |
|                                      | no                | 34                 | 31             |
| After the experiment                 | yes               | 61                 | 56             |
|                                      | sometimes         | 41                 | 38             |
|                                      | no                | 7                  | 6              |

The table 3 shows students' attitude towards project work before and after the experiment, so pupils have done the similar kind of activities before they had agreed projects could help them in their learning process. The large number (52%) of learners recognizes projects as acceptable form of learning. 21% of the

students are in doubt of projects efficiency. 27% of experiment group learners think they don't like project work. After the experiment set up it is necessary to investigate students' attitude towards project work again. Surprisingly, the most number of students (82%) declares they like project work.

**Table 3. Students' attitude towards studying through projects**

| <i>Do you enjoy studying through projects?</i> |                   |                    |                |
|--|-------------------|--------------------|----------------|
|  | Offered responses | Number of students | Percentage (%) |
| Before the experiment                          | yes               | 57                 | 52             |
|  | partly            | 23                 | 21             |
|  | no                | 29                 | 27             |
| After the experiment                           | yes               | 90                 | 82             |
|  | partly            | 16                 | 15             |
|  | no                | 3                  | 3              |

Before the experiment 53 % of students preferred projects to ordinary English lessons, 27 % of pupils couldn't formulate their attitude but the least number of students (20%) declared that they liked ordinary lessons better. After the experiment pupils have changed their opinion. The most number of students have formulated their positive attitude towards project work. 86% of children declared they enjoyed the project-based learning better.

**Table 4. Students' preference concerning projects and ordinary lessons**

| <i>What do you like better - project work or ordinary lessons?</i> |                   |                    |                |
|--|-------------------|--------------------|----------------|
|  | Offered responses | Number of students | Percentage (%) |
| Before the experiment  | Ordinary lessons  | 22                 | 20             |
|  | Don't know        | 29                 | 27             |
|  | Project           | 58                 | 53             |
| After the experiment   | Ordinary lessons  | 6                  | 6              |
|  | Don't know        | 9                  | 8              |
|  | Project           | 94                 | 86             |

Students were also asked to evaluate their motivation and interest towards learning English before and after the experiment using the three-grade system (0 – the level of interest did not change; 1 – it quite increased 2 – it increased considerably) Some learners consider that their interest into studying English has been risen for 1 (54 pupils) or even 2 grades (19 students).

The authors of the research are convinced that the students who are not interested in the learning process also can change their attitude to better. Students who are able and interested in learning have also aroused their interest and satisfaction. After the research the authors have made a conclusion: the students need more interesting and creative learning and teaching process on



different topics. They are eager to use English in a more natural environment; they are very quick to enjoy the modern teaching approaches.

Some citations of pupils' choice reflect the main opinion about project-based learning: *"I liked projects because I could test my English for certain purposes"*. *"I prefer working in teams; it really enjoyed me because I could test my organization skills"*. *"I was interested in the chosen topic very much."*

### Conclusion

The findings of the present research allow drawing the conclusions that the project-based learning on different topics arouses motivation of studying English. Using project work might help to make the language use in the class real and active, keep the pupils' attention and make the learning process more exciting. This kind of activities could improve the students' communicative, cooperative and creative skills. The learners can feel themselves secure and converse with each other in positive atmosphere.

Summarizing all the data it can be concluded that:

- more students like learning English through project;
- more students think that they learn better during the project;
- project-based learning rises students' motivation to studying English;
- project-based learning arouses pupils' interest of English acquisition.

Summing up all observations, made during the research, advantages and disadvantages of the project work are described in table 5.

**Table 5. Advantages and disadvantages of project-based learning**

| Advantages   | Disadvantages   |
|--|---|
| 1. Students spoke more English than in "ordinary" English lessons.   | 1. Not every group speaks English all the time.   |
| 2. Students learnt a lot of new vocabulary.  | 2. One student did hardly any work.   |
| 3. Some students showed that they were able to be incomparable organizers.                                       | 3. Written work contained many mistakes.  |
| 4. Most students showed good communicative and cooperative skills.   | 4. The project needs a lot of extra preparation by the teacher.                                     |
| 5. Many students showed their special talents in art, music and computers.                                       | 5. It is difficult to find <i>appropriate and authentic</i> resources for students' language level. |
| 6. School society were introduced with students' work.   | 6. Some students were often absent.   |
| 7. School staff was involved in the project.   | 7. There was much noise in the class.   |
| 8. Students practised language, social, communication, study, information technology and problem solving skills. | 8. Project work costs much time and patience as well as high professionalism from the teacher.      |
| 9. Different types of activities and different topics could be used in project work.                             |   |
| 10. Learning becomes more meaningful.  |   |

|   |  |
|---|--|
| <p>11. Students learn how to set their own goals and work out the strategies how to achieve them.</p> <p>12. Project- based learning is a good way to involve pupils in interactive and autonomy learning using general and special skills.</p> |  |
|---|--|

The present research has limitations. The empirical study conducted by involving only the pupils of one secondary school. This means that the results of the study cannot be representative for the whole area. If the results of other educational institutions had been available for analysis, different results could have been achieved. There is a possibility to continue the study. Further research tends to implement empirical studies in other institutions. A comparative research of different countries could be carried out, too.

### References

- Alptekin, C. (2002). 'Towards Intercultural Communicative Competence in ELT' *ELT Journal*, 56 (1):57
- Booth, D. (1986). *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. and Mc Carthy, M. (1986). *Language Teaching*. New York, London: Longman.
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL Classroom*. Edinburgh: Nelson.
- Hill, D. (1999). 'Projects' *Modern English Teacher*. 13: v-49 London: Parson Education Ltd.
- Hutchinson, T. (1986). *Project English 2, Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Legutke, M. and Howard, T. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London & New York: Longman Group UK Limited.
- Lewis, M. (1993). *Projects in Britain*. London: Language Teaching Publications. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. GB: Longman Group UK Limited.
- Phillips, D., Burwood S. and Dunford, H. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Tregret, M. and Raymond-Barker V. (1991). *'The Golden Diary Project' Teaching English to Children/*. GB: Musselburgh, Collins ELT
- Wicks, M. (2000). *Imaginative Projects*. Cambridge: Cambridge University Press.

## BĒRNU UN JAUNIEŠU INTEREŠU IZGLĪTĪBAS IESTĀDE KĀ NEFORMĀLĀS IZGLĪTĪBAS VIDE LATVIJĀ

### *Children and Youth Interest Education Establishment as Non-formal Educational Environment in Latvia*

**Benita Svareniece**

Latvia University of Agriculture, Latvia

**Irēna Katane**

Latvia University of Agriculture, Latvia

**Abstract.** *These days sustainability of education becomes more actual the guarantor of which appears to be the availability and multiplicity of education for every human being during the lifetime where the non-formal education takes a significant place. The aim of the article is to update the role of the interest education of children and young people in the context of life-long education when publishing the results of the completed theoretical and empirical research in the sphere of the non-formal education. The empirical research 'Interest education in Latvia and the role of the institutions of interest education' has been accomplished within the frameworks of the working group of the constructive board of headmasters of the interest educational institutions of Latvia. The results of the survey of the children and young people acknowledge that there is a wide spectrum of motives of choosing the interest education. The choice and popularity of the programmes of the interest education have been defined by several groups of factors. It is important to offer possibilities to attend different interest groups both in the country and in towns thus gaining new out-of-school experience that can further largely result on choosing the career objectives. Both –the researches and the personal experience of the author affirm that the centres of the interest education of the children and youth are the sub-systems of multifunctional environment of the non-formal education in the total environment of the education of Latvia.*

**Keywords:** *children and youth interest education, lifelong learning, non-formal education.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Mūsdienās aizvien aktuālāka kļūst izglītības ilgtspējība, kuras garants ir izglītības piejamība un daudzveidība ikvienam cilvēka mūža garumā.

Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (UNESCO) dalībvalstu pārstāvji globālajā sanāsmē „Izglītība visiem”, kas notika 2014. gada maijā Omānā, vienojās, ka jāstiprina starptautiskais atbalsts virsmērķa- ilgtspējīgas sabiedrības attīstības sekmēšana un nodrošināšana līdz 2030. gadam. Izvērtējot sasniegto stratēģisko mērķu izpildē, vairāk kā 300 konferences dalībnieki vienojās, ka nākotnes izglītības vīzija plašāk skaidros izglītību ilgtspējīgai attīstībai, kā arī izglītības sasaisti ar darba tirgu un katra cilvēka dzīves kvalitātes uzlabošanu. Izglītības attīstībai ir svarīga formālās un neformālās izglītības sasaiste, 21. gadsimta prasmju stiprināšana, kā arī izglītības

vide – cik tā ir iekļaujoša un atvērta sadarbībai, kāda ir sasaiste starp formālo un neformālo izglītību. (Izglītība visiem, 2014).

*Raksta mērķis* ir aktualizēt bērnu un jauniešu interešu izglītības lomu mūžizglītības kontekstā, publiskojot veikto teorētisko pētījumu un empīriskā pētījuma “*Interesešu izglītība Latvijā un interesešu izglītības iestāžu loma*” rezultātus neformālās izglītības jomā.

### **Metodoloģija** **Methodology**

Empīrisko pētījumu teorētiski metodoloģiskā bāze ir raksta autoru teorētiskie pētījumi, kas veikti vairākos virzienos.

- ***Ekoloģiskā paradigma un ekoloģiskā pieeja izglītībā*** (Barker, Bönch, Dimitrow, Henke, Helmke, Katane, Pēks, Sacher u.c.).
- ***Izglītības un/vai izglītības vides ilgtspējība un ilgtspējīga attīstība*** (Ahlverg, Breidlid, Bruntland, Filho, Goldin, Grabovska, Hill, Katane, Lakatos, Nyizsyansky, Pēks, Salīte, Szabo, Winter u.c.).
- ***Neformālā izglītība mūžizglītības kontekstā*** (Ahmed, Clarijs, Colletta, Coombs, Hasan, Kalniņa, Katane, Kravale, Sutton, Titmus, Tuijnman u.c.).

Mūžizglītības kontekstā aizvien lielāka nozīme tiek piešķirta neformālajai izglītībai, kas pastāv un attīstās līdztekus formālajai izglītībai (Katane, 2005; Katane & Kalniņa, 2010; Kravale, 2006), nodrošinot izglītības pieejamību un daudzveidību, kas ir būtiski izglītības ilgtspējības kontekstā.

Neformālās izglītības jēdziens pētnieku darbos tiek lietots jau divdesmitā gadsimta 60.-70.gados. Par neformālās izglītības pamatlicējiem tiek uzskatīti amerikāņu zinātnieki F.Kūms un M.Ahmeds (Coombs & Ahmed, 1974), kas rosināja uz nepieciešamību pēc labāk integrētas dzīves attīstības. Autori izdala trīs jēdzienus: formālā, neformālā un informālā izglītība. Formālā izglītība tiek saistīta ar mācību iestādēm un valsts atzītu izglītību, neformālā izglītība ar sabiedrības grupām, dažādām cita veida organizācijām un informālā izglītība aptver cilvēka informācijas apmaiņas dažādas sfēras, kā arī dzīves gaitā iegūto pieredzi, kas var kļūt par pamatu personības izaugsmei un profesionālajai pilnveidei.

Mūsu pētījumi liecina, ka Latvijas izglītības telpā kā neformālās izglītības apakškatēgorija ir nostiprinājies jēdziens *interesešu izglītība*.

Pasaules izpratnē *interesešu izglītība* atbilst *neformālās izglītības* jēdzienam, jo tā atbilst šādam raksturojumam: neformālā izglītība (*non-formal education*) ir mērķtiecīgas strukturētas aktivitātes ārpus formālās izglītības (Clarijs, 2008).

Neformālās (*Non-formal education*), t.sk. interesešu izglītības, darbības principi diezgan lielā mērā ir atšķirīgi dažādās Eiropas valstīs. Analizējot Eiropas valstu pieredzi un situāciju, iezīmējas divi attīstības ceļi. Vienu veido Rietumeiropas valstis, kurās neformālā izglītība ir attīstījusies praktiski katrā

valstī citādāk un patstāvīgi. Šajās valstīs finansiālais atbalsts šai jomai no valsts un pašvaldību puses ir neliels. Finances pārsvarā tiek iegūtas no projektu darbības un vecāku iemaksām. Otru veido – Centrāleiropas un Austrumeiropas bijušā sociālistiskā bloka valstis. Šajās valstīs praktiski ir saglabātas labās tradīcijas un brīvā laika organizēšanas struktūra, izņemot Lietuvu, kur ļoti daudz bērnu un jauniešu interešu izglītības centrus likvidēja, pēc tam cenšoties tos radīt no jauna. Valsts un pašvaldības atbalsta un finansē šo jomu.

Interese izglītībai ir svarīga loma bērnu un jauniešu izziņas interese veidošanā un motivēšanā. Bērni un jaunieši pavada interese izglītības nodarbībās dažas stundas nedēļā, bet tas dod viņiem stimulu turpināt iesākto darbu vai pārdomāt to mājās. Interese izglītībai ir milzīgs pedagoģiskais potenciāls – tas ir līdzeklis radošas personības attīstībā. Interese izglītība dod iespējas radīt veiksmes situācijas katram bērnam un jauniešim, kas savukārt nostiprina viņa adekvātu pašvērtējumu. Bērnu un jauniešu darbība dažādās interese izglītības jomās stimulē personības pašrealizāciju un kreativitāti. Interese izglītības iestādēs notiek bērnu un jauniešu socializācija, kuras rezultātā veidojas humānistiskā vērtību sistēmas orientācija. Interese izglītībai ir priekšrocība tāpēc, ka tajā pārklājas vaļasprieki un izglītojoša darbība. Interese izglītība ļauj sekmīgāk risināt bērnu un jauniešu ārpuskolas laika pavadīšanas un deviantās uzvedības problēmas.

Daudzi psihologi, pedagogi un filozofi uzsver ārpuskolas aktivitāšu nozīmi personības attīstībā un audzināšanā. Piemēram, R. M. Lerner (Lerner, 2006), attīstošā kontekstuālisma pārstāvis, akcentēja saistību starp individuālo un kopīgo kontekstu, kas veido personības attīstību. Autors atzīst, ka interese izglītība var būt organizēta divos veidos: kā tiešais efekts un kā starpnieciskais efekts.

Tiešā efekta modelis uzsver tiešu ietekmi uz interese izglītības nodarbību apmeklētājiem. Šis modelis demonstrē, kā interese izglītība var tieši ietekmēt bērnu un jauniešu personības īpašības, attieksmes, īpaši tās, kuras asociējas ar pašvērtējumu, izglītību un sabiedrību. Iesaiste aktivitātēs palīdz bērnam kļūt par atbildīgu, pašpārliecinātu personību, kā arī rosināt pozitīvas emocijas, gandarījumu par paveikto un pašnovērtējumu. Šie tiešie efekti pēc tam var būt integrēti ar starpnieciskiem efektiem.

Interese izglītības iestādes veiktais mācību un audzināšanas darbs ir nozīmīgs ne tikai pašam skolēnam, bet arī visai Latvijas izglītības sistēmai.

Interese izglītība pēc būtības ir praktiski orientēta. To īsteno speciālisti, kas ir *sava amata meistari*, piemēram, profesionāli mākslinieki, dejotāji, aktieri, dabaszinātnieki, motosportisti u. tml. Tas nodrošina interese izglītības programmu daudzpusību, pievilcību, unikalitāti un rezultativitāti.

Gan pulciņu rašanās pirmsākumos, gan mūsdienās tiek akcentēta bērna un jaunieša mācīšanās prasmes attīstība. Pulciņa dalībnieks ir tas, kas nosaka un virza savu mācīšanos ar kompetenta pedagoga atbalstu. Mācoties neformālā vidē, gan bērnam, gan jauniešim tiek dota iespēja saprast, ko viņš grib, kas

viņam patīk, ko viņš turpinās darīt un kas viņam nav piemērots. Ja cilvēks skaidri apzinās, ko viņš negrib darīt, daudz vieglāk atrast īsto ceļu savu spēju izkopšanai un karjeras izvēlei. (Lepere, 2011)

Interesešu izglītības koordinētājinstitūcijas Latvijā (Valsts izglītības satura centra (VISC)) publiskotā informācija (Interesešu izglītības jomas, 2015; Normatīvie dokumenti, 2015) liecina, ka galvenokārt interesešu izglītības programmas īsteno interesešu izglītības iestādes un vispārīzglītojošās skolas. Kopumā Latvijā 2014./2015. mācību gadā ir 46 interesešu izglītības iestādes, kas atrodas visos reģionos, pārsvarā lielajās pilsētās, atsevišķas programmas īstenojot mazo ciematu vispārīzglītojošās skolās. Visos novados tiek īstenotas interesešu izglītības programmas, bet to piedāvājuma daudzveidība ir dažāda – jo vairāk skolēnu novadā, jo lielāks piešķirtais finansējums un piedāvāto programmu daudzveidība.

Bērns vai jauniešis var vienlaicīgi apgūt vairākas interesešu izglītības programmas vienā iestādē un netiek uzskaitīts, cik interesešu izglītības programmas apgūst katrs konkrētais bērns.

Latvijā interesešu izglītības programmas tiek īstenotas 6 jomās (Interesešu izglītības jomas, 2015):

- kultūrizglītībā (dejas, mūzika, vizuālā un vizuāli plastiskā māksla, teātra māksla, folkloras u.c.),
- sporta izglītībā (dambrete, orientēšanās, sporta dejas, mākslas vingrošana, badmintons u.c.),
- tehniskajā jaunradē (automodelisms, raķešu modelisms, elektronika, foto, kino, video u.c.),
- vides izglītībā (vides pētnieki, ekoloģija, botānika, zooloģija, vides gidi, zaļie pirkstiņi u.c.),
- jaunatnes darbā (skolēnu pašpārvaldes, jaunatnes klubi, debates, skauti, mazpulki, jaunsargi),
- citās izglītojošās programmās (karjeras vadība, žurnālistika, stilistika, novada vēsture u.c.).

Interesešu izglītībā tiek piedāvātas dažādas darbības formas: nodarbības pulciņos un kolektīvos, individuālais darbs, interesešu klubi, nometnes, pasākumi, konkursi, sacensības, dažādi projekti.

Ļoti svarīga ir paša bērna vēlēšanās apmeklēt kādu no interesešu izglītības iestādēm. Viens no pamatnosacījumiem bērnu darbībā, ja vecāki patiesi vēlas, lai ārpuskolas nodarbības ietekmētu personības veidošanos, ir jābūt iespējai piedalīties tajā brīvprātīgi, nevis obligāti. Aplama ir arī otra galējība – viss pēc izvēles un tikai to, ko vēlas. Bērni ir jā sagatavo izvēlei, un tas nav vienā dienā veicams darbs. Ar autoritāru reglamentāciju vecāki pieradina bērnu pakļauties, ļaut, lai citi izlemj viņa vietā. Izvēles brīvība vispirms būtu jānodrošina ģimenē.

Protams, ir labi, ja bērns un jauniešis pats apzinās, kādā interesešu izglītības jomā viņš gribētu būt nodarbināts, kas viņam ir nepieciešams, lai vispusīgi attīstītos tagad un izmantotu iegūtas prasmes dzīvē nākotnē. Bet, ja viņam ir

grūti izlemt pašam un vispār negribas mācīties papildus, tad vecākiem un pedagogiem jāpalīdz rast motivāciju.

Audzēknim ir svarīga mācību vide, īpaši pedagoģiski psiholoģiskais vides konteksts. Kad audzēknis jūtas labi, smadzenes izdala endorfīnu, kas rada eiforijas sajūtu un stimulē smadzenes tādējādi mācīšanās pieredze ir patīkama un sekmīga. Ja audzēknī mācīšanās vide izraisa negatīvas emocijas un rada stresu, izdalās kortizols, kas liek viņam bēgt vai cīnīties, neatstājot spēku mācīties, turklāt kortizols pasliktina emocionālo atmiņu (Kuhlman, Kirschbaum & Wolf, 2005).

R. Klarijs (Clarijs, 2008) uzsver, ka interešu izglītība palīdz attīstīt kompetences un prasmes. Viņš min dažādas kompetences, piemēram, personiskās, izglītības, veselības, fiziskās, sociālās, profesionālās, mākslinieciskās, pilsoniskās. Starp prasmēm tiek uzskaitītas: līderība, komunikācija, valodu mācīšanās, aktīva klausīšanās, plānošana, komandu darbs, empātija, distance pret sociālām lomām, konfliktu risināšana, kritiskā domāšana, sevis apzināšanās, disciplīna, atbildība, emocionālā attīstība, sensibilitāte. Šīs prasmes parādās konkrētā uzvedībā un attieksmēs, piemēram, cieņa, tolerance, kopības gars, atbildība, autonomija, pārliecība, pašcieņa, nevardarbīga uzvedība, piederības sajūta, atvērta domāšana.

Raksta autoru teorētisko pētījumu rezultāti ļauj *secināt*, ka: interešu izglītība ir mērķtiecīga, plānveidīga un strukturēta, bet tajā pašā laikā brīvprātīga izglītība, tā dod iespējas līdzdarboties, ļauj eksperimentēt. Interese izglītība paver plašāku redzesloku un ļauj attīstīt personas uzskatus, viedokli un māca patstāvīgi dzīvot. Interese izglītība sniedz konkrētas zināšanas, prasmes un iemaņas kādā konkrētā nozarē, jomā (piemēram, apģērbu šūšana, darbs ar dažādiem instrumentiem tehniskajā jaunradē, galdniecība, jaunie zinātnieki), palīdzot izvēlēties turpmāko profesiju vai sniedzot dzīvei nepieciešamās iemaņas. Interese izglītības iestādēs pulciņus apmeklē 7 reizes vairāk bērnu un jauniešu, salīdzinot vidējo interese izglītības audzēkņu skaitu interese izglītības iestādē un skolā. Tātad bērni, vecāki un pašvaldības uzskata, ka interese izglītības iestādes ir piemērotākas interese izglītības pakalpojuma nodrošināšanai.

Autoru personīgā pieredze ļauj apgalvot, ka interese izglītības iestāde ir multifunkcionāla iestāde, kurā tiek piedāvāta interese izglītība, iespēja saturīgi pavadīt brīvo laiku, nometnes skolēnu brīvlaikos, tālākizglītības kursi pedagogiem, laboratorijas, dažādi kultūras pasākumi. Interese izglītības iestādes aktīvi iesaistās vietējās pašvaldības un arī valsts kultūras dzīves organizēšanā. Lielākā daļa interese izglītības iestāžu Latvijā darbojas kā novadu interese, audzināšanas un jaunatnes darba organizatoriski metodiskie centri.

Interese izglītības iestādes ne tikai dod iespēju bērniem un jauniešiem pilnveidot sevi, tādējādi ietekmējot jauniešu nākotni un arī ekonomiku ilgtermiņā, bet sniedz viņu vecākiem drošības sajūtu par savu bērnu saturīgu un

lietderīgu brīvā laika pavadīšanu, kamēr viņi veic savus profesionālos pienākumus savās darbavietās.

**Empīriskais pētījums** “*Interesešu izglītība Latvijā un interesešu izglītības iestāžu loma*” veikti Latvijas interesešu izglītības iestāžu direktoru konsultatīvās padomes darba grupas ietvaros, kuras sastāvā bija arī raksta autore Benita Svareniece kā Bauskas Bērnu un jauniešu interesešu izglītības centra direktore (Kalniņa u.c., 2012). Empīrisko pētījumu rezultātu analīze un sagatavošana publikācijai dotā raksta ietvaros notika sadarbībā ar LLU TF IMI vadošo pētnieci, asoc. profesori Irēnu Katani.

**Empīriskā pētījumu mērķis** bija pētīt bērnu un jauniešu viedokli par neformālās izglītības piedāvājumu interesešu izglītības iestādēs un šīs izglītības nozīmi, kā arī uz iegūto rezultātu bāzes izvērtēt esošo situāciju interesešu izglītības iestādēs Latvijā, lai izveidotu pamatu turpmākajām diskusijām par interesešu izglītības vietu Latvijas izglītības sistēmā un interesešu izglītības ilgtspējīgu attīstību.

Izmantotās **empīrisko pētījumu metodes**: 1) aptauja (anketēšana) datu ieguvei; raksta autore pieredzes refleksija; 2) datu apstrādes metodes aprakstošās statistikas ieguvei (īpatsvara rādītāju noteikšana), secinošās statistikas ieguvei: Kronbaha-Alfa piemērotības koeficienta tests, Spīrmena rangu korelācijas tests.

Empīriskais pētījums notika 2012.gadā un tika organizēts vairākos posmos: sagatavošanas posms, pētījuma gaita (aptauju organizēšana), datu apkopošana un apstrāde, kā arī rezultātu analīze un izvērtēšana.

**Empīrisko pētījumu bāze.** Empīriskajā pētījumā tika iesaistītas bērnu un jauniešu interesešu izglītības iestādes no visiem Latvijas reģioniem, kuru neformālās izglītības vidē ir iekļauti audzēkņi vecumā no 2 līdz 25 gadiem.

Vecuma grupu sadalījums tika izvēlēts, atbilstoši izglītības pakāpei vispārizglītojošās skolās un vecumposmam raksturīgajām attīstības īpatnībām. Piemēram, 11 – 15 gadus veci audzēkņi mācās pamatskolā, bet, sākot no 13 gadu vecuma, lielākajai daļai audzēkņu pusaudžu vecumam raksturīgo fizioloģisko izmaiņu dēļ, mainās arī uzvedība un motivācija.

Interesešu izglītības iestāžu straujais audzēkņu skaita samazinājums 20 – 25 gadu vecuma grupā skaidrojams ar to, ka audzēkņi uzsāk studijas pēc skolas beigšanas, maina dzīves vietu un uzsāk darba gaitas. Šādas pārmaiņas prasa laiku adaptācijai, tāpēc parasti neatliek laika interesešu izglītībai. Pētījuma laikā sarunās ar jauniešiem konstatējām, ka viņi šajā vecumā jūtas pieauguši un uzskata, ka interesešu izglītība paredzēta skolēniem.

Pētījumā piedalījās 2199 respondenti (bērnu un jauniešu interesešu izglītības iestāžu audzēkņi) aptaujas dalībnieki.



## Pētījumu rezultāti *Results of Research*

Empīrisko pētījumu ietvaros tika izvirzīti vairāki *pētījuma jautājumi*.

Viens no pētījuma jautājumiem, kas interesēja pētījuma autorus, bija interešu izglītības apmeklētība Latvijas bērnu un jauniešu interešu izglītības centros.

Pētījuma rezultāti liecina, ka audzēkņi apmeklē vidēji 1,8 pulciņus nedēļā (gandrīz visi aptaujātie apmeklē 1 vai 2 pulciņus un tikai daži vairāk par 2 pulciņiem nedēļā). Tikai 4% interešu izglītības iestāžu audzēkņiem interešu izglītības nodarbības liek justies pārslogotiem, līdz ar to var apgalvot, ka saprātīgi izvēlēts apmeklējamo interešu izglītības nodarbību daudzums nav pamats skolēnu pārslodzei.

Interešu izglītības programmu saturu nosaka bērnu, jauniešu un viņu vecāku pieprasījums, izglītības iestāžu piedāvājums, valsts kultūrvēsturiskā situācija un tradīcijas. Vispopulārākās ir kultūrizglītības programmas (dziedāšana, dejošana, zīmēšana u.tml.), tām seko sporta izglītības programmas. Tas apliecina Latvijas interešu izglītības tradīcijas un pieprasījumu.

Nozīmīgākie iemesli, kāpēc bērni un jaunieši izvēlas apmeklēt pulciņus interešu izglītības iestādē ir no skolas atšķirīgā vide un skolotājs (attiecības ar skolotāju, viņa profesionalitāte un personība), iespēja interesanti pavadīt savu brīvo laiku, iespēja mācīties ko dzīvei noderīgu, iespēja pašapliecināties, piedaloties konkursos un pasākumos, kā arī vēlme pavadīt laiku citā vidē ārpus skolas.

Vēl viens pētījuma jautājums bija interešu izglītības jomu apmeklētības pastāvīgums un ilgums.

**1. tabula. Spīrmena rangu korelācijas testa rezultāti**  
*Table 1. Results of Spearman's Rank Correlation Test*

| Korelācija starp pazīmju paraugkopām                             |                             | p-vērtība |
|--|-----------------------------|-----------|
| Respondenta interešu izglītības iestādes apmeklējuma gadu skaits | Interese izglītības jomas:  |           |
|  | sporta pulciņi              | 0,133     |
|  | tehniskās jaunrades pulciņi | -0,067    |
|  | jaunatnes darba pulciņi     | 0,104     |
|  | nometnes brīvlaikos         | 0,136     |

Izmantojot Spīrmena rangu korelācijas testu, tika noteikts, ka pastāv cieša sakarība starp to, cik gadus respondents apmeklē interešu izglītības iestādi un atsevišķākām jomām, ar kurām audzēknis nodarbojas interešu izglītības iestādē (skat. 1.tab.). Tas nozīmē, ka šajās jomās audzēkņi nodarbojas ilgstoši, vairāku gadu garumā, mērķtiecīgi pilnveidojoties izvēlētajā jomā.

Svarīgs jautājums ir interešu izglītības programmu izvēle un popularitāte bērnu un jauniešu vidū.

Tika salīdzināta dažādu interešu izglītības iestāžu piedāvāto programmu popularitāte procentuāli attiecībā pret respondentu skaitu konkrētā reģionā. Šāds salīdzināšanas veids ļauj izdarīt secinājumus arī par attiecīgo programmu pieejamību konkrētā reģionā. Parasti piešķirtie finanšu līdzekļi tiek sadalīti, balstoties uz vajadzību izpēti un konkrētu programmu īstenošanas iespējām (materiālā bāze, pedagogu kvalifikācija).

Piemēram, Rīgā procentuāli ievērojami vairāk respondentu apmeklē vides izglītības pulciņus. Tas varētu būt skaidrojams ar to, ka Rīgas bērniem un jauniešiem trūkst iespēju iepazīt dabu ikdienā, kā arī Rīgā atrodas Latvijā vienīgais vides izglītības centrs.

**2. tabula. Spīrmena rangu korelācijas testa rezultāti**  
*Table 2. Results of Spearman's Rank Correlation Test*

| Korelācija starp pazīmju paraugkopām                    |   | p-vērtība |
|---|---|-----------|
| <i>Motivācija apmeklēt pulciņu</i>                      | <i>Izvēlētā interešu izglītības programma (pulciņš)</i> |           |
| Es vēlos pamēģināt visu ko, lai saprastu, kas man patīk | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,113     |
| Vēlos labāk sagatavoties izvēlētajai profesijai         | Kultūrizglītības pulciņi                                | -0,59     |
|   | Tehniskās jaunrades pulciņi                             | 0,099     |
|   | Citi izglītojoši pulciņi                                | 0,072     |
| Es apgūstu dzīvē noderīgas zināšanas un prasmes         | Jaunatnes darba pulciņi                                 | 0,091     |
|   | Citi izglītojoši pulciņi                                | 0,098     |
| Varu piedalīties dažādos konkursos un pasākumos         | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,113     |
|   | Tehniskās jaunrades pulciņi                             | -0,096    |
|   | Jaunatnes darba pulciņi                                 | 0,058     |
| Izjūtu gandarījumu par saviem sasniegumiem              | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,062     |
|   | Jaunatnes darba pulciņi                                 | 0,073     |
| Gribu pavadīt laiku citā vidē ārpus skolas              | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,099     |
|   | Tehniskās jaunrades pulciņi                             | -0,055    |
|   | Jaunatnes darba pulciņi                                 | 0,082     |
| Jūtos gaidīts, te ir laba atmosfēra                     | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,107     |
|   | Tehniskās jaunrades pulciņi                             | -0,054    |
|   | Jaunatnes darba pulciņi                                 | 0,060     |
| Man patīk pulciņa skolotājs                             | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,075     |
| Varu satikt draugus un parunāties                       | Jaunatnes darba pulciņi                                 | 0,064     |
| Man ir interesanti pavadīt savu brīvo laiku             | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,061     |
| Vecāki liek   | Tehniskās jaunrades pulciņi                             | -0,053    |
|   | Citi izglītojoši pulciņi                                | 0,065     |
| Cits variants   | Kultūrizglītības pulciņi                                | 0,053     |
|   | Vides izglītības pulciņi                                | 0,085     |

Pētījuma autorus interesēja, kāda ir interešu izglītības iestāžu apmeklētības motivācija. Tika konstatētas sakarības starp atsevišķiem skolēnu motīviem un izvēlētajām interešu izglītības programmām (skat. 2.tab.).

Audzēkņus vada dažāda motivācija, kāpēc viņi apmeklē pulciņus. Visnozīmīgākā motivācija ir „Man patīk pulciņa skolotājs”, kas norāda skolotāja personības faktora nozīmīgumu, spēju radīt atbilstošu emocionālo vidi pulciņa nodarbību laikā, ko ir grūti nodrošināt formālā skolas mācību procesā. Nākošā nozīmīgākā motivācija ir „Man ir interesanti pavadīt savu brīvo laiku”, kas norāda uz mācību satura un metožu izvēli atbilstoši interesēm. Audzēkņi par ļoti nozīmīgu uzskata iespēju mācīties to, kas dzīvē noderīgs, bet nav pieejams formālajā skolas mācību procesā. Nozīmīga ir arī iespēja pašapliecināties un pārbaudīt savas zināšanas un prasmes, piedaloties konkursos un pasākumos.

1232 respondenti jeb 56% norāda, ka vēlas pavadīt laiku citā vidē ārpus skolas. 8% respondentu vecāki liek apmeklēt pulciņus, bet nevienam no viņiem tā nav vienīgā motivācija. Iespējams, ka ir pulciņi, kurus audzēknis izvēlas pats un ir pulciņi, uz kuriem vecāki liek iet. Izvēloties atbildi „Cits variants” ir minēti šādi pulciņu apmeklējuma iemesli: pulciņos neliek sliktas atzīmes, var izdomāt un veidot savus darbiņus, nav stundu un mājas darbu, var brīvi mērķtiecīgi izpausties, pats vēlos, sagādā prieku, eju līdz draugam, patīk grūti darbi.

Salīdzinot motivāciju proporcionāli, respondentu skaitam dažādos pulciņu programmu veidos, redzamas būtiskas atšķirības. Jaunatnes darba programmu pulciņu apmeklētājiem, salīdzinājumā ar citiem, salīdzinoši nelielu lomu motivācijā veido patika pret pulciņa skolotāju. Vislielāko motivāciju jaunatnes darba programmu apmeklējumam rada iespēja iegūt dzīvē noderīgas zināšanas, interesanti pavadīt brīvo laiku un piedalīties konkursos, ļoti nozīmīga ir iespēja satikt draugus un parunāties, kā arī vēlme pavadīt laiku ārpus skolas citā vidē. Tehniskās jaunrades pulciņu audzēkņiem būtiski svarīgāka par citām motivācijām ir iespēja apgūt dzīvē noderīgas zināšanas un prasmes. Tas ir vienlīdz svarīgi ar iespēju interesanti pavadīt brīvo laiku. Nozīmīga ir arī iespēja iemācītos to, kas skolā nav iespējams.

Pastāv cieša sakarība starp motivāciju un izvēlēto interešu izglītības programmu. 83 respondentiem jeb tikai 4% pulciņa nodarbības liek justies pārslogotiem.

Izmantojot Spīrmena rangu korelācijas testu, tika noteikts, ka pastāv negatīva sakarība starp skolēnu pārslodzi un sekojošiem pulciņu apmeklējumu iemesliem (skat. 3.tab.):

- izjūtu gandarījumu par saviem sasniegumiem,
- jūtos gaidīts, te ir laba atmosfēra,
- man patīk pulciņa skolotājs.

Tas varētu liecināt, ka vecāku uzspiesti pulciņi, kas nerada bērnam interesi, rada pārslodzes izjūtu, savukārt pulciņi, kas saistīti ar pozitīvu atmosfēru un interesi to nerada.

**3. tabula. Spīrmena rangu korelācijas testa rezultāti**  
**Table 3. Results of Spearman's Rank Correlation Test**

| Korelācija starp pazīmju paraugkopām |  | p-vērtība |
|--------------------------------------|--|-----------|
| Skolēnu pārslodze                    | Interesešu pulciņu apmeklējuma iemesli:    |           |
|                                      | vecāki spiež apmeklēt                      | 0,054     |
|                                      | izjūtu gandarījumu par saviem sasniegumiem | -0,072    |
|                                      | jūtos gaidīts, te ir laba atmosfēra        | -0,066    |
|                                      | man patīk pulciņa skolotājs                | -0,059    |

Savukārt netika atklāta cieša, statistiski nozīmīga sakarība starp pārslodzi un apmeklēto pulciņu skaitu vai interesešu izglītības iestādē pavadīto stundu skaitu. Līdz ar to var apgalvot, ka pārslodze nerodas patērētā laika dēļ, bet tā ir saistīta ar motivāciju un ir subjektīva.

**4. tabula. Spīrmena rangu korelācijas testa rezultāti**  
**Table 4. Results of Spearman's Rank Correlation Test**

| Korelācija starp pazīmju paraugkopām |                                    | p-vērtība |
|--------------------------------------|------------------------------------|-----------|
| Skolēnu pārslodze                    | Skolēnu vecuma grupa (7 - 10 gadi) | 0,054     |
|                                      | Reģions                            | 0,093     |

Analizētajos datos parādījās cieša sakarība starp pulciņu nodarbību izraisītu pārslodzi un vecuma grupu 7 – 10 gadi (skat. 4.tab.). No šīs vecuma grupas respondentiem (1. – 4. klase vispārīzglītojošā skolā) 38% apmeklē 1 pulciņu, 30% apmeklē 2 pulciņus, 17% apmeklē 3 pulciņus, 8% apmeklē 4 pulciņus, bet pārējie apmeklē 5 pulciņus un vairāk. 4% pavada interesešu izglītības iestādē 1 stundu nedēļā, 14% - 2 stundas nedēļā, 11% - 3 stundas, 23% - 4 stundas, 7% - 5 stundas, 16% - 6 stundas, 25% - 7 un vairāk stundas nedēļā. 12% šīs vecuma grupas respondentiem apmeklē pulciņus, tāpēc, ka vecāki liek. 5% no šīs vecuma grupas respondentiem jūtas pārslogoti pulciņa apmeklējuma dēļ. Līdz ar to secināms, ka 7 – 10 gadus veci bērni izjūt subjektīvu pārslodzi, kas varētu būt saistīta ar motivācijas un intereses trūkumu konkrētā pulciņa apmeklējumam (vecāku uzspiests).

Tika konstatēta cieša sakarība starp pārslodzi un reģionu, kurā dzīvo bērns (skat. 4.tab.). Vispārslogotākie pulciņu apmeklējuma dēļ jūtas Rīgas interesešu izglītības iestāžu audzēkņi (6%). 96% respondentu priekšroku dod pulciņiem interesešu izglītības iestādē. Visbiežāk tiek minēti šādi iemesli: brīvāka atmosfēra, jūtos brīvāk, ir jautri, cita vide, vides maiņa, gribas atpūsties no skolas, no klasesbiedriem, pasākumi, jūtas novērtēts, brauc uzstāties daudzās Latvijas vietās, foršāki skolotāji, ļoti saprotoši, interesanti, vairāk domubiedru ar līdzīgām interesēm, nav tik daudz bērnu kā skolā, nav tik saspringti un stingri kā skolā, neviens neklie dz, skolā nav tik daudz iespēju izvēlēties, strādā profesionāli konkrētajā jomā.

Tikai 4 % respondentu labprātāk gribētu, lai pulciņi notiktu skolā, kā galveno iemeslu minot, ka tad nekur nebūtu jāiet, būtu ērtāk. Daļai no šiem audzēkņiem ir vienalga, kur apmeklēt pulciņus, kā arī tiek minēts, ka interešu izglītības iestādē un skolā ir atšķirīgs pulciņu piedāvājums, tādēļ apmeklē tos abās iestādēs.

Ja interešu izglītības programmas tiktu īstenotas tikai skolās, tad, lai apmierinātu daudzveidīgās intereses un vajadzības, nāktos braukt uz citām skolām, līdzīgi kā tagad uz interešu izglītības iestādi. Tikai 11% respondentu apmeklētu pulciņus svešā skolā. Pastāv cieša sakarība starp respondenta pārstāvēto reģionu un apliecinājumu, ka viņš apmeklētu pulciņus svešā skolā ( $p=0,107$ ). Visdrošākie ir Rīgas audzēkņi (16% būtu ar mieru apmeklēt pulciņus svešā skolā), tiem seko Vidzemes (13%) un Zemgales (12%) audzēkņi. 8% Latgales interešu izglītības audzēkņu būtu ar mieru apmeklēt pulciņus svešā skolā, savukārt tikai 4% Kurzemes interešu izglītības iestāžu audzēkņi būtu ar mieru apmeklēt pulciņus svešā skolā. Tas nozīmē, ka lielākajai daļai Kurzemes bērnu un jauniešu tiktu liegta iespēja izmantot interešu izglītības piedāvājumu, ja viņiem būtu jādodas uz svešu skolu. Interešu izglītības iestādi apmeklē bērnu un jaunieši no dažādām skolām, līdz ar to visi jūtas vienlīdz piederīgi interešu izglītības iestādei, lai to brīvi apmeklētu.

## **Secinājumi** *Conclusions*

Interešu izglītība ir nozīmīga neformālās izglītības sastāvdaļa, kas mērķtiecīgi un plānveidīgi tiek realizēta, saturs tiek strukturēts, izdalot vairākus interešu izglītības virzienus un jomas.

Interešu izglītības iestāde ir multifunkcionāla neformālās izglītības vide, kurai ir nozīmīga loma Latvijas izglītības telpā.

Interešu izglītība ir personas individuālo izglītības vajadzību un vēlmju īstenošana neatkarīgi no vecuma un iepriekš iegūtās izglītības. Tā ir brīvprātīga izglītība, un tās uzsākšanai nav nepieciešama noteikta izglītības pakāpe vai izglītības līmenis, kā arī priekšzināšanas apliecinājoši dokumenti.

Interešu izglītība dod iespējas līdzdarboties, ļauj eksperimentēt. Interešu izglītība paver plašāku redzesloku un veicina personības attīstību, t.sk. uzskatu, viedokļa, attieksmju un vērtību veidošanos, sekmējot patstāvīgas dzīves prasmju attīstību.

Interešu izglītība sniedz konkrētas zināšanas, prasmes un kompetences kādā konkrētā nozarē, palīdzot izvēlēties turpmāko profesiju uz iegūtās pieredzes bāzes.

Interešu izglītības programmu saturu nosaka bērnu, jauniešu un viņu vecāku pieprasījums, izglītības iestāžu piedāvājums, valsts kultūrvēsturiskā situācija un tradīcijas.

Ļoti daudzveidīgs un plašs ir interešu izglītības izvēles motīvu spektrs. Gan vides (ārējie), gan no personības izrietošie (iekšējie) faktori nosaka interešu

izglītības programmas izvēli un popularitāti gan bērnu un jauniešu vidū, gan viņu vecāku vidū.

Visbiežāk bērnu un jauniešu izvēli apmeklēt pulciņus interešu izglītības iestādē ietekmē divi nozīmīgi faktori: no skolas atšķirīga vide un skolotājs (attiecības ar skolotāju, viņa profesionalitāte un personība).

Interesu izglītības iestādes veic socializācijas un kulturizācijas veicināšanas funkcijas, palīdzot saviem audzēkņiem pašapliecināties un atrast ceļu sevis pašrealizācijai. Vecāku un pedagoga atbalsts ir būtiski šo mērķu sasniegšanai.

Nepieciešams skaidri definēt kvalitatīvas izglītības rezultātu, skaidrojot arī procesu, saturu un vidi šī rezultāta sasniegšanai, lai būtu iespējams vērtēt interešu izglītības vietu Latvijas izglītības sistēmā un plānot tās attīstību kvalitatīvas izglītības īstenošanai.

### Summary

These days sustainability of education becomes more actual, the guarantor of which appears to be the availability and diversity of education for every human being during the lifetime where the non-formal education takes a significant place.

The member state participants of The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), taking into consideration the global meeting "Education for everyone" that took place in May, 2014 in Oman, came to an agreement that the international support of the ultimate target of promoting and providing the development of sustainable society until 2030 has to be strengthened. In the way of assessing the achievements of the completed strategic objectives more than 300 participants of the conference came to terms that a vision of the future education will more explain the education for sustainable development, as well as linking of education with the labour market and improvement of every person's quality of life. The link of the formal and non-formal education is very important for the development of education, as much as strengthening of the skills of the 21st century and the environment of education-how much it is inclusive and open to the collaboration, what the link between the formal and non-formal education is.

In the environment of education of Latvia as a sub-category of non-formal education there has appeared such a concept as *interest education*.

*The aim of the article* is to update the role of the interest education of children and young people in the context of life-long education when publishing the results of the completed theoretical and empirical research in the sphere of the non-formal education.

The empirical research „*Interest education in Latvia and the role of the institutions of interest education*” has been accomplished within the frameworks of the working group of the constructive board of headmasters of the interest educational institutions of Latvia. Many respondents (2199 students of the children's and youth interest education institutions) took part in the research.

As a result of the research it was concluded that the interest education is a significant part of the non-formal education that is performed in a purposeful and planned manner, the content is structured dividing several directions and spheres of the interest education.

The institution of the interest education is a multifunctional environment of the non-formal education that takes a significant role in the environment of the education of Latvia. The interest education is an implementation of a person's individual needs and wishes of education regardless of age and previously obtained knowledge. It is voluntary education. To start informal education, it is not necessary to have a specific grade of education or level of education as well as the documents confirming the grounding. The interest education offers an

opportunity to participate and to experiment. It opens a wider horizon and promotes the development of a personality including the formation of views, opinions, attitudes and values facilitating the development of the skills of an independent life. The interest education offers specific knowledge, skills and competences in a specific field thus helping to choose the further profession basing upon the previously obtained experience basis.

The content of the programmes of the interest education has been defined by the request of the children, young people and their parents, by the offer of the educational institutions, the cultural- historical situation and the traditions.

The spectrum of motives of the interest education is very wide and various. Both the factors of the environment (external factors) and the personality's resultant (internal factors) define the choice and the popularity of the programme of the interest education among the children, the young people and their parents.

In the majority of cases the choice of the children and the young people to attend the groups of interest in the institutions of the interest education is influenced by two significant factors: the environment that differs from school and the teacher (relationship with the teacher, his/her professionalism and personality).

The institutions of the interest education accomplish the functions of promoting socialization and culturalization thus helping the children and the young people to self-affirm and to find the ways for self-realization. The support of parents and educators is essential to achieve these objectives.

It is necessary to define, in an intelligible manner, the result of a qualitative education, thus explaining also the process, content and environment to achieve this objective so it was possible to evaluate the place of the interest education within the system of Latvia and was possible to plan its development in order to realize qualitative education.

The results of the survey of the children and young people acknowledge that there is a wide spectrum of motives of choosing the interest education. The choice and popularity of the programmes of the interest education have been defined by several groups of factors. It is important to offer possibilities to attend different interest groups both in the country and in towns thus gaining new out-of-school experience that can further largely result on choosing the career objectives.

Both – the researches and the personal experience of the author affirm that the centres of the interest education of the children and youth are the sub-systems of multifunctional environment of the non-formal education in the total environment of the education of Latvia.

### **Literatūra** **References**

- Coombs, P.H., Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty. How Nonformal Education Can Help*. Baltimor, The Johns Hopkins University Press.
- Clarijs, R. (2008). *Unlimited Talents and Non-formal Education*. A Contribution to the Discussion about the Future Role and Position of After-School Education in Europe. Prague, p. 54.
- Interešu izglītības jomas*. (2015). (Interest agency for education areas).VISC. Downloaded from <http://visc.gov.lv/intizglitiba/info.shtml> (In Latvian)
- Izglītība visiem* (Education for all). (2014). Downloaded from <http://www.unesco.lv/lv/izglitiba/izglitiba-visiem/izglitiba-visiem-1/> (In Latvian)
- Kalniņa, D. u.c. (2012). *Interešu izglītība Latvijā un interešu izglītības iestāžu loma* (Latvian education interests and the interests of educational institutions play). Pētījuma ziņojums. Rīga, IKSD. (in Latvian)
- Katane, I. (2005). Rural School as Multidimensional Education Environment: Conceptual Model in Aspect of Education Ecology. Proceedings of the Fourth International

- Conference *Person. Color. Nature. Music*, Daugavpils University, Daugavpils, Latvia, pp. 173-188.
- Katane, I., Kalniņa, I. (2010). *Skolēnu personības konkurētspējas attīstība neformālās komercizglītības vidē* (Development of Students' Personality Competitiveness within the Environment of Non-Formal Commercial Education). Jelgava: LLU, 331 lpp. (in Latvian)
- Kravale, M. (2006). *Jauniešu neformālā izglītība Latvijā*. (Youth Non-formal Education in Latvia). Promocijas darba kopsavilkums. Daugavpils: DPU. Downloaded from [www3.acadlib.lv/greydoc/Kravales\\_disertacija/Kravale\\_lat.doc](http://www3.acadlib.lv/greydoc/Kravales_disertacija/Kravale_lat.doc) (in Latvian)
- Kuhlmann, S., Kirschbaum, C., Wolf, O. T. (2005). Effects of oral cortisol treatment in healthy young women on memory retrieval of negative and neutral words. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83, p. 158.-162.
- Lepere, D. (2011). *Inovātīvās darba formas un metodes interešu izglītības programmu īstenošanā Talsu novada Bērnu un jauniešu centrā*. Talsi: Talsu Bērnu un jauniešu centrs.
- Lerner, R.M. (Ed.). (2006). Theoretical models of human development. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology*(6th ed.), Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Normatīvie dokumenti*. (Regulatory Documents). (2015). Rīga: VISC. Downloaded from <http://visc.gov.lv/aktualitates/normdok.shtml> (In Latvian)



## MORAL VALUES OF EARLY ADOLESCENTS: CONATIVE LEVEL

**Snieguolė Vaičekauskienė**

Lithuanian University of Education,  
National Agency for School Evaluation, Lithuania

***Abstract.** The most intensive education of moral values takes place in adolescence, and thus the family and school have to make big efforts for the internalization of moral values. The article reviews the opinions of teachers and parents of 5 – 6<sup>th</sup> grade pupils and analyses the conative (behaviour) level of moral attitudes among early adolescents. The survey showed that early adolescents are self-critical; they assess their moral behaviour stricter than the behaviour of their peers, whereas the teachers assess the moral behaviour of teenagers stricter than pupils or their parents.*

***Keywords:** attitudes, morality, school, teenager, values.*

### Introduction

Globalization has a positive effect on economic well-being, however it is also often considered to be the source of all modern evils (human vices). Technological, economic, social, political, cultural and education developments bring about changes of values in the society. The 21<sup>st</sup> century sees a rapid development of technologies and economics, the change of climate. Lithuania's Progress Strategy 2030 states that it is difficult to foresee what technologies will prevail in the future, what influence they will make on our life and what will guarantee our success and wellbeing. Yet there are things that change little through ages and they also determine the societal development. These things are moral values that characterize the core of individual's wellness and regulate human life in a non-violate manner (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2009).

Globalization has created doubts whether moral values are acceptable and obligatory to all human beings (Bauman, 2007). Moral values of modern teenagers are doubted especially frequently as stressful emotions and instincts common in this age manifest wildly (Steiner, 1996) and different experiences are perceived with great emotions. Structuring, classifying, hypothesizing, abstract thinking abilities develop in adolescence, therefore this period is beneficial for the internalization of values: teenagers are avid consumers of spiritual and material values, while their consciousness becomes very open to the variety of culture forms (Astra, 1993). If “conditions for internalization of moral values are not created in adolescence, material and mercantile values take over and prohibit the uniting of people and mankind, increase the occurrence of destructive behaviours” (Martišauskienė, 2011, p. 54). Knowledge about values received by teenagers performs the function of moral attitude cognition and

formation; the attitudes change through knowledge systematization and interpretation. Attitude is “more or less crystalized position of the subject (individual or collective) towards the object (person, group, situation, value); it is expressed more or less openly through various symptoms and indicators (presence or absence of words, tone, gestures, actions)” (Maisonneuve, 1973, p. 111). Formed attitudes are recognized in the person’s actions and behaviour; therefore researchers who analyse the moral development of humans most often base their considerations on the expression of this component.

However, the division of the construct of attitude into different components (cognitive (intelligence, knowledge), affective (emotions), and conative (practical activity)) is relative because all components are interdependent and the “function of attitude is at the same time cognitive, energetic and regulating” (Maisonneuve, 1973, p. 111). Some components of attitude dominate over the other depending on the situation, setting and preparedness of the person, free and voluntary disposition to act in one way or another. Cognitive and emotional levels are important for education, whereas the society is interested in the behaviour of its members (only the third conative component of attitude). The society is not very interested in attitude development mechanisms: the society expects appropriate behaviour from teenagers, i.e. such education outcome that subsequently would become character traits (Havard, 2014).

Moral education has received increased interest from researchers. Moral education is discussed from different aspects of education theory and practice: the roots of moral education, expression and development in sport activities (Budreikaitė, 2014), by highlighting separate values, such as dignity, humanity (Bakutytė, 2001), relation between spiritual and artistic education (Girdzijauskas, 2008), by solving sexual education problems in teenagers and youth (Donovan, 1998; Ruškus, Sujeta, 2011), viewing the moral education of youth as an exceptional integrative phenomenon of a person’s spiritual development (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2014), viewing the surrounding environment as a significant factor of education (Thapa et al., 2013). V. Aramavičiūtė ir E. Martišauskienė (2014) are the key researchers who study moral education of youth and teenagers in Lithuania. Studies of US psychologists, education scientists, leadership experts and researchers of other fields are distinguished from foreign sources: teenager personality development assessment instruments based on positive psychology are introduced, factors influencing personality development are discussed (Hilliard et al., 2014; Lerner et al., 2005), looking into the depths of the human spirit is encouraged (Covey, 2008 et al.).

Literature review revealed that researchers seldom analyse and compare the attitude of educators (teachers and parents) and teenagers to moral behaviour. Therefore the article delves into the following scientific **problem**: what characteristics of moral behaviour of teenagers are seen as most / least frequently occurring by early adolescents, their parents and teachers, how

congruent are their views and how can they affect the development of moral values.

**Goal:** highlight the conative expression of moral values in modern teenagers of early adolescents.

**Objectives:**

- Discuss the authenticity, responsibility and dignity, as the core of moral values education in early adolescents;
- Highlight the characteristics of empirical expression of authenticity, responsibility and dignity towards others in early adolescents;
- Compare the attitudes of 5 – 6<sup>th</sup> graders, their parents and teachers towards the moral behaviour of pupils.

The **theoretical approach** of the study is based on: *the concept of holistic education* (Bitinas, 2000; Hattie, 2014) stating that a child develops as an integral personality, and education process is a unified system; the ideas of *existential philosophy and humanistic education* (Lepeškienė, 1996; Lukšienė, 2000; Maceina, 2005; Rogers, 2005) urging to educate a free, responsible, righteous, authentic and broadly educated personality.

**Survey sample.** The survey involved 5 – 6<sup>th</sup> graders (n=1036), their parents (n=405) and teachers (n=61) from 14 secondary schools in different Lithuanian towns and regions. The pupils were invited to participate in the survey using the probability sampling method and improved serial sampling form (Kardelis, 2002, p. 121).

**Research methods:** *theoretical* (scientific literature and document analysis), *empirical* (survey in writing) and *statistical* (calculation of frequencies).

### **Authenticity, responsibility and dignity as the core of moral development**

The development of mature personality is related with moral values: “being a moral person means thinking morally and behaving appropriately” (Myers, 2000, p. 112). Many theologians, philosophers, and researchers in other areas of education science (Arendt, 1995; Colombero, 2001; Covey, 2007 et al.) note the importance of moral values in the life of modern people and development of today’s society that lives “in the period of “soul freezing spiritual decline” (Virbalienė, p. 121). Besides, the researchers have noted that “the attitudes of modern teenagers to moral values only partly respond to the challenges of today, and the trend of declining acceptance of spiritual values such altruism, *responsibility*, delight, intelligence, faith, adjustment of interests, *creativity* etc. raises education problems, the solution of which cannot be delayed” (Martišauskienė, 2011, p. 52).

National strategic documents define the key values (openness, responsibility creativity) that form the basis of our country’s vision “to become a modern energetic country, embracing differences, and with a strong sense of

national identity (Lithuania's Progress Strategy 2030). Globalization and knowledge era encourage to value creativeness (used when speaking about a human being) and creativity (used when speaking about human works or his/her real actions (Grammar of the Lithuanian language, 1997)). The necessity to prepare for changes and the ability to act creatively both under usual and new conditions is highlighted in the modern society. According to M. W. Martin (2006), "creativity is a morally valuable newness. It does not mean that we have to invent virtues "starting from zero", but new ideas and activities must be based on the key moral values; we have to support moral ideals that help to find the answer in ambiguous situations" (p. 56). This understanding is relevant in our changing world, where we often have to choose between spiritual and material values. Creation, as the highest expression of the human spirit, may help a man to objectively assess the situation and choose correctly, to remain authentic without undermining one's moral ideals.

Researchers have noted that change affects various spheres of public life: it embraces the openness to other cultures and their values; on the other hand change may become the cause of value tension prompting to learn more tolerance. Every human being is unique and this uniqueness is expressed through the authenticity of free and self-determined choices. A human being strives for self-expression, disclosing own potential and skills, internal constructive creativity. By acting creatively a human being can successfully face the increasing flows of information, solve problems effectively and responsibly, make authentic choices.

Authentic moral decisions based on accumulated knowledge and experiences enable to change culture, to overcome superficiality and insincerity. T. Lileikienė (2004) has noted that creativeness is preconditioned by personal freedom and curiosity, initiative, originality and activity stemming from this freedom. The growing feeling of identity at the late stage of adolescence excites creative power that enables to reflect the relations with others and self and create them anew. According to R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė and M. Teresevičienė (2005), reflective thinking helps to move from the blind trust in authorities to reflection, critical assessment of knowledge, argumentation and explanation of own viewpoint. K. Urban (2003) noted that a teacher, who fosters creativeness, creates a learning environment based on openness and freedom, encourages flexibility and original thinking, provides conditions for the pupils to experiment, to act independently and accept themselves positively. In summary of research findings, we may state that creativeness and authenticity may be considered as moral values. Nevertheless, the boundary between moral and immoral creativeness and authenticity must be felt. Creativeness, authenticity, like other values are seen the best in everyday activities: the actual spirituality reveals not in extraordinary situations but "in ordinary situations when a person does not do anything outstanding or interesting <...>, from his attitude to usual things, when he does not receive attention from others" (Chambers, 2011, p. 96).

Moral behaviour may be influenced by the level of self-esteem and respect to others. Researchers (Kaplan 1980, 1986; Scott, 2004 et al.) have noted that teenagers with low self-esteem and negative experience show little respect and tolerance to others. Intensive development of personality starts in the middle childhood. There is no single and universal model of the learning environment that fits to all – all humans are different; however, everybody needs an open and enabling environment. R. Florida (2001) gives significance not to knowledge or academic achievements, entrepreneurship or financial success that result from creative thinking, but to pleasant, relaxing and natural environment, traditional values and institutional culture. Aristotle said that tolerance and apathy are the last virtues of a dying society. Therefore, moral attitudes shall be developed with great attention to human dignity (development of respect, self-esteem, tolerance), humane learning environment, where the child gradually matures by creatively and authentically interpreting knowledge, assessing it emotionally and rationally, being aware of the moral self (Taylor, 1996, p. 37), being open, trusting others and oneself, reflecting and finding moral essence in his/her feelings, relations and activity; such a child is able to combine personal and social expectations and values. These things have an influence on self-image and self-compassion (Slee, 2002).

In the era of information technologies self-image of often formed in public while teenagers communicate in social networks and openly share almost all details of personal life and experiences. Studies in different disciplines (Heideher, 1989; Levi-Strauss, 1994 et al.) show that openness and responsibility have influence on the specific individual as well as on the entire organization; however researchers emphasize a responsible (moral) way of life where responsibility, conscientiousness, resilience come to the fore. Development of authenticity, responsibility and dignity (Table 1) in teenagers means caring about the consistency and value of their moral behaviours.

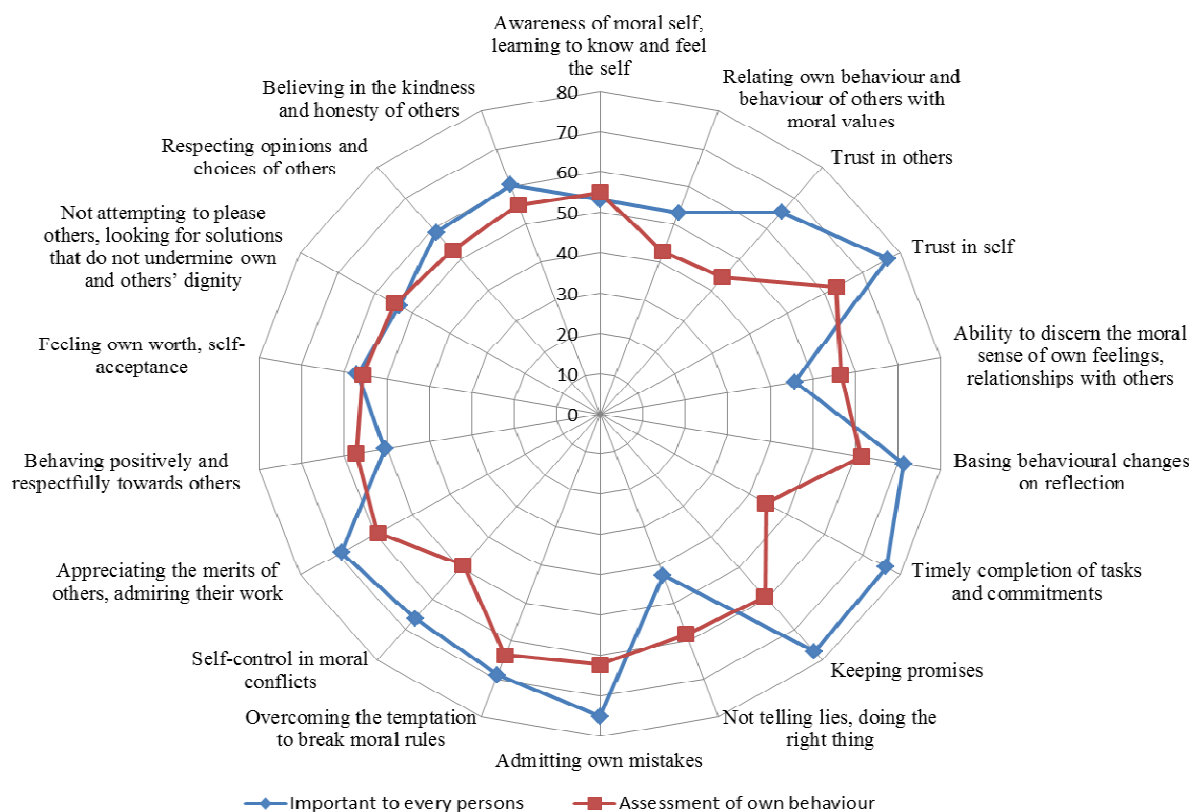
The analysis of the findings of research in different disciplines and fundamental values highlighted in Lithuanian strategic documents revealed the core values to be focused on in education. The expression and empirical characteristics of these values were defined (Table 1) and used in the diagnostic survey described in this article. The survey aimed to show the expression of moral values – authenticity, responsibility and dignity – in everyday life of early adolescents.

**Table 1. Moral values and their teaching curriculum**

| <b>Values</b>   | <b>Expression</b>     | <b>Empirical characteristics</b>   |
|---|-----------------------|--|
| <b>Authenticity</b><br>of moral<br>choices /<br>decisions | Personhood            | Awareness of moral self, learning to know and feel the self  |
|   |                       | Relating own behaviour and behaviour of others with moral values                                     |
|   | Openness              | Trust in others  |
|   |                       | Trust in self  |
|   | Reflectivity          | Ability to discern the moral sense of own feelings, relationships with others                        |
|   |                       | Basing behavioural changes on reflection   |
| <b>Responsibility</b>                                     | <b>Responsibility</b> | Timely completion of tasks and commitments   |
|   |                       | Keeping promises   |
|   | Conscientiousness     | Not telling lies, doing the right thing  |
|   |                       | Admitting own mistakes   |
|   | Resilience            | Overcoming the temptation to break moral rules   |
|   |                       | Self-control in moral conflicts  |
| <b>Dignity</b>  | Respect               | Appreciating the merits of others, admiring their work   |
|   |                       | Behaving positively and respectfully towards others  |
|   | Self-esteem           | Feeling own worth, self-acceptance   |
|   |                       | Not attempting to please others, looking for solutions that do not undermine own and others' dignity |
|   | Tolerance             | Respecting opinions and choices of others  |
|   |                       | Believing in the kindness and honesty of others  |

### **Behaviour of early adolescents in terms of authenticity, responsibility and dignity**

The attitude of teenagers to authenticity, responsibility and dignity was studied by using two blocks of items: one block consisted of 18 items corresponding to the empirical characteristics of the three moral values (see Table 1) and the respondents were asked to rate them by importance to a good friend; the second block consisted of 24 items and the respondents had to rate them according to the frequency of behaviour described in the statement (in the block of 24 items 18 statements corresponded to the empirical characteristics of authenticity, responsibility and dignity, and 2 statements were ambivalent). The survey data are summarized in Figures 1 and 2.

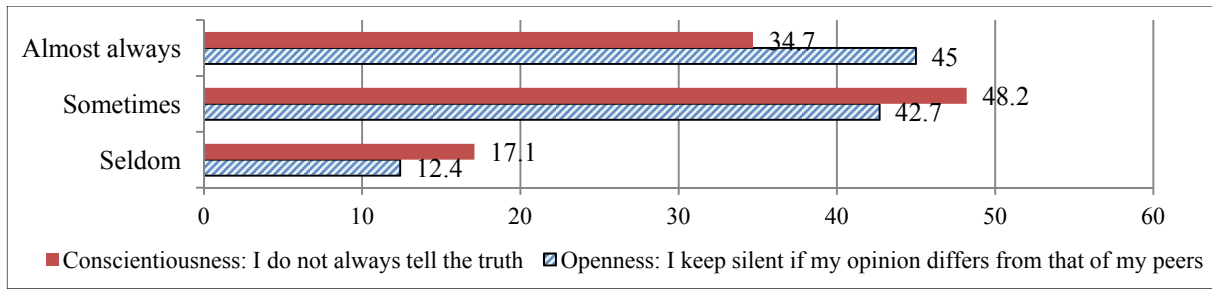


**Fig. 1. Distribution of young adolescents' attitudes to their own and others' moral behaviour of (%)**

5 – 6<sup>th</sup> graders state that most often they manage to overcome the temptation to break moral rules (63.9 % of respondents were positive about the statement), rely on themselves (63 %) and, after reflection, behave better (61,4 %), acknowledge mistakes (62,3 %), keep promises (59,3 %), do the right things (58,3 %). In other words, more than half of the respondents stated that they do best in behaving with dignity – respecting other people and themselves, being tolerant. Early adolescents also said that they can be dutiful, responsible and honest, take the time to reflect their behaviour, are able to discern the moral sense of their feelings and relationships with others.

Talking about others, early adolescents in certain cases were even more positive, especially in the evaluation of openness (trust in others and self), sense of duty (keeping promises, timely completion of tasks), resilience (self-control, compliance with the rules). However, in assessing the integrity of another person the ratings differed greatly: admitting of being wrong was rated higher in statements about others than in statement about self, whereas telling the truth (not telling lies) was rated obviously lower.

The analysis of the frequency of positive answers to additional statements (“I do not always tell the truth” and “I keep silent if my opinion differs from that of my peers”) showed that pupils openly admit hiding the truth or not always tell the truth quite often (Fig. 2).



**Fig. 2. Conscientiousness and openness in the behaviour of early adolescents (%)**

The analysis of the survey data showed that half of the pupils keep silent if they think differently, and one-third of pupils do not tell the truth very often. Deeper analysis of the frequency of positive answers to the statement “I do not always tell the truth” did not show statistically significant differences by sex, form, selection of ethical education discipline (religion or ethics), participation in school events, and well-being at school. However, statistically significant differences were observed in the frequency of positive answers by academic achievements ( $p=0,019$ ), participation in non-formal learning activities ( $p=0,035$ ) and well-being at home ( $p=0,02$ ): pupils with high academic results, who are involved in extracurricular activities, are members of youth organizations and feel well at home more often tell the truth and do not lie. The analysis of the frequency of positive answers to the statement “I keep silent if my opinion differs from that of my peers” revealed a similar trend: statistically significant differences were influenced by academic achievements ( $p=0,013$ ) and well-being at home ( $p=0,043$ ), participation in afterschool events ( $p=0,048$ ) and well-being at school ( $p=0,002$ ).

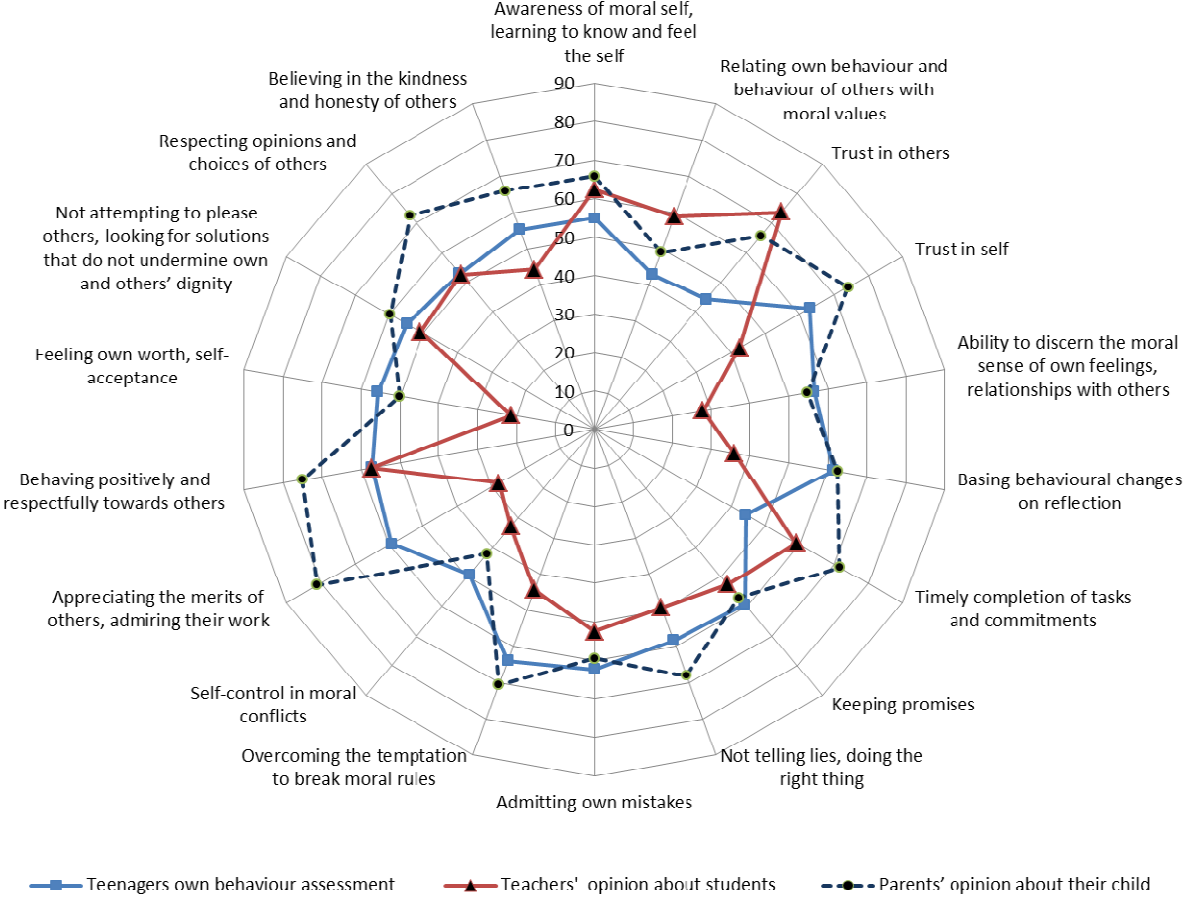
The data analysis leads to the conclusion that pupils tell the truth and do the right things when they feel safe, succeed at school, they are trusted, are involved in favourable and meaningful activities. With positive microclimate at home and at school pupils would learn to understand “the moral being with self”, to recognize and feel the self, see the moral meaning of their feelings, be more polite with and more positive towards others. In other words, education of early adolescents should concentrate on the three distinguished moral values – authenticity, responsibility and dignity, especially the expression of personhood, reflectiveness, conscientiousness and respect.

### **Comparison of the attitudes of pupils, their parents and teachers to the behaviour of early adolescents**

The attitude of parents and teachers to the same phenomenon are important for the successful education process. They are the examples that early adolescents try to follow. The attempts of pupils to observe authenticity, responsibility and dignity in their activities were studied in parallel with the survey of their parents and teachers’ attitudes. Parents and teachers were asked



to rate the same statements (empirical characteristics of values) (see Table 1) as the pupils. Graphical representation of the analysed data (Fig. 3) shows significant differences in the attitudes of early adolescents, their parents and teachers.



**Fig. 3. Distribution of the attitudes of pupils, parents and teachers to the behaviour of early adolescents (%)**

The opinions of respondents were the most congruent in the evaluation of four characteristics (expression of values) – awareness of moral self, learning to know and feel the self (personhood), keeping promises (responsibility), admitting making mistakes (conscientiousness), looking for solutions that do not undermine own and others’ dignity (dignity). The greatest difference in attitudes was observed in the evaluation of the following characteristics (expression of values): trust in others and in self (openness); timely completion of tasks and commitments (responsibility); appreciating the merits of others, admiring their work (respect); believing in the kindness and honesty of others (tolerance). It should be also noted that parents of early adolescents were more positive than teachers about the moral behaviour of their children. Teachers were especially strict in the evaluation of their pupils’ self-esteem, awareness of the moral sense

of own feelings, relations with others and ability of pupils to appreciate the merits of others, admire their work.

The analysis of the survey results showed that teenagers rather strictly evaluate their own behaviour (Fig. 1). The comparison of the attitudes of 5 – 6<sup>th</sup> graders and their teachers showed that teachers rated the moral behaviour of their pupils much lower than the pupils (Fig. 3). These findings encouraged to look deeper into the papers of Lithuanian researchers who study the attitude to moral values, their importance in the education process, the characteristics of modern teachers.

V. Aramavičiūtė and E. Martišauskienė (2014) in their study generalizing the findings of a 10-year survey of moral values in teenagers noted that “in 1999 all teenagers rated their behaviours much lower comparing them to the behaviour important to a spiritual person. In 2009, the respondents gave much higher rates to their faith, spiritual sense of unity, sensitivity to beauty and the search for meaning” (p. 32). However the authors note that the findings require a more detailed research. Yet, the aforementioned study will be helpful for the observation and analysis of moral values configuration in the teenagers of our country.

Literature review revealed information about the change of the role of school and family in the development of pupils’ moral values in the modern society: “the role of school in teaching moral values to pupils has increased over the last decade. Especially great attention is given to the teaching of ethics, respect, etiquette” (Žygaitienė, 2011, p. 21). Therefore, the attitudes of teachers to the moral education of pupils have become especially important. A. Galkienė (2011), who analysed the image of the modern teacher, has noted that “pupils obviously feel the person who stands in front of the class; they communicate with the teacher not formally but feeling her/his internal attitude and responding to it” (p. 88). The scholar has also noted that in the opinion of pupils the most important qualities of a teacher are: “ability to understand pupils <...> strive to help other people, insistence and fairness”; early adolescents “most often mention teachers who are ready to help others” (p. 89). Therefore, the teachers should not only be fair and insistent, but also good-willing towards all pupils, believing in the goodness of every pupil “the greatest effect is related with the teacher’s attitude” <...> The teacher must see him/herself as the actor ensuring changes” (Hattie, 2001, p. 183).

However, the findings of the study presented above (Fig. 3) show that contemporary teachers are quite strict about their pupils and such position creates an insufficiently favourable environment for the moral development of pupils. On the other hand, the survey findings show the discrepancy of teachers and parents’ opinions. Thus we may state the need not only to review the type and level of the relations with pupils at school but also to communicate and collaborate with parents and discuss with them how to achieve the best outcomes of moral personality development.

## Conclusions

The importance of moral values is increasingly emphasized as an essential condition for the existence of modern man and contemporary society. Scientific papers, strategic documents on education often mention authenticity, responsibility and dignity as the core values in the teaching of morals at school; however in the reality of modern education and downward trends in the recognition of their significance, moral values raise education problems.

The study revealed that modern teenagers are self-confident, obey the rules, analyse their own and their peers' behaviour, often keep promises, i.e. they are responsible, honest, and strive to be authentic. However, responsibility and conscientiousness in their behaviour is not consistent: they tell the truth and do the right things only when they feel safe, successful, trusted, when they are engaged in meaningful activities. Therefore we may state that by creating positive and safe microclimate at school and at home we successfully teach the pupils to understand the "moral sense of self", to be aware of and feel one's true self, perceive the moral sense in own behaviour, i.e. to be authentic, responsible and dignified.

The nature and level of teachers' disposition and attitudes towards pupils is a very important factor in the teaching of morals. The survey revealed that parents of early adolescents rate the moral behaviour of their children much higher than teachers, who very strictly evaluated their pupils' self-esteem, ability to perceive a moral sense in their feelings and relations with others as well as the ability of pupils to appreciate the merits and work of others. Besides, the teachers scored the moral behaviour of teenagers even lower than the pupils. The survey findings lead to the conclusion that such disposition of teachers creates unacceptable learning environment. It is a very complicated problem of modern school that must be dealt with in an integrated manner and at all levels (teacher education, professional development, self- assessment and external reviews).

## References

- Aramavičiūtė, V., Martišauskienė, E. (2014). Paauglių vertybių konfigūracija kaip dvasingumo paradigmos išraiška: teorinis ir empirinis aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 32.
- Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.
- Astra L. (1993). *Gyvenimo laikas*. Vilnius: Pradai.
- Bauman Z. (2007). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: apostrofa.
- Budreikaitė, A. (2014). Olimpinio ugdymo įtaka paauglių dorovinių vertybių raiškai. *Tiltai*, 62(1), 121-133.
- Chambers O. (2011). *Viskas Jo šlovei. Apmąstymai kiekvienai dienai*. Vilnius: Abigailė.
- Colombero, G. (2001). *Vidinio išgijimo kelias*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
- Donovan, P. (1998). School-based sexuality education: the issues and challenges. *Family Planning Perspectives*, 188-193.
- Galkienė, A. (2011). Šiuolaikinio mokytojo vaizdinys. *Pedagogika*, (101), 82-90.

- Girdzijauskas A. (2008). *Aukštesniųjų klasių mokinių dorovinės kultūros ugdymas muzikine veikla*. Klaipėdos universiteto leidykla
- Havard A. (2014). *Dora lyderystė. Asmenybės formavimo kelias*. Katalikų pasaulio leidiniai.
- Hattie J. (2014). *Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas: kaip užtikrinti kuo didesnę poveikį mokymosi pasiekimams*. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in the defense of self*. New York: Academic Press.
- Kaplan, H. B. (1986). *Social psychology of self-referent behavior*. New York: Plenum Press.
- Lerner, R. M.; Lerner, J. V.; Almerigi, J. B.; Theokas, Ch.; Phelps, E. et al. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (1): 17–71.
- Levi-Straussas (1994). *Etika ir begalybė*. Vilnius.
- Lietuvių kalbos gramatika*. (1997). Vilnius.
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. <http://www.lrv.lt/bylos/veikla/2030.pdf>
- Lileikienė, T. (2004). Būsimųjų pedagogų klubo veikla-atrankos ir saviatrankos forma. *Pedagogika*, (73), 15-24.
- Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: PUF
- Martin M. W. (2006). „*Moral Creativity*“. *International Journal of Applied Philosophy*, Volume 20, Issue 1, Spring 2006, p. 55-66.
- Martišauskienė, E. (2011). Paauglių požiūris į dvasines vertybes: kaitos tendencijos. *Acta Pedagogica Vilnensia*, (27), 43-54.
- Martišauskienė, E., Aramavičiūtė, V. (2009). Vertybės: švietimo strategijos ir realybė. *Pedagogika*, (95), 28-35.
- Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika
- Rogers C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu*, Vilnius, Via Recta
- Ruškus, J., Sujeta, I. (2011). Moksleivių vaikinių sąmoningumo ugdymas reflektuojant internetinę pornografiją. *Acta Pedagogica Vilnensia*, (26), 82-95.
- Scott D. A. A. *Character Education Program: Moral Development, Self-Esteem and At-Risk Youth*. <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/4535/1/etd.pdf>
- Silin, J. G. (1995). *Sex, Death, and the Education of Children: Our Passion for Ignorance in the Age of AIDS. The Politics of Identity and Education Series*. Teacher's College Press
- Slee, P. T. (2002). *Child, adolescent and family*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steiner R. (1996). *Edocation for adolescents. Eight lectures given to the teachers of the Stuttgart Waldorf School, June 12–19, 1921*. Anthropophic press. Žiūrėta per internetą:
- Taylor Ch. (1996). *Autentiškumo etika*. Vilnius.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Urban, K. (2003). Towards a componential model of creativity. In D. Ambrose, L. M. Cohen, A. J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence: Toward theoretic integration*. Cresskill, NJ: Hampton Press. p. 81-112.
- Virbalienė, A. (2006). Paauglių orumo ugdymasis, kaip moralinio brendimo sąlyga. *Tiltai*. (4), 121-132.
- Žygaitienė, B. (2011). Būsimųjų technologijų mokytojų požiūris į dorovines vertybes kaitos tendencijos. *Pedagogika*, (103), 15-22.

## MOTIVATING FACTORS FOR TEACHERS: CASE STUDY ANALYSIS

**Ramūnas Vanagas**

**Janina Čižikienė**

Mykolas Romeris University, Lithuania

***Abstract.** The article analyses the problem of teachers' motivation. The continuous change in the teaching process alters the comprehension and principles of teaching substance. Every education organization is unique, having its own culture. Therefore, only the employees' ability to work creatively and innovatively influences the successful work of a school. The requirements of education reform motivate the teachers' and leaders' creativity and initiatives. However, only by solving the means of motivation correctly the teachers will be purposefully involved into the processes of school activity. The applied methods of analysis were analysis of scientific literature and documents, expert interview, analysis and interpretation of the research results. The article presents an overview of scientific literature. In addition, the results of the research may be applied in improving the school activity, motivating teachers for more effective work by considering the satisfaction of employees' needs. The research revealed the essential factors influencing teachers' motivation in schools.*

***Keywords:** motivation, motivation factors, organizational activities, teachers' motivation.*

### Introduction

The scientific literature gives considerable attention to work motivation, as this topic receives attention from practitioners and theorists of organization sociology, law and other fields of science. The motivation of employees is widely examined in the USA, Japan, France, Great Britain and others. The problems of employees' motivation were first analysed by scientists (Taylor, 2005, Maslow, 1943, Herzberg, 1987) the works of which were continued by others.

The relevance of the article is determined by the fact that the effect of economic crisis is one of the most severe macro-economic problems as it covers all sectors. With economy slowing down, the number of unemployed increases, organizations find it more difficult to cope with difficulties they face. In a situation of financial crisis, employees in organizations experience emotional stress, which is related to threats to the person's physical security, material welfare, social status etc. All of this very negatively affects the organization's work efficiency as well. During the economic recession, attitude to human resource management competences must change essentially, because under the conditions of crisis they must meet even higher requirements, because problems arise with those problems of personnel management that did not rise otherwise (Užkurėlienė, 2006; Armstrong, 2006, Aužbikavičienė, 2010; Tosi, 2003).

The main problem discussed by the article may be distinguished, which is being solved both in Lithuania and Western countries – abroad, salary satisfies the primary needs of the majority of the employees, while in Lithuania, salary is insufficient and sometimes does not satisfy even the primary needs (Barkauskaitė, 2001; Matuzienė, 2004; Blaskova, Gražulis, 2009; Diržytė ir kt., 2010; Jadzauskaitė, 2004). Due to this reason, the motivational system created abroad cannot be fully applied in Lithuania. Thus, the system of employees' motivation must be adapted to the situation in Lithuania and should be applied in organizations' activity.

The scientific literature presents exhaustive theories of motivation, as during the last century, a lot of these were created. The works of both Lithuanian and foreign authors, the review and evaluation of these theories receive considerable attention (Franken, 2002; Greenhaus & Callanan, 2010; Bučiūnienė, 1996; Marcinkevičiūtė, 2010). The problems and peculiarities of employees' motivation on various aspects were also examined by Kjeldsen, 2012; Atkinson, 1996; Carolyn, 2004; Houston, 2000; Baršauskienė ir kt., 2001, Palidauskaitė, 2007, 2008, Žapatorius, 2007 and others.

However, the lack of researches which would examine the work motivation system and could be successfully applied in assuring the work of particular Lithuanian public sector organizations' employees remains. For the analysis, the authors have chosen a research in one of the subunits of education system – schools. Unfortunately, the theoretical material on the research of motivation for particularly this public sector field was insufficient for applying the motivation theories present. Due to this reason, the novelty and relevance of this article is especially visible.

The goal of the article is to analyse the main motivation factors in the work of pedagogues. In order to do so, the authors formulated the following assignments: to find out various scientists' attitude to the significance of motivation for employees, determine the type of motivation they prioritize and present the conclusions.

The following research methods were invoked: literature analysis, document analysis, comparative method, structured expert interview.

### **The importance of employees' motivation in an organization**

During the economic crisis, motivation of employees is especially important in Lithuania. When there are no possibilities to increase salary, which is the factor that motivates the employees most, means of motivation that have little or no cost should be considered, which would allow to retain employees, create a good atmosphere in the workplace so that even people that receive modest salary would be satisfied in their work. Therefore, it is beneficial to examine the motivation of every organization employees.

According to Mullins L.J. (2004), Felser G. (2006) and many other authors, one of the most important assumptions of successful leaders' work is the ability

to use appropriate mechanisms of motivation employees. The importance of motivating employees during the economic recession is distinguished very often. According to Bowditch, J.L., Buono, A.F. (2001) and other authors, the ability to motivate just as the ability to lead is more important nowadays than ever before. As Redman T., Wilkinson A. (2009), Nutt P.C. (1999) and others emphasize, during the crisis, it is mostly important for the organizational leaders to apply reasoned means of motivating employees.

In critical conditions, it is extremely important that the leaders appropriately motivate their employees, show new possibilities and inspire for new challenges. It was ascertained many times that during the economic crisis, production workers are best motivated by material means of motivation: work salary, prizes and bonuses. The most effective non-material means of motivation are career possibilities, work appreciation, improvement of organization's culture and work environment (Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (Eds.) (2000), Sims S.J. & Sims R.R. (2007) and others).

Nowadays, the main assignment given to the employees in every organization is the improvement of efficiency and quality. It is important for the organizations to understand, what motivates the employees to work efficiently. Effective system of motivation in an organization covers the systems of salary and motivation. Speaking of motivation that would stimulate to work well, we are speaking about a plethora of factors that motivate to work. No matter how much the topic of motivation was, is or will be examined, this topic will always remain relevant in order to increase employees' efficiency, because the motivation of employees always changes, thus a universal model of motivation cannot be created and applied for a long time. Motivation is not a continuous state, it must always be supplemented. In order to create a model of motivation that motivates efficiency, the individual needs of every employee should be considered and a system of motivation that would apply to all employees should be created. To do so, the wishes and needs of one's employees must be well known.

When discussing the development of motivation process, V.Gražulis (2005) emphasizes that the centre of attention of early management theories was salary, which meant that the employee was working better for higher pay. During that time, the main leaders' assignment was to ensure the control and quality of work of employees. Later, after the world economic crisis, when the economic situation improved, attention was drawn to other than monetary means of motivation – theories were created which explained that people in an organization form a kind of social system, where not only the money matters, but also acknowledgment, gratitude and attention. The duties of the leader changed as well – during this period, it was the most important to ensure good micro-climate in the organization, create such conditions that the employees would feel needed and important. In the next stage of motivation theories' creation, factors such as creativity, independence, autonomy were considered,

while the leader's goal was to create conditions that would allow the employee's creativity and abilities to unfold.

### Main factors of motivation

It may be stated that motives can be very different. The majority of motivation specialists seek to find all the identifiable motives and activating means. L. Marcinkevičiūtė (2010) presented a table of employees' motives and motivation means combination (Table 1.)

**Table 1. Combinations of motives and motivation means**

| <b>Types of motives</b>  | <b>Examples of motivation means</b>   |
|--|---|
| <i>Motives of satisfaction of needs: efficiency, work in one organization, work quality</i>  | Increase of salary; unitary form of payment for work; constant bonuses to salary; prizes; material help; participation in distribution of organization's profit; grant of preferential credit; cover of medical, transport, sport club expenditures.                          |
| <i>Motives of life self-expression: acknowledgment, self-expression, interest, creation works</i>                                    | Granting work according to interests; professional orientation; non-specialized development of career; increase of work creativity, grant of possibilities to learn; prizes for innovations, inventions, ideas, offers; opportunity to use information; grant of information. |
| <i>Social motives: solidarity, communication, security</i>   | Ability to communicate at work; correct distribution, evaluation and motivation of work, duties and responsibilities; democratic style of leadership; equal opportunities; assurance of security techniques and work hygiene in the workplace.                                |
| <i>Motives of status consolidation: success, leadership, achievement of goals, career growth</i>                                     | Appointment to leading work; improvement of work conditions; parlour, car; participation in making important decisions; rise through stages of career; representation of another organization.  |
| <i>Motives of work, life cycle optimization: social and professional mobility, overcoming of status and psychological discomfort</i> | Distribution of work regarding wishes and abilities; youth care; work juxtaposition with pedagogic activity psychological support; open door policy; industrial dispute commission.   |

Source: created based on Marcinkevičiūtė (2010)

Considering the scheme presented below (Fig. 1), internal motivation consists of personal satisfaction in work, when a person finds his favourite activity that he finds satisfying. Next form of internal motivation is explained as submission to the accepted standards that make people work, e.g. dedication to group members, standards of ethics that bestow respect. Third form of internal motivation is explained as a boring uninspiring process of carrying out a procedure, the result of which bring sweet fruits later on and provides satisfaction for the person working (Re'em, 2011, p. 6-7).

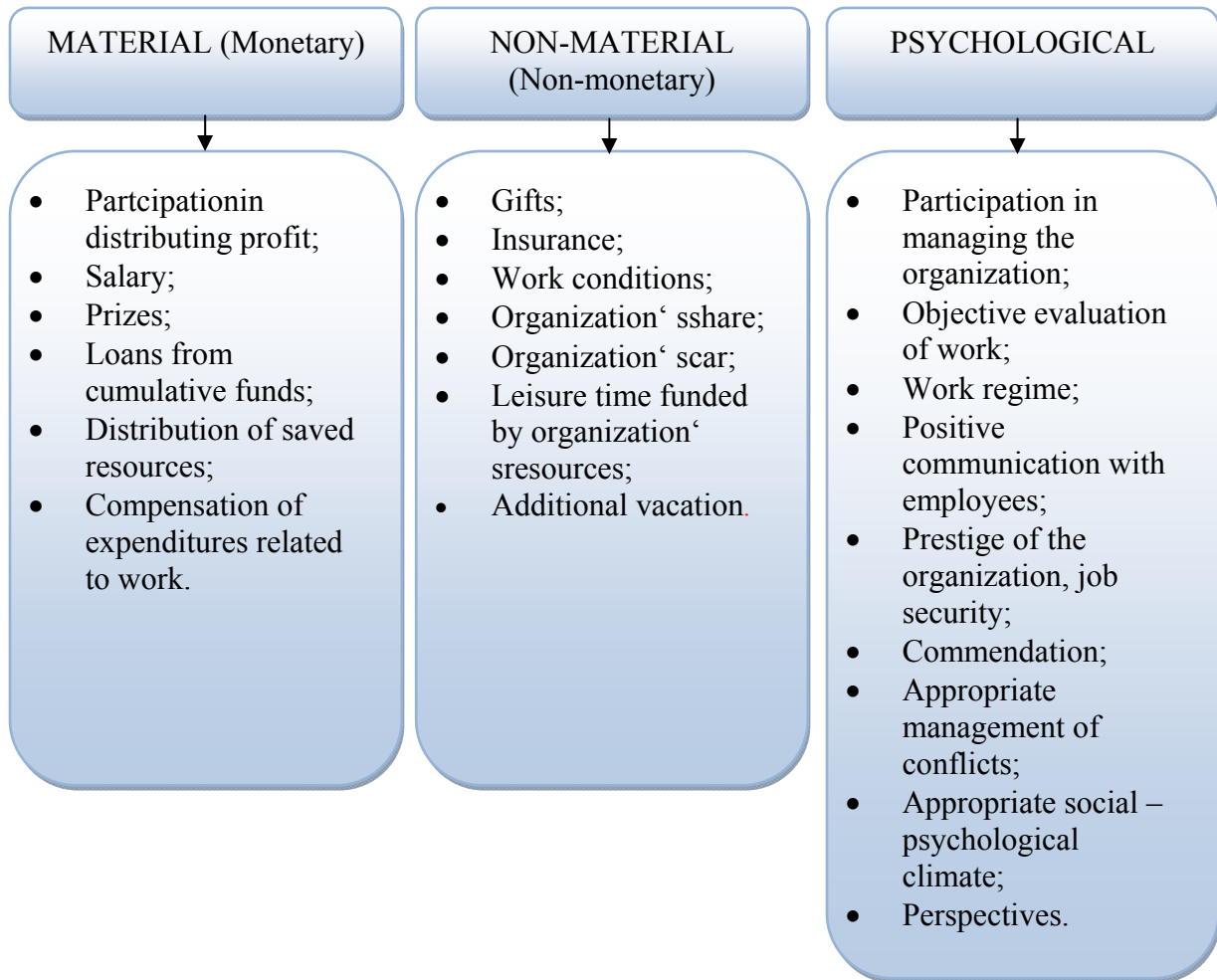


According to Paliduskaitė J. (2008) the following main factors influencing satisfaction in work are distinguishable: work content, work conditions, augmentation of employees' autonomy, salary, career, leadership, organizational structure and environment, participation in making decisions and social guarantees (p. 10). In addition, Gražulis et al. (2012) supplement this list by adding more important work motives mentioned in the scientific literature:

- Satisfaction in work place;
- Realization of social security and means of integration system;
- Opportunity to use a flexible work schedule;
- One's identification with the given assignment;
- Orientation to the improvement of the cost and result ratio, determination to take on risks;
- Orientation of behaviour to cooperation and constructive collaboration;
- Realization of social responsibility norms towards co-workers;
- Interest in using the information that the organization needs;
- Opportunity to be informed about the business of the organization;
- Understanding the organizational goals and orientation to future;
- Integration to organization's business, delegation of responsibility and self-control;
- Opportunities of creative and innovative work;
- Conditions for perfection of professional qualification;
- Opportunity to make decisions;
- Professional mobility and favourable conditions for career (p. 124).

Concluding the opinions of various authors, it may be stated that the scientific literature distinguishes various means of motivation, thus, it is important that the classification of these means is provided (Fig. 1).

The works of the majority of Lithuanian scientists confirmed the most important aspects presented in the article by carrying out researches and analyses in other fields of public sector (Rodzevičiūtė, 2007; Paliduskaitė, 2007; Diržytė, 2010).



**Figure 1. Classification of the means of motivation**

Source: L. Marcinkevičiūtė (2010)

With informational technologies becoming wider rapidly, the role of the teacher changes as well, as he must not only convey the knowledge on the subject, but also to help obtain skills of communication and collaboration by broadening one's creativity, discovering and appreciating uniqueness. The teacher must occupy an important place in the process of education, with a creative attitude to effective work, motivation and should always change and seek perfection.

The number of teachers in Lithuania is decreasing. In the school year of 2013-2014 there were 51,000 pedagogues. During the last decade, this number has decreased by almost 18,000 (<http://www.stat.gov.lt/>). Therefore, working pedagogues must have motivation to work under ever-changing conditions.

Motivation of teachers is one of the education management functions. Attitude to work motivation changes along with interpersonal similarity and interpersonal individuality. According to L. Pakalkaitė (2006), the majority of employees begin to work unenthusiastically. However, researchers state that in 6 months after being employed, 85 percent of the employees find their wish to

work drastically decrease. Often, the leaders are responsible for such loss of motivation. If a pedagogue loses his desire to work, he will also have no motivation in improving his qualification, applying modern education methods in the education process.

T. Lileikienė (2008) distinguished the following types of qualification improvement motivation system: motivation regulated in the school's strategic documents; motivation by creating conditions for improving qualification; motivation by creating a communicative atmosphere, motivating team work; non-material motivation of teachers; evaluation and self-evaluation system in an organization.

### **Peculiarities of pedagogues' motivation (expert research)**

An interview is one of the effective methods of qualitative research. This method was invoked because the information is obtained through direct, focused interview with the respondent. The direction and content of the interview is influenced by the problem of the research. During an unstructured interview, 8 leaders were questioned. Two criteria for selection of informants were chosen: direct leadership in an institution (one must be a director) and a striving to improve professional qualification (managerial category). The informants were introduced with the goal and use of the research. Also, the questions of confidentiality were discussed. During an interview, the obtained data were analysed using the qualitative content analysis method.

It was determined, that a motivated teacher is „benevolent“, „innovative“, „communicating and collaborating“, „seeks for the highest evaluations in his work“, „is able to effectively plan his work“, „invokes motivation to learn“. It is interesting to note that being „proud of the chosen profession“ was also distinguished.

It should be noted that motivation is an extremely important factor in order to coordinate the personal and organizational goals: „good school results have influence on the teacher's success and acknowledgement“, „teacher's expectations and needs have to be considered“, „atmosphere favourable for work is created when teachers are motivated appropriately“, „motivation is one of the factors for successful work of school as an organization“.

Experts who participated in the research relate the lack of motivation with: „there should be a reward for pedagogues for additional work“. It can be stated that motivation is very often identified as a question of salary. It is though that salary is the main stimulus for the teacher to work successfully. The informants emphasized the factors of negative motivation: „a significance of participation in preparing plans must be visible“, „continuous change is exhausting“, „an attitude that someone else has to do it is predominant“, „passivity“, „careless attitude to work“. Therefore, a school leader's ability to „explain the necessity of change to the pedagogues“, „introduce the members of the community with the problems in the organization“ and „leader's and teachers' reciprocal

*collaboration and work improvement*". The experts also noted that in order for the changes in organization to be successful, planning and application of modern managerial principles is important: „*clear goal*", „*strategic planning is important*".

Analysing the information obtained during the interview, it was determined that informants distinguish aspects of work process organization. A very important factor of motivation is favourable work conditions: „*the schedule is constructed regarding the teacher's needs*", „*modern work tools*", „*environment that is secure and fit for work*".

The experts name the lack of competencies as: „*indifferent pedagogues' attitude to school's work*", „*not seeing beyond one's own problems and expectations*", „*fear to make a mistake*", „*lack of confidence in expressing personal opinion*", „*incorrect interpretation of facts*", „*gap between the teachers and administration*", „*lack of knowledge on education policy strategy*".

When evaluating the leader's opportunities in motivating employees, it was ascertained that the leader's possibilities to motivate employees are limited, therefore, they evaluated these possibilities sceptically: „*difficult, because the resources are insufficient*", „*no one wants to work better for thanks*", „*everything is influenced by the budget of the organization*", „*there aren't many motives to work good*" etc.

The informants distinguished the following possibilities to motivate employees: „*try to know your employees better*", „*the teacher has to want to work in the school*", „*psychological atmosphere in the organization is important*", „*importance of collaboration between colleagues*", „*trust and distribution of work*", „*righteous and honest communication*".

## Conclusions

It is important for the organizations to ascertain, what strivings influenced the employee to choose the organization, how he evaluates his work, assignments, what are his needs and what motivates him to accomplish work assignments better and what are his future plans in the organization. Having evaluated these aspects (choice of organization, residence and striving to remain in it), a motivation model should be created which is directed to the individual needs and strivings of every person.

The process of motivation in the management theory is explained as one of the most important processes taking place in the organization. It is the work motivating the individual to act in a desired direction, raising employee's satisfaction and considering the personal needs and strivings in an organization. The person's behaviour is affected by both internal and external means of motivation. However, it is admitted that internal motivation is more effective – people seek to accomplish assignments even when there is no reward.

Analysing the leaders' attitude to aspects of motivation, it was determined that: the school leaders do not have enough opportunities to apply various ways of employee motivation, which limits the motivation in schools to only these means of motivation: notice of effort, spoken commendation, note of acknowledgement. Creation of trust and collaboration environment in a school is especially related to the leader's personal characteristics and application of managerial skills. The teachers' motivation is diminished by these factors: often change of education programs, provisions of pedagogue attestation, insufficient pupil basket, reduced number of work hours, inappropriate microclimate in the school.

### References

- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. London: Philadelphia.
- Atkinson, J. N., Feather, N. T. (1996). *A theorie of achievement motivation*. New York, Wiley.
- Aužbikavičienė, J. (2010). *Pedagogų motyvacijos tobulinti kvalifikaciją skatinimas mokyklų vadovų patirties analizė*. Šiauliai.
- Barkauskaitė, M. (2001). Mokytojų kvalifikacijos kėlimas –nuolatinio mokymosi pagrindas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 52 p. 63–67.
- Baršauskienė, V., Almonaitienė, J., Lekavičienė, R., Antinienė, D. (2010). *Žmonių santykiai organizacijose*. Kaunas: Technologija.
- Blaskova, M., Gražulis, V. (2009). *Motivation of human potential: theory and practice*. Vilnius, Mykolas Romeris University.
- Bowditch, J.L., Buono, A.F. (2001). *A Primer on Organizational Behavior*. New York: Wiley.
- Bučiušienė, I. (1996). *Personalo motyvavimas*. Kaunas, Technologija.
- Carolyn, C. (2004). What Motivates Staff? *Family Practice Management*. Downloaded from: <http://www.aafp.org/fpm/2004/1100/p54.html>. access (2015. 01. 03).
- Coursey, D., Perry, J.L., Brudney, J., Littlepage, L. (2008). Psychometric verification of Perry's public service motivation instrument: Results for volunteer exemplars. *Review of Public Personnel Administration*, 28(1), p. 79-90.
- Diržytė, A., Patapas, A., Mikelionytė, R. (2010). Viešojo ir privačiojo sektorių vadovų darbo motyvacijos ypatumai. *Viešojo politika ir administravimas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Felser, G. (2006). *Motyvacijos būdai: asmens sėkmę lemiantys faktoriai, praktinis psichologijos panaudojimas*. Vilnius: Alma littera.
- Franken, R.E. (2002). *Human motivation*. Belmont: Wadsworth//Thomson Learning.
- Gražulis, V. (2005). *Motyvacijos pasaulis – jo supratimo keliai ir klystkeliai*. Vilnius: Ciklonas.
- Gražulis, V., Valickas, A., Dačiulytė, R., Sudnickas, T. (2012). *Darbuotojas organizacijos koordinacinių sistemoje: žmogiškojo potencialo vystymo perspektyvos*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. (2010). *Career management*. SAGE Publications. Downloaded from: <http://www.sagepub.com/greenhaus4e/study/chapters.htm>.access (2015. 01. 15).
- Herzberg, F. (1987). *One More Time: how do you motivate employees?* Harvard Business Review 87. No. 5. 1987.
- Higgins, E.T. & Kruglanski, A.W. (Eds.). (2000). *Motivational science: social and personality perspectives*. Philadelphia: Psychology Press.

- Houston, D.J. (2000). Public – Service motivation: A Multivariate test. *Journal of Public Administration Research and Theory*. 713-727.
- Jadzauskaitė, V. (2004). Darbuotojų motyvacija: kaip palengvinti pavaldinių kelionę akmenuotu keliu. *Vadovo pasaulis*. Nr. 4.
- Kjeldsen, A. M. (2012). Dynamics of Public service motivation. Department of Political Science and Government. PhD Dissertation. Denmark: Aarhus University.
- Lileikienė, T. (2008). Pedagoginių kompetencijų plėtra Kauno miesto bendrojo lavinimo mokyklose. Downloaded from: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/viewFile/66/60> (2014.11.26).
- Lithuanian department of statistics*. Downloaded from: <http://www.stat.gov.lt>.
- Marcinkevičiūtė L. (2010). *Darbuotojų motyvavimo modeliai: teoriniai ir praktiniai aspektai*. Akademija, Kauno r.: Lietuvos žemės ūkio universiteto Leidybos centras.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*.
- Matuzienė, I., Tījūnaitienė, R., Petukienė, E. (2004). Darbo motyvacijos problematikos analizė žurnale „Vadovo pasaulis“. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos* p. 184-189.
- Mullins, L.J. (2004). *Management and organisational behaviour*. Harlow: Prentice-Hall.
- Nutt P.C. (1999). Public – Private Differences and the Assessment of Alternatives for Decision Making. *Journal of Public Administration Research and Theory*. vol. 9, p.305-349.
- Pakalkaitė, L. (2006). Emocinis įsipareigojimas. *Vadovo pasaulis*.
- Palidauskaitė, J. (2007). Motyvacijos unikalumas valstybės tarnyboje. *Viešoji politika ir administravimas*. Nr. 19, p. 33-44 .
- Palidauskaitė, J. (2008). Valstybės tarnautojų motyvavimas: lyginamasis aspektas. *Viešoji politika ir administravimas*. Nr. 25, p. 7-17.
- Re'em, Y. (2011). *Motivating public sector employees: an application-oriented analysis of possibilities and practical tools*. Working papers. Hertie school of governance. Downloaded from: [http://www.hertie-school.org/fileadmin/images/Downloads/working\\_papers/60.pdf](http://www.hertie-school.org/fileadmin/images/Downloads/working_papers/60.pdf). Access (2014. 10.11).
- Redman, T., Wilkinson, A. (2009). *Contemporary human resource management text and cases*. Financial times Prentice Hall. Harlow, England.
- Rodzevičiūtė, E. (2007). *Pedagogų profesijos pasirinkimo motyvacija ir jos kaita studijų metu*. Vilnius: VPU.
- Sims, S.J., Sims, R.R. (2007). *Human resource management - Contemporary Issues, Challenges, and Opportunities*. United States: Information Age Publishing.
- Statistikos departamento prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės svetainė: Mokytojų skaičiaus kitimas Lietuvos mokyklose*. Downloaded from <http://db1.stat.gov.lt/statbank/SelectVarVal/saveselections.asp>. access (2015.01.04).
- Užkurėlienė, J. (2006). Kaip motyvuoti personalą krizės sąlygomis? *Vadovo pasaulis*. Nr. 11
- Taylor, F. W. (2005). *Moksliniai valdymo principai*. Vilnius: Eugrimas.
- Tosi, H.L, Mero, N.P. (2003). *The Fundamentals of Organizational Behaviour What Managers Need to Know*. Blackwell publishing.
- Žaptorius, J. (2007). Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas ir jos teorinė analizė. *Filosofija. Sociologija*. Vilnius: LMA .T.18. Nr.4.

## THE IMPACT OF INTANGIBLE FACTORS ON THE EMPLOYEES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Ramūnas Vanagas**

**Audronė Urmanavičienė**

Mykolas Romeris University, Lithuania

***Abstract.** The goal of this article is to explore the motivation and the factors for the motivation, to discuss the impact of intangible factors for the motivation of educational staff (teachers) for their work efficiency. In order to achieve these goals we have set the following tasks: to define the concept of motivation by analysing scientific literature; and to establish the determinant factors for the motivation of teachers. Motivation is a complex phenomenon, related to the promotion of behaviour, actions and efficient activities. Motivation of teachers is a part of the general strategy of a school, which is influenced by the headmaster, the administration of the school, the attitude of the staff and the created conditions for a teacher to work successfully and to apply innovative methods in their work and to feel responsible for the development of personality.*

***Keywords:** educators', employee motivation, motivation, organisation.*

### Introduction

Every organisation which tries to achieve better work results tries to achieve maximum productivity of their staff. One of the optimum ways to achieve this is by motivating the staff. The majority of modern organisations understand that the motivation of staff is a methods of optimum use of human recourses and to creating a workforce which is loyal to the company. As the socioeconomic situation in Lithuania differs from Europe, and means that in non-foreign organisations staff motivation methods are applied by taking into account the cultural, ethical, political and economic differences.

Most managers in Lithuania understand motivation as encouragement by the means of monetary remuneration. In motivational systems that are used in Western countries, monetary remuneration is just one of the parts of the motivational system while other motivators are used as well, which are often more effective and cheaper than monetary. Unstable economy, emerging generational differences and disloyal employees amplify new problems which arise in organisations. According to the European study published by the international management and consultation company Hay Group, up to 43% of employees feel unmotivated or lack the means for proper performance at work (Re'em Y. 2011). These statistics challenge the management to change the motivational systems at their organisations. Increasingly more attention is given to non-monetary incentivisation of employees, and its impact for the organisation and staff. The main problem encountered by the management when

trying to create a suitable motivational system is to establish methods of non-monetary motivation and their influence for the results of the company (Armstrong, 2006; Atkinson, 1996; Felser, 2006). This determines the relevancy of this article.

The goal of this article is to analyse the impact of non-monetary motivation of the work efficiency of educational staff (teachers). In order to achieve this goal authors have set the following objectives: to establish the opinion of various authors on non-monetary motivation and its impact on the work efficiency of employees and to compare the theoretical findings with the results of an empirical research and to provide our conclusions. The following methods were used for this article: analysis of literature, analysis of documents, comparative method and the coordination of qualitative and quantitative research methods.

### **Aspects of external and internal employee motivation**

Work efficiency is impacted by both material incentives (monetary bonuses etc.), and moral factors (liked activities, good relations with co-workers and the supervisor, etc.). Incentive is only efficient, when the incentivised believes that the incentive was determined by his/her corresponding efforts. Wage is still a motivator for many people because of the difficult economic situation and this method of motivation is especially efficient. All physical and mental efforts of employees are done for the wage, and the work results depend on the material interests of the employees – wage; e.g. monetary remuneration for the work (Franken, 2002; Gražulis, 2005; Luthans, 1998).

Besides the especially efficient means of motivation – wage, non-monetary motivation is also very important. Managers understand that for low-income employees' higher wage is an important factor in order to subsist, while for the people who earn higher than medium income money is not the primary motivator and they should be more interested in non-monetary motivation. During the economic crisis it is very difficult to motivate employees if they are motivated by higher wages. Therefore it is important to note how non-monetary motivation could be used during the crisis, because it either does not cost anything or costs very little (Gražulis, 2012; Bowditch & Buono, 2005).

In order to explain the complex process of motivation and discover the model which explains the actions of person, which encourages work, two theories have emerged: Need Theory and Process Theory. Need Theory is centred on the needs of a human, which are the stimuli for the activities, which encourage a person to act, and an employee attempts to fulfil them. These processes were researched by A. Maslow, D. McClelland, F. Herzberg and other scientists. These theories describe the main motives which determine the activities of an employee, which lead to successful result. Process Theory attempts to explain not only the reasons why an employee decides to take a certain course of action, but the way the process of motivation works and what



invokes specific behaviour. The most referred are these process theories: V. Vroom's *Expectancy Theory*, E. Locke's Theory of Goal Setting, D. Adams's Theory of Justice and Job Characteristics Theory. These theories centre on the goals, expectations and hopes of people and based on them the work process is being formed, which aims for satisfaction received from conducted activities (Marcinkevičiūtė, 2010; Diržytė, 2010; Greenhaus and Callanan, 2010; Houston, 2000 Maslow, 1943; Herzberg, 1968).

Methods of motivation could be very varied, depending on what they are targeting, while at the same time taking into account who provides them and what is their nature. In the opinion of the authors of the article a varied variety of these methods has to be ensured, because varied ways and forms of motivation are needed by the employees. In practice it can be observed that certain methods of motivation are not effective, because according to Carolyn (2004), Jazdauskaitė (2004) and Kjeldsen (2012), every person is a personality and is motivated by different things. It is natural, that something that for one seems important and encourages to act and work more productively, could be a hindrance to another person. But, according to Blaskova (2009) and Žaptorius (2007), both material and psychological methods of motivation could be efficient when applied in combination. Hammill (2005) state that if only material methods of motivation are applied, then the long term incentivisation is not ensured. Therefore it is important to balance them appropriately, therefore we will examine each method for motivation in more detail, its significance and benefits for the employees of the company and the efficiency of its activities.

Motives which encourage a person to work are both internal and external. Literature specifies 3 manifestations of internal motivation: striving for mastery, desire to work and competitiveness (Marcinkevičiūtė, 2010; Rowley, 1996; Šavareikienė, 2008). Another important aspect is that actions determined by internal motivation are more determined, a person feels pleasure from these activities. The source for internal motivation the work itself, its substance - a person feels happy by performing certain tasks, he likes the activities he performs, and that the activities are successful – in other words – the joy comes from the activities themselves. At the same time others are motivated not by the process itself, but the result. Employee could be motivated by the fact that by performing a certain task he will receive recognition and respect, maybe he will be awarded the title of being the best in the organisation and will strive to achieve this recognition. It is important to stress that in the case of internal motivation an important role is played by personal values, such as integrity, responsibility, obstinacy, a desire to fit into a collective, teamwork etc. According to Šavareikienė (2008), one of the main factors for internal motivation is nurturing of self-esteem, the joy in interaction and partnership, and an opportunity to realize ones capabilities. The employee is motivated by interesting tasks, an opportunity to state ones opinion, to get involved into the

creative and decision making process, also by the possibility to feel needed and heard (Adams, 2007; Byham, 2007; Žaptorius, 2007).

It is obvious that internal motivation is a basis for successful work of an employee, but at the same time it is a complex and a very individual process – the supervisor has to be especially observant and intelligent and able to evaluate the abilities of every single individual and his/her input for the organisation and to direct his activities in a proper direction.

External motivation, as opposed to internal, is easily noticeable and easily implementable. External motivations are most commonly described as “activities, which are performed for external rewards or as a result of a wish to avoid punishment”. It is formed from certain external incentives – rewards and punishments. Employee knows that his activities (a performed task) will be evaluated and he will be additionally rewarded, and strives to perform the task not only better, but also faster. It needs to be noted, that even if the task is not interesting or liked by the employee he will nevertheless try to fulfil it, knowing that he will be rewarded for it. Therefore it is conditioned not by the work itself, but initiated by the organisation: wage, good work conditions, flexible work schedule, status and recognition, praise, career, etc. (Re‘em, 2011 Baršauskienė, Et al., 2010; Šavareikienė, 2008).

When summarising internal and external motivation it can be stated that internal motivation promotes better results, because employees strive to achieve better results even when there is no rewards, while supervisors who only recognise external motivation achieve only short-term effect and fail to use the potential of their employees, their abilities to improve themselves and in this way expend the resources of the organisation.

When analysing methods for motivation such as proper organisation of work processes, interesting tasks, pleasant work environment, good relations with colleagues, respect and recognition – all of them could be described as non-monetary motivation.

Herzberg (1968) presented the advantages of non-monetary incentives: in his two factor theory he noted, that the lack of money creates dissatisfaction and discomfort, but if this lack is negated, no long term satisfaction is created (Armstrong, 2006) – contrary to instances where non-monetary incentives are used. When evaluating motivational process, states, that when an employee is only motivated with money, he/she is not encouraged to improve, his creativity and responsibility is not being developed (Adams, 2007) – because of this reason loyalty to the organisation is lost, the employee could easily change his workplace for a more interesting and more difficult work, where he could improve oneself and could achieve recognition (Rowley, 1996; Higgins, 2000; Houston, 2000; Franken, 2002).

The importance of non-monetary motivation is shown if we explore the reasons why employees work: the work creates new challenges and stimulates them to take up new activities; employment provides them with new knowledge

and develops personality; status and recognition; provides a possibility to satisfy the need for socialization, the possibility to implement their ideas (Žaptorius, 2007; Baršauskienė et al., 2010).

When taking this into account we can specify these methods of incentivising employees via internal motivation: giving them more responsibility; including employees into the decision making process; giving them opportunity to collectively analyse the problems of the organisation, and to suggest solutions; possibility for self-realisation by creating conditions and providing necessary means; the possibility to work a meaningful, interesting and indispensable job; the possibility to improve oneself and learn; autonomy, recognition and respect (Diržytė, 2010; Jadzauskaitė, 2004; Re'em, 2011; Šavareikienė, 2008).

Non-monetary methods for motivation could be described as a set of incentivising measures sponsored by an organisation applied to an employee by providing free services or goods, which are paid for by the organisation. Non-monetary means of motivation paid for by the employee could be: means which ensure better work environment and microclimate at the organisation; means targeting the leisure and hobbies of the employee; means targeting the family of the employee (Rowley, 1996; Higgins, 2000; Houston, 2000; Franken, 2002).

Means of motivation related to the subject matter of work are hardest to implement but are one of the most effective – interesting and meaningful work, clear tasks, participation in activities of the company (possibilities to voice ones opinion, to participate in the decision making and to take certain decisions autonomously and independently), career opportunities and various other measures ensure internal satisfaction of the employee and actively motivates to work. These measures are given special attention and many authors stress their importance - specific work organization, and the setting the goals of an employee within the organization and others.

When discussing non-monetary motivation work-life balance is gets more attention e.g. possibility to balance work and personal life, personal needs (Baršauskienė et al., 2010). Here flexible work schedule gets more important role: the possibility to shorten the work week by transferring weekly work hours to a smaller number of work days, flexible time for the beginning, the end of work or the lunch break; work at home or other places by communicating with the organisation via internet or other means of communications; the possibility to split full time work to several employees. In work-life balance more attention is given to the lifestyle of a person, one hobbies, therefore services such as subscriptions to sports clubs and swimming pools located near the location of the organisation become a strong motivator - organisation in this way shows, that it feels it is important for the employee to feel well, despite the fact that this activity does not bring direct benefit for the company. The organisations attitude towards the family is essential, therefore the education of the employee's children in kindergartens and schools which are located near the location of the

organisation, paid by the company is a strong motivator. When implementing life-work balance in organisation attention is also given to the creative potential of the staff. Because of this reason the companies grant employees sabbaticals and the opportunity to implement their ideas by using the resources of the company. There are many ways to create positive work-life balance, but it is created individually for every employee – by taking into account their needs, values and goals. It has been observed that employees who have the opportunity to balance their work and their personal life feel safer and less stressed, value their workplace, are more loyal, more motivated to work and are more satisfied with their work (Atkinson, 1996; Rowley, 1996; Higgins, 2000; Houston, 2000; Franken, 2002; Žapatorius, 2007).

Video games, which are used by companies in their activities to formulate tasks and evaluate them could be described as one of the most recent trends in methods of motivation, could be described as method of motivation related to the subject of the work. Because evolving modern technologies these games are used in a creative manner. Means of motivation used in an organisation depend from the supervisor – some of them choose usual methods of organising work, while others try to find interesting and new ways of shaping the methods of work. It is difficult to establish which of these methods are the most effective, because they are also influenced by factors such as the environment within the organisation, branch of activities, employees of the company and the relationships within the company. The increasing number of various methods of motivation shows that it is a varying process, which is conditioned by the environment (Higgins, 2000; Houston, 2000; Franken, 2002; Žapatorius, 2007).

It could be stressed that for a successful work of a school a reasonable coordination of the desires of teachers, needs and the facilities of the organisation, selection of suitable methods for motivation is essential, because as the conditions of life change, the needs and interests of employees change as well. If the same methods are applied over and over they become inefficient, therefore the system of motivation has to be flexible and the capability to react to individual and external factors of teachers, because only a successful teacher could enjoy his work and feel responsible for a full and meaningful education of personalities.

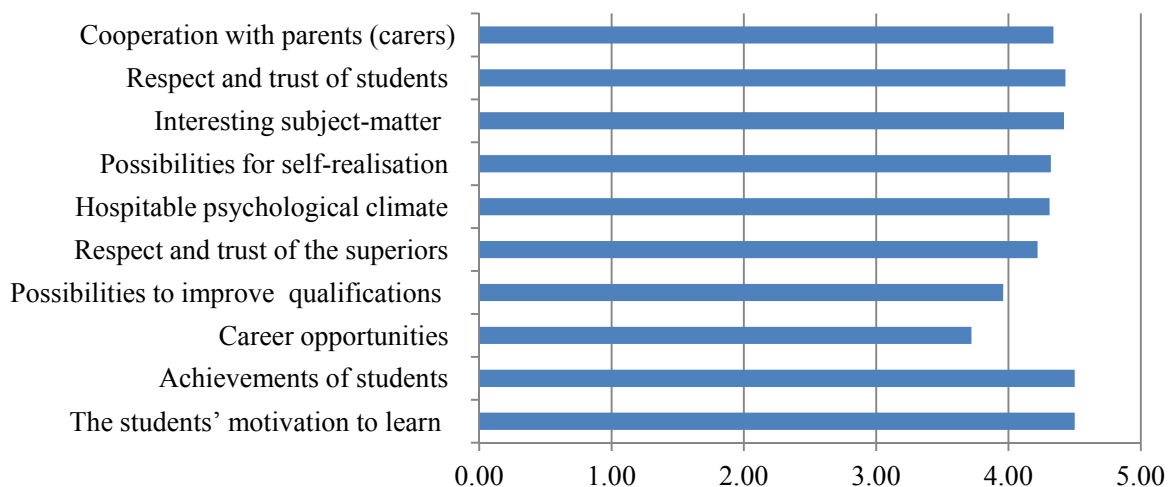
### **Survey of educators' motivation**

Empirical survey of educators' motivation was conducted in 2014. Anonymous instantaneous written survey has been used on the teachers of Vilnius schools. A *questionnaire* has been used with sociodemographic questions and questions regarding the motivational factors, as well as an instantaneous survey. Response rate for the questionnaires – 87%. One of the main goals of the research is to find relation between the data. In order to achieve this goal correlation analysis for motivation factors has been conducted. Correlation is determining the relation between an attribute, its direction and its

strength. When conducting correlation analysis it is only required to establish the existence of a relation between two factors and to determine the strength of its qualitative characteristic. In order to determine the relation between the data the *Pearson* product-moment *correlation coefficient* has been used, which is calculated by using function *Correlate* in SPSS Statistic software.

With the questions submitted in the empirical survey it was attempted to establish the importance of intangible factors, such as means of motivation to educators. When evaluating the general satisfaction of educators with intangible motivational factors the following indicators were determined: the students' motivation to learn; achievements of students; interesting subject-matter; possibilities for self-realisation; cooperation with parents (carers); respect and trust of students; career opportunities; possibilities to improve one's qualifications; hospitable psychological climate; respect and trust of the superiors.

Just like with the case factors of material motivation, respondents evaluated each questions in a scale from 1 to 5 by stating their importance: from "very unimportant" to "very important". After calculating the averages the results show that the possibilities to increase ones qualifications motivates the least (3,72), while the achievements of students motivates the most (4,50) (see figure 1):

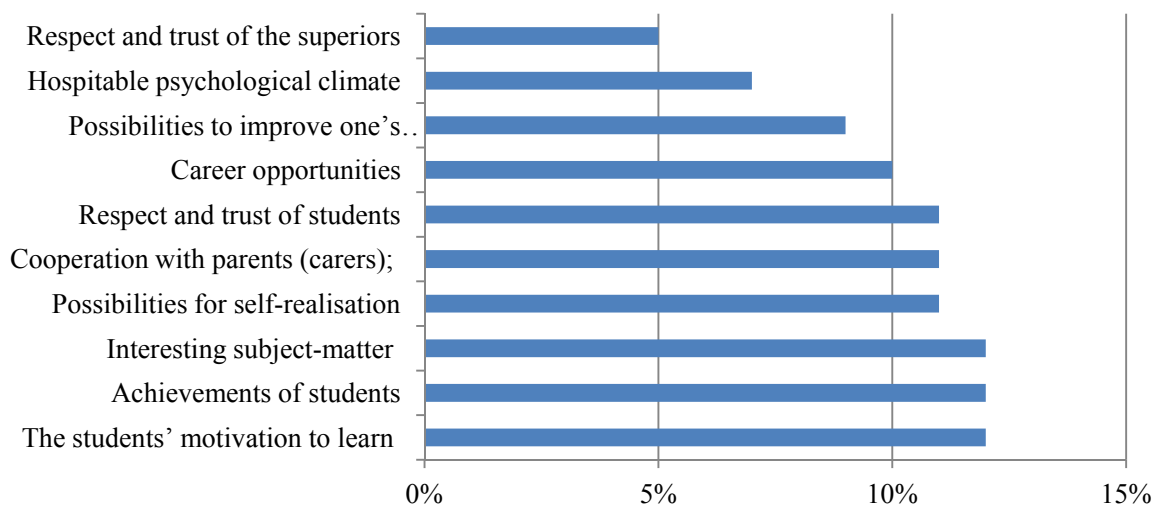


**Figure 1. Average estimates for intangible motivation factors**

Total average for all factors is 4,27 and it proves that intangible factors are very important for teachers, while the evaluation of material factors was slightly lower – 3,96. Evaluation of total satisfaction of educators with intangible factors at their school equals to an average evaluation of 4,15. When compared to an average evaluation of the previous question (4,27), the average evaluation 4,15 shows that teachers show insubstantially lower satisfaction of intangible motivation at their school when compared to the one they desire. When researching general satisfaction of teachers with the factors of intangible

motivation (Y), we tried to establish if a stochastic correlation between the selected ten factors. In this way paired correlation analysis (Y) has been conducted with each factor  $X_1-X_{10}$ .

Coefficients presented in the figure 2 show that there is a positive correlation between specific factors of motivation and general satisfaction of teachers for intangible motivation factors. We see that the correlation is strong from relatively high coefficient. “Interesting subject -matter” and “Students’ motivation to learn” are the most influential in terms of factors determining general satisfaction. It could be stated that these two factors are closely interrelated: the more teacher loves his work and is selfless the more creative and interesting his he becomes for the students. And vice versa – the more children are interested in a particular subject, the more teacher is stimulated to brace up, to improve himself and to find new methods of teaching. The factor least correlating with the general satisfaction is the “Respect and trust of the superiors” (see figure 2), which shows how a specific factor influences general satisfaction of intangible factors.



**Figure 2. Influence of specific factors for general satisfaction from intangible factors, %.**

From this diagram can be seen that all the factors are distributed relatively evenly. We can make a conclusion that the input of each of these factors to the general satisfaction is significant and almost equally important.

### Conclusions

1. The process of motivation is an activity which incentivises a person to act in a certain way, by creating satisfaction for the employee and taking into account the needs and the goals of the person within the organisation. The behaviour of employees is influenced by both internal and external motivational tools, but it is acknowledged that internal motivation is more

- efficient, because people with this motivation try to complete tasks even if there is no reward.
2. Non-monetary motivation is described as an activity during which non-monetary tools for improvement of activities of an employee are used. To summarise all non-monetary methods of motivation they could be separated into three groups: non-monetary methods of motivation financed by the organisation; social non-monetary incentives and work-subject related methods of motivation.
  3. When researching intangible factors, ten factors were described, which constitute general intangible motivation. Their average evaluation distributed from 3,72 to 4,51 (scale from 1 to 5). Therefore it can be stated that all of these factors are significant for teachers. Highest evaluated factors were “Students’ achievements” and “Students’ motivation to learn”. After conducting correlation analysis it was established that general satisfaction from intangible factors were determined by all factors (correlations of 7 factors is strong, while others are average). All evaluations, averages and correlations show that intangible factors are more important for teachers than non-material. All data – evaluation of averages and correlation with general satisfaction process that the crucial motivational factors in the teachers work are intangible. Also this research shows that intangible factors seem more significant to the teachers themselves, especially students’ motivation and the will to learn.

### References

- Adams, J. (2007). *Managing people in organisations: contemporary theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Atkinson, J. N., Feather, N. T. (1996). *A theorie of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Armstrong, M. A. (2006). *Handbook of human resource management practice*. London: Philadelphia (Pa.).
- Baršauskienė, V., Almonaitienė, J., Lekavičienė, R., Antinienė, D. (2010). *Žmonių santykiai organizacijose*. Kaunas: Technologija.
- Barkauskaitė, M. (2001) Mokytojų kvalifikacijos kėlimas– nuolatinio mokymosi pagrindas. *Pedagogika*. Vilnius: VPU.
- Byham, W. C., Cox J. (2007). *Igalinimo žaibas – kaip pagerinti kokybę, kaip padidinti našumą ir darbuotojų pasitenkinimą*. Vilnius: Rgrupė.
- Blaskova, M., Gražulis, V. (2009). *Motivation of human potential: theory and practice*. Vilnius: Mykolas Romeris University.
- Bowditch, J.L., Buono, A.F. (2005). *Primer on Organizational Behavior*. New York: John Wiley & Sons.
- Carolyn, C. (2004). *What Motivates Staff?//Family Practice Management*, Downloaded from:<http://www.aafp.org/fpm/2004/1100/p54.html>.access (2015.01.03).
- Diržytė, A., Patapas, A., Mikelionytė, R. (2010). Viešojo ir privačiojo sektorių vadovų darbo motyvacijos ypatumai. *Viešojo politika ir administravimas*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.

- Felser, G. (2006). *Motyvacijos būdai: asmens sėkmę lemiantys faktoriai, praktinis psichologijos panaudojimas*. Vilnius: Alma littera.
- Franken R.E. (2002). *Human motivation*. Belmont: Wadsworth//Thomson Learning.
- Gražulis, V. (2005). *Motyvacijos pasaulis– jo supratimo keliai ir klystkeliai*. Vilnius: Ciklonas.
- Gražulis, V. ir kt. (2012). *Darbuotojas organizacijos koordinacinių sistemoje: žmogiškojo potencialo vystymo perspektyvos*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. ir kt. (2010). *Career management*. USA: Sage Publications.
- Hammill, G. (2005). Mixing and Managing Four Generations of Employees // Magazine Online: Downloaded from: <http://www.fdu.edu/newspubs/magazine/05ws/generations.htm>, access (2014.12.05).
- Herzberg, F. I. (1968). *One More Time, How Do You Motivate Workers*. Harvard Business Review.
- Higgins, E. T. (2000). Social cognition: Learning about what matters in the social world. *European Journal of Social Psychology*, 30, 3-39.
- Houston, D.J. (2000). Public – Service motivation: A Multivariate test. *Journal of Public Administration Research and Theory*. Downloaded from: <http://jpart.oxfordjournals.org/content/10/4/713.full.pdf+html>. access (2014.12.20).
- Jadzauskaitė, V. (2004) Darbuotojų motyvacija: kaip palengvinti pavaldinių kelionę akmenuotu keliu. *Vadovo pasaulis* Nr. 4.
- Kjeldsen, A. M. (2012). *Dynamics of Public service motivation*. Department of Political Science and Government. PhD Dissertation. Denmark: Aarhus University.
- Luthans, F. (1998). *Organizational behavior*. Boston: IrwinMcGraw-Hill.
- Marcinkevičiūtė, L. (2010). *Darbuotojų motyvavimo modeliai: teoriniai ir praktiniai aspektai*. Akademija, Kauno r.: Lietuvos žemės ūkio universiteto Leidybos centras.
- Maslow, A.H. (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review.
- Re'em, Y. (2011). *Motivating public sector employees: an application-oriented analysis of possibilities and practical tools*. Working papers. Hertie school of governance. Downloaded from: [http://www.hertie-school.org/fileadmin/images/Downloads/working\\_papers/60.pdf](http://www.hertie-school.org/fileadmin/images/Downloads/working_papers/60.pdf). access (2014.12.15).
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*. Downloaded from: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/09684889610125814>.
- Šavareikienė, D. (2008). *Motyvacija vadybos procese*. Šiaulių universitetas.
- Žapatorius, J. (2007). Darbuotojų motyvavimo sistemos kūrimas ir jos teorinė analizė. *Filosofija. Sociologija*. Vilnius: Lietuvos mokslų akademijos leidykla.



## OPERATIONAL EFFICIENCY CRITERIA OF SCHOOL

**Audra Visockaitė**

**Janina Čižikienė**

Mykolas Romeris University, Lithuania

***Abstract.** The article analyses the problem of school work efficiency. The research of efficiency is provided with evaluation criteria offered by various authors, the possibilities of their application in Lithuanian schools are being analysed in the aspect of work efficiency. Modern comprehension of efficient school in Lithuania should be clear and understandable for all groups of interest: students, teachers, parents, school leaders and founders, education institutions and the society. During the continuous changes and reforms, school education in Lithuania is often based on the traditional model of institutional education, which is based on the principles of discipline, obedience and competitiveness. However, in the modern stage, characteristics of analytic thinking, creativity are appreciated. Therefore, emerges a need to change the attitude to requirements for efficient school, evaluate the work fields of school as an organization by improving them with regard to the needs of ever-changing society. In the end of the article, conclusions are presented which distinguish the peculiarities of school work efficiency.*

***Keywords:** organizations, work quality, work efficiency.*

### **Introduction**

The advance strategy „Lithuania 2030“, which was ratified by the Seimas of Lithuanian Republic on the 15<sup>th</sup> of May, 2012 includes the main striving of Lithuania – to become a modern, thrusting, open to the world, nourishing national identity country. Therefore, the main role of education is to develop an ingenious, ever-learning society, able to change and make decisions. The education system that is able to ensure a balance between the educational needs of society and personality is evaluated as qualitative and fit for the society. The strategy states that the present education system does not give proper attention to strengthening of critical thinking and creative abilities, which is why the future of education system and school should be prefigured considering creativity, public-spirit, development of leadership, community autonomy strengthening. Life-long learning should be motivated by creating a favourable scientific environment. It is very important that the strategy dedicates attention to the education of high schools, because only the country's ability to adapt and effectively work under the conditions of continuous change can be developed, innovative projects can be created. The education vision presented in the strategy emphasizes the change and dynamics of education institutions, creating a responsible public-spirited society. The education vision introduced by the strategy is as follows:

- Cultural motivation. High quality services, cultural diversity and accessibility should be developed.
- Autonomy of communities. Education institutions should strengthen the autonomy of communities, collaboration with non-governmental organizations. High attention should be given to the education of community leaders and support of civil initiatives.
- Development of cultural and political self-image. Education programs should motivate the development of citizens' national self-awareness and self-respect. Lithuanistic education should be perceived as a base of humanistic education.
- Creation of an effective system of life-long learning. In order to ensure the constantly changing society with the acquisition and improvement of the necessary knowledge and abilities, it is mandatory to create an efficient system of life-long learning, apply the possibilities of informational connections and technologies.
- Motivation of mobility. Lithuania should motivate the mobility of pupils, students and academic personnel, increase the dispersion of cultural and academic life.
- Creation of favourable science and research environments. In order to create attractive conditions for the highest level scientists and researchers, Lithuania should invest into improving science and research environment, strengthen infrastructure, motivate collaboration between science and business.

Currently, a lot of discussions arise, how to effectively work in a school and develop a dynamic, able to function in an ever-changing world, modern society. In the project of national education strategy for 2013-2022 (<http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/>), one of the goals is to reach such level of pedagogical communities, that the critical mass of them would consist of reflecting, always improving and efficiently working professional teachers. The role of school leaders becomes very important, because they have to create conditions for the teachers' and students' creativity, work following innovative methods with school administration, be able to collaborate with social partners, motivate the development of learning society. Therefore, one of the factors influencing school's efficiency is the school leaders' and teachers' ability to understand the needs of constantly changing society, education training, use of innovations in the education process. V. Kaminskienė (2007) states that the teacher must become a creator, consultant and partner of learning, which is why he must be bestowed with the creative freedom to apply teaching and learning methods in the education process, feeling the responsibility in the development of the personality. In addition, an opportunity to make decisions in school management should be given. We may state that improvement of pedagogues' qualification and work evaluation in the modern school must be purposeful,

correspond to innovative methods, because these factors influence the education quality and the efficiency of the whole school.

The processes of school efficiency, improvement of education organization are analysed by Lithuanian and foreign scientists: Jucevičienė J. (1996), Jucevičius R. (2003); Targamadžė V. (1996, 1999, 2000); Želvys R. (1999, 2003); Bagdonas E. (2000); Simonaitienė B. (2007); Hopkins D., Ainscow M., West M. (1998); Stoll L., Fink D. (1998); Fullan M. (1998, 2001, 2002, 2004); Hargreaves A. (1999); Fidler B. (2006); Davies B., Elison L. (2006) and others.

The goal of the research is to determine the work efficiency peculiarities and criteria of schools as organizations.

### **Research assignments**

To carry out an analysis of work efficiency comprehension. To ascertain the role of school leaders in seeking school work efficiency and organizing school work.

To ascertain the essential criteria of modern school work efficiency. The following empirical research methods were invoked to reach the research goal and assignments:

Analysis of scientific literature and norm acts, structured expert interview.

Research methods: the research was carried out in December of the year 2014. Interview of focus group with school leaders was used to gather data. A total of 6 employees took part.

Three criteria for selection of informants were chosen: direct leadership in an institution (must be a director), managerial experience (no less than 10 years), managerial category (higher than second). The research sample was created using non-probability purposeful method. A homogenous group was constituted on the aspects of specialty, gender and age. All informants were introduced with the goal and use of the research. In addition, questions of confidentiality were discussed. Data was gathered until theoretical „saturation“ was reached and same opinions started to repeat. In order to ensure the confidentiality of research participants, their region and place of residence are not published. The results of the research were analysed using content analysis method. The data gathered during the interview were analysed using qualitative content analysis method (Bitinas et. al, 2008).

### **Comprehension of school efficiency**

The conception of efficiency is used very often both in public and private sectors. Efficiency is inseparable from any work. Efficiency is the realization of appropriately set goals, achievement of a qualitative result by rationally, economically using the available resources V. Targamadžė (2001). S. Puškorius (2002) offers the following definition of efficiency: *„efficiency is a ration between the desired results of work and complex allocations, deposits and other*

*resources used to achieve them*“. Analysing three terms: „economy“, „effectiveness“, „efficiency“, S. Puškorius (2002) revealed the connections and differences between these terms and emphasized that when evaluating effectiveness and efficiency, it is important to choose the quantitative criteria, because only they allow to evaluate, how effective is some particular work. Therefore, when trying to ascertain whether the organization works efficiently, organizational goals should be defined. According to M. Dittenhofer (2001), there are two main reasons why it is important to examine the efficiency in an organization. Firstly, it is a sort of work index if the organization works well enough. Secondly, measurements of efficiency help the organization to increase a wish to work and reach for the set goals.

Every organization, users of a service and participants of service rendering process define unique criteria of efficiency. It is impossible to make a single best list of criteria, because every user of a service distinguishes the aspects important to himself regarding his assessments, values and expectations. The efficiency of an organization is described by: efficiency, throughput, productivity, quality etc.

It should be noticed that in order to know whether the work is efficient or not, it should be evaluated based on specific elements: effectiveness of resource use; effectiveness of production process; effectiveness of services rendered; effectiveness of employees' work; effectiveness of management decisions.

K. Stid (2010) states that in order for the organization to be efficient, attention to the following fields of activity should be given: leadership; decision making and structure; people; work processes; culture.

According to S. Puškorius (2002), when evaluating efficiency, two aspects may be distinguished: effectiveness of expenditures, when results are situated with the use of financial resources, and work effectiveness, when results are compared to the meaningful factor of productivity – personnel. The result may be indicated as a connection between the provider and user of the service.

J. Mackevičius and D. Daujotaitė (2011) state that efficiency may be defined as a ratio of created products and used complex resources. It could be said that complex use of resources is important for effectiveness, while when evaluating the efficiency of resource use, work results are compared to the resources already used, because expenditures have to be as low, and the result as good as possible.

Work efficiency is a complex process, because when evaluating it, various problems arise: lack of motivation, additional expenditures, lack of knowledge etc. These obstacles arise when an organization does not have the required funding, too high expenditures are foreseen, employees lack motivation etc.

Measurement of work efficiency in organization differs according to its mission, environmental context, nature of work, product or service that the organization creates or provides and clients' needs. However, the first step in evaluation of organization's efficiency is the understanding of the organization

itself, how it functions, what is its structure and what is the most important to it (J. Heerwagen ir kt., 2010). According to the author, the criteria for analysing the organization's efficiency are: achievement of organization's mission; quality and value of a service; clients' satisfaction; innovativeness and creativity; organization's adaptation to the changing environment; effective communication; employees' involvement and maintenance; effective work; work place quality; collaboration; efficiency of operations; image and reputation.

The conception of school work efficiency is constantly changing, taking the changes in the society into consideration. A. Bagdonas and P. Jucevičienė (2000) state that the educational meaning of the term „efficiency“ is important, but that does not allow to dissociate from its managerial context, because the efficiency of a school is being analysed and the school is working not through the direct interaction of teacher-to-student, but as an organization, ensuring favourable environment with the help of managerial means. Analysing the conception of efficiency, V. Targamadžė (2001) presented the criteria of efficient school of many foreign authors and, concluding them, states that an efficient school, just like any other organization seeks goals that satisfy the needs of students, parents and society. L. Jovaiša (2007) defines efficiency on a pedagogic aspect. According to the author, efficiency is a meaningful result of a pedagogical influence. Low efficiency may be influenced by inappropriate organization of the pedagogical process. The level of efficiency is difficult to evaluate, because it depends not only on the organization of the pedagogical process, but also on the personal characteristics of the students and various environmental factors.

A school is an organization with many groups of interest, which causes different attitudes to work efficiency; the results of work become clear only after some time, a few or even more years; sometimes results are difficult to measure due to insufficient methodological basis.

However, main elements defining efficiency can be distinguished: setting of organizational goals; striving to reach organizational goals; optimal use of limited resources.

In 1995, Sammons, Hillman and Mortimore distinguished 11 characteristics of efficient schools that are most often found in literature sources (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995):

1. Professional leadership – a solid and purposeful, based on involvement, professional leadership exists in the school;
2. Unified vision and goals – goals that unite the school community, consistent practice, collegiality and collaboration;
3. Learning environment – tidy atmosphere, attractive work environment;

4. Attention to the teaching and learning process – maximization of teaching time, emphasis on academic work, concentration to achievements;
5. Purposeful teaching – effective organization, clear goals of a lesson, structured lessons, applicable practical assignments;
6. High expectations – ambitious expectations known to the whole community, intellectual challenge;
7. Positive motivation – clear and righteous discipline, feedback;
8. Observation of progress – observation of students' progress and evaluation of school work results;
9. Students' rights and duties – development of students' self-confidence, distribution of responsibilities, work supervision;
10. Home-school partnership – parents' involvement into their children's education process
11. Learning organization – personnel's learning and improvement.

Analysing the documents of Lithuanian education policy, peculiarities of education quality, education management efficiency are emphasized.

The education guidelines (2002) state that the most important goal of education development is to implement a system of responsible management, based on monitoring, strategic planning, clearly defined accountability, information and involvement of the community. The State education strategy for 2003-2012 (resolution No. IX-1700 of Lithuanian Republic Seimas, July 4<sup>th</sup>, 2003), distinguishes the following priorities: knowledge society, secure society and competitive economy; system of responsible management, based on periodic analysis of conditions of education levels; managerial culture oriented at improvement of education; information and participation of the society (Access on the internet: <http://www.smm.lt/strategija/vss.htm>).

The 2005 January 24<sup>th</sup> resolution of the Government of the Republic of Lithuania No. 82 „On the verification of the program for state education strategy for 2003-2012 provisions“ states that one of the most important strategic goals of the education development is to „create an effective, harmonious education system that would be based on responsible management, purposeful funding and rational resource use (paragraph 9.1, section III). The general guidelines for leaders' attestation evaluation criteria state: „the main goal of the school leaders' work is to professionally manage the school, ensuring its successful work and efficient development, oriented at student's self-development and life success (Access on the internet: [http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/isakymai/05-07-21-ISAK-1521.htm](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/05-07-21-ISAK-1521.htm)).

The importance of efficient management is also emphasized in the clause 5 of Lithuanian Republic education law (2011), „Principles of education system“, which indicates that based on efficient management, appropriately and timely decisions, education system must strive for good quality results by smartly and thrifty using the resources, always evaluating, analysing and planning its work.

The law obliges the school to prepare a strategic education plan and annual program of educative work, which must be ratified by the school's council and founder and confirmed by the school leader.

The first section of Lithuanian Republic education law (2011) paragraph 63, „Involvement of members of the school community in the management of education“ defines that members of the school community have the opportunity to participate in the management of education, forming various associations and organizations of groups (students, teachers, parents) and interests that carry out the assignments and functions of education development set by their members and provided in their work statute.

Development, innovation and (self-) development of an education institution directly depends on the quality of management, competence of the leader and his team – intellectual and pragmatic administration skills and abilities. Therefore, school leader's leadership is inseparable from the subjects functioning in the organization and their interests.

When seeking for school work efficiency, especially important role is held by the principles of quality management: active work of leaders, orientation to the client, procedural and systematic attitude, involvement of the people, making decisions based on facts, continuous improvement of processes.

### **Evaluation of school work efficiency from the experts' point of view**

After a qualitative analysis of the research results, the most important problems of school work efficiency were distinguished, which are related to: competences of leaders and teachers; education service quality and students' achievements; identification of the needs of interested sides.

When identifying the problems related to distribution of functions among leaders, experts emphasized constant increase of delegated functions, stressing out that *„school as an organization has to be responsible for functions that are not actually of its own“*, *„various initiatives are given from above and the schools are insufficiently prepared and informed about them“*, *„there is no sustainability, no perspective change support systems are being created“*.

The experts emphasized the importance of human resources: *„it is the biggest treasure of the organization“*, *„when a teacher is improving, school community is changing“*, *„a teacher has to constantly change in order for the education process to be effective“*.

According to the experts, teachers do not participate in the management of the school enough, because *„teachers' reluctance to participate is related to material motivation“*, *„teachers do not wish for additional work because there is no pay for it“*, *„often material reasons determine to do something“*.

Experts noted the lack of knowledge on *communication with parents* of leaders and teachers. The experts indicated the following problems of collaboration with students' parents: *„the parents' attitude to the school as an organization is not appropriately formed“*, *„the majority of the parents do not*

*participate in the education of children actively enough*“, *„are unwilling to collaborate, do not always have the time to discuss the child’s achievements or problems*“, which allows to think that improvement of competences of collaboration with parents is a very important criterion of work efficiency.

Competences of leaders and teachers that are important to assess when evaluating school work efficiency were indicated: *„the school leader must have experience in administrative work*“, *„must be educated and graduated in education management*“, *„pedagogic education is mandatory*“, *„only having work experience in education sphere allows to understand the aspects of school’s work*“.

Evaluating the school leader’s work, the informants agree that: *„work must always be evaluated*“, *„it is a factor for improvement*“, *„requirements are different, how will the leader be appointed?*“, *„work evaluation system is oriented to efficient, purposeful strategic management*“. An assumption can be made that the leaders appreciate this requirement because following the set criteria, leader’s work can be identified.

The following ways of leader’s work evaluation were mentioned as the most important: *„certification of school leaders*“, *„external evaluation of school work quality*“, *„accreditation of secondary education program*“, *„school’s work self-evaluation is important*“, *„we would like if the community evaluated our work positively*“. These ways of work evaluation were distinguished because the work of schools are mostly evaluated using the mentioned methods. It may be stated that the said ways of school leaders’ work evaluation are oriented to the leader’s competence and qualification, quality of education services, student’s results and achievements.

It is interesting to emphasize that the system evaluating work is necessary, because *„it motivates to look for novelties*“, *„helps to manage school innovatively*“, *„is a wish to improve and know the tendencies of efficient school work*“, *„I may base management on democratic principles*“, *„ascertain the values of the organization*“.

The research found that evaluation of school leader’s work efficiency is oriented according to the set criteria, because it is being oriented at *„competence and qualification of leader and teacher*“, *„during the external evaluation, quality of school as an organization providing education services is being evaluated*“, *„accreditation of education program, just like the evaluation process is oriented at the quality of education services, education results and students’ achievements*“.

## Conclusions

The analysis of scientific literature on school work efficiency has shown that school efficiency is a constantly changing conception. School work efficiency is ensured by accomplishment of set goals by ensuring the quality of educational and managerial processes in order to ensure the science progress by



allowing the person to obtain the newest knowledge and skills that secure the future perspectives in labour market. Due to this reason, constant evaluation of teachers and school leaders motivates to efficiently make decisions that have significant importance to the school work, effectively collaborate, ensuring the quality of education services and striving for efficient school work.

The leaders positively evaluate the process of eternal evaluation of school work quality, because it is oriented at the improvement of teacher's and leader's personal competences as well as to the efficiency of school work. The evaluation system for the work of teachers and school leaders that exists nowadays is based on the following criteria: analysis of leaders' and teachers' competence and qualification; education service quality, education results and students' achievements are evaluated; orientation to the needs of the interested sides. Taking these criteria into consideration allow the school to seek work efficiency. It is agreed that the accreditation of a program influences the improvement of school efficiency, because during the process, work quality of teachers is analysed and observed, which guarantees the quality of education services and students' results and achievements.

### References

- Bagdonas A., Jucevičienė P. (2000). Bendrojo lavinimo mokyklos veiklos efektyvumo sampratos problema epistemologiniu ir vartojamuoju aspektu. *Socialiniai mokslai*. Nr.4  
Downloaded from :  
[http://info.smf.ktu.lt/edukin/zurnalas/archive/pdf/2000%204%20%2825%29/11%20bagdonas\\_juceviciene.pdf](http://info.smf.ktu.lt/edukin/zurnalas/archive/pdf/2000%204%20%2825%29/11%20bagdonas_juceviciene.pdf). (access 2015.01.15).
- Bitinas B. ir kt. (2008). *Kokybių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė
- Butkus S. (2003). *Vadyba: organizacijos veiklos operatyvaus valdymo pagrindai*. Vilnius: Eugrimas.
- Česaitė, E. (2005). Viešųjų institucijų veiklos efektyvumo vertinimo elementai. *Jaunasis Mokslininkas*. Kaunas. Downloaded from: [http://jaunasis-mokslininkas.asu.lt/smk\\_2005/Kaimo%20pletra/Cesaite%20Erika.htm](http://jaunasis-mokslininkas.asu.lt/smk_2005/Kaimo%20pletra/Cesaite%20Erika.htm)  
(access 2015.01.17).
- Davies B., Ellison L. (2006). *Naujoji strateginė kryptis ir mokyklos plėtra. Mokyklos tobulinimo planavimo pagrindai*. Vilnius: Homo liber
- Dittenhofer M., (2001). Internal auditing effectiveness: an expansion of present methods . *Managerial Auditing Journal*, Vol. 16.
- Fidler B. (2007). *Strateginis mokyklos plėtros valdymas. Vadovavimas mokyklos tobulinimo strategijai*. Vilnius: Žara.
- Fullan M. (1998). *Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
- Fullan M. (2001). *The New Meaning of Educational Change (3rd Edn)*. New York, Teachers College Press and London: Routledge Falmer.
- Fullan M. (2004). Mokomės vadovauti pokyčiams kurdami sisteminius gebėjimus. Downloaded from: <http://www.mtp.smm.lt/uzsienio.htm> (access 2014.12.01).
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Giedraitytė V., Raipa A. (2012) Inovacijų įgyvendinimo trukdžiai šiuolaikiniame viešajame valdyme. *Viešoji politika ir administravimas*. Kaunas: Technologija.
- Hargreaves A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.

- Heerwagen J., Kampschroer K., Kelly K. V., Powell K. M., Designing for Organizational Effectiveness. Downloaded from: <http://workdesign.com/2011/09/designing-for-organizational-effectiveness/>.
- Heerwagen, J. K. Kelly, K. Kampschroer, and K. Powell, 2006. *The Cognitive Workplace. Creating the Productive Workplace*. London: Taylor & Frances, Spon Press.
- Hopkins D., Ainscow D., West M. (1998). Kaita ir mokyklos tobulinimas. Vilnius: Tyto alba.
- Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Jucevičienė P. (1996). *Organizacijos elgsena*. Kaunas: Technologija.
- Jucevičius R., Jucevičienė P., Janiūnaitė B., Cibulskas G. (2003). *Mokyklos strategija: strateginio vystymo vadovas*. Kaunas: Žinių visuomenės institutas.
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. Downloaded from: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=425517&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2).
- Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatų“. Downloaded from: <http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/>.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. Downloaded from: [http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=458774](http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=458774).
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl konkurso valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovų pareigoms eiti tvarkos aprašo patvirtinimo“. 2011 m. liepos 1 d. įsakymas Nr. V-1193.
- Mackevičius J., Daujotaitė D. (2011). Veiklos auditas: veiklos tikrinimo ir vertinimo instrumentas. – *Informacijos mokslai* 57, 26–38.
- Puškorius S. (2002). 3E koncepcijos plėtra. *Viešoji politika ir administravimas*. Vilnius: LTU.
- Puškorius S. (2006). Bendradarbiavimo efektyvumo vertinimas //Šiuolaikinės tarporganizacinės sąveikos formos viešajame sektoriuje. *Mokslo darbai*.
- Puškorius S. (2007). Bendra darbiavimo efektyvumas. *Viešoji politika ir administravimas*.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. London: Office for standards in education
- Stid K. K. D. The Effective Organization: Five Questions to Translate Leadership into Strong Management . Downloaded from: <http://www.bridgespan.org/getattachment/099fa836-b185-4107-92b3-4a87d4590c67/The-Effective-Organization-Five-Questions-to-Trans.aspx>.
- Stoll L., Fink D. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
- Targamadžė V. (1996). *Švietimo organizacijų elgsena*. Kaunas: Technologija.
- Targamadžė V. (1999). *Bendrojo lavinimo mokykla: mokinių edukacinio stimuliavimo aspektas*. Kaunas: Technologija.
- Targamadžė V. (2000). Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos tikslų įgyvendinimo galimybė, taikant Herzbergo dviejų veiksmų teoriją. *Pedagogika*. Nr. 41.
- Targamadžė V. (2010). *Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla: mokyklos naratyvo kontūrai*. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla.
- Želvys R. (1999). *Švietimo vadyba ir kaita*. Vilnius: Garnelis.
- Želvys R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Želvys R. (2006) Švietimo vadyba naujojo tūkstantmečio pradžioje: kylančių iššūkių sprendimo kelių beiėskant. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2 (52).

**PIRMSSKOLAS PEDAGOĖIJA**  
*PRESCHOOL PEDAGOGY*



## SKOLOTĀJS PEDAGOĢISKĀS VIDES VEIDOTĀJS PIRMSSKOLAS GRUPU INSTITŪCIJĀ VIDUSSKOLĀ

### *Teacher is the Creator of the Pedagogical Environment in the Institution of Preschool Groups in Secondary School*

**Jana Buboviča**

Rīgas 37.vidusskola

**Abstract.** *Everyone from first to the last days of life are included in one or several groups: family, preschool education, preschool group or school, work environment, in social institutions. Currently, Latvian school children going to nursery schools and pre-school groups to educational institutions (schools, learning institutions, etc.) which are registered in the register of educational institutions and licensed early childhood education programs. Researching and analyzing the importance of pre-school education, it is important to recognize that early childhood education exercise a certain type of education and the extent to which, in accordance with the concepts and principles of the guidelines are designed curriculum, targeted programs for the acquisition of educational guidance and evaluation system. Educational institution as a complex system, changes in one component affects the other components in the quality and up to date further changes; System prosperity depends on the components of mutual unity: from the planning process, eligibility and conditionality for the development of a clear and purposeful strategy for raising educational institution. Educational process - it is all a child's life, organized and managed by an adult. This should ensure the child's teaching and learning, development, education, education as a whole, and where much attention is paid to children's brain development, linking it with the child's active participation. It also set a goal: to study the role of pre-school teacher teaching environment for pre-school institution group of high school.*

**Keywords:** *pre-school group in high school, the teaching environment, pre-school teacher.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Šodienas pirmsskolas ikdiena ir mainījusies līdztekus ar pārveidojumiem valstī un sabiedrībā. Notiekošās pārmaiņas būtiski skārušas izglītības saturu, mācību norisi un vidi. Saeimas paziņojumā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam” minēts, ka pirmsskolas izglītības nodrošināšana ir pamats sekmīgai iesaistei pamatzglītībā, sociālajai iekļaušanai, personiskajai attīstībai un nodarbinātībai nākotnē. Lai panāktu, ka pāreja no pirmsskolas uz pamatskolu, ņemot vērā jaunu, uz kompetencēm balstītu mācību saturu, ir saturiski saskaņota, jāpilnveido izglītības saturs arī bērniem vecuma grupā no 1,5 līdz 4 gadiem, kā arī jānodrošina atbilstoša mācību vide un pedagoģiskā vide (Saeimas paziņojums „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam”).

Izglītības politikas kā viens no mērķiem 2014.-2020.gadam ir paaugstināt izglītības vides kvalitāti visos izglītības līmeņos, t.i. izglītības saturs, kas veicina

indivīdu zināšanu, kompetenču un prasmju attīstību un nostiprināšanu, mūsdienīga izglītības vide un izglītības process, kas veicina satura uztveri un apguvi, kas paredz vienādu iespēju neatkarīgi no izglītojamo vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē (pieejams daudzveidīgs materiālu klāsts, jaunākās tehnoloģijas utt.).

Pedagoģiskais process pirmsskolā ietver attīstošos, izglītojošos un audzinošos uzdevumus. Šī darba optimizēšana balstīta uz darba satura metodisku sakārtošanu un tā regulāru analīzi un izvērtēšanu.

**Pētījuma mērķis:** pētīt pirmsskolas skolotāja nozīmi pedagoģiskās vides veidošanā pirmsskolas grupu institūcijā vidusskolā.

### **Pirmsskolas grupu institūcija vidusskolā** *Preschool institution group in high school*

Pirmsskolas izglītības iestāde, pirmsskolas izglītības grupu institūcija skolā nodrošina pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanu un attīstību. Veidojot pedagoģisko vidi mūsdienu izglītības iestādē, būtiski, lai tajā ikvienam bērnam būtu iespēja attīstīties, apgūt vērtības, iekļauties kultūrvidē atbilstoši savām īpatnībām, pasaules uzskatiem un personības uzstādījumam.

Saeimas paziņojumā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam”) minēts, ka svarīgs atbalsts ir modernas mācību un pedagoģiskas vides nodrošināšana.

21.gadsimta atbilstīgu mācīšanos mēdz dēvēt par mācīšanos, kuras būtiska pazīme ir mācīšanās kopā, partnerībā, mācīšanās vienam no otra. Izglītībā jāapvieno intelektuālā attīstība ar sabiedrisko attīstību (sadarbību) un pozitīvu attieksmi pret mācīšanos (Vaivade, 2011, 55)

Grupa – cilvēku kopums, ko apvieno kopīgs darbs, mērķis, uzdevumi, pienākumi (Komandas darbs, kā strādāt grupā, 2013).

Institūcija – kas darbojas publiskas personas vārdā un kurai ar normatīvo aktu noteikta kompetence valsts pārvaldē, piešķirti finansu līdzekļi tās darbības īstenošanai un ir savs personāls, valstisks vai sabiedriska veidojums- iestāde vai organizācija, kura pilnvarota veikt noteiktus uzdevumus, kādā valsts vai sabiedriskas dzīves nozarē un kuras rīcība šo uzdevumu veikšanai ir noteiktas juridiskas pilnvaras un materiālie, garīgie un finansiālie resursi. Institūcijas uzdevums parasti ir izstrādāt teorētiski pamatotus noteikumus, priekšrakstus, paraugus, pēc kuriem, kas veicams, izstrādājams, ieviešams (Izglītības attīstības pamatnostādnes).

Struktūrvienība (struktūra)- ir iestādes sastāvdaļa, kurai iestādes reglamentā ir noteikta patstāvība, uzdevumi un funkcijas un kurai ir savs vadītājs. Iestādes struktūru veido tā, lai sasniegtu mērķus un nodrošinātu funkciju un uzdevumu izpildi vienā vai vairākās nozarēs (apakšnozarēs) (Valsts pārvaldes iekārtas likums).

A. Šmite uzskata, ka izglītības iestāde ir organizācija, kas apzināti sadarbojas kopēja mērķa sasniegšanai un kurai jāatbilst vismaz diviem kritērijiem:

- cilvēku grupa strādā apzināti ar nodomu sasniegt kopējo mērķi;
- visiem cilvēkiem ir viens vēlamais gala rezultāts, un to visi grupas dalībnieki pieņem par kopēju (Šmite, 2004).

Jebkurai pirmsskolas izglītības iestādei vai pirmsskolas struktūrvienībai svarīgs faktors ir tās iekšējā vide, kuru veido kultūrvērtības, darbinieki, iestādes struktūra, tehnoloģijas, kā arī mērķi (stratēģija, politika, kārtējie uzdevumi). Ja pirmsskolas vide ir attīstoša, pirmsskolēns tajā var būt pārveidotājs, pilnveidotājs un radītājs (Rozenfelde, 2008, Šmite, 2004).

Rīgā pirmsskolas grupas vidusskolas institūcijā atbilst aktualizētajām pamatnostādņēm un zinātnieku atziņām. Tās struktūra veido: jaunas, izremontētas telpas; materiāltehniskais nodrošinājums; inovācijas (interaktīvā tāfele, projektor utt.), mācību vides modernizācija utt.

### **Pedagoģiskā vide** *Pedagogical environment*

Darbs pirmsskolas izglītības iestādē ar katru gadu kļūst mērķtiecīgāks un sarežģītāks. Mainās bērna kā subjekta vieta izglītības procesā - to nosaka skolotāja pozīcija attieksmē pret audzēkni.

Apvienojot psiholoģijas un pedagoģijas atziņas par jēdzienu „vide” var teikt, ka vide ir fiziskā un garīgā, kā arī sociālā apkārtnē, apkārtējā viela (matērija), apstākļu, objektu vai indivīdu un to savstarpējo attieksmju un mijietekmes kopums, kas ir atšķirīgs no indivīda ģenētiskajiem faktoriem.

Pedagoģiskā vide (setting) ir fiziskā un garīgā, kā arī sociālā apkārtnē, apkārtējā viela (matērija), apstākļu, objektu vai indivīdu un to savstarpējo attieksmju un mijietekmes kopums, kas ir atšķirīgs no indivīda ģenētiskajiem faktoriem (Buboviča, 2011, 6).

Pirmsskolas vecuma bērnam galvenais darbības veids ir rotaļa, tādēļ pedagoģiskais process ir organizēts tā, ka bērni mācās rotaļājoties. Svarīgi, lai pedagoģiskais process nodrošinātu:

- pirmsskolēnu attīstību kopumā, konkretizējot uzdevumus noteiktas vecuma grupas kolektīvam un atsevišķiem indivīdiem;
- izglītošanu daudzveidīgās aktivitātēs, ievērojot katra vajadzības, intereses un spējas;
- pakāpeniska satura un struktūras izmaiņas, lai attīstītos katrs bērns atsevišķi un visa grupa kopumā;
- ģimenes un sabiedriskās audzināšanas mērķu vienotību, vecāku aktīvu līdzdalību sava bērna audzināšanā (Krinkele, 2002, 24).

Savukārt D.Dzintere, analizējot A.Usovas, Ņ.Mdželidzes, V.Kondratova atziņas, pirmsskolas pedagoģiskajā procesā aktualizē šādas galvenās likumsakarības:

- darbības veidu savstarpējā saistība;
- zināšanu koncentrēšanas princips;
- pieaugušo un bērnu pozitīvo savstarpējo attiecību veidošana;
- vienlaicīga iedarbošanās uz bērna jūtām, izpratni un praktiskās iemaņām (Dzintere, 1985,17).

Izglītības galvenā funkcija mūsdienās ir atklāt katra bērna individualitāti, radīt apstākļus individualitātes attīstībai, nodrošināt domāšanas būtiskumu izglītības procesā, patstāvību, iniciatīvu, radošu pieeju gan domāšanā, gan darbībā.

### **Pētījuma metodoloģija** *Research methodology*

Mūsdienās ļoti strauji notiek sociāli ekonomiskas pārmaiņas sabiedrībā, izmainās cilvēku attieksmes, gatavības, transformējamas vērtības un dzīves mērķi. Tādēļ, skaidri jāapzinās tie līdzekļi, veidi, nepieciešamās personības kvalitātes un ietekmējošie faktori, lai cilvēks dzīvojot šodienas dinamiskajā sabiedrībā, varētu sekmēt efektīvu virzību uz mērķi un pašapliecināšanos.

Pētījums tika īstenots sadarbībā ar aktīviem un inovatīvi ievirzītiem pirmsskolas grupu skolotājiem, kas strādā pirmsskolas grupu institūcijā vidusskolā. Viņi tika pieaicināti kā reālo situāciju pārzinoši eksperti.

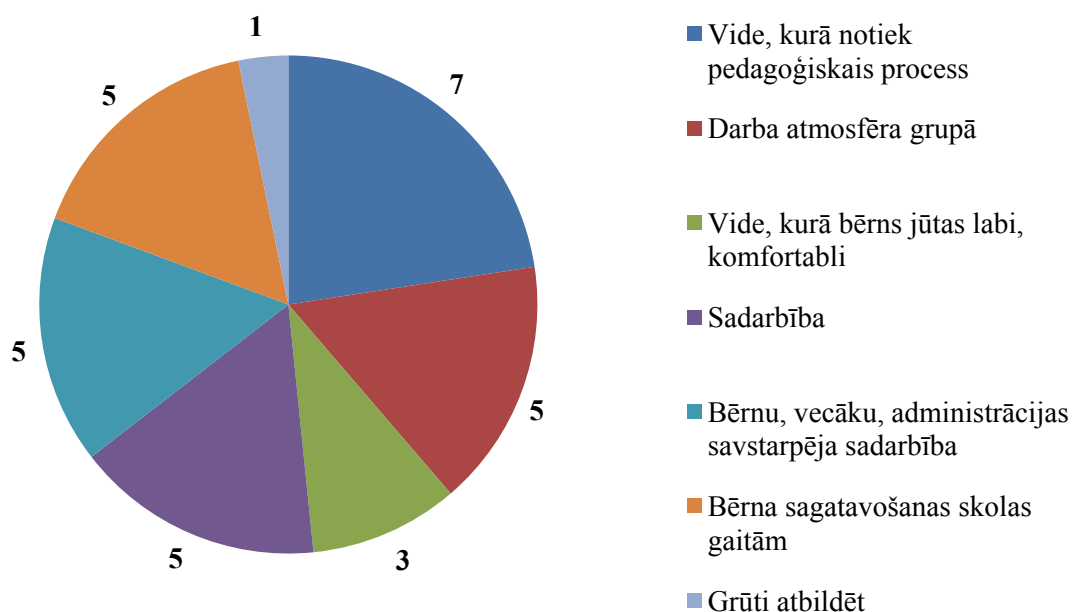
Pētījumā tika izmantota empīriskā metode, ar kuras starpniecību tika rastas atbildes uz pētījuma jautājumiem. Kā viena empīriskām metodēm izmantota anketēšana jeb aptauja.

Aptaujā piedalījās 31 respondents vecumā no 20 gadiem līdz 56 gadiem. Vidējais respondentu vecums ir 28,5 gadi. Vidējais darba stāžs pirmsskolas izglītības sistēmā 9 gadi. Aptaujā tika iekļauti: „*Kas ir pedagoģiskā vide? Kas veicina pedagoģiskās vides veidošanos pirmsskolas izglītības grupās un iestādē?*” u.c. jautājumi, kuri ļāva izzināt, kā skolotāji izprot pedagoģiskās vides būtību, pedagoģiskās vides veidošanos.

### **Pētījuma rezultāti** *Research results*

Apkopojot un analizējot atbildes uz jautājumu “Kas ir pedagoģiskā vide? “ var secināt, ka „pedagoģiskā vide” pēc pirmsskolas grupu skolotāju domām ir vide, kurā notiek pedagoģiskais process, darba atmosfēra grupā, vide, kurā bērns jūtas labi, komfortabli, savstarpēja sadarbība bērns – vecāks – administrācija.

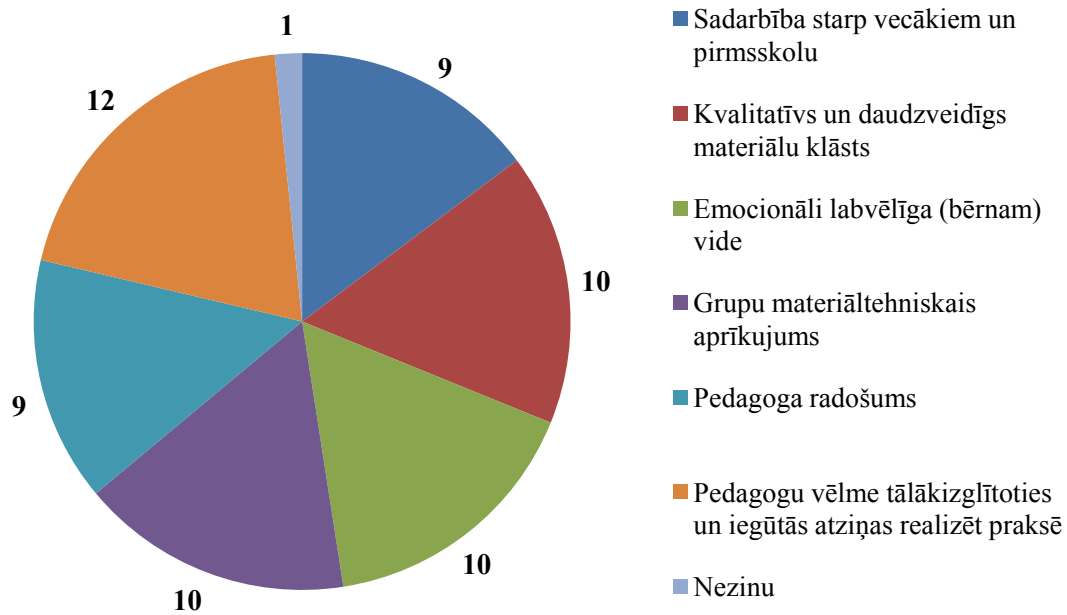




**1.attēls. Kas ir pedagoģiskā vide? (Buboviča, 2015)**  
**Fig.1 What is the pedagogical environment?(Bubovica, 2015)**

Respondenti atbildot uz jautājumu: „Kas veicina pedagoģiskās vides veidošanos pirmsskolas izglītības grupās un iestādē?” atzīmēja vairākus apgalvojumus, kas sarindojas šādā secībā (skat. 2 attēlu): būtiskākais faktors ir pedagogu vēlme tālāk izglītoties un gūtās atziņas realizēt praksē, 10 pirmsskolas skolotājas uzsvēra, ka pedagoģiskās vides veidošanos pirmsskolas izglītības grupās un iestādē veicina emocionāla labvēlīga bērnam vide, grupu materiāltehniskais nodrošinājums un kvalitatīvs un daudzveidīgs materiālu klāsts. 9 respondenti atzīmēja, ka pedagoģiskās vides veidošanos pirmsskolas izglītības grupās un iestādē veicina pedagogu radošums un sadarbība starp vecākiem un pirmsskolas grupu. Savukārt tikai vienam respondentam sagādāja grūtības sniegt atbildes.

Uz jautājumu: „Kā Jūs domājat, kāds bērniem ir labums, ja bērns apmeklē pirmsskolas grupas skolas institūcijā?” pirmsskolas skolotājas minēja, ka skolas audzēkņi līdzdarbojas un ir kā brīvprātīgie palīgi pirmsskolas grupās (sporta svētku organizēšana utt.), bērns nebaidās no skolas gaitām, bērns nebaidās no skolas telpām (akustika, telpu izmērs utt.), ir ciešāka sadarbība starp skolu un pirmsskolu, noris ātrāka adaptācija pirmajā klasē, bērnam ir priekšstats par skolas gaitām un bērnu nebiedē nezināmais.



**2.att. Kas veicina pedagoģiskās vides veidošanos pirmsskolas izglītības grupās un iestādē? (Buboviča, 2015)**

*Fig.1 What contributes to the pedagogical environment in pre-school groups and institutions? (Bubovica, 2015)*

Uz jautājumu: „Kādu, Jūs redzat pirmsskolas nākotni?” respondenti minēja, ka pirmsskolu apvienošana ar skolām turpināsies, notiks pirmsskolas un sākumskolas pēctecība ar izstrādātiem modeļiem, savukārt daži no pirmsskolas skolotājiem minēja, ka neredz perspektīvu, jo ir liels slogs no administrācijas puses, samazināsies privātpirmsskolu skaits, un tikai neliels respondentu skaits cer, ka labiekārtos esošās pirmsskolas izglītības iestādes un pirmsskolas grupas. Respondenti atbalsta MK noteikumus Nr. 890 „Higiēnas prasības bērnu pakalpojuma sniedzējiem un izglītības iestādēm, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmu „, kur bērnu skaits grupās tiks samazināts kā to pieprasa Ministru kabineta noteikumi par bērnu skaitu grupā atbilstoši telpu kvadrātūrai.

Pedagoģiskās vides organizēšana pirmsskolas izglītības grupās ir sarežģīts un radošs uzdevums, kura veiksmīgai īstenošanai ir jāievēro katra bērna attīstības posma individuālās īpatnības, bērnu spējas un virzība uz radošu domāšanu, nevis zināšanu apgūšanu un reproducēšanu.

Pirmsskolas grupu institūcija vidusskolā ir vieta, kur bērnam veidojas pozitīva attieksme, motivācija darbībai.

Pedagoģiskās vides veidošanā pirmsskolas grupu institūcijā vidusskolā var dot būtisku ieguldījumu cilvēka zināšanu attīstībā, prasmju un iemaņu izkopšanā un vērtību izpratnē. Ikvienam no mums jāattīsta radošā patstāvība, uzdrīkstēšanās, atbildība, pašdisciplīna, kā arī iecietība un cieņa pret citiem cilvēkiem un viņu uzskatiem. Šo un daudzu citu personības kvalitāšu attīstību

veicina pedagoģiskās vides interaktīvs mācīšanas stils, kura pamatā ir skolotāja un bērna sadarbība mācību mērķa sasniegšanas nolūkā.

### Summary

Learn and analyzed the theoretical heritage allows to update the invaluable role of teacher pedagogical environment promoting preschool institution group in high school.

A study conducted by demonstrating that a child attending nursery school institution group is not afraid of school premises (acoustics, room size, etc.), Closer cooperation between schools and pre-schools, takes place faster adaptation of the first class, the child has a picture of schooling.

### Literatūra References

- Buboviča, J. (2011). *Pirmsskolas izglītības vides ietekme uz 5-6 gadīgo bērnu sasniegumiem*. Maģistra darbs.- LU, PPMF, Izglītības zinātņu nodaļa..
- Dzintere, D. (1986). *Apmācības kvalitātes paaugstināšana nodarbībās un ārpusnodarbību laikā*.- R: Latvijas PSR Izglītības ministrija.
- Dzintere, D. (1983). *Pedagoģiskā procesa organizācija bērnudārzā*.- Rīga, Izglītības ministrija.
- Šmite, A. (2004). *Izglītības iestādes vadība. 1.daļa*. R: RaKa.
- Komandas darbs, kā strādāt grupā (2007-2013)* – Latvia Lithuania cross border cooperation programme, Iegūts no: <http://www.latgale.lv/lv/files/download?id=2486>
- Krinkele, (2002). Bērna attīstības vērtēšanas pedagoģiski psiholoģiskie nosacījumi pirmsskolas izglītības iestādē. *Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē*. Rīga, SIA Izglītības solī.
- Rozenfelde, M. (2008). Bērnu ar attīstības traucējumiem integrāciju veicinošas vispārējās izglītības iestādes vides veidošanas iespējas. *Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne, 150.lpp.
- Vaivade, V. (2011). Arī valoda jāmacās mācīties- *LVA, Tagad Nr. 1*, 55.-60.lpp. Iegūts no: <http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>
- Ministru Kabineta noteikumi Nr.2 „Valsts pārvaldes iestādes struktūras izveidošanas kārtība”* Skatīts: 17.02.2015. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=222935>
- Valsts pārvaldes iekārtas likums*. Skatīts: 17.02.2015. Iegūts no: <http://likumi.lv/doc.php?id=63545>
- Saeimas paziņojumā „Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.-2020.gadam”* Iegūts no: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>

## PRE-SCHOOL AGE VISUALLY IMPAIRED CHILDREN'S MOTIVES FOR LEARNING

**Vytautas Gudonis**

Siauliai university, Lithuania

***Abstract.** The article presents longitudinal data of the survey of 212 Šiauliai Petras Avižonis Visual Centre's 6–7-year-old pre-school children's motives to attend school. A brief theoretical analysis of significance of motives for learning in child's development is displayed. Analysing research results, a positive experience on development of positive motives for school attendance in pre-school age children attending Šiauliai Petras Avižonis Visual Centre is rendered in a generalising way.*

***Keywords:** pre-school age, visually impaired children, motives to attend school.*

### Introduction

Unwillingness of comprehensive education school pupils to learn and the coping with it are the most complex problem in contemporary education; much attention is focused to solve it. Learning becomes a more complex activity of a pupil; it requires various abilities and conditions development of a full-fledged personality. The problem of motivation for learning is made relevant by children not attending school. Also, pupils' unwillingness to attend school remains relevant too (Barkauskaitė, Motiejūnienė, 2004; Barkauskatė, 2008 etc.). Researchers are interested in motivation for learning not only of pupils, but also of students attending institutions of higher education (Leonavičius, 1996, Lipinskaitė, 2002, Radzevičiūtė, 2003, Paliukaitė, 2005, 2007, Salienė, 2011 etc.). Kaffemanienė and Ivoškutė investigated interrelations between anxiety and motives for learning (2005). There are not quite many works familiar to us dedicated to investigation of motivation of children with special educational needs and adults with disabilities. Only several research works carried out earlier on the issue discussed can be mentioned: Солнцева (1965) investigated importance of motives in education of pre-school age children's activeness; Стернина (1977) examined education of visually impaired adolescents' motives for societal activities; Gudonis (1979, 1979a, 1984) carried out research on visually impaired working youth's and adults' motivation for learning, blind and visually impaired adult people's motives for rehabilitation, visually impaired people's motives for societal activities (Гудонис, 1989), motivation for learning of pupils with speech disorders (Gudonis, Rumšienė, 2012). Therefore, the researchers are interested in children's and youth's motivation for learning, starting with primary level pupils and finalising with students attending higher education institutions. All this can be treated as a relevant pedagogical problem. However, we hold the opinion that the beginning of the motivation for learning

should be sought for in a pre-school age. We could not find any research on pre-school age visually impaired children's motives for school attendance. This encouraged us to carry out a research presented below.

The aim of the research is to survey pre-school age visually impaired children's motivation for learning.

Research participants: 212 pupils of pre-school groups at Šiauliai Petras Avižonis Visual Centre took part in the research. The average age of the surveyed was 6.5, the sharpness of vision was V 0.3–1.

Research methods: 1) theoretical: analysis of scientific literature; 2) empirical: interview.

### **Importance of Motivation for Learning**

Pupils' unwillingness to systemically carry out teaching tasks, absence at school, missing of lessons and the outcome of it, i.e. failure in learning, are the obstacles for implementation of the aims of the education system. Research studies on causes of unwillingness to learn conducted by Dereškevičius, Rimkevičienė, Targamadžė (2000), Beresnevičienė (1995), Rupšienė (1999, 2000, 2004), Spurga (2000), Šiaučiukienė, Visockienė, Talijūnienė (2006) and others show that pupils most often "drop out" from school, do not want to attend school and learn due to weakened motivation for learning. Thus, the lack of motivated and purpose-directed activities is one of the major reasons for unwillingness to learn. Barkauskaitė and Motiejūnienė (2004) state that motivation for learning depends on a broad spectrum of factors: both "inner" interest and fear to be punished. Motivation for learning defines the relation between learning and grounding (Butkienė, 1995). Learning is possible only when human's actions are controlled by a conscious purpose to obtain certain knowledge, skills, abilities (Juška, 1997). Therefore, as the scientist holds it, motivation for learning is what really encourages a child to learn and ensures one's successful learning. Butkienė and Kepalaitė (1996) support a similar opinion: they state that motivation for learning helps a child to get better oriented towards the purpose.

According to the relation between a motive and individual's activity level, *internal* and *external* motives are distinguished. As Rupšienė (2000) puts it, the learning is determined by various motives of different value: some motives stimulate learning more than others. Therefore, the author tends to divide motives into two major groups, referring to criteria of their significance, meaningfulness:

- 1) internal (primary) motives for learning are more valuable because they are related to secondary viewing of the meaning of learning;
- 2) external (secondary) motives: they can be significant, however, they are related to external environment but not learning needs.

According to Butkienė and Kepalaitė (1996), internal motives arise from the subject himself/herself and are less changing than short-term external

motives. External motives are more often short-term than internal impulses (Lehmann, 2009). It is considered that an interest is one of the strongest motives (Vygotskis, 1999). An interest is a natural engine of behaviour, and an attitude acts as a regular emotional response motivated by beliefs (Ruggiero, 1998). According to Edwards (1994), an attitude may appear as an intent, wish to act favourably or unfavourably concerning certain objects. According to levels, motives for learning are divided into:

- 1) *broad social motives* (duty, responsibility, understanding of social significance of learning);
- 2) *narrow social motives* (a striving to occupy a certain position in society in the future, to be acknowledged, to receive an appropriate salary);
- 3) *training cognitive motives* (orientation to the ways of obtaining knowledge, understanding of particular training programmes);
- 4) *social collaboration motives* (establishment of own role and position in a group, orientation towards various ways of communication with other people);
- 5) *self-education motives* (orientation towards the acquisition of additional knowledge);
- 6) *broad cognitive motives* (interest in environment, satisfaction with learning activities etc.) (Подласый, 1999).

The same author suggests dividing motives for learning on the ground of the content and purposefulness into: social, cognitive, professional-value, aesthetical, communicative, status-positional, traditional-historical, utilitarian-practical.

### **Results of the Longitudinal Research**

Pre-school age children's visual disorders deprive their mental health. Visually impaired children very early understand their exceptionality: they wear glasses, quite often with one eye covered (in a case of amblyopia), their vision is poorer than other children's. This negative exceptionality diminishes children's self-value, makes their adjustment in a new group of peers a new environment more difficult. Due to lower self-value, more difficult adjustment, diffidence appears; it smothers child's activeness, initiative. These children have more emotional and behavioural difficulties. Disorders of moods, attention and activity are more common. Problems of communication with contemporaries and adults occur more often. Avoiding social contacts, children do not obtain or obtain poor social skills. Poor mental health of visually impaired children prevents them achieving the required level of school maturity, also makes the processes of their socialisation slower. Traditionally, in pre-school education institutions school maturity and motivation for learning are surveyed when six to seven-year-old children graduate from the pre-school facility. Having estimated pupil's negative motivation for learning or low level of maturity, it is impossible

to correct it because a child leaves the institution. Aiming to improve such a situation, in 2005 we started studying Šiauliai Petras Avizonis Visual Centre's pre-school age children's motivation for learning and school maturity twice a year (the first survey was carried out in September, the other in May). On the ground of the first research results, a psychologist of the institution prepared recommendations for each child's parents and group teacher.

On the ground of obtained results based on interviews with children, we divided motivation for attending school into three levels (see Table 1). To estimate a high level of motivation, we attributed socially significant motives. For example, a girl of 6.7 years of age: *<...I wan to go to school to learn a lot...>*. We attributed positive though socially insignificant motives for school attendance to the average level. For instance, a girl E., age 6.10 years of age *<...I want to go to school because I won't need to sleep at noon...>*. The negative level was attributed with the cases when a child categorically expresses his/her unwillingness to go to school. For example, a boy U., age 6.7 years of age *<...I don't want t go to school because I'm already fed up with learning...>*.

**Table 1. Indices of pre-school age children's motives to attend school (N = 212)**

| Indices<br>Motives               | 2013 / 2014 |      |        |      | 2012 / 2013 |      |        |      | 2011 / 2012 |      |        |      |
|----------------------------------|-------------|------|--------|------|-------------|------|--------|------|-------------|------|--------|------|
|                                  | September   |      | May    |      | September   |      | May    |      | September   |      | May    |      |
|                                  | amount      | %    | amount | %    | amount      | %    | amount | %    | amount      | %    | amount | %    |
| Positive, socially significant   | 10          | 45.4 | 12     | 54.5 | 5           | 17.8 | 10     | 35.7 | 10          | 52.6 | 14     | 73.7 |
| Positive, socially insignificant | 8           | 36.4 | 8      | 36.4 | 12          | 48.8 | 15     | 53.6 | 6           | 31.6 | 4      | 21   |
| Negative                         | 4           | 18.2 | 2      | 9    | 11          | 39.3 | 3      | 10.7 | 3           | 15.8 | 1      | 5.3  |

| Indices<br>Motives               | 2010 / 2011 |      |        |      | 2009 / 2010 |      |        |    | 2008 / 2009 |      |        |      |
|----------------------------------|-------------|------|--------|------|-------------|------|--------|----|-------------|------|--------|------|
|                                  | September   |      | May    |      | September   |      | May    |    | September   |      | May    |      |
|                                  | amount      | %    | amount | %    | amount      | %    | amount | %  | amount      | %    | amount | %    |
| Positive, socially significant   | 15          | 53.6 | 20     | 71.4 | 7           | 31.8 | 9      | 41 | 8           | 26.6 | 16     | 53.3 |
| Positive, socially insignificant | 6           | 21.4 | 6      | 21.4 | 10          | 45.4 | 11     | 50 | 15          | 50   | 10     | 33.3 |
| Negative                         | 7           | 25   | 2      | 7.1  | 5           | 22.7 | 2      | 9  | 7           | 23.3 | 4      | 13.3 |

| Indices<br>Motives               | 2007 / 2008 |      |        |      | 2006 / 2007 |      |        |      | 2005 / 2006 |      |        |      |
|----------------------------------|-------------|------|--------|------|-------------|------|--------|------|-------------|------|--------|------|
|                                  | September   |      | May    |      | September   |      | May    |      | September   |      | May    |      |
|                                  | amount      | %    | amount | %    | amount      | %    | amount | %    | amount      | %    | amount | %    |
| Positive, socially significant   | 8           | 33.3 | 4      | 16.7 | 11          | 36.6 | 11     | 36.6 | 3           | 1.7  | 3      | 1.7  |
| Positive, socially insignificant | 10          | 41.7 | 17     | 70.8 | 8           | 26.7 | 12     | 40   | 10          | 55.5 | 9      | 50   |
| Negative                         | 6           | 25   | 3      | 12.5 | 11          | 36.6 | 7      | 23.3 | 5           | 27.8 | 5      | 27.8 |

| Indices<br>Motives               | 2004 / 2005 |      |        |      | 2003   |      |
|----------------------------------|-------------|------|--------|------|--------|------|
|                                  | September   |      | May    |      | May    |      |
|                                  | amount      | %    | amount | %    | amount | %    |
| Positive, socially significant   | 7           | 26.9 | 8      | 25   | 5      | 17.2 |
| Positive, socially insignificant | 11          | 42.3 | 9      | 28.1 | 11     | 37.9 |
| Negative                         | 8           | 30.8 | 15     | 46.9 | 13     | 44.8 |

The psychologist recommends educators (pedagogues and parents) to relate attendance of school with child’s future professional aspirations when educating children who have negative motivation for attending school. Also, the psychologist recommended allocate more time for acquaintance of pre-school age children with diversity of professions throughout school year. After this work, motivation of majority of pupils changed towards positive motivation. For instance, a girl G., age 6.6 years of age, in the interview in September stated: *<...I don’t want to go to school because it will be difficult there, I will need to read all the time, then write, and after a break continue working. When I grow up I would like to be a doctor of animals....>*. During analogous survey in May: *<... I wish to go to school because I want to be a doctor of animals. I will go to school; afterwards I will attend a university. I will be a doctor; if an animal gets sick I’ll take a syringe and inject some medicine to make it recover. I will earn money. And when I give birth to children, my mother will become a grandmother and my father will become a grandfather...>*. A boy D., age 6.1 years, in the survey in September: *<... I won’t go to school because it’ll be hard to learn...>*. The psychologist asks: *<What will you do if not attend school? >*. The child replies: *<I’ll not go to school, I’ll retire; when I grow up I’ll be a policeman, I’ll be catching thieves... >*. In the survey in May: *<...I’ll go to school because I must learn writing. When I stop a car I’ll need to write a fine receipt. When I finish school I’ll attend the police academy and learn shooting...>*. An assumption can be drawn that already in pre-school age narrow



social motives, i.e. a striving to obtain a profession, to occupy a certain position in society in the future, to receive an appropriate salary, start developing (Подласый, 1999).

However, even though making efforts to purposefully develop positive motives to attend school, in the period 2007–2014 we did not succeed in correction of negative motives for school attendance in a small part on the average of 11.9% of children. It is likely that the close environment has made a greater impact on these children rather than pedagogues' explanation on the benefits and necessity of learning, diversity of professions and professions children dream of. For instance, in the survey in May: a girl V., age 7.4 years of age... *I don't want to go to school. My sister attends the 4<sup>th</sup> form and it's difficult for her to learn; therefore it will be hard for me too...>*. The same reason for not wishing to attend school was indicated by this girl in the survey in September, too.

This data proves the opinions held by Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzavičiūtė (2006) as well as Šiaučiukienė, Visockienė, Talijūnienė (2005) stating that when choosing methods of teaching, a pedagogue not only must direct attention to what would help children obtain knowledge and consolidate it to maximally develop practical and intellectual skills, but also develop motivation for learning. Pedagogues state that part of parents, wishing to motivate their children for school, turn to the class-teacher for consultations; however, part of the parents leave this issue as it is.

Results of the longitudinal research carried out throughout 2003–2014 show that in September Šiauliai Petras Avižonis Visual Centre receives pre-school groups of children among whom from 18.2 to 39.3 per cent demonstrate a low level of motivation for school. Partially, this negative tendency can be explained by the reason that parents, who do not understand the significance of communication with their child, devote increasingly less time to communication with him or her. Another circumstance complicating development of child's positive motivation for learning deals with the issue of part of children living in incomplete families. Some mothers are divorced, some husbands are working abroad. Some children who took part in the survey live with grandparents because their parents live and work abroad. Due to mentioned circumstances, a pre-school age child feels deficit of communication with both adults and peers this makes a negative impact on child's motivation for school attendance and one's socialisation. Therefore, it is highly important for children to attend an institution of pre-school education, also to have a psychologist working in that institution. Presently, a psychologist is working in one Šiauliai pre-school education institution – Šiauliai Petras Avižonis Visual Centre only.

## Conclusions

1. Having analysed scientific literature, it can be stated that motives are both complex and dynamic phenomena and serve as external or internal factors that stimulate individual's activity and determine the direction of his or her activities, whereas motivation is a system of constant motives that initiate, direct and support purposeful actions.
2. It was determined that the most common factors that enhance motivation for learning are as following: purposeful organisation of the learning process based on pupils' needs, identification of possibilities for setting aims of activities, adequate assessment of pupils' achievements, improvement of the relationship between pupils, parents and teachers, enhancement of internal and external motivation for learning through reinforcement of cognition, self-expression, achievement of future goals, communication, prestige as well as utilization of different external stimuli.
3. Results of investigation of visually impaired pre-school children's motives to attend school proved significance of pre-school education institutions in preparing visually impaired children for school.
4. It has been found that when surveying children of pre-school groups on a bi-annual basis year, i.e. in September and May, as well as preparing and using recommendations for pedagogues and parents drawn by a psychologist, pupils' motives to attend school become more positive.

## References

- Barkauskaitė M., Motiejūnienė E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės. *Pedagogika*, 70, 38–44.
- Barkauskaitė ir kt. (2008). *Nesėkmingo mokymosi mastai ir priežastys: tiriamasis darbas, ataskaita*. Vilnius.
- Beresnevičienė, D. (1995). Suaugusiųjų mokyklų moksleivių mokymosi motyvacijos veiksniai. *Pedagogika*, 31, 171–181.
- Butkienė, G., Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai, 233–236.
- Butkienė G. (1995). *Mokymosi psichologija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio instituto leidykla.
- Dereškevičius, P., Rimkevičienė, V., Targamadžė, V. (2000). *Mokyklos nelankymo priežastys*. Vilnius: Žuvėdra.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.
- Gudonis, V., Rumšienė J. (2012). Mokinių mokymosi motyvų tyrimas. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 10, 49– 59.
- Juška A. (1997). *Paauglių teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymas*. Kaunas: Šviesa.
- Kaffemanienė, I., Ivoškutė, J. (2005). Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas: mokslo darbai*, 2 (13), p. 5–67. 30.
- Lehmann, I. (2009). *Motyvacija: kaip tėvai galėtų padėti savo vaikams*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Leonavičius, J. (1996). Stojimo į aukštąją mokyklą veiksnių ir motyvų kitimas. *Filosofija, sociologija*, 3,18–25.

- Lipinskaitė, (2002). *Edukacinė studentų įgalinanti studijuoti aplinka: daktaro disertacija*, Kauno technologijos universitetas.
- Paliukaitė, N. (2005). Būsimųjų mokytojų mokymosi motyvacijos psichologiniai parametrai. *Acta paedagogica Vilnensia*, 14, 59–66.
- Paliukaitė, N. (2007). Būsimųjų mokytojų mokymosi motyvų, savivertės bei savijautos mokantis sąsajos. *Pedagogika*, 85, 53–60.
- Radzevičiūtė (2003). Stojimo į Vilniaus universitetą motyvai. *Pedagogika*, 65, 232–240.
- Ruggiero, V. R. (1998). *Changing Attitudes: A Strategy for Motivating Students to Learn*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Rupšienė, L. (2004). Mokyklinės klasės įtaka mokinių mokymosi motyvacijai. *Pradinė mokykla: Ugdymo turinys ir socialinė integracija: žurnalo „Tiltai“ priedas*, 22, 116–127.
- Rupšienė, L. (1999). *Hiperaktyvių vaikų ugdymo mokykloje problemos. Vaikų psichologinis konsultavimas*. Vilnius: Presvika.
- Rupšienė, L. (2000). *Nenoras mokytis – socialinis pedagoginis reiškinyss*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Salienė, V. (2011). Mokymosi motyvaciją formuojantys veiksniai. *Žmogus ir žodis*, 1(13), 100–104.
- Spurga, V. (2000). *Saviugdų motyvų formavimas*. *Pedagogika*, 40, 56–65.
- Šiaučiukienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinis didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Teresevičienė, M., Gedvilienė, D., Zuzavičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Min din Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Гудонис, В. (1979). *Мотивы учения у работающей молодежи и взрослых с нарушением зрения*. Диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук: Ленинград.
- Гудонис, В. (1979а). К вопросу о мотивах учения взрослых в учебно – производственных предприятиях общества слепых. *Дефектология*, 2, 25–31.
- Гудонис, В. (1984). *Мотивы учения лиц с нарушениями зрения и некоторые пути их воспитания*. Монография: Вильнюс.
- Гудонис, В. (1989). *Мотивация общественной деятельности лиц с нарушениями зрения*. В кн. *Тифлологические исследования*. Вильнюс, 96–107.
- Подласый, И. П. (1999). *Педагогика*. Москва: Владос.
- Солнцева, Л. И. (1977). Роль мотивов в роднировании в формировании активности слепых дошкольников. В кн. *Изучение личности аномального ребенка*: Москва.
- Стернина, Э. М. (1965.) Формирование мотивов общественной деятельности у слабовидящих подростков. *XVIII Герценовские чтения. Педагогические науки*. Ленинград: ЛГПИ им. А. И. Герцена.

## PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNU MĀCĪŠANĀS MOTIVĀCIJAS VEICINĀŠANA VIJOLSPĒLES APGUVES PROCESĀ

### *Pre-school Children's Possibility of Enhancing Learning Motivation in the Process of Learning Violin*

**Jelena Isakova**

**Guntars Bernāts**

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

**Abstract.** *Motivation has always been an essence of human actions derived from each individual's goals, needs, interests, abilities, etc. Motivation forms from an early age, when a child starts to understand that something is necessary, important, and that he has to act to satisfy the need. Pre-school age group children are interested in surrounding world regarding new knowledge and skills which can be obtained and developed, therefore, by observing this age group, parent's and/or teacher's first steps in cognition and promotion of child's learning motivation are taken.*

*Promoting children's motivation to learn during educational process is one of the most pressing pedagogical issues, especially nowadays when child loses primary desire to learn and explore under the influence of technology and widely available information resources. Therefore the issue of promoting learning motivation in pre-school age was designated to research, because this is the period when the foundation of the whole future life is laid – considering learning, defining objectives and achieving goals.*

*The objective of this research to explore pre-school children's possibility of enhancing learning motivation in the process of learning violin.*

**Keywords:** *motivation, learning motivation promotion, pre-school children development, pedagogy, violin learning.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Cilvēka dzīves darbības pamatā vienmēr ir motivācija, kas izriet no katra indivīda mērķiem, vajadzībām, interesēm, spējām utt. Motivācija cilvēkam veidojas jau no mazotnes, kad viņš pirmo reizi saprot, ka viņam kaut kas ir nepieciešams, svarīgs, un ka ir jādarbojas, lai šo vajadzību apmierinātu. Pirmsskolas vecumposmā bērnus sāk interesēt apkārtējā pasaule attiecībā uz jaunām zināšanām un prasmēm, ko bērns var iegūt un attīstīt, tāpēc, novērojot tieši šo vecumu, no vecāku un/vai pedagogu puses tiek veikti pirmie soļi bērna mācīšanās motivācijas izzināšanā un veicināšanā.

Mācīšanās motivācijas veidošanas un veicināšanas problēmu ir pētījuši daudzi pedagogi un psihologi: gan ārzemju zinātnieki – N.L.Geidžs, D.C.Berliners (Geidžs un Berliners, 1999), L.Božoviča (Božoviča, 1975),

V. Oņiščuks (Oņiščuks, 1985), G. Ščukina (Ščukina, 1976) un A. Markova (Markova, 1986) u.c., gan arī latviešu teorētiķi un praktiķi – V. Zelmenis (Zelmenis, 1991), J. Maļicka (Maļicka, 2004), R. Baltušīte (Baltušīte, 2006), Dz. Albrehta (Albrehta, 2001) u.c.

Bērna mācīšanās motivācijas veicināšana mācību procesā ir viena no aktuālākajām pedagoģiskajām problēmām, it īpaši mūsdienās, kad tehnoloģiju un plaši pieejamo informatīvo resursu ietekmē bērnam zūd pirmatnējā vēlēšanās izzināt un mācīties. Tieši tāpēc šim pētījumam tika izraudzīta mācīšanās motivācijas veicināšanas problēma pirmsskolas vecumā, kad ir laiks ielikt pamatu visai tālākajai dzīvei – gan mācīšanās ziņā, gan arī mērķu izvirzīšanā un sasniegšanā.

Pētījuma mērķis – izpētīt pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanās motivācijas veicināšanas iespējas vijoļspēles apguves procesā.

Pētījuma metodoloģija – teorētiskās literatūras analīze, anketēšana, pārrunas, novērošana.

### **Teorētiskās izpētes atziņas** *Theoretical research findings*

No izzinātas teorētiskās literatūras tika noskaidrots, ka mācīšanās motivācija ir sarežģīts komplekss, kas sastāv no dažādiem komponentiem, līdz ar to faktori, kas veicina šo motivāciju skolēniem mācību procesā ir dažādi. Jāsecina arī tas, ka ne vienmēr visi no tālāk minētiem faktoriem ir vienlīdz efektīvi visiem skolēniem – vienu skolēnu skolotājs varēs ietekmēt ar vienu, bet tas nekad nedos garantiju, ka tā varēs rīkoties arī ar pārējiem skolēniem. Tātad, mācīšanās motivāciju veicinošos faktorus var iedalīt un aprakstīt šādi:

- produktīvās rūpes par mācīšanos (Markova, 1986, Baltušīte, 2006),
- skaidrība un konkrētība uzdevuma saprašanā (Geidžs, Berliners, 1999),
- īstermiņa mērķu izvirzīšana (Geidžs, Berliners, 1999),
- mutiskas un rakstiskas uzslavas un vērtējums (Maļicka, 2004),
- piederības izjūta (Maļicka, 2004),
- sasniegumi (Geidžs, Berliners, 1999, Oņiščuks, 1985, Albrehta, 2001),
- intereses kāpinājums (Markova, 1986; Oņiščuks, 1985, Baltušīte, 2006),
- ārējās motivācijas lietošana, kad skolēnam nav iekšējas motivācijas (Oņiščuks, 1985).

Mācīšanās motivācijas veidošana nav iedomājama skolēnam vispār, nepievēršot uzmanību viņa vecumam un specifiskiem psiholoģiskiem raksturojumiem. Tāpēc pētījumā tiek apskatītas pirmsskolas vecumposma gan kognitīvās īpatnības, gan arī fiziskās, jo tieši vijoļspēles apguves procesa lielu nozīmi spēlē fiziskā attīstība un tās ietekme uz spēju veikt dažāda veida kustības, noturēt stāju un tml. Balstoties uz zinātnieku teorētiskajiem darbiem,

šajā darbā tiek pieņemts, ka pirmsskolas vecumposms sākas ar dzīves 3.gada otro pusi un ilgst līdz skolas gaitu sākumam, t.i., pilniem 7 gadiem.

Pirmsskolas vecuma bērna attīstība ir ļoti būtiski aspekti mācīšanās procesa laikā. Skolotājam, bez šaubām, jāņem vērā tas, ko mazais pirmsskolnieks spēj un kam ir gatavs, un, galu galā, kā viņš uztver pasauli un kā rīkojas. Balstoties uz teorētisko literatūru, tiek apkopotas šādas pirmsskolas vecumposma mācīšanās īpatnības:

- mācīšanās caur rotaļām (Jurgena, 2010),
- nespēja apjēgt vispārīgās instrukcijas (Piažē, 2002),
- sensitīvie periodi (Montesori, 1912),
- neprot īsti novērtēt padarītā kvalitāti – rezultāta vietā redz savu iztēles tēlu (Bērziņa, 2005).

Vadošais motīvs šajā vecumā ir interese un griba (Ščukina, 1976). Tātad var secināt, ka pirmsskolnieka mācīšanās process norit īpatnēji, un skolotājam ir īpaši jāgatavojas un jāplāno mācību nodarbības gaitu, lai nenogurdinātu mazu audzēkni.

Tā kā pētījuma uzdevums bija ne tikai izanalizēt mācīšanās motivācijas fenomenu un pirmsskolas vecumposma raksturojumu tieši mācīšanās aspektā, bet arī apskatīt mācīšanās motivācijas veicināšanas iespējas vijoļspēles nodarbībās, tika izpētītas mūzikas psihologu un pedagogu būtiskākās atziņas un ieteikumi tieši šajā jomā.

Balstoties uz zinātnieku atziņām, tika apkopoti faktori, kas veicina mācīšanās motivāciju pirmsskolas vecuma bērniem tieši vijoļspēles procesā:

1. Kontakts ar audzēkni:
  - pārrunas par dažādiem mūzikas apguves jautājumiem,
  - kontakta uzturēšana ar vecākiem (Elste, 2001).
2. Audzēkņa individuālo īpatnību ievērošana:
  - atbilstoši audzēkņa spējām izvēlēti uzdevumi un skaņdarbi (Turčaņinova, 2007),
  - pašvērtējuma stimulēšana – uzslavas par paveikto darbu un pašvērtējuma kritēriju apguve (Krumhausl, 2002).
3. Darbību dažādības stundā (Kalniņa, 1983):
  - pedagoga vai vecāko klašu skolēnu sniegtais paraugs vijoļspēlē,
  - kopspēle ar vienaudzi vai pedagogu,
  - sniegtās izvēles iespējas skaņdarbu atlasē.
4. Nodarbībā pielietotie palīgīdzekļi un paņēmieni:
  - dziedāšana,
  - rotaļu elementi,
  - paralēli mācītā klavierspēle,
  - mūzikas klausīšanās (Birzkops, 1999),
  - salīdzinājumu lietošana mūzikā (Jancke, 2008).
5. Regulāri organizētas stundas un mājas darbs (Turčaņinova, 2007):
  - nodarbību ilgums 30 min vismaz 3 reizes nedēļā (Brauns, 1969),

- mājas darba pārrunāšana,
- darbs ar repetitoru.

20. un 21.gadsimtā Latvijā vijoļspēli iespējams apgūt mūzikas skolās un dažādās studijās. Šodien pedagogiem ir dotas iespējas strādāt katram pēc saviem ieskatiem, individuāli, veidojot savu programmu. Vislielākā ietekme vijoļspēlē nāk no pedagoga. Arī mīlestību pret instrumentu zināmā mērā ieaudzina pedagogs. Viņš ir tas, kas mudina mācīties, motivē vai gluži pretēji iznīcina jebkādu interesi par mūziku.

Ņemot vērā to, ka pirmsskolas vecuma bērns nav pieradis pie sistemātiska darba, viņš vēl tikai sāk apgūt mācīšanos kā tādu, tāpēc milzīgu ietekmi uz audzēkņa panākumiem atstāj viņa vecāki. Tā kā bērnam pašam vēl nav izveidojies priekšstats par notiekošo, tad bieži vien vecāku paustā attieksme par instrumenta spēli iespaido arī viņa domas un rīcību. Visbeidzot, svarīgi atcerēties, ka vijoļspēles mācību sākumposmā (visbiežāk pieņemts sākt apmācību no 4 gadu vecuma) nav iespējams noteikt audzēkņa potenci uz profesionālās mākslas sasniegumiem, tāpēc ar katru audzēkni stundās ir vajadzīgs strādāt ar vienādu atdevi.

Kā tika noskaidrots, pētot un analizējot pedagogu un psihologu paustās atziņas, pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanās motīvi visbiežāk saistās ar interesi par vienu vai otru nodarbi, tāpēc, pirms pētījumā iesaistīto respondentu mācīšanās motivācijas veicināšanas pasākumu sākšanas, ir jānosaka bērnu intereses līmenis, protams, mācīšanās motivācijas kontekstā. Tas pārsvarā tika noteikts ar kvalitatīvo metožu pielietojumu – pedagoģisko situāciju, pārrunu, novērojumu un vecāku anketēšanas rezultātu analīzi. Vijoļspēles pedagoģe E.Elste (Elste, 2001) izvirza šādus kritērijus, ar kuriem būtu iespējams vērtēt intereses veidošanos vijoļspēlē:

1. Intelektuālā atsaucība:
  - labprāt sistemātiski spēlē vijoli;
  - dažreiz labprātīgi spēlē vijoli;
  - nevēlās labprātīgi spēlēt vijoli.
2. Emocionālā atsaucība:
  - ir interese par vijoli un vijoļspēli;
  - dažreiz ir interese par vijoli un vijoļspēli;
  - nav interese par vijoli un vijoļspēli.
3. Brīvā laika izmantošana:
  - brīvprātīgi papildina zināšanas un prasmes vijoļspēlē;
  - brīvprātīgi dažreiz papildina zināšanas un prasmes vijoļspēlē;
  - brīvprātīgi nepapildina zināšanas un prasmes vijoļspēlē.

## **Empīriskā pētījuma rezultāti** *The empirical results of the study*

Kopumā var secināt, ka intereses līmeņa diagnosticēšana nav vienas dienas darbs. Nepieciešams pielietot dažāda veida pētniecības metodes, lai pilnīgāk tiktu noteikts šis līmeņa rādītājs.

Šajā darbā pirmsskolas vecuma bērnu intereses līmenis tika noteikts pirms īpaši izplānoto nodarbību novadīšanas un pēc to beigām pēc šiem kritērijiem, kas ļāva saskatīt intereses līmeņa attīstību un līdz ar to arī noteikt mācīšanās motivācijas veicinošo faktoru efektivitāti.

Lai precīzāk spētu noteikt audzēkņu intereses līmeņa izmaiņas, tika izveidota anketa vecākiem. Šī anketa tika iesniegta vecākiem pēc sešu īpaši izplānoto stundu novadīšanas. Vecākiem tika dota iespēja atbildēt uz jautājumiem ne tikai ar piekrītošu vai noliedzošu atbildi, bet arī ar izvērstu skaidrojumu. Veicot gan primāru (pirms īpaši izplānotām stundām), gan sekundāru (pēc stundu novadīšanas) anketēšanu, pētījuma autore varēja uzkrāt sev pamācošu un ikdienas darbā nenoskaidrotu izziņas materiālu gan par audzēkņu vecākiem, gan par pašiem audzēkņiem, kas pedagoga darbā ir tik nepieciešams.

Īpaši izplānoto stundu programma tika veidota, balstoties uz vairāku metodisku līdzekļu izmantojumu (Studente, Reizniece, Baumanis, 1995, Suzuki, 1978, Savčenko, 2011). Viennozīmīgi noteikt, kas no šiem līdzekļiem bija par pamatu īpaši izplānotai programmai, nevar, jo no katra metodiskā līdzekļa tika paņemti tikai labākie vingrinājumu un uzdevumu piemēri.

Šī pētījuma izplānotās un novadītās stundas zināmā mērā palīdzējušas atklāt individuālo pieeju audzēkņiem, iepazīt viņus tuvāk un nodibināt ciešāku savstarpējo kontaktu, jo bez šī psiholoģiskā momenta neizpaliek arī profesionālo vijoļspēles iemaņu attīstīšana.

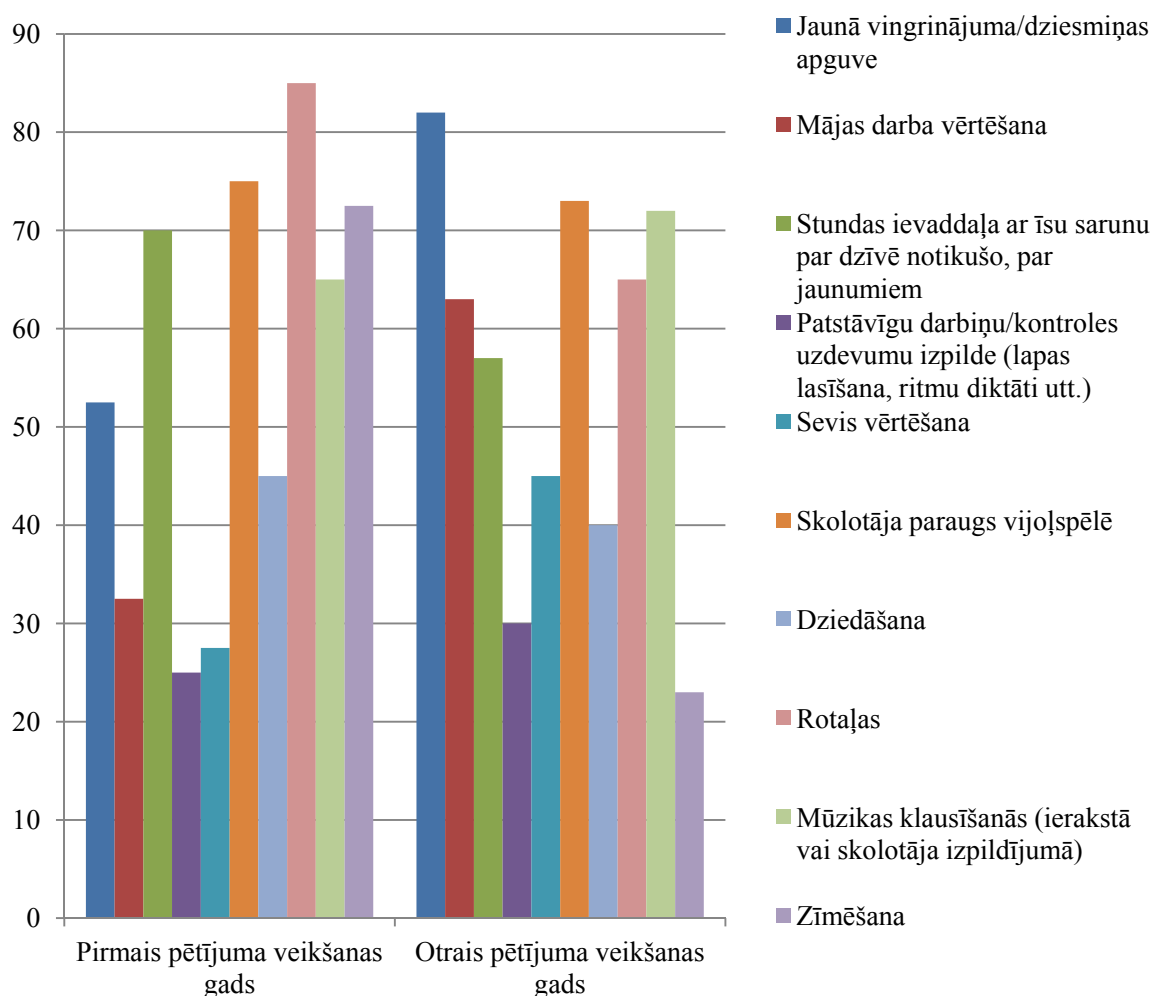
Pētījums tika veikts 2 gadu garumā. Pirmajā pētījuma gadā pētījumā tika iesaistīti 4 audzēkņi vecumā no 3 līdz 6 gadiem, kuri piedalījās pārrunās un īpaši izplānotās nodarbībās. Pēc šo audzēkņu uzvedības sistemātiskiem vērojumiem arī tika noteikts pirmsskolas vecuma bērnu intereses līmenis. Otrajā pētījuma gadā pētījumā iesaistījās vēl 2 bērni, kopā pētījuma bāze bija 6 bērni, kuri tika regulāri novēroti.

Viens no anketas uzdevumiem bija vecākiem kopā ar bērniem sarindot mācīšanās motivāciju veicinošos faktorus pēc bērnu ieinteresētības tajos un to efektivitātes. Vienāds uzdevums tika veikts gan pirmā mācību gadā, gan otrajā.

No mācīšanās motivāciju veicinošo faktoru grafika (1.attēls), kas tika veidots pētījuma pirmajā gadā, var secināt, ka pirmsskolas vecuma bērni par visinteresantākām nodarbībām atzīst rotaļas – tās aizņem 1.vietu; skolotāja paraugam vijoļspēlē ir 2.vieta, zīmēšana ir 3.vietā, stundas ievaddaļa ar īsu sarunu par dzīvē notikušo, par jaunumiem ir 4.vietā (šie trīs savā starpā pēc efektivitātes kritērijiem ir līdzīgā stāvoklī) un mūzikas klausīšanās ir 5.vietā.



Jaunā materiāla apguve pirmsskolniekiem ir 6.vietā arī ar diezgan augstu koeficientu.



**1.attēls. Mācīšanās motivāciju veicinošo faktoru efektivitātes salīdzinājums starp pirmā un otrā gadā pētījumā ievāktiem datiem**

*Figure 1. Learning motivation factors promoting efficiency comparison between the first and second year of study*

No mācīšanās motivāciju veicinošo faktoru grafika, kas tika veidots pētījuma otrajā gadā, var secināt, ka pirmsskolas vecuma bērni par visinteresantāko nodarbi atzīst jaunā materiāla apguvi; skolotāja paraugam vijoļspēlē, tāpat kā pirmajā pētījuma gadā, ir 2.vieta; aiz tā seko mūzikas klausīšanās – 3.vietā (šie abi savā starpā pēc efektivitātes kritērijiem ir līdzīgā stāvoklī, jo visbiežāk mūzikas klausīšanās notiek skolotāja izpildījumā); rotaļas noslīdēja uz 4.vietu un tagad tās ir līdzīgā stāvoklī ar mājas darba vērtēšanu, kas atrodas 5.vietā. Mājas darba vērtēšanas faktora efektivitātes kāpumu var izskaidrot ar to, ka bērni ir pieraduši pie sistemātiska mājas darba, attīstījušies mācīšanās uztverē un pamazām tiek sagatavoti skolas gaitu uzsākšanai. Stundas

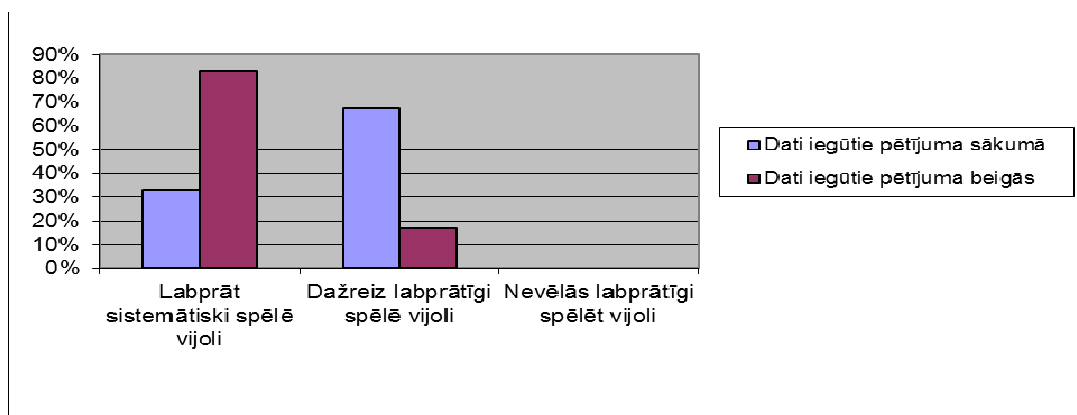
ievaddaļa ar īsu sarunu par dzīvē notikušo pirmsskolniekiem ir 6.vietā arī ar diezgan augstu koeficientu, tāpēc kā visbiežāk tā ļauj bērnam atbrīvoties un sagatavoties nopietnam darbam.

No attēla viegli var ieraudzīt, ka strauji virzījās uz augšu tādi faktori kā jaunā materiāla apguve, kā arī mājas darba vērtēšana, kas vizuāli ataino bērnu nobriešanu un gatavošanos skolas gaitu uzsākšanai. Ne tik strauji, bet arī pakāpušies uz augšu pašvērtējuma un mūzikas klausīšanās efektivitāte. Ļoti strauji zaudēja savas pozīcijas zīmēšana, kas skaidrojams ar bērnu interešu maiņu un pašrealizācijas attīstību. Samazinās arī rotaļas un stundas ievaddaļas efektivitāte, kaut arī pētījuma otrajā gadā tie vēl joprojām ir augstās pozīcijās. Par nemainīgi efektīvu faktoru jau divu gadu garumā bērni atzīst skolotāja paraugu vijoļspēlē, kas norāda uz visu bērnu nepārejošu interesi par vijoļspēli un pašu instrumentu. Dziedāšana un patstāvīgu darbu izpilde arī tikai pavisam nedaudz mainīja savas pozīcijas kopējā mācīšanās motivāciju veicinošo faktoru reitingā.

Neskatoties uz to, ka pirmsskolas bērnu mācīšanās motivācija parādījusies biežāk, par ko liecina bērnu intereses līmeņa augums, tomēr otrā pētījuma gadā tika nonākts pie slēdziena, ka mācīšanās motivācijas veicināšanu nevar ilgstoši un stabili nodrošināt visiem bērniem. Tāpēc pētījuma noslēgumā tiek secināts, ka, strādājot ar pirmsskolas vecuma bērniem vijoļspēles nodarbībās, savlaicīgi pamanot mācīšanās motivācijas zudumu un mācību stundās, pielietojot atbilstošus paņēmienus un metodes, kā arī sadarbojoties ar audzēkņu vecākiem, iespējams gūt labus rezultātus, t.i. veicināt bērnu mācīšanās motivāciju.

No iepriekš novadītajām nodarbībām un novērojumiem, kā arī no analizētajām vecāku anketām, var secināt, ka rūpīgi izplānotas nodarbības un tajās iesaistīti dažādi motivāciju veicinošie paņēmieni izmaina bērnu attieksmi pret nodarbībām, pret mājas darbu izpildi. Bērni kļūst vairāk motivēti, kas atspoguļojas arī intelektuālās atsaucības līmeņa pieaugumā.

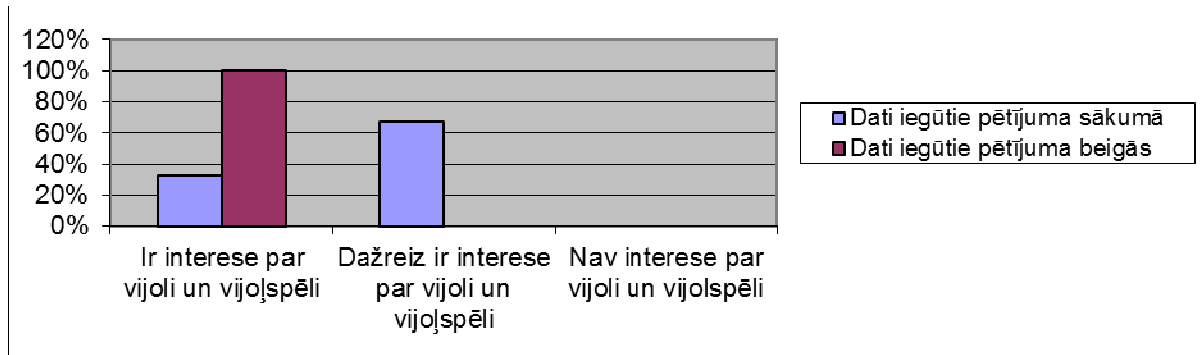
Lai vieglāk saskatītu pirms un pēc īpaši izplānotām nodarbībām iegūto rezultātu salīdzinājumu un pārlicinātos par pētījuma veiksmīgu noritēšanu, tika izveidoti 3 grafiki, kas uzskatāmi ļauj novērot pētījuma rezultativitāti.



2.attēls. Intelektuālās atsaucības kopējie rādītāji  
 Figure 2. Intellectual response totals

Tāpat intelektuālā atsauce bērniem salīdzinājumā ar sākotnējiem rādītājiem ir augusi (skat. 2.attēlu).

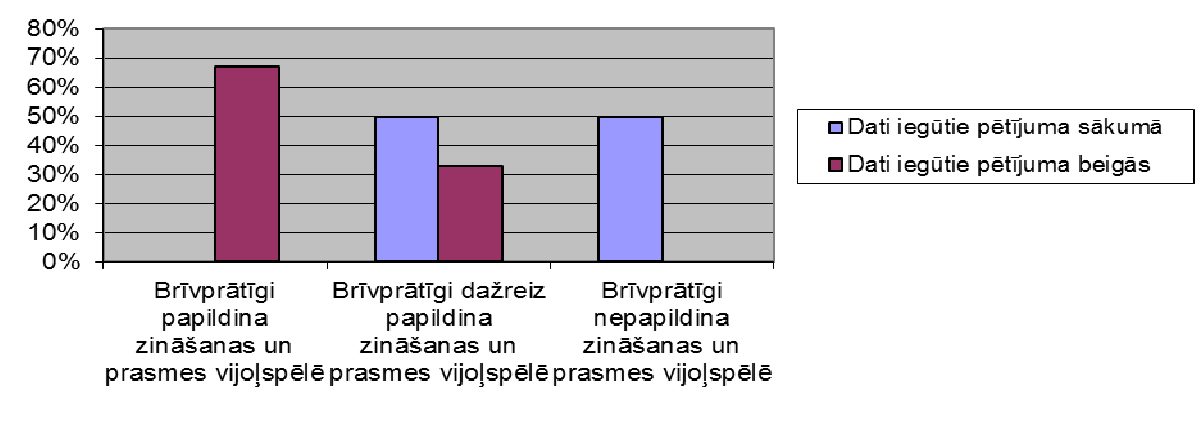
Emocionālās atsauces līmenis, salīdzinot ar iepriekšējiem novērojumiem ir cēlies. Ja sākumā interese par vijoli un vijolspēli bija 2 audzēkņiem, tad tagad visi audzēkņi apliecina, ka vijolspēle viņus interesē (skat. 3.attēlu).



**3.attēls. Emocionālās atsauces kopējie rādītāji**

*Figure 3. Emotional response total*

Pastāv iespēja, ka intelektuālās un emocionālās atsauces rādītāji cēlušies saistībā ar brīvā laika izmantošanu. Salīdzinājumā ar sākotnējo diagnostiku, brīvā laika izmantošanas rādītāji un sasniegtie rezultāti ir ļoti apmierinoši. Pētījuma beigās 4 audzēkņi apliecināja, ka savā brīvajā laikā vijoli paši labprāt vēlas spēlēt (skat. 4.attēlu). Dažreiz brīvprātīgi ņem rokās instrumentu 2 bērni, un neviens nepiekrīta tam, ka mājās pats nemaz nevēlas spēlēt vijoli.



**4.attēls. Brīvā laika izmantošanas kopējie rādītāji**

*Figure 4. Leisure use total*

Neskatoties uz to, ka pirmsskolas bērnu mācīšanās motivācija parādījusies biežāk, par ko liecina bērnu intereses līmeņa augums, tomēr otrā pētījuma gadā tika nonākts pie slēdziena, ka mācīšanās motivācijas veicināšanu nevar ilgstoši un stabili nodrošināt visiem bērniem. Tāpēc pētījuma noslēgumā tiek secināts, ka, strādājot ar pirmsskolas vecuma bērniem vijolspēles nodarbībās, savlaicīgi

pamanot mācīšanās motivācijas zudumu un mācību stundās pielietojot atbilstošus paņēmienus un metodes, kā arī sadarbojoties ar audzēkņu vecākiem, iespējams gūt labus rezultātus, t.i. veicināt bērnu mācīšanās motivāciju.

### **Secinājumi** **Conclusions**

Motīvi un stimuli ir savstarpēji cieši saistīti – tie ietekmē cits citu un pārvēršas cits citā. Taču to galvenā atšķirība ir iedarbības veids, t.i., motīvs ir iekšējs rosinātājs, bet stimulē ir ārējs faktors. Pedagoģiskajā darbā visvieglāk ir pielietot tieši ārēju iedarbību, jo tas ir skolotāja rīcības zonā, taču ir jāpiekrīt V.Zelmenim un jāatceras, ka „mācību un audzināšanas darbs jāorganizē un jāvada tā, lai ārējo stimulu ietekmē vienlaikus skolēnu apziņā veidotos arī iekšējie mācīšanās motīvi.” (Zelmenis, 1991, 69)

Jebkura mācību priekšmeta skolotāja galvenais uzdevums, neapšaubāmi, ir veicināt bērna mācīšanās motivāciju. Lielākoties tas ir tāpēc, ka mācību process ir divpusēji aktīva sistēma, kur skolotājs māca, bet skolēns mācās. Un pilnvērtīgi rezultāti iespējami tikai tad, ja ir nodrošināta abu pušu mērķtiecīga aktivitāte.

Veiktais pētījums ļāva secināt, ka mācīšanās motivācijas veicināšana vijoļspēlē, strādājot ar pirmsskolas vecuma bērniem, no pedagoga pieprasa radošu attieksmi pret darbu, nepārtraukti domājot par to, kā bērns jūtas, uzņemot jauno informāciju – vai tā ir viņam par grūtu vai gluži pretēji. Tika secināts, ka vijoļspēles mācību process ir individuāli ejams attīstības ceļš, jo kas noder vienam, neder otram. Katra pieļautā kļūda no pedagoga puses var būt neatgriezeniska mazā bērna dzīvē, tāpēc ar pārlietu eksperimentēšanu nevajadzētu nodarboties. Stundās izmantojot papildelementus mācīšanās motivācijas veicināšanai darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, lielākai daļai audzēkņu varēja novērot pozitīvus rezultātus.

### **Summary**

Any subject teacher's main task is to promote the child learning motivation. This is mainly because the learning process is a bilaterally active system where the teacher teaches, but the student learns. The full results can only be ensured if there is a purposeful activity of both parties.

A study conducted showed that the promotion of learning motivation in the process of learning violin and working with pre-school children requires from the teacher creative attitude towards work, as well as constant reflection upon child's feelings during the acquisition of new information (whether or not it is too hard). It was concluded that the violin learning process is an individual way, because what is useful for one, does not fit for the other. Each error in the work of educator may be irreversible in a small child's life, therefore it should not be engaged in excessive experimentation. After using additional elements in order to promote learning motivation in working with pre-school children, the majority of students were able to observe positive results.

Children of age 3-5 for acknowledged games as the most interesting actions - it took 1<sup>st</sup> place in preschoolers' learning motivation contributing factors list; an example of violin

teacher, interviews with teachers and drawing with each other after the performance were in a similar position; besides preschoolers had rated fairly high listening to music and learning new material. However, when the child is growing up, the school is approaching and a range of interests changes, new material learning and homework as a motivation tools are given higher positions.

### Literatūra References

- Albrehta, Dz. (2001). *Didaktika*. Rīga: Raka.
- Baltušiņa, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: Raka.
- Bērziņa, D. (2005). Kā mācās pirmsskolnieks. *Psiholoģijas Pasaule*, № 3. Daro Cēsis. Tematiskais pielikums pedagogiem un vecākiem.
- Birzkops, J. (1999). *Muzicēšana kā labāka intelektuālo spēju attīstītāja*. Rīga: Liesma.
- Božoviča, L. (1975). *Personība un tās veidošanās skolas gados*. Rīga: Zvaigzne.
- Brauns, J. (1969). *Vijoļspēles metodika*. Rīga: LV izdevniecība Rīga.
- Elste, E. (2001). *Sākumskolas skolēnu intereses veidošanās par vijoļspēli mācību sākumposmā*. Maģistra darbs. Rīga: LU.
- Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Jancke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology*. Vol.7, No.21, Zurich: Institute of Psychology, p. 211-215.
- Jurgena, I. (2010). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: N.I.M.S.
- Kalniņa, V. (1983). *Par psiholoģijas atziņu pielietojamību mūzikas pedagoģijā*. Rīga: LPSR Kultūras ministrijas Mācību iestāžu metodiskais kabinets.
- Krumhansl, C.L. (2002). Music: A Link Between Cognition and Emotion. *Current directions in psychological science*. Vol.11, No 2, Washington: Blackwell Publishing Inc., p. 45-50.
- Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: Raka.
- Markova, A. (1986). *Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem: Palīglīdzeklis skolotājiem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*.
- Oņiščuks, V. (1985). *Mācību stunda mūsdienu skolā: Palīglīdzeklis skolotājiem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga, Pētergailis.
- Suzuki, S. (1978). *Suzuki Violin School*. Volume 1. Miami: Warner Bros. Publications Inc.
- Studente, V., Reiziniece, I., Baumanis, A. (1995). *Cigu, cagu, vijoļīte: latviska vijoles ābecīte*. Rīga: Sprīdītis.
- Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagoģijas kurss*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Савченко, Е. (2011). *Кто на скрипочке живет?* Рига: Raka.
- Турчанинова, Г. (2007). *Некоторые вопросы начального обучения скрипача*. Москва: Методический кабинет по учеб. заведениям искусств; ЦМШ.
- Щукина, Г.И. (1976) *Активизация познавательной активности учащихся в учебном процессе*. Москва: Просвещение.

# KOMUNIKĀCIJAS PRASMJU PILNVEIDOŠANA MUZIKĀLĀS NODARBĪBAS PROCESĀ BĒRNIEM LĪDZ TRIM GADIEM

## *Communication Skills Development of Musical Lessons for Children up to Three Years*

**Sandija Kušnere**

Latvijas Universitāte, Latvija

***Abstract.** The paper will be made theoretical and empirical research. The aim of the paper – to explore the musical lessons communication skills development for children up to tree years. The theoretical part of the paper will be based on scientific research in Latvian, Russian and European literature. In theory will be studied music lessons and musical diversity component applications to improve the communication skills of children up to three years. The empirical part will be described in musical activities that have been developed based on scientific grounds to improve the communication skills of children up to three years. The research results will be described in the children’s communication skills and the development of musical training process.*

***Keywords:** communication skills, musical lesson, music components, children up to three years.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Referāta tēma ir pētniecības vērtā, jo mūzikas pedagoģiskā darbība komunikācijas prasmju pilnveidē, konkrēti bērniem līdz trīs gadiem, ir aktuāla tieši Latvijas kontekstā, jo jāveic gan mūzikas pedagoģijas, speciālās pedagoģijas, attīstības psiholoģijas un logopēdijas starpdisciplinārs pētījums – vairāku zinātņu mijiedarbība un to tālāka attīstība.

Referātā pētīts un aprakstīts muzikālās nodarbības daudzveidība komunikāciju prasmju pilnveidošanā bērniem līdz trim gadiem. Veikts teorētiskais un empīriskais pētījums. Teorētiskā daļa balstīta uz zinātniskā pētījuma pamata, un empīriskā daļā aprakstītas izstrādātās muzikālās nodarbības, kuras pilnveido komunikācijas prasmes bērniem līdz trim gadiem.

Referātā pielietota kvalitatīvā metode, kuras pētījuma pieeja sastāvēs no bērnu darbības novērošanas, novērojumu aprakstīšanas, to interpretēšanas un iegūto rezultātu secinājumiem.

## Muzikālā nodarbība bērniem līdz trim gadiem *Music lesson for children up to three years*

Muzikālās nodarbības tiek balstītas uz muzikālo komponentu pielietojumu, t.i. mūzikas klausīšanās, dziedāšana, ritmika, rotaļa, mūzikas instrumentu spēle, tembrālās dzirdes attīstīšana, to kvalitātes nostiprināšanu un attīstīšanu. Bērniem līdz trim gadiem muzikālo komponentu pielietojums ir ne tikai apkārtējo skaņu uztveršana, bet arī kāds ir tā vēstījums, kā tas tiek papildināts ar balss intonāciju, ķermeņa valodu, mīmiku un dabīgiem žestiem.

Muzikālās nodarbības bērniem līdz trim gadiem tiek veidotas kā muzikālā rotaļa, kurā tiek ietverti visi iepriekš minētie komponenti, jo muzikālās rotaļas brīdī bērns gan klausās, gan atdarina, gan dzied. Bērns savā veidā mācās meklēt uzdevuma atrisinājuma spektru ar grūtiem, viņam piemērotiem, uzdevumiem un ar augošu dzīves sarežģītību. Tādā veidā viņš apzināti iemācās iepazīt savu problēmu robežas un spējas, lai ar tām patstāvīgāk dzīvotu (Alī, 2009). Rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērna dzīvesveids. Rotaļā viņš rada savu domu, jūtu un izjūtu pasauli – viņš domā, sacer, salīdzina, runā, izdomā, priecājas, skumst, smejas un dusmojas. Viņš rotaļā mācās, strādā, vēro, zīmē, ekperimentē, gatavo rotaļlietas (Dzintere & Stangaine, 2005). Muzikālā rotaļa ir aktivitāte, kurā bērns gūst prieku no savas personīgās darbības. Aktivitāte pārsvarā ir abpusēja, jo pat priekšmeti un dažādi mūzikas instrumenti veic atbildes reakciju, kad ar tām darbojas. Prieks par rotaļām ir bērna iekšējā nepieciešamība. Rotaļājoties tiek regulēts muskuļu saspringums, uzmanība un izturība (Alī, 2009)

Katrai muzikālai rotaļai ir savas ieceres, mērķi un uzdevumi, kuri ir jāsasniedz muzikālajās nodarbībās. Svarīgi, lai muzikālās rotaļas mērķis nebūtu balstīts uz zināšanu kopuma apguves, bet gan uz bērna pašmotivētas darbības, kurā viņš pats vēlas izzināt un izpētīt. Maziem bērniem ir nepieciešami uzdevumi, kurus viņi var izpildīt, un kas viņus motivē, spēlējoties un darbojoties, atklāt savu vidi (Alī, 2009). Galvenais uzdevums ir iemācīties skatīties pasaulē, vēlēties izzināt, kas ir apkārt, apzināties, ko es varu, izteikt savas jūtas, domas vārdos, kustībās, zīmējumos un dziesmās (Lasmane, 2012). Lai sasniegtu muzikālās rotaļas mērķi un izpildītu uzdevumus, būtu labi priekšstatīt muzikālās rotaļas situāciju, kuru piedāvā mūzikas skolotājs un kuru bērns pieņem kā savu. Muzikālās rotaļas darbībā bērns realizē muzikālās rotaļas ieceri, kurā, darbojoties ar prieku, bērns netieši mācās, kā rezultātā gūst prieku un apmierinājumu par piedalīšanos tajā.

Darbs ar bērnu prasa īpašu smalkjūtību un piesardzību, spēju, cik iespējams, labi orientēties bērna smalkajā iekšējā pasaulē un apzināties, cik ļoti tā atšķiras no mūsu – pieaugušo - iekšējās pasaules (Batņa, 2007). Tāpēc pats galvenais sākumā ir nodibināt saikni starp bērnu un pieaugušo, tai jābūt pietiekami stiprai, lai darbs varētu notikt veiksmīgāk.

Krievu pedagoģe V.G. Dmitrijeva (2008) apraksta, kā veidot bērniem nodarbības. Kā vienu no galveniem uzdevumiem viņa piedāvā, neuzstādīt

bērnam pārāk augstu mērķi, jo darbības gaitā bērnu var pārslogot un viņā var pazust vēlēšanās darboties vispār. Turklāt mērķu rezultāti viņam var radīt sliktu garstāvokli. Muzikālās nodarbības iecerei jābūt pietiekami izstrādātai un pārdomātai, lai bērns to var īstenot un gūt no tā gandarījumu.

Autore raksta, ka nekad bērniem nevajag uzspiest līdzdarboties. Bērniem svarīgāks ir pats muzikālās rotaļas process, nevis rezultāts. Ja bērns atsakās iesaistīties kādā no rotaļām, tomēr viņa ķermenis un uztvere ir tajā, ko dara pārējie bērni. Viņš līdzdarbojas skatoties un izjūt muzikālo rotaļu caur savu ķermeni. D. Dzintere raksta, ka rotaļa rada bērnam apmierinājumu, kas savukārt sekmē viņa pašdarbošanos. Tātad rotaļa sekmē bērna pašrealizāciju. Realizācija ir indivīda kāda plāna, ieceres, vēlmju īstenošana. Tā ir cenšanās pēc patstāvības un pašapliecināšanās (Dzintere & Stangaine, 2005).

Dmitrijeva V.G. (2008) piedāvā bērnu iesaistīt darbībā caur sarunu, jo saruna ar bērnu ir svarīgāka par jebkuru metodiski izstrādātu nodarbību. S. Landī savā grāmatā *Bērna emocionālā audzināšana* (Landī, 2004) iesaka dažus paņēmienus, kas liek pārliecināties, ka bērns uztver un saprot pieaugusā sarunu ar viņu. Iesaka pārliecināties, ka bērns ir pievērsis uzmanību, pirms sāk ar viņu runāt. Runāt klusā balsī un būt ar viņu vienā acu līmenī. Runāšanas brīdī skatīties bērnam acīs. Runāt skaidrā un bērnam saprotamā valodā, lai sakāmais būtu īss un kodolīgs, jo bērns var atcerēties tikai vienu instrukciju, nevis vairākas uzreiz (Landī, 2004). Muzikālā rotaļā var uzstādīt tikai vienu uzdevumu, kuru bērns pilnībā izprot un īsteno.

Visas rotaļas un nodarbības jāvada pēc principa no vienkāršākā, elementārākā līdz sarežģītākam. Bet, ja bērnam kaut kas nav skaidrs, nodarbību ir jāvienkāršo. Uzsākot muzikālo nodarbību, sāk ar vienkāršiem uzdevumiem, kuri sagatavo turpmākai darbībai. Kad jau pienāk rotaļas ieceres īstenošana, bērns ir tam gatavs.

Autore iesaka neierobežot sevi tikai ar vienu metodisku pieeju bērna attīstības veicināšanā. Jo daudzveidīgākas būs metodiskās pieejas bērniem līdz trim gadiem, jo veiksmīgāk tiks bagātināta bērnu muzikālā pieredze, un tiks veicināta bērna kustību, mākslinieciski radoša un dzirdes muzikālo spēju attīstība, kā arī jūtu, emociju un iztēles attīstība. Muzikālā nodarbībā tiek pielietoti pieci mūzikas komponenti: mūzikas klausīšanās, dziedāšana, mūzikas un ritma instrumentu spēle, muzikālā rotaļā, un muzikāli ritmiskās kustības (Vetlugina, 1982). Mūzikas klausīšanos var atveidot sēdus un kustoties. Instrumentspēli var atveidot ar ķermeni (skanošie žesti) un ar mūzikas un ritma instrumentiem. Muzikālo rotaļu var izpildīt viens ar otru, var pielietot kādu priekšmetu atbilstoši tematikai.

Pēc nodarbības svarīgi ir uzslavēt bērnu, izrunāt ar viņu, kas ir izdevies nodarbības laikā un pie kā vēl ir jāpiestrādā (Koroļova, 2009).



## **Komunikācijas attīstība bērniem līdz trim gadiem** *Communication development for children up to three years*

Komunikācijas attīstība bērnam veidojas ģimenē. Bērna radītās skaņas pirmajā dzīves gadā ir valoda, kurā viņš cenšas runāt vai komunicēt ar pieaugušo. Komunikācija ir saskarsme, saziņa. Tā ir saskarsmes sastāvdaļa, domu, priekšstatu, jūtu u.c. apmaiņa starp cilvēkiem viņu darbības procesā (Lūse et al., 2012).

Sākumā bērns komunicē ar pieaugušo caur raudāšanu, caur lalināšanu un vēlāk bērna skaņas arvien vairāk sāk atgādināt pieaugušo runas intonāciju. Tas nozīmē, ka bērns komunikācijas laikā ar pieaugušo ir guvis atbildes reakciju un uztvēris pieaugušā intonācijas.

Lai runātu par komunikācijas pasmju pilnveidošanu, nepieciešams zināt komunikācijas attīstību bērniem līdz trim gadiem kopumā. (Landī, 2004) piedāvā komunikācijas attīstību bērniem līdz trim gadiem: Mazulis tūlīt pēc piedzimšanas komunicē un izsaka savas emocijas ar raudāšanu, dažādu skaņu veidošanu, sejas izteiksmēm un ķermeņa kustībām. Līdz trim mēnešiem meklē acu kontaktu ar pieaugušo, sāk ieklausīties, ko pieaugušais viņam saka. Dūdo, kad redz pazīstamu seju, sāk lietot žestus, piem. rāda ar pirkstu, māj ar roku. Bērni no trim līdz sešiem mēnešiem veido skaņas, lai pievērstu sev uzmanību. Izbauda saskarsmi ar pieaugušo, imitējot viens otra skaņas. Vienmēr skatās pieaugušā sejā, imitē sejas izteiksmes. Sāk skatīties uz muti vairāk kā uz seju kopumā. Sāk saprast atgriezenisko saiti (pieaugušais pasaka, bērns atkārto). Atbildes reakcija uz pieaugušā runu ir smaids vai dūdošana. Patīk rotaļāties.

No sešiem līdz deviņiem mēnešiem skatās, kad pieaugušais rāda ar pirkstu, lūdz parādīt un iedot. Imitē pieaugušā intonāciju, reizēm uzsmaida, pat sauc pieaugušo, lai pievērstu sev uzmanību. Sāk saprast, ka komunikācija ir divvirzienu process. Lieto žestus un mīmiku (māj ar galvu un roku, sit plaukstu), lai komunicētos ar pieaugušo. Izrāda vēlmi sadarboties ar pazīstamiem cilvēkiem, kļūst daudz dzīvīgāks. Patīk *Ku-kū* rotaļas.

Bērni no deviņiem līdz divpadsmit mēnešiem sāk saprast jautājumus un atbildes, izrāda vēlēšanos komunicēt ar pieaugušajiem, māj ar roku (atā), māj ar galvu (nē, jā), prot sasveicināties, stiepjas pretī, lai tiktu pacelts. Uz pieaugušā saucieniem reaģē ar vokalizāciju. Sāk citus norīkot – stumjot un velkot. Ar pirkstu rāda uz priekšmetiem. Žesti un acu kontakts tiek saskaņoti ar skaņām. Pielieto žestus, kas izsaka sadarbību, protestējot vokalizē ar žestiem. Savstarpējā sapratne turpinās attīstīties. Ierosina rotaļas un priecājas par tām.

No divpadsmit līdz astoņpadsmit mēnešiem bērni lieto gan verbālo, gan neverbālo komunikāciju. Ar žestiem un izrunu balsī prasa priekšmetu vai lūdz palīdzību vecākiem, runājot balsī izraisa savstarpēju mijiedarbību ar apkārtējiem. Dod priekšroku būt kopā ar pazīstamiem un piesardzīgs no svešiem cilvēkiem. Turpina attīstīties acu kontakta noturība ar runātāju ilgāku laika periodu, māk gaidīt savu kārtu. Atdarina skaņas, pieaugušo kustības un atdarina

citū bērnu darbības. Ar pieskārieniem ņem un dod. Patīk interaktīvas spēles, *atnes-aiznes*, iesaista citus, lai ar rotaļas palīdzību spēlētos. Sāk saprast, kas? Kur? Turpina integrēt žestus ar valodu.

No 18 līdz 24 mēnešiem sāk attīstīties patstāvība un priecājas būt kopā ar citiem cilvēkiem, uztur sarunas (lieto vārdus, lai veidotu sarunu), reizēm spontāni runā ar lielu prieku. Sarunājas ar pieaugušo par pazīstamu tēmu. Ir atbildes reakcija uz pieaugušo lūgumu, attīstās sarunā atgriezeniskā saite. Prot uzdot jautājumus, reizē arī iegūst informāciju priekš sevis, piem. *kas tas ir?* Patīk lomu spēles.

Visbeidzot no 24 – 36 mēnešiem bērns sāk atbildēt uz jautājumiem. Jautā pēc palīdzības ar diviem vai vairāk vārdiem, uzdod jautājumus, dažādu iemeslu dēļ, lai iegūtu informāciju vai, lai palūgtu kaut ko. Prot lietot garākus izteicienus, deklamē dzejoļus. Patīk klausīties citu sarunas. Bērnam patīk sarunāties ar pieaugušo un uzturēt sarunu ar dažādiem jautājumiem. Bieži viņš izliekas, ka runā pa tālruni. Prot gaidīt savu kārtu sarunās, prot izteikt komentārus. Mācās iekļauties vienaudžu spēlēs, spēlējoties vairāk sarunājas, prot izskaidrot, ko vēlas. Tēlo, ka dzied dziesmas; nobeigumā kaut ko izmaina. Dalās ar rotaļlietām.

### **Komunikācijas prasmju pilnveidošana bērniem līdz trim gadiem** *Communication skills development for children up to three years*

Bērņa pirmie trīs gadi ir svarīgākie gan dzirdes, gan komunikācijas prasmju pilnveidošanā (Klatenbergā, 2014). Krievu logopēde I. V. Koroļova (Koroļova, 2009) raksta, ka agrīnajā vecumā bērnam nav vēl attīstījusies runāšanas prasme, tomēr viņam ir vēlme sazināties un komunicēt ar pieaugušiem un ar vienaudžiem. Pirms bērns iemācās runāt, viņš sāk pielietot komunikācijas prasmes, t.i. dažāda veida komunikatīvi skatiņi, estētiski žesti, mīmika un balss reakcijas, kuras vērstas uz to, lai pievērstu sev pieaugušā uzmanību, kā arī imitē to, ko pieaugušais saka (intonācija, runasveids un atsevišķi vārdi). Prasme veidot vārdu kārtību, prasme atdarināt pieaugušā darbību, tai skaitā arī viņa runas veidu, attīstās bērnam jau pirmajos mēnešos.

Pirmajā dzīves gadā bērnam attīstās un pilnveidojas komunikācijas prasmes, kuras laimam ejot, palīdz bērnam vieglāk iepazīt savu dzimto valodu.

Lai bērnam pilnveidotu komunikācijas prasmes, nepieciešams sākt veidot acu kontaktu uz noteiktu darbību vai vērstu uz sevi. Acu kontakts bērnam attīstās jau no dzīves pirmajiem mēnešiem. I. V. Koroļova (2009) iedala dažādus komunikācijas skatiņus, kuri, piemīt bērniem pirms viņš sāk runāt: 1. Acu skatiens, kurš vērsts uz kontaktu ar pieaugušo, šis attīstības posms ir bērniem no 1,5 – 2 mēnešiem, kad mazulis redz pieaugušo un dzird viņa balsi. 2. Norādošais acu skatiens vērsts uz kādu priekšmetu, vai darbību, kuru viņš jau zin. Šis attīstības posms ir bērniem no 6 mēnešu vecuma. 3. Acu skatiens, kurš meklē akcentu savai darbībai – bērniem no 9 mēnešu vecuma. Acis ir vērstas uz pieaugušo pēc kaut kādas iepriekš paveiktas darbības, šis skatiens bērnam ir

jautājošs: *Var/nevar? Labi/slikti?* 3. Savienojošs skatiens – no 9 mēnešu vecema. Savieno priekšmatu, kurus norāda bērns. Ar šī skatiena palīdzību bērns palīdz iedot viņam interesējošu priekšmetu.

I.V. Koroļova (2009) iesaka dažus principus, lai attīstītu komunikācijas prasmes bērniem līdz trim gadiem. 1. Pēc iespējas vairāk veidot acu kontaktu ar bērnu, jo kad bērns skatās uz pieaugušā seju, viņš pievērš vairāk uzmanību pieaugušā valodai, labāk uztver kopsakarības starp priekšmetu un pieaugušā runu, atcerās vārdus, labāk saprot, ko pieaugušais no viņa grib un kā novērtē viņa darbošanās prasmi un uzvedību. 2. Radīt patiesu interesi uz bērna rotaļdarbību. Kad bērns redzēs pieaugušā interesi rotaļā, viņš centīsies darīt tā, lai pieaugušais būtu apmierināts. 3. Komentēt visas savas un bērna darbības. Sarunājoties ar bērnu, veidojiet savu valodu tā, lai bērns saprot. Sākumā runājiet ar vienkāršiem un īsiem teikumiem, laikam ejot, runa paliek sarežģītāka. Svarīgi atcerēties, ka mazi bērni reaģē lēni un nepieciešams atstāt pietiekami lielu pauzi starp savu runu, lai bērns paspētu atbildēt. 4. Pielietot žestus, kustību, mīmiku, skaņas un vārdus, lai veidotu daudzveidīgāku komunikāciju ar bērnu. Tas palīdzēs bērnam labāk saprast, ko pieaugušais viņam vēlas pateikt. 5. Panākt, lai bērns atdarina žestus, kustības, mīmiku, skaņas un vārdus. Atdarināšana ir ļoti svarīga bērna attīstībā, priekš runas attīstības un komunikācijas ar pieaugušiem cilvēkiem. 6. Pievērst uzmanību skaņām (vokalizācija), kuras izrunā bērns (ar bērniem līdz 2 gadiem), jo tā ir komunikācija ar pieaugušo. Kā arī atdariniet šīs skaņas, jo tas mudinās bērnam atkārtot to, ko iepriekš bija pateicis. 7. Vienmēr uzslavējiet bērnu par viņa darbošanos spēju.

I. Klatenberga (2014) savā pētījumā raksta, ka bērna dzirdes attīstība norit ļoti lēni un pakāpeniski, nepieciešama pacietība, lai sagaidītu no bērna vēlamu rezultātu. Viņa uzsver, ja bērnam nepietiekami attīstās klausīšanās prasmes, tad turpmākā runas un komunikācijas attīstība nav iespējama, tādēļ gan bērniem ar dažādiem runas, valodas vai vispārējās attīstības, vai komunikācijas traucējumiem, korekcijas darbs sākas ar klausīšanās prasmju un skaņu veidošanas attīstību un kā palīg līdzekļi tiek izmantoti dabiskie sadzīves žesti.

Pedagoģe L. Lasmane (2012) raksta, ka jebkurš muzikālās darbības veids prasa bērna dzirdes uztveri; muzikālās dzirdes attīstībai tiek veltīts viss mācīšanās process: dziedāšana, rotaļa, dejas, instrument spēle, pat darbs pie metroritma izjūtas. Tieši mūzikas klausīšanās prasa lielāku koncentrēšanos, kopējas noskaņas radīšanu un bērna attieksmes veidošanu.

### **Muzikālās nodarbības aprakstībērniem līdz trim gadiem komunikācijas prasmju pilnveidošanā**

#### ***Musical training descriptions for children up to three years in the development of communication skills***

Lai izdotos izveidot praktiskus uzdevumus muzikālās nodarbībās un sekmēt katra bērna vēlēšanos darboties, kā arī veicināt radošo darbību, izdomu un komunikācijas prasmes, visu uzdevumu īstenošanai nepieciešami dažādi

mūzikas instrumenti, paštaisīti skanoši rīki, uzskates un mūzikas klausīšanās materiāls.

Logopēde I. Klatenberga (2014) vērš uzmanību, ka pirmajā dzīves gadā bērns jāradina reaģēt uz pieaugušā balsi, uzmanīgi skatoties uz runātāju. Jāveido prasme ieklausīties dažādās apkārtējās skaņās, pieaugušo valodā un dziesmās. Jāattīsta spēja klausīties un atšķirt dažādas skaņas. Šim nolūkam tiek piedāvāts viens nodarbības apraksts: **Dzīvnieku balsis**, kura mērķis ir attīstīt spēju klausīties un atšķirt dažādas skaņas, veidot komunikāciju ar pieaugušo, atveidot dzirdētos dzīvniekus kustībā.

Pieaugušā uzdevums – piedāvāt bērniem mūzikas klausīšanās materiālu, kurā tiek atskaņotas dzīvnieku balsis; uzskates materiālu, kurā redzams dzirdētais dzīvnieks un atdarināt to ar balsi. Bērna uzdevums – ieklausīties un mācēt atšķirt dzirdētās balsis un prast atdarināt tās.

Prognozējamais laiks uzdevuma izpildei: uzdevuma izpildei bērniem līdz gada vecumam ieteicams izmantot 5 minūtes tūlīt pēc sasveicināšanās vai nodarbības beigās.

Norise un instrukcija: pieaugušais piedāvā mūzikas klausīšanās materiālu, kurā dzirdamas dažādas dzīvnieku balsis (vienā nodarbībā var piedāvāt 3 dzīvniekus), mudināt bērnus ieklausīties tajā un atpazīt uzskates materiālā. Rosināt bērnus atdarināt dzirdētā balsis kā arī ieklausīties, kā pieaugušais izrunā.

Iespējamie varianti uzdevuma paplašināšanai: Var uzdot bērniem jautājumu: *Kā šis dzīvnieks staigā/pārvietojas?* Ja ir iespējams, var iepriekš dzirdētos dzīvniekus atveidot kustībā, jo bērns spīgtāk atcerēsies tos caur savu ķermeni, žestiem un mīmiku.

Lai veicinātu bērnu klausīšanās prasmes vienlaicīgi pilnveidotu komunikācijas attīstību, būtu svarīgi pievērst bērna uzmanību uz apkārtējām skaņām: sadzīves skaņām (durvju zvans, telefons, matu fēns utt.), apkārtnes skaņām (dabas parādības, dzīvnieku radītas skaņas un transporta skaņas), un cilvēka radītām skaņām (elpošana, klepošana, krākšana, bučošana). Šīs skaņas ir iespējams izspēlēt dažādos variantos: var atskaņot un likt bērniem ieklausīties; klausoties, var skaņas atdarināt dažādās intonācijās; pieaugušais pasaka kādu skaņu un bērni atdarina, mēģinot nosaukt utt. Izrunājot vai imitējot skaņas var izmantot kustību, žestus un mīmiku, lai paspilgtinātu skaņas nokrāsu. Bērni būs ieinteresēti šīs skaņas atdarināt.

I.Klatenberga (2014) raksta, ka pirmajā dzīves gadā svarīgi pievērst uzmanību mūzikas skaņām – ar dziedāšanu vai skanošiem rīkiem; jāizraisa bērnos priecīga noskaņa, jāpiesaista viņa uzmanībapieaugušajam, kurš mūzikas ritmā izdara kustības. Iesaka veicināt, lai bērns būtu priecīgā noskaņojumā: smaidītu, izdotu skaņas, izdarītu enerģiskas kustības, mudinātu ar skatienu sameklēt pieaugušo un atbildēt viņam ar skaņām, sekmētu redzes un dzirdes attīstību. Iepazīstināt ar apkārtējiem priekšmetiem, dzīvnieku nosaukumiem un visvienkāršāko kustību un darbību apzīmējumiem, tādējādi papildinot bērna pasīvo vārdu krājumu. Veidot pozitīvu un emocionālu attieksmi pret citiem

cilvēkiem, radīt nepieciešamību sazināties ar tiem, ieklausīties, ko saka pieaugušais. Piesaistīt bērna uzmanību, izmantojot, žestus, mīmiku, skaņas un bērniem zināmus vārdus, jo tas pilnveido komunikācijas prasmes ar citiem cilvēkiem, kā arī veicināt bērna atdarināšanas spējas, jo tās viņam palīdz pilnveidot uzmanību, apgūst valodu, iemācās dažādas rotaļas.

Bērna uzmanību var sasniegt mainot balsis intonāciju, sejas mīmiku un runāt, pielietojot žestus (Koroļova, 2009). Šim nolūkam pētījuma autore piedāvā mūzikas nodarbības aprakstu **Putnu deju**, kuras mērķis pilnveidot komunikācijas prasmes, izmantojot kustību daudzveidību, aktivizēt radošās spējas un atraisīt fantāziju.

Pieaugušā uzdevums piedāvāt muzikālu materiālu dejai ar sagatavotām kustībām, kuras var atdarināt bērni. Bērna uzdevums ieklausīties pieaugušā norādījumos un muzikālā pavadījumā. Sekot līdz pieaugušā kustībām, kuras nepieciešams veikt.

Prognozējamais laiks uzdevuma izpildei nepieciešamas 7 minūtes nodarbības beigās. Parasti bērni vēlas atkārtot.

Norise un instrukcija: pieaugušais piedāvā muzikālu pavadījumu ar nosaukumu *Putnu deju* un mūzikas pavadībā veic dažādas kustības, kuras bērnam ir viegli atdarināt. Rādot kustības var pateikt bērniem, kas tas tāds ir, kas viņiem jāatdarina. Bērniem līdz vienam gadam pieaugušais pats rāda priekšā kustības, bet bērniem līdz diviem, trim gadiem var izmantot uzskates materiālu, kuru bērns redzot var atdarināt mūzikas pavadībā. Vienai dejai nepieciešami vismaz četri uzskates materiāli, kurus var ik pa posmam mainīt. Ja bērni vēlas atkārtot, tad var mainīt secību uzskates materiālā.

Iespējamie varianti uzdevuma paplašināšanai: bērniem no diviem līdz trim gadiem var piedāvāt daudzveidīgākus uzskates materiālus, piem. uzskates materiālā ir uzzīmēts saules zaķis, bet bērnam pašam jāizdomā, kā saules zaķis mūzikas pavadībā stāvēs vai sēdēs, vai tupēs, izmantojot gan mīmiku, gan žestus.

Deja: **Lellei vārda diena**, kuras mērķis veicināt komunikācijas prasmes ar vienaudžiem un attīstīt bērna kustības daudzveidību.

Pieaugušā uzdevums piedāvāt muzikālu materiālu dejai ar nepieciešamiem priekšmetiem, piem. lelli. Nepieciešamības gadījumā parādīt tam bērnam, kuram jādejo ar lelli. Bērna uzdevums uzmanīgi sekot pieaugušā darbībām, kuras nepieciešams atdarināt. Vienam no bērniem jābūt gatavam dejojot divatā ar lelli, deju ir improvizācija, kura jāizdomā pašam.

Prognozējamais laiks 5 minūtes.

Norise un instrukcija: apla vidū nosēdina lelli. Pieaugušais piedāvā muzikālu materiālu ar nosaukumu *Lellei vārda diena* un mūzikas pavadībā seko pieaugušā norādījumiem. Sākumā visi iet pa apli, tad iet aplī uz iekšu un uz āru. Pirms trešā panta viens dalībnieks paņem lelli un turpina dejojot ar to. Pārējie aplī pietupjas un pieceļas. Dejas beigās dalībnieks noliek apla vidū lelli un atgriežas aplī pie pārējiem.

Iespējamie varianti uzdevuma paplašināšanai: ja kāds no bērniem parāda pašiniciatīvu dejojot ar lelli, tad ir iespējams šo deju atkārtot.

Otrajā dzīves gadā bērni dažādi reaģē uz mierīgu dejas melodiju, bērnam ir emocionāla attieksme pret mūziku un izteiksmīgu runu. Sāk izpausties visvienkāršākās dziedāšanas intonācijās, bērns var piebalstot ar atsevišķām zilbēm. Bērnam attīstās spēja saskaņot kustības ar mūzikas melodiju, veidojas elementāra ritma izjūta. Kļūst daudzveidīgākas kustības mūzikas pavadībā. Seko pieaugušā dziedājumam (Klatenberga, 2014). Šim nolūkam pētījuma autore piedāvā muzikālu nodarbības aprakstu/rotaļu: **Pelēkais kazlēns**, kuras mērķis attīstīt prasmi dziedāt līdzī pieaugušajam, veicinot komunikācijas prasmes attīstību caur kustību daudzveidību.

Pieaugušā uzdevums vest bērnus rotaļā, zinot rotaļas vārdus un kustības no galvas. Sekot rotaļā, lai visi bērni dziedātu līdzī un atkārtotu kustības. Kustības veidot tā, lai bērnam ir viegli atkārtot. Bērnu uzdevums dziedāt kopā ar pieaugušo un atdarināt viņa darbības.

Prognozējamais laiks uzdevuma izpildei 5 minūtes, bet ja bērniem būs vēlēšanās atkārtot, tad 10 minūtes.

Norise un instrukcija: 1. pantā visi stāv aplī un rāda kazlēna ragus. 2. pantā šūpo rokas un soļo ar kājām. 3. pantā rāda vilka ķepas. 4. pantā visi iet uz apla vidu un uz apla ārpusi. Pēc pirmās reizes pārrunāt ar bērniem rotaļas sižetu, kas tad tajā rotaļā notika. Veidot savstarpēju dialogu. Bērniem pēc pārrunām būs vieglāk atcerēties rotaļu un vēlāk jau arī rotaļas vārdus. Svarīgi atveidojot rotaļu, neaizmirst par dzīvnieka raksturu, īpašībām, kuras var parādīt caur kustību, mīmiku un žestiem. Tas tikai paspilgtinās rotaļas norisi.

Iespējamie varianti uzdevuma paplašināšanai: ja bērni vēlēsies atkārtot rotaļu, tad palūgt bērniem izdomāt rotaļai kādu jaunu kustību. Varbūt kazlēnam vai vilkam ir vēl kāda tipiska kustība, kuru pamanījis bērns un šo kustību var ievīt rotaļā.

Deja: **Tango**, kuras mērķis veicināt prasmi komunicēt ar pieaugušo un vienaudžiem, izmantojot kustības daudzveidību.

Pieaugušo uzdevums piedāvāt bērniem ritmisku muzikālu atskaņojumu un līdzdarboties ar bērniem. Bērnu uzdevums sekot līdzī pieaugušā un vienaudžu kustībām. Vajadzības gadījumā pielietot kustību variācijas savā dejā.

Prognozējamais laiks uzdevuma izpildei 7 minūtes.

Norise un instrukcija: 1. daļā bērni kustas pa telpu mūzikas pavadībā un, kad iestājas pauze, bērni apstājas pašizdomātā pozā. Pēc tam katrs var pateikt, kas viņš bija. 2. daļā brīva deja pa vienam, pa diviem vai pa trim bērniem kopā.

Iespējamie varianti uzdevuma paplašināšanai: 1. daļā var dejojot bērni pa divi un, kad iestājas pauze, divatā, savā starpā vienojoties, veido vienu figūru. Bet 2. daļā var veidot brīvu deju pa vienam, pilnībā izpaužoties ar kustību daudzveidību.

## **Pētījuma apraksts** *Description of the study*

**Pētījuma norise-** tika izvēlētas divas bērnu grupas - 12 bērni līdz gada vecumam; 12 bērni līdz divu gadu vecumam, 12 bērni līdz trīs gadu vecumam. Katrai bērnu grupai tika izstrādāti noteikti kritēriji, kuri tika iedalīti 4 līmeņos (Muzikālās nodarbības novērtēšanas instruments). Pirmais līmenis, kad bērns novēro nodarbības gaitu. Otrais līmenis, kad bērns iesaistās nodarbības procesā un atdarina pieaugušā darbības. Trešais līmenis, kad bērns piedalās vienkāršās improvizācijās (kustību, instrumentu spēles vai dziesmu dziedāšanā) ar pieaugušā līdzdalību. Un ceturtais līmenis, kad bērns patstāvīgi un brīvi piedalās improvizācijās bez pieaugušā līdzdalības. Izmantojot minētos līmeņus, bērni tika novēroti divas reizes 3 mēnešu intervālā.

Katrai bērnu grupai tika piedāvāti iepriekš aprakstītie muzikālās nodarbības apraksti, pēc nepieciešamības mainot sarežģītības pakāpi. Pedagoģiskie novērojumi tika veikti nodarbības procesā.

Uzsākot pedagoģiskos novērojumus muzikālajās nodarbībās, 90% bērni līdz gada vecumam vēroja nodarbības gaitu, bet 30% bērni klausījās un atdarināja pieaugušā darbības. Līdz diviem gadiem 70% bērni klausījās un atdarināja pieaugušā darbības, bet 50% bērni vēroja nodarbības gaitu. Toties līdz trīs gadiem 60% bērni iesaistījās vienkāršās improvizācijās ar pedagoga līdzdalību, 50% bērni klausījās un atdarināja pieaugušā darbības, bet 10% bērni vēroja nodarbības gaitu.

Pēc trīs mēnešu intervāla tika veikti atkārtoti pedagoģiskie novērojumi un rezultāti ir sekojoši: līdz gada vecumam 80% bērni ar prieku iesaistījās nodarbības procesā un atdarināja pieaugušā darbības, bet 40% bērni piedalījās vienkāršās improvizācijās ar pedagoga līdzdalību. Līdz diviem gadiem 40% bērni iesaistījās nodarbības procesā un atdarināja pieaugušā darbības. 70% bērni piedalījās vienkāršās improvizācijās ar pieaugušā līdzdalību, bet 10% bērni patstāvīgi un brīvi piedalījās improvizācijās bez pieaugušā līdzdalības. Līdz trim gadiem 10% bērni iesaistījās nodarbības procesā un atdarināja pieaugušā darbības un 60% bērni piedalījās vienkāršās improvizācijās ar pieaugušā līdzdalību. Bet 50% bērni patstāvīgi un brīvi piedalījās improvizācijās bez pieaugušā līdzdalības.

Pētījuma rezultāti liecina, ka pielietojot iepriekš izstrādātos mūzikas nodarbības aprakstus, bērniem muzikālā attīstība un komunikācijas prasmes trīs mēnešu intervālā strauji virzījās uz priekšu. Tika novērots, ka no pirmā līmeņa uz otro līmeni lēciens notika jau trešajā nodarbībā. Pirmajā nodarbībā bērns novēro nodarbības gaitu un trešajā nodarbībā bērns jau iesaistās darbības procesā un atdarina pieaugušā darbības.

## Secinājumi Conclusions

1. Muzikālie apraksti tika veidoti pēc bērna komunikācijas prasmju un to pilnveides iespējām, kā arī tajos tiek integrēti visi muzikālie komponenti [dziedāšana, muzikālā dzirde, instrumentu spēle, mūzikas klausīšanās un muzikālā rotaļa] atbilstoši bērnu attīstības līmenim, kas konstatēts sadarbības procesā.
2. Piedaloties izveidotajās muzikālajās rotaļās, bērniem tiek veicināta muzikālās dzirdes attīstība, kustību koordinācija, valodas attīstība, emocionālā attīstība, komūnikācijas prasmju attīstība u.c.
3. Bērniem ir motivācija patstāvīgi piedalīties muzikālajās improvizācijās, caur viņa pašiniciatīvu tiek veicināta viņu muzikālā attīstība un pilnveidotas komunikācijas prasmes.
4. Pielietojot iepriekš izstrādātos mūzikas nodarbības aprakstus, bērns apgūst jaunus tēlus un jēdzienus, iemācās klausīties un emocionāli atsaukties uz dziesmu ar patīku vai nepatīku, attīstās muzikālā un tembrālā dzirde, un metroritma izjūta. Tiek veicināta iztēle, valodas attīstība, komunikācijas prasmes, kustību koordinācija un prasme patstāvīgi veidot radoši muzikālas improvizācijas.

## Summary

Music lesson descriptions were based on scientific studies of other authors and grounds.

The research results show that the use of previously developed descriptions of music lessons, child musical development and communication skills of the three-month interval is progressing apace. It was observed that the child's development from the first to the second level moved up to third in the music lesson.

Children participating in the musical play is an improvement of communication skills, promotes musical, emotional development, as well as initiative and motivation to engage in their own musical improvisations.

## References

- Alī, M. (2009). *Mana bērna attīstības ceļš*. Rīga: Jumava.
- Batņa, V. (2007). *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: Raka.
- Blūmentāle, I., Kalēja, I., Klatenberga, I., Kušče, S., Vabale, A. (2014) *Rokasgrāmata runas, valodas un dzirdes attīstībā un traucējumu izzināšanā*. Rīga.
- Dzintere, D., Stangaine, I. (2005). *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: Raka.
- Landy, S. (2004) *Bērna emocionālā audzināšana. Vecāku apmācības programma*. Rīga.
- Lasmane, L. (2012). *Muzikālā audzināšana pirmsskolā*. Rīga: izd. Raka.
- Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Raka.
- Ветлугина, Н. А. (1982) *Методика музыкального воспитания*. Москва: Просвещение.
- Дмитриева, В. Г. (2008). *Методика раннего развития*. Москва: Эксмо.
- Королева, И. В. (2009). *Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых. Специальная педагогика*. Санкт-Петербург: Каро.



## **INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN COMENIUS PROJECT “ME AND MY EUROPE: INTERCULTURAL CHALLENGES OF MODERN PRE-PRIMARY EDUCATION” PARTICIPANTS AT PRE-PRIMARY EDUCATION**

**Anna Līduma**

Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia

**Abstract.** *The paper maximizes on the reflections on the Comenius project “Me and My Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-Primary Education” (implementation period 2012-2014) procedures in 9 states (Latvia, Lithuania, Estonia, Poland, Italy, Spain, Portugal, Island, Turkey). The Lifelong Learning Programme documents, Latvia Ministry of Education and Science documents on preschool education, preschool guidelines by CiCe and findings on competences by the scientist Spona are at the theoretical basis. The content describes the acquisition of the intercultural competences in team workshops and Art Labs. The project served as a tool to promote intercultural competences (knowledge, skills, attitudes and self-experience) of the project participants (teachers, parents and young learners) and was attested by help of discussions, observations and a questionnaire.*

**Keywords:** *Comenius project, cooperation, intercultural competences.*

### **Introduction**

It is very important that pedagogy development was commenced with *Great didactics* by Czech pedagogue Jan Amos Comenius (1592-1670), who is considered the father of modern education throughout the world. His ideas are alive in contemporary Europe, due to the Lifelong learning project named after him, which is being implemented at all levels in accordance with the up to date technologies of the 21<sup>st</sup> century. Intercultural experience is being fostered and the convergence (bringing closer) of miscellaneous nations is promoted thanks to Comenius projects.

“Comenius programme budget of nearly €7 billion, which ran from 2007-2013, funded a range of exchanges, study visits, and networking activities. The activities of LLP continue under the new Erasmus+ programme from 2014-2020” (*Lifelong Learning Programme, 2014*).

In the theoretical basis of this paper are: The documents of Lifelong Learning Programme (LLP), Latvia Ministry of Education and Science documents on preschool pedagogical process and citizenship promotion guidelines by CiCe.

Over the course of its lifespan, LLP has provided support to school pupils, university students, adult learners, namely, to a variety of projects under four main sub-programmes: 1) Comenius for schools; 2) Erasmus for higher

education; 3) Leonardo da Vinci for vocational education and training and 4) Grundtvig for adult education (*About Lifelong Learning programme*).

Comenius programme focuses on the first phase of education, from preschool and primary to secondary schools. It is relevant for all members of the education community: pupils, teachers, public authorities, parents' associations, non-government organizations, teacher training institutions, universities and all other educational staff. Comenius has the following goals:

*“To improve and increase the mobility of pupils and educational staff in different Member States. To enhance and increase partnerships between schools in different Member States, with at least three million pupils taking part in joint educational activities by 2010. To encourage language learning, innovative ICT-based content, services and better teaching techniques and practices. To enhance the quality and European dimension of teacher training. To improve pedagogical approaches and school management” (Comenius Programme; Liduma, 2014:280-281).*

The use of all possible methods, including information and communication technologies, for the production and dissemination of training materials to the widest possible audience is encouraged (*Comenius Multilateral projects*).

The documents of Latvia Education and Science Ministry define that the aim of the pre-school education programme is to promote the development of human and responsible individual personality, to encourage the formation of inquisitiveness towards individuals, environment and society and its diversity and unity. The objective of the pre-school education is to foster general development of children and their readiness to enter primary stage of the basic education (*The education system in Latvia; Pre-school education ISCED level 0; Liduma, 2014*).

In the Guidelines for Preschool teachers our CiCe colleagues recommend to discuss all topics with preschool children: “Early childhood institutions that exercise a democratic pedagogy give children the sense that everybody is part of society, and that they are valued and have a say” (*Dyrffjord et al, 2004:4; Liduma, 2014:281*).

As the theoretical basis of the project serves A. Špona's (A. Špona) theory on competences as a synergy formed by knowledge, skills, attitudes and self-experience (Špona, 2006; Špona, Čamane, 2009).

This research gives characteristics of the development of the project participants' knowledge on the culture of the countries involved, skills to learn and use new information technologies, to start-up individual cooperation with individuals and to cooperate within groups, attitudes to their own country, as well as to people belonging to other countries and cultures and enrichment of self-experience due to completion of the tasks included into the project.

The aim of the research: To reveal Comenius project's significance in the Preschool education.

The subject of the research: Intercultural competences of the project's participants.

Methods of the research are: theoretical methods and empirical methods: observations, and a questionnaire.

### **Comenius project in practice**

The compulsory education primary school 'Ridze' gained the right to organize the Comenius project of Multilateral School partnership "Me and My Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-primary Education" from August 1, 2012 till July 31, 2014 and they involved into the project eight other countries as well.

The objectives of the partnership were as follows:

*"Upgrading of the development necessity in children's intercultural competences within the pre-primary education among teachers; promoting the use of the national traditional culture in its diverse expressions as effective means for developing children's social and intercultural competences within the pre-primary education; encouraging parental involvement in the pedagogical process and contributing to formation of families' intercultural competences; developing and collecting innovative pedagogical approaches and methods, making use of ICT within pre-primary education; promoting dissemination of the best intercultural pedagogical practices among pre-primary educators at local and international level"* (Project documents, 2012-2014).

The work was organized through two laboratories at each meeting in order to implement the above-mentioned objectives of the partnership project, during the Comenius project 'Me and my Europe' (2012-2014) (see Table 1).

**Table 1. Comenius project Art Labs and Intercultural workshops**

| Country                 | Latvia        | Estonia       | Iceland                   | Portugal                              | Turkey                                   | Spain            |
|-------------------------|---------------|---------------|---------------------------|---------------------------------------|--|------------------|
| Art Lab                 | My country    | Winter        | The Sea                   | Recycling materials                   | Flowers                                  | My national meal |
| Inter-cultural workshop | My folk songs | My folk games | My national outdoor games | My folk music and musical instruments | My national fairy tales (drama, theatre) | My folk dances   |

In the framework of the project 7 meetings were organized: in Riga, Latvia; in Keila, Estonia; in Akranes, Iceland; in Sintra, Portugal; in Istanbul, Turkey; in LaGrange, Spain; in Grosseto and Paganico, Italy.

The first meeting of the project was organized in Latvia (26.09.2012.-29.09.2012.). Participants were briefly introduced in the history of Latvia:

"Latvia (area: 64589 km<sup>2</sup>) is one of the Baltic States, a country in Northern Europe, on the Baltic Sea shore, bordering with Estonia in the North and

Lithuania in the South, Russia and Belarus in the East. The capital city is Riga. Latvia is split into four parts called Kurzeme, Vidzeme, Zemgale, and Latgale. The population of Latvia from 2067887 people in 2011 during three years has decreased to 1997500 in 2014 (*Iedzīvotāju skaits Latvijā noslīdējis zem diviem miljoniem, 2014*). Latvian is the official language in the Republic of Latvia, spoken natively by approximately 63% of the residents of Latvia, approximately 1250000 people” (*Latvian phrasebook, 2014*).

“Latvia was settled by the Baltic tribes thousands of years ago. German traders and crusaders came to Latvia at the end of the 12th century. Over the next 800 years, Germans, Danes, Swedes, Poles, and Russians all invaded Latvia. Latvia finally gained its independence in 1918. The Soviet Union invaded Latvia during World War II and occupied Latvia until 1991, when the Soviet Union fell apart and Latvia regained its independence again. On 1 May 2004 Latvia became a member of the EU. Latvia has been a NATO member since 29 March, 2004,, (*Latvia*).

At the 1<sup>st</sup> meeting of the project we explained the characteristics of learning possibilities in Primary school Ridze. (see Table 2)

**Table 2. Learning possibilities in Primary school Ridze**

| Education              | Level   | Students     | Staff       |
|------------------------|---|--------------|-------------|
| Basic Education        | Grades: 1-9   | 536 children | 90 teachers |
| Preschool groups       | 5-7 years olds children groups  |              |             |
| Education of interests | 1) music school; 2) art’s centre; 3) artistic creativity centre; 4) sport’s centre. | 1500 pupils  |             |

The content of the preschool program includes 12 subjects. There are 18 lessons per week: 3 or 4 lessons a day from Monday till Friday.

The primary school ‘Rīdze’ is the venue of different events, which are essential for development of learners through school traditions. In autumn School trip days and a Sports’ day, a Poetry afternoon and Teachers’ day are common.

Early primary school (Forms 1-4) pupils celebrate Miķeļa day (Michaelmas), organize Autumn goods market, and celebrate Mārtiņus (Martin’s day). Each year on Independence Day (the Republic of Latvia’s anniversary commemoration day) we have a common a Festive morning, and a Military training parade is organized on Lāčplēša Day.

There is a tradition to organize celebrations of Christmas tree parties in each class together with the pupils’ parents.

In spring we join together to enjoy the parents’ thematic evening, a concert for grandparents “Ome/Opis”, Mother’s matinee, spring school trip day and the annual gala concert at the close of the school year. The project “The family

enters the school”, when the parents conduct lessons for the early primary school pupils (Forms 1-4), has been organized.

There are several competitions organized in the school: Stage Speech contest “Zvirbulis” (Sparrow) involving pupils of Forms 1-7, a contest “Cīrulītis” for young singers learning in Forms 1-4. The pupils of Form 9 take part in the competition “Kas notiek Latvijā?” (What’s going on in Latvia?) organized by the newspaper ‘Diena’ (*Pamatskola ‘Rīdze’, 2012*).

During the first meeting of the project participants, the action plan was discussed and the further course of the project was made consistent there. The participants of the Comenius project gained experience of kindergarten work procedure at the preschool education institution ‘Laismiņa’ in Riga, Latvia, where the Michaelmas festival was celebrated. They could taste honey with Latvian rye bread and herbal tea there. The folk music laboratory involved the participants in learning of two folk songs “Lācīts kāpa ozolā” (Little bear climbed up the oak tree) and “Ko mēs labu stādīsim” (What shall we plant now) in Latvian.

At the social programme in Latvia, a folk instrument ensemble showed the art of playing “kokle”, the Latvian national music instrument, introduced with folk traditional songs and dances, involved into active dancing all Comenius project participants. At the Riga meeting the Comenius participants were provided with the information on Riga and introduced with the posh Jugendstil, Art Nouveau architecture on Alberta Street and the pearl of the World Culture heritage – Old Riga. Due to the Michaelmas festival celebration in Riga (26.09.2012.-29.09.2012.), the Comenius project participants gained for themselves significant information on holidays and folk customs in Latvia.

Between Riga and Estonia meetings we organized an exhibition of Christmas cards in each partner institution and the Christmas cards were made and sent to all partners.

For the Estonian Art laboratory in city Keila (06.02.2013.-09.02.2013.) were prepared presentations about Winter. Latvians presented Winter birds. All preschool teachers and the children, whose parents supported the Comenius project, were involved into the work process. We also prepared two play-songs: “Kas dārzā” (Who is in the garden) and “Liela skāde” (Great damage). As Keila is situated in our close neighbourhood, all the preschool teachers went to enhance their experience to Estonia by bus. All the teams worked out a logo variant for the Comenius project in the meantime to the meeting in Estonia. The most successful was the concise logo made in Iceland.

In Estonia we learned about the practice in the private preschool and the practice in the state kindergarten as well as about the practice in two Estonian schools. The folk national culture programme was also provided and the socialising of project participants was encouraged. In Estonia the reflection on the accomplished and the programme for the meeting in Island was further

refined. Another tradition started in Latvia was continued, so we were introduced with Old Tallinn.

Late May (28.05.2013.-02.06.2013.) brought us to Island. We felt the Nordic nature ourselves, found out the scarce flora and saw geysers and endured rain and the sharp solar wind.

At the Art laboratory were prepared presentations about the Sea. The Latvian team had prepared an integrated activity session presentation about the Sea, and the participants worked using the nature materials found gathered by preschool children nearby the Baltic beach.

The second laboratory provided learning of two sports games in open air. As the weather conditions were not benevolent, as it was raining hard, this laboratory took place indoors. We joined in the games named “Battle of snakes” and “Ball fight”. These games develop children’s ingenuity, flexibility, agility and reaction.

At the social programme Icelandic colleagues also showed the pupils’ guitar playing art, and skills at both – the folk dance and the ballroom dance. The preschool age children also sang some songs. We observed how self-dependence was fostered in the kindergarten and the pupils’ self-dependence and responsibility were encouraged at school. Iceland’s specifics are parent co-ownership of their child (beginning from the preschool and throughout the school graduation). The parents are responsible for the pupils’ performance at the school, not the teachers. The breaks at the school are meant for the teachers’ recreation and preparation of materials for the next work session. The senior pupils take care of the junior pupils. So the social skills are developed (*Liduma, 2014:283*).

The next meeting’s venue was in Sintra, Portugal (17.09.2013.-22.09.2013.).

It has to be admitted that the Latvian Art laboratory, introducing with activities with buttons and straw sticks, was a success. All possible charms: bracelets, beads, rings, hair ornaments were made of them.

In the folk music workshop organized in Portugal the colleagues were introduced with music instruments of other countries. The most popular were the castanets, recycled materials were used to make them, too. (Walnut shells were used in different ways, round balls). Latvia showed the ‘kokle’ and the percussion instruments, likewise also Lithuania.

*After the meeting in Portugal every country prepared a virtual exhibition “Me and my country”. The pictures made by families were collected and presented on the project website. A short video with Christmas greetings of the children was created in every partner institution. A collection of videos ‘Merry Christmas, Europe!’ was made. The videos or the Internet links were sent to all partners.*

The meeting in Turkey Istanbul (17.02.2014.-24.02.2014.) was a great success. At the Art laboratory artificial flowers were made from diverse

materials. Dominant materials were paper, napkins and plastics. Latvia showed flower making by felting technique.

The other workshop was drama of folk fairy tales and legends. Latvia presented a fairy tale in Sand theatre technique.

The social programme was versatile: dervish dance art presentation, an art workshop visit. There were shared meals and a farewell party on the preschool premises. Sightseeing tours introduced us to Istanbul mosques, market diversity. Comenius participants found out the operation process of three kindergartens and two independent schools.

In Spain LaGrange (25.03.2014. -30.03.2014.) the meeting turned out as a major event for the local community, too. The Comenius project was reflected in the press. The LaGrange (Logroño) city education authorities handed out the certificates. The Spanish colleagues mainly introduced us with their country's customs and work at schools, dance art, and stands prepared at the school. On this occasion each team had prepared one recipe and demonstrated the cooking process at the kitchen in practice. At the Art laboratory, every team taught the others a popular dance of their country. Latvians introduced to their national folk dance "Tūdaliņ, tagadiņ" (Immediately, now).

During the social programme we went sightseeing around Logroño Old town, ancient village architecture, vine preparation processing and ancient dances, danced by men on wooden legs attached, were observed, but on our way home we were excited by the magnificent Art Nouveau at Bilbao, the capital of the Basque Country. Bilbao was associated with Barcelona in miniature, it was a wonderful oasis surrounded by mountains and protected from winds.

In Italy (12.05.2014.-18.05.2014.) the final gala meeting took place. Children and teachers of two kindergartens from Grosseto and Paganico presented Education System of Italy, peculiarities of preschool education and different social activities.

There was summarized everything achieved and gained during the Comenius project. The Italian colleagues introduced us with the Medieval architecture and ancient customs of folk songs of their country: such occasions bring together the whole Italian community: children, teachers, parents, educational authorities and the city administration as well. At the final gala event we enjoyed the gorgeous sound of the teachers' vocal ensemble of traditional and popular songs. The social programme was shaped so that the Comenius project participants could learn about nature, everyday life, ancient architecture and culture in general.

In particular, each team had its own definite duty at this project. The Polish team worked out the book about the whole project procedure - My European book. The Lithuanian team developed the website of the project. The countries presented their accomplishments in Italy.

### Outcomes of the Comenius project

The organizers of the project – the Latvia's team summarized the project's results. In total 1334 respondents participated in the project: namely, 128 preschool teachers and 1206 preschool pupils. At the workshops and art labs the representatives of each country showed appropriate samples for preschool age children, which fostered the children's intercultural competences.

The project evaluation was carried out as a step-by step process during the entire period of the project.

From the discussions with the partners of the project we could conclude that every participant of the project: the children, the teachers, the parents, gained much. Their self-experience was enriched on culture, education of all the participating countries. The children learned folksongs, folkdances, drama, playing of the folk instrument of other nations. As the preparation time period for each project meeting was limited and tense, the children at the author's music sessions were involved in simultaneous activities: they sang songs and coloured the participating countries' flags, coats of arms and the names of the countries, as well as welcome greetings' flowers for the participants arriving from other countries.

The parents of the Latvia's children widely supported our participation in the project: both by going together with their children to gather nature materials in Jurmala and by giving their photos to be included in the presentation "Me and My country". Everyone felt greatly rewarded due to his or her activities.

The children painted and coloured with great passion, sang, danced, made greeting cards and posters, Christmas seasonal greetings, learned how to greet and welcome the Comenius project participants in their languages and in the English language.

Evaluation of the project meetings was done and the answers were mostly positive.

*About the atmosphere during meetings: "The atmosphere during the meetings was really nice and aesthetic. Everyone was very friendly. But our English could be better. The working atmosphere was good but it felt like that we had too little time for doing the work. I thought that there should have been more time for our lab, instead there was more time spent in Spanish lab."*

The answers to the 2<sup>nd</sup> question: "Were you satisfied with presentations of partners for the art lab?" were positive: *"Each partner prepared the presentation and materials very well to the art lab. We shared new and interesting ideas for use in our work. Partners showed the culture of folk of different countries. The Art Labs were varied and very enriching."*

Partners' answers to the 3<sup>rd</sup> question: "Were you satisfied with presentations for the intercultural teachers' workshop?" were: *"The Workshop about "My National Outdoor Games" was great fun, and provided us with lots of ideas how to play intercultural games with our pupils at school. The*



*Workshop about “My Folk Music and Musical Instruments” was very interesting. Partners showed different presentations and videos to explain these issues, and even took some traditional instruments there. Folk fairy tales during workshop showed the differences between nations. In Italy the partners presented Comenius day, photos from the meeting and Project website.”*

Some answers to the 4<sup>th</sup> question about the time for discussions were: *Yes, our coordinator made a list of questions about issues. This was very helpful and we had enough time to discuss it. We had a good coordination meeting, it gave us time to discuss important things”.*

Answers to the 5<sup>th</sup> question about the social programme were as follows: *There was a warm welcome in the kindergarten and the tour with guide gave a good insight into Riga city. We enjoyed the folk music ensemble and had dinner in a traditional restaurant. Getting to know other cultures is very important in this project, so that we can transmit them in our schools. The Estonian team made a great effort: they showed us different schools and kindergartens; we visited Tallinn, watched and enjoyed typical dances. The Icelandic team showed us amazing places and schools. Portugal partners showed a lot of historic places and the Atlantic Ocean. The Turkish team also made a great effort: we visited different schools; we learnt a lot about Istanbul and got to know their amazing culture. Yes, we were able to see different kind of places and also we had to taste Spanish culture. Yes, there was a great hospitality and we had a wonderful sightseeing and taste of Italian food.”*

In general the partners were satisfied with accommodation and meeting rooms.

Critical remarks were addressed to rather weak Internet connections in partner countries and some difficulties were with planning and communication.

Afterwards the techniques learned during the Art Lab were disseminated and included into the pedagogical process of each preschool by participant country. Each country tried to create something original. Especially, various techniques of creating floral arrangements (Turkey) and Art Lab (Portugal) promoting use of recyclable materials should be mentioned.

The discussions’ results with the teachers, parents and children in Latvia showed that the Comenius Project helped to improve intercultural competences and communication skills.

The impact of the project on children: *certain improvement in knowledge of the cultures of partner countries: flags, songs, habits, names of country; learning of some words and catchphrases: please, thank you, how are you; higher level of self-experience and creative self-expression in singing, dancing and theatre.*

The impact of the Project on teachers: *improvement of language using skills. Better knowledge of the partner countries culture, habits; awareness of the own identity in the local, national and European level; self-experience at using IT resources.*

The impact of the Project onto parents: *satisfaction with the possibility to include pictures in presentation “Me and My country” and with the new experience of children (participation in art labs, singing folk songs); improvement of the self-experience to cooperate with their own children.*

### Conclusions

The partnership included a wide geographic range (LV, ES, IT, EE, IS, PL, TR, PT, LT) and united partners representing the preschool educational systems with very different social contexts and traditions.

During the project participants improved their intercultural experience and competences: in acquiring of the Native Country (understanding the Homeland’s treasures); in cooperation with the children and parents (involvement in the process of the Project); improvement of the abilities to use different techniques (You Tube; films; Video; presentations, information about the country); improvement of language skills. Creative realization of the additional tasks, preparation of two important booklets: Education system of the country; Recipes.

The outcomes of the project allowed to conclude that the Comenius project of Multilateral School partnership “Me and My Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-primary Education” served as a means to learn about culture treasures in the partner countries, to explore their own country, to improve intercultural competences and cooperation between the Teacher and the Student within the school pedagogical process.

### References

*About Lifelong Learning programme.*

Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/about\\_llp/about\\_llp\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php)

*Comenius Programme.*

Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_en.php)

Dyrfjord, K., Fumat, Y., Kusner, M., Anderson, R. (2004) *Professional Guidance: Citizenship Education and Identity in courses for those who will work with Pre-School Children.* Ed. By A. Ross. London: London Metropolitan University.

*Iedzīvotāju skaits Latvijā noslīdējis zem diviem miljoniem, 2014.* Available at: <http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/513377>

[iedzivotaju\\_skaits\\_latvija\\_noslidējis\\_zem\\_diviem\\_miljoniem](http://www.tvnet.lv/zinas/latvija/513377)

Liduma, A. (2014). Citizenship promotion opportunities: reflections on the Comenius Project ‘Me and My Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-primary Education’. In P. Cunningham & N. Fretwell (eds.) *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education: Selected papers from the 16th Conference of the CICE Academic Network*, London: CiCe, pp. 280-285.

*About Comenius.* Available at: <http://www.britishcouncil.org/comenius-about-us.htm>

*Comenius Multilateral projects.* Available at: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius\\_multilateral\\_projects\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/comenius/comenius_multilateral_projects_en.php)

*Latvia.* Available at: <http://simple.wikipedia.org/wiki/Latvia>

*Latvian phrasebook, 2014.* Available at: [http://wikitravel.org/en/Latvian\\_phrasebook](http://wikitravel.org/en/Latvian_phrasebook)

*Lifelong Learning Programme*. Available at: [http://ec.europa.eu/education/tools/llp\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm)  
*Pamatskola 'Rīdze', 2012*. Available at: <http://www.ridze.lv/>  
*Pre-school education*. Available at: <http://izm.izm.gov.lv/education/general-education/pre-school.html>  
*The education system in Latvia. Pre-school education (ISCED level 0)*. Available at: <http://izm.izm.gov.lv/education/education-system.html?print=1>  
*Project documents 2012-2014. Me and My Europe: Intercultural Challenges of Modern Pre-Primary Education*. Available at: <http://www.meandmyeurope.eu/>  
Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka.  
Špona, A., Čamane, I. (2009). *Audzināšana Pašaudzināšana*. Rīga: Raka.

## КОНЦЕПТ «РЕБЕНОК» В РАЗНЫХ МОДЕЛЯХ ВОСПИТАНИЯ В ЛАТВИИ

### *The Concept of “Child” in the Latvian Models of Education*

**Valentīna Romenkova**

Rīgas pedagogijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

**Abstract.** *There are This article presents the results of the study of the concept of “child” in the Latvian model of education. A study of the concept of “child” is associated with the study of culturally - conditional model of raising children, having a single structure, but different Model of education - a method of transmitting culture, in the broadest sense from one generation to the next, holds both universal and culturally -conditional features. Type of culture (individual or collective, open or closed, simple or complex), the inclusion of the child in life of the adult, the values of the people and their hierarchy, as well as an idea of how adults want to see the child when he grows up, defines the methods of education, as well as their evaluation of the culture-carriers themselves.*

*Vast material for the study of the concept of „child” is provided by the folk lullabies and folk songs, Latvian sayings, as well as the modern parents’ idea of a child.*

**Keywords:** *concept, model of education, folk songs, psycholinguistic analysis.*

### **Введение** **Introduction**

Антропоцентрическая направленность современной психолингвистики объясняется поиском структурных и содержательных параметров концептосферы, способных выявить связи между концептами.

Изучение концепта «ребенок» можно связать с исследованием культурно - обусловленной модели воспитания детей, имеющей единую структуру, но разное содержание. Концепт «ребенок» раскрывают, как правило, наряду с такими концептами как «родство», «семья», «человек».

В данном исследовании было решено определить содержание концепта «ребенок», исходя из особенностей социализации детей в разных культурах.

Социализация, или очеловечивание, – процесс, в котором личность овладевает культурой общества, социальными нормами, социальным опытом и знаниями, традициями, ценностями, правилами и нормами поведения, что помогает интегрироваться в общество, найти в нем свое место и суметь полноценно жить в определенной социальной среде, развивая свои способности и осуществляя духовный рост. Интенсивнее всего этот процесс происходит в детстве и отрочестве. (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 161).

По Х. Гудйону, социализация является комплексом средств воздействия общества, которые определяют развитие личности (Gudjons, 1998, 167).

С самого начала научной разработки проблем социализации ребенка, отмечался также культурный компонент в данном процессе (язык, традиции, ценности и пр.). Довольно рано появился термин «окультуривание». Он означал некоторую культурно обусловленную окраску, или специфику, в формировании и овладении социальными умениями. Как отмечает Р. Зинурова, в настоящее время существует несколько направлений исследования социализации в контексте изучения этнической среды:

- Изучение процесса социализации, её средств, методов и специфических способов освоения детьми культуры своего народа.
- Исследование взаимосвязи между воспитанием детей и другими аспектами жизнедеятельности общества. Особое внимание уделяется социальным институтам, определяющим цели и средства воспитания и контролирующим его результаты.
- Сравнение обусловленных культурой непосредственных результатов социализации. В этом случае исследователей интересует, чем отличаются дети, выросшие в разных социокультурных средах, каковы их ценности, идеалы, стереотипы поведения.
- Изучение отдаленных результатов социализации, то есть присущей культуре взаимосвязи между методами воспитания ребенка и характером взрослого человека (Зинурова, 2005).

В рамках данной темы нас интересует роль культуры (цивилизации) как макрофактора определяющего результат процесса социализации.

Культурные характеристики, укорененные в природной среде и оказывающие влияние на воспроизводство культуры следующими поколениями предложил Х. Триандис. Они были названы «культурными синдромами». Это «простота-сложность», «индивидуализм-коллективизм» и «открытость-закрытость». Автор описал и проанализировал содержание синдромов, практические следствия различий для жизни представителей разных культур, влияние указанных особенностей на межкультурные связи и на межкультурное общение, а также определил преимущества и недостатки функционирования культуры с тем или иным синдромом (Triandis, 1994). Предложенный автором анализ открывал те макрофакторы, которые влияют на процесс социализации ребенка. Таким образом, характеристика культуры, включающая все три синдрома, пригодна для оценки показателей социализации и является одним из макрофакторов, влияющем на ее результаты.

Под результатами социализации следует понимать качества личности и поведения ребенка, позволяющие успешно существовать в социуме: высокая самооценка, положительное отношение к взрослому, к сверстникам, уровень притязаний, бескорыстие в общении, умение достойно воспринимать неудачу в деятельности, умение различать плохое и хорошее и др.

На предыдущем этапе исследования были выделены макрофакторы и микрофакторы, влияющие на процесс социализации:

**Таблица 1. Модель воспитания ребенка в разных культурах**  
*Model's Analysis*

|  |
|--|
| <b>Факторы первого порядка</b>   |
| <b>Характеристика культуры</b> , включающая культурные синдромы: простая - сложная, индивидуальная- коллективная, открытая- закрытая (Triandis, (1994) |
| Ценности, определяемые культурой   |
| Цели воспитания – образ идеального ребенка   |
| Методы и приемы воспитания, наказания – поощрения и т.п.   |
| <b>Факторами второго порядка</b> в модели социализации являются:   |
| Степень включенности ребенка в жизнь взрослых  |
| Способы влияния взрослых на деятельность детей (способы побуждения к деятельности – внешняя или внутренняя мотивация)                                  |
| Самооценка ребенка (положительная, отрицательная, расщепленная)  |
| Уровень притязаний ребенка   |
| Представление ребенка о «хорошем» и «плохом» в ходе социализации   |
| Оптимизм или пессимизм как итог воспитания   |
| Отношение к родителям  |
| Отношение к сверстникам  |
| Характер восприятия ребенком неудач в деятельности   |
| Трудность - легкость общения с людьми (корысть – бескорыстие в отношениях с людьми)  |

Модель воспитания или социализации возможно создать, учитывая особенности культуры каждого народа, место и положение ребенка в семье, цели и методы воспитания.

Модель социализации является целостным образованием и позволяет прогнозировать как методы воздействия, так и результат воспитания, который проявляется в личностных качествах ребенка.

Особенности модели воспитания должны учитываться педагогами в группах, где есть дети с разной этнической принадлежностью.

По каждому из критериев социализации модель дает возможность провести анализ с учетом различной культурной принадлежности детей (Роменкова, 2014)

Таким образом, концепт «ребенок» можно раскрыть, связав или наложив его на культурные особенности народа, его ценности, идеальный образ ребенка, методы воспитания и его результаты.

В работе Киселева И.Е. (2004) открыта связь результатов воспитания с представлением родителей об идеальном ребенке. Отношения с детьми являются теплыми, доверительными и открытыми у тех взрослых, у которых Я-концепция совпадает с Я-идеальным ребенка, а это значит, что данные родители руководствуются ценностными ориентациями. Если же Я-концепция взрослых и представление об идеальном ребенке не совпадают, отношения между ребенком и родителями холодные, а то и конфликтные, между ними нет понимания.

**Тема исследования:** концепт «ребенок» в разных моделях воспитания.

**Объект исследования:** содержание концепта «ребенок» в контексте социализации детей в разных культурах.

Результаты исследования должны были дать возможность ответить на вопрос об общем и специфическом в содержании концепта «ребенок».

**Материалом исследования** являются народные колыбельные и народные песни латышского (3311 единиц), русского (1143 единицы) и украинского народа (1402 единицы), выделенные методом сплошной выборки, а также поговорки русского народа (78).

**Методы исследования:** ассоциативный эксперимент, описательно-аналитический метод, психолингвистический анализ текстов народных и колыбельных песен трех культур, поговорок, представлений современных родителей о ребенке и его воспитании.

### **Концепт «ребенок» в современных исследованиях** *The concept of “child”*

В своей работе мы опирались на исследования концептосферы, которые включали концепт «ребенок» и смежные концептуальные структуры.

Бояркина Л.М. (2010) сравнивая концепты «человек/личность» в русском и английском языках определила, что изолированное рассмотрение концепта не в состоянии объяснить его сущность. Структурные и содержательные параметры концепта меняются при переходе от одного уровня языка к другому.

Формирование концепта, по ее мнению, связаны со способностью человека номинировать объем внеязыкового знания.

Джамбаева Ж.А. (2009) изучая связанные концепты «человек», «семья», «ребенок» у казахстанцев русской и украинской национальности, использовала метод ассоциации и цепочный ассоциативный эксперимент. Упорядочив лексемы по частотности употребления, автор определила показатели стереотипности ответов. Русские на стимул «ребенок» в % использовали ассоциаты *радость* 29, *счастье* 19, *маленький* 18, *сын* 12, *любимый* 9. В представлении концепта «ребенок» в языковом сознании русских, отражающими эмоционально-оценочную коннотацию, ребенок

приносит *радость* 29, *счастье* 19, *любовь* 8, *нежность* 2, т.к. он *любимый* 9, *сладкий* 6, *родной* 5, *бесценный* 2, *ласковый* 2, *здоровый* 7, *умный* 4, *воспитанный* 2, *послушный* 2, *талантливый* 2, *красивый* 2, *хороший*, *дар Божий* 5, *чудо* 3, *главное в жизни* 2. К отрицательным стереотипам относятся такие неустойчивые ассоциаты как *обуза*, *трудности*, *хулиган*, *капризный*, *непослушный*.

По мнению Сказко А.С.(2005) концепт «ребенок» относится к ценностям высокого порядка.

Леднева А.В. (2011), изучив концепт «ребенок» на материале русских и немецких поговорок, выявила сферу отношений и ценностей, связанных с воспитанием ребенка. Это 1) отношение родителей к ребенку, 2) отношение матери к ребенку, 3) отношение родителей к дочери, 4) отношение отца к сыну, 5) методы воспитания. Рождение ребенка в русских семьях и благо и испытание. Для того чтобы воспитывать, надо вкладывать душу, приучать к труду, воспитывать уважение к старшим.

Четко прослеживается мысль, что плохое воспитание - вина родителей.

Концепт «ребенок» украинцев Казахстана очень близок русскому, хотя показатель стереотипности ответов у украинцев равен 46,9 (у русских 34,8) Чем выше показатель стереотипности, тем слабее, по мнению некоторых авторов, проявляется динамика изменения языкового сознания.

Характеристика ребенка на материале латышских, русских и украинских народных колыбельных песен была представлена в одном из наших исследований (Роменкова, 2009).

### **Результаты эмпирического исследования** ***The concept of “child” in the Latvian models of education***

В процессе исследования концепт «ребенок» изучался с точки зрения ценностности ребенка для взрослых, ценностных ориентаций представителей разных культур, представления об идеальном ребенке, методов и приемов воспитания ребенка и качеств личности ребенка.

Как мы и предполагали, при анализе содержания песен выявились как общие черты, присущие песням носителей различных культур: оптимизм, светлый характер образов, «нестрашность» отрицательных персонажей, четкая целесообразная и реалистичная система устройства мира, четкая прорисовка образа ребенка в мире, желаемое будущее ребенка; так и различия, касающиеся отношений между ребенком и другими людьми, особенностей наказаний, средств достижения целей, системы ценностей.

Во всех трех группах были песни, адресованные ребенку вообще и ребенку с именем. Встроенность ребенка в мир начинается с соотнесения его со своим именем (Роменкова, 2008). Следовательно, имя употреблялось тогда, когда ребенок реагировал на него, что являлось ступенькой в развитии личности, и, судя по песням, мать учитывала это в



своем песенном творчестве. В латышской воспитательной культуре принято в основном употреблять полное имя, в то время как в украинской и русской – уменьшительное. Однако в песнях название по имени встречается сравнительно мало. Любовь к ребенку проявляется косвенно, когда мать ласково называет мышку или другое животное.

В латышских колыбельных в большинстве песен, где упоминается семья, она полная, каждый член которой занят определенным делом, многопоколенная. Отношения к людям старшего поколения – с нейтральным, а то и с негативным подтекстом. Ребенок в латышских песнях обласкан, но его место – чин ребенка. Ребенка не превозносят, хоть и любят, в тексте он почти незаметен. Часто в качестве няньки упоминаются старшие дети. Мотив чужих детей встречается в песнях, но редко в контексте «ты мой, поэтому лучше, не такой, как чужие дети». Такая подробная прорисовка семьи в латышских колыбельных песнях связана, по нашему мнению, с тем громадным значением для выживания народа, которое имеет семья. Только совместно работая, каждый на своем месте, благоукрашая то, что досталось от Бога и природы, можно было надеяться на хорошее будущее. Награда, получаемая в латышских песнях персонажами, всегда заслуженная, заработанная. Если плодами трудов является еда, то она очень хороша именно тем, что она заработанная, а не тем, что ее много. Вся семья трудиться и получает награду.

В русских песнях упоминается в основном мать, в редких случаях отец. По статусу ребенок в русских колыбельных песнях занимает более важное место, ему угождают и служат, как взрослые, так и животные. Разделение на «своих» и «чужих» выражено очень заметно и призвано привлечь внимание к существованию угроз, исходящих от «чужих». Ребенку служат все, и животные и люди. Жизненные блага – еду, одежду ребенок получает по праву любви, а также за послушание. Интересен факт, который отметили еще первые исследователи русских народных колыбельных песен – там много еды и питья. Дальнейшая жизнь требовала от ребенка больших усилий, хорошего здоровья. Если в латышских текстах внимание уделяется здоровому сну как предпосылке психического здоровья, то здесь речь идет о здоровье в целом.

В украинских песнях ребенок восхваляется и противопоставляется как животным, так и чужим детям («чужим дітям зелененьке, а моему пристигленьке», «чужим дітям продає, а моему так дає» і т.п) (Дитячий фольклор..., 1984:143). Тема «своих» и «чужих» представлена в текстах колыбельных очень полно. Это противопоставление, по нашему мнению, характеризует особый характер отношения к ребенку – его как бы видвигают на более высокое, чем положено детям, место. Обычно такой прием используют тогда, когда ребенок не уверен в своих силах. В песнях отражается большая психологической близость, самоотверженное служение матери своему чаду. Р. Сирс считал, что большая

психологическая близость порождает высокий уровень тревожности. В нашем случае это выражено эмоциональной насыщенностью текста, а также многочисленными предупреждениями, связанными с опасными ситуациями: «та й упала у криницю» ..., «упав з липки, одбив хрипки»..., «як ті вкуси, то й умреш»... (Дитячий фольклор..., 1984:116). Колыбель, в которой лежит ребенок, очень красивая, украшенная, но она еще и лучше, чем у кота и др. персонажей. Таким образом, ребенку задается высокая планка достижений – все, что у него есть, должно быть самым лучшим.

Пространство латышских колыбельных населено большим количеством персонажей, которые расположены в сложном, иерархически устроенном мире: Бог и надмирные существа, люди и животные. В центре находится колыбель с ребенком. Весь мир красивый и хороший. К «чужим» могут быть причислены вредящие ребенку и мешающие спать существа, которые приходят ночью (черная птичка, Мара и др. (Smilgaine, 2004) Если воспользоваться показателями лингвистических характеристик текста разработанных Н.А.Фоминой (Гришенина, 2009), то на содержательно-смысловом уровне анализа, категории признака, подчеркивающие эмоционально-оценочный характер субъективного отношения к предмету высказывания, представлены очень полно. О ребенке заботятся отец с матерью и, иногда, братья и сестры. Дом как таковой, упоминается редко, хотя окно, двери, комната существуют. Иногда даются характеристики качества конструкции дома, «на крепкой сосновой перекладине которого» висит колыбель. Опять мы видим дом, как продукт хорошо сделанной работы.

В русских песнях представление о доме пространственное, есть двор, забор, ворота, сарай. Дом – чистое место, Буки и другие нарушители сна ребенка размещаются у сарая и т.д. Подобные характеристики присущи и дому украинских колыбельных.

Будущее ребенка в латышских колыбельных светлое, оптимистичное (даже тогда, когда он станет воином и будет воевать). Ребенок с Божьей помощью и при помощи материнской ласки научиться работать, создаст семью, т.к. он будущий жених или невеста, выберет работу по своим силам и способностям, будет украшать все, с чем соприкоснется, улучшать его, беречь, бережно относясь к всему живому и получит заслуженную награду.

Будущее в русских песнях прорисовано более общими смыслами: ребенок вырастет здоровым, т.к. вся семья и все животные- помощники будут стараться ему помочь, его оденут-обуют и он совершит какой-то полезный поступок, не считаясь со своими силами. Задается главное направление возрастания личности: научиться отличать хорошее от плохого и совершить что-то великое и важное.

В украинских колыбельных ребенок должен избирательно относиться к людям, уметь различать «своих» от «чужих», быть счастливым, достичь

высоких результатов в карьере, в труде, научиться сотрудничать с людьми, опасаться ошибок в своей деятельности, отплатить своим близким за хорошее отношение к нему.

В целом, в украинском представлении о желаемом будущем обнаруживается высокий уровень ожиданий счастья и успеха, что вместе с высоким уровнем притязаний делает человека зависимым от среды и других людей, а значит, менее довольным своим положением. Этим мы объясняем высокий уровень эмоциональности негативной модальности, которая характеризует состояние матери, трудности, жалость к себе. Столь высокие жизненные планы возможно исполнить только при материнском самопожертвовании.

Наказания, щедро «понарошку» раздаваемые животным из окружения малыша, должны помочь определить дорогу по которой можно безопасно ходить.

Содержание колыбельных песен является программным и для формирования образа мира в отдельных культурах. Качественный анализ ценностных ориентаций на материале латышской выборки (120 чел) показал совпадение состава ценностей с их представленностью в содержании мира колыбельной.

Ребенку в латышской модели воспитания предоставляется гораздо большая свобода действий, чем в обеих славянских моделях. Это связано с высокой ценностью самостоятельности ребенка, к которой его побуждают взрослые.

В связи с тем, что подобная самостоятельность дается нелегко, в латышской модели довольно широко распространено поощрение детей похвалой («молодец», «хорошо» и т.п.), использованием ласковых слов («зайчик», «котик», «голубка» и т.п.). В латышской модели воспитания ребенка, как правило, называют полным именем уже в раннем детстве. Это должно способствовать и способствует формированию чувства ответственности, желанию проявить инициативу, развивает творческий подход к деятельности, однако мотивация к деятельности зачастую формируется внешняя. Ребенок любит и ждет похвалу.

В русской модели родители опекают ребенка гораздо больше, т.к. главной целью воспитания является понимание ребенком, что «хорошо», что «плохо». Понятно, что это дается только взрослыми. Это означает неусыпный контроль за всеми действиями ребенка, (разумеется, имеется в виду социально благополучная семья), его состоянием, настроением и т.п., что значительно ограничивает его свободу. Однако, уровень притязаний ребенка в русской модели социализации очень высок, а внутренняя мотивация вырабатывается в условиях давления взрослых поиском своего интереса, своего способа действия и т.п. Поведенчески русский ребенок более активный, свободный в общении с взрослым и непослушный.

В украинской модели воспитания ребенок является очень эмоционально значимым для матери, как в хорошем, так и в негативном смысле. По - нашему мнению, это объясняется выдвиганием его на очень высокое место в иерархии. Кроме того, подчеркивается его отличие и выдающиеся качества по сравнению с чужими детьми. Эта зависимость от взрослых и служит мотивацией деятельности, которая сама по себе очень сильна и выглядит как внутренняя, на самом деле являясь внешней. Это порождает у многих детей чувство несвободы. Уровень притязания детей нормативно высок.

В украинской модели наблюдается большая психологическая близость, самоотверженное служение матери своему чаду. Р. Сирс считал, что большая психологическая близость порождает высокий уровень тревожности.

В связи с разным положением ребенка в каждой из культур, а особенно, разным удельным весом внешних и внутренних побуждений к деятельности, отношения к взрослому также разнятся. В близких к нам поколениях в целом возрастает роль внешних побуждений.

Так же подробно модель социализации позволяет выявить особенности и иерархию ценностей, образа идеального ребенка, особенности его самооценки, понимание того, что такое «хорошо» или «плохо» и др.

### **Выводы** *Conclusions*

1. Содержание концепта «ребенок» в рамках модели воспитания разных культур влияет на представление о том, каким хотят видеть ребенка взрослые, так и на методы воспитания детей в разных культурах.
2. Выявились общие черты во всех представленных моделях воспитания: оптимизм как цель и результат воспитания, высокий нравственный идеал, который является образцом при формировании человека (отношение к матери, отцу, к людям, верность семье, девичья честь для девушек и мужественность для сыновей), самоотверженный труд, красота человека и его дел как высокий образец для человека.
3. Отличия концепта «ребенок» в моделях воспитания касались положения ребенка в семье, выражения чувств по отношению к ребенку (не их наличия), отношениям со взрослыми детьми, представлениями о цели жизненного пути.

### **Summary**

The complex process of humanization of the child, his/her inclusion in the society, is determined by macro and micro-factors. Macro-factors include the characteristics of culture, among them cultural syndromes: simple – complex, individual – collective, open – closed (Triandis (1994)), the values of a culture, objectives of the education, such as the perceptions

of a perfect child, as well as methods and techniques of education: methods of reward and punishment, etc.

That determines the degree of involvement of the child in the adult life, ways of adult influence on the activity of child (ways of encouraging activities – internal or external motivation), self-esteem of the child (positive, negative, split), the level of attachment of the child, child's understanding of „good” and „bad” in the process of socialization, attitude towards parents, attitude towards peers, the nature of child's perception of failure in the activity, difficulty – easiness to communicate with people (selfishness – unselfishness in relationships) and optimism or pessimism as a result of education.

This study attempts to uncover the origins of the high level sense of beauty in the Latvian model of education by examining the content of the concept of „child” in the folk songs and lullabies.

The study was conducted by teachers and graduate students at the Faculty of Pedagogy of the Riga Teacher Training and Educational Management Academy. Methods of education used: psycholinguistic analysis of the text.

**Keywords:** concept, model of education, folk songs, psycholinguistic analysis.

### Literatūra References

- Bojarkina, L.M. (2010). Representation of “person/personality” concept through means of different language levels in modern English language. *Synopsis of thesis for acquiring cand. phil. sc.* p.218. (in Russian) (Viewed on 11.03.2015) <http://www.dissercat.com/content/reprezentatsiya-kontsepta-chelovek-lichnost-sredstvami-raznykh-yazykovyh-urovnei-v-sovremen>
- Grishenina, J.A. (2009). National peculiarities of the image of world and speech activity in Russian, Indian and African students. (- p.22) 19.00.01. *Synopsis of thesis for cand.psych.sc.* (in Russian)
- Children's folklore: lullabies and amusement songs* (1984)(pp.471). Kiev, Naukova dumka. (in Ukrainian)
- Davidov V.V. (Ed.) (1998). *Russian pedagogic encyclopedia*. 2 volumes. Moscow: *Big Russian encyclopedia* (pp.672). V.2.M-J. (in Russian).
- Gudjons, H. (1998) *Basic conclusions of pedagogy* (pp.394). Riga: Zvaigzne ABC. (in Latvian).
- Jambaeva, Z.A. *Concepts “person”, “family”, “child” in the language cognition of Russian Kazakhs.* (in Russian) (Viewed on 11.03.2015.) [http://www.rusnauka.com/31\\_ONBG\\_2009/Philologia/54053.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_ONBG_2009/Philologia/54053.doc.htm)
- Kiseleva, I.E. (2004). *Study of interrelations between the I-concept of parents and their perception of the child.* Moscow. (in Russian) (Viewed on 12.03.2015.) <http://www.twirpx.com/file/1517643/>
- Ledneva, A.V. (2011). Concept of “child” in proverb fund (in the materials of Russian and German proverbs and sayings), Ed.3. *Herald of the Adyge State University.* (in Russian) View in: *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*
- Romenkova V. (2008). Verbal representation of preschoolers' image of the world content in the process of identity formation. *Humanitarian herald of the Perejaslav-Hmelnicki G. Skovorod Pedagogic University*, 2, 211-217. Perejaslav-Hmelnicki. (in Russian)
- Romenkova V. (2009). National lullaby as a mean for formation of child's image of the world. *Psycholinguistics*, 3, 83-89. (in Russian)
- Skazko A.S. (2005). *Transformation of the “family” concept in Russian culture* (- p. 170). Dissertation cand.phil.sc. Stavropol. (in Russian)

- Smilgaine U. (2004) *Time and Space in Latvian Lullabies* (pp.119-125). Platform - Riga: Zinatne. (in Latvian).
- Švābe A., Straubergs K., Hauzenberga-Šturma E. (Eds.)(1952-1956). *Latvian folk songs*.12 volumes. Copenhagen: Imanta (in Latvian).
- Triandis H.C. (1994) *Culture and social behavior*. N.Y.
- Zinurova, R.I. (2005). *Ethnical socialization of youth in the conditions of modern Russian society* (pp.382). Synopsis of thesis for acquiring Ph.D. soc.sc. Moscow. (in Russian) (Viewed on 03.03.2014.)\_<http://www.dissercat.com/content/etnicheskaya-sotsializatsiya-molodezhi-v-usloviyakh-sovremennogo-rossiiskogo-obshchestva#ixzz2xrJWgWzL>

**VALSTS VALODAS APGUVE MINORITĀTES BĒRNIEM  
LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS:  
SITUĀCIJAS IZVĒRTĒJUMS**

*Acquisition of the Official Language for Children  
of Minorities at Latvian Preschool Educational Establishments:  
Evaluation of the Situation*

**Sandra Zariņa**

**Ilona Mičule**

**Larisa Silova**

**Elga Drelinga**

Daugavpils Universitāte, Latvija

**Abstract.** *In the 21<sup>st</sup> century the issue about children of minorities, who in preschool beside their mother tongue also acquire the official language at a high level, is a pending matter. However, there are not any normative documents designed in Latvia, which would determine implementation of compulsory bilingual education programmes in preschool, therefore, the possibility for children of minorities to develop the skills of the official language at an early age is undertaken by teachers. The aim of the research is to evaluate the possibilities for children of minorities to acquire the official language at preschool educational establishments for minorities of Latvia and where the language of instruction is Latvian. During the research from October till December in 2014 (1) observations were made in 13 preschool groups with children of different age: in six groups where the language of instruction is Latvian and in seven groups of minorities, (2) three expert interviews with specialists of bilingual education were carried out. Opinions expressed by the experts correspond with the information obtained from the observations and confirm the idea, that a successful development of the Latvian language for children of minorities at an early age is promoted by (1) the official language skills and professional competence of the teachers, (2) the use of material resources and implementation of varied methods during the game activities and after class activities, (3) cooperation between the teacher of Latvian, the group teacher and parents, (4) the teacher's individual support and emotionally enabling environment. In the discussion the issue is being raised about the necessary support for preschool teachers' work with children of minorities in preschool educational establishments for minorities and where the language of instruction is Latvian.*

**Keywords:** *acquisition of the official language, bilingual education, children, Latvian preschool educational establishment, preschool education establishment for minorities.*

**Ievads**

**Introduction**

Valodu prasmes Eiropas Savienībā tiek atzītas par būtiskām pamatprasmēm, kas ir nepieciešamas personiskajai izaugsmei un attīstībai,

pilsoniskajai aktivitātei, sociālajai iekļautībai un nodarbinātībai (Eiropas Komisija, 2012a). Tāpēc Eiropas Savienības mērķis izglītība politikas jomā ir panākt, lai katrs iedzīvotājs papildus savai dzimtajai valodai prastu vēl divas citas valodas (Eiropas Padome, 2015). Lai īstenotu šo mērķi un sekmētu augsta valodas apguves līmeņa sasniegšanu, ir svarīgi jau agrīnajā pirmsskolas vecumā bērniem nodrošināt iespēju līdzās savai dzimtajai valodai apgūt arī citas valodas (Eiropas Komisija, 2012b). Ņemot vērā to, ka pirmsskolas vecums ir izšķirošais posms, kurā notiek kognitīvā, sensorā un motoriskā, afektīvā un personības attīstība, kā arī tiek apgūta valoda (Eiropas Padome, 2011), par pierastu praksi Eiropas valstīs kļūst vairāku valodu apguves uzsākšana agrīnajā pirmsskolas vecumā (Eurydice, 2012). Arī Latvijā pirmsskolas izglītības kontekstā aktuāls ir kļuvis valodu apguves jautājums – īpaši bieži tiek uzsvērts, ka pirmsskolas vecums ir labvēlīgākais laika periods, kad minoritātes bērni var apgūt valsts valodu (Anspoka, 2012).

Latvijā minoritātes bērni atkarībā no vecāku izvēles var apmeklēt vai nu latviešu mācībvalodas, vai mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādi. Latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēs ikdienas saziņa un pedagoģiskais process notiek latviešu, tātad valsts, valodā. Mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs līdzās dzimtajai valodai bērni apgūst arī valsts valodu – latviešu valodu. Būtiskākā problēma latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēs ir tā, ka pedagogiem valsts līmenī nav izstrādāts atbalsts darbam ar mazākumtautību bērniem (Latviešu valodas aģentūra, 2013) - skolotāji etniski heterogēnās latviešu mācībvalodas pirmsskolas grupās strādā, balstoties uz personisko pedagoģisko pieredzi. Savukārt mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs bilingvālo izglītības programmu īstenošana Latvijā ir ieteicama, nevis obligāta prasība (Latviešu valodas aģentūra, 2013). Līdz ar to daļā mazākumtautību pirmsskolas grupu latviešu valoda tiek apgūta tikai kā atsevišķs priekšmets, bet daļā - bilingvālā programma tiek īstenota pēc izglītības iestādes vadītāja un pedagogu iniciatīvas.

Uz to, ka Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs valsts valodas apguves jomā esošajai situācijai būtu pievēršama papildus uzmanība, norāda arī 2013. gadā veiktais pētījums „Etniski heterogēnās pirmsskolas izglītības iestādes: lingvistiskā situācija un sagatavotība bilingvālās izglītības īstenošanai”. Pētījumā (Latviešu valodas aģentūra, 2013) tiek uzsvērtā nepieciešamība visās Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs neatkarīgi no mācībvalodas obligāti ieviest bilingvālo pieeju, pirms tam veicot topošo un esošo pedagogu atbilstošu sagatavošanu. Taču, lai varētu izstrādāt jaunas profesionālās pilnveides kursu programmas skolotājiem un pilnveidot augstskolās īstenoto studiju kursu saturu bilingvālās izglītības jomā, svarīgi ir izvērtēt situāciju valsts valodas apguves jomā minoritātes bērniem Latvijas mazākumtautību un latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēs. Šāds pētījums palīdzēs ne tikai labāk izprast valsts valodas apguves iespējas pirmsskolas vecuma minoritātes bērniem, bet arī apzināt labās prakses piemērus.



## Valsts valodas apguve Latvijā bilingvālās izglītības kontekstā

Jautājums par valsts valodas apguvi Latvijas izglītības iestādēs aktualizējas 1995. gadā, kad tiek veiktas izmaiņas Izglītības likumā, nosakot, ka mazākumtautību pamatskolas klasēs (no 1. klases līdz 9. klasei) divi mācību priekšmeti, bet vidusskolas klasēs (no 10. klases līdz 12. klasei) trīs mācību priekšmeti ir jāapgūst latviski (Latviešu valodas aģentūra, 2013). Sākot ar 1999./2000. mācību gadu mazākumtautību pamatskolās tiek ieviestas bilingvālās izglītības programmas (Latviešu valodas apguves valsts aģentūra, 2008). Šīs programmas paredz mācību procesā līdztekus minoritātes valodai apgūt arī valsts valodu. Mācoties latviešu valodu ne tikai atsevišķās latviešu valodas mācību priekšmeta stundās, bet izmantojot to arī kā līdzekli citu mācību priekšmetu satura apguvei, mazākumtautību skolēni pamatizglītības posmā tiek sagatavoti 60% no vidusskolā ietvertā mācību satura apgūt latviski (Latviešu valodas aģentūra, 2013). Tādējādi var secināt, ka Latvijā valsts valodas apguvei mazākumtautību skolās gan pamatizglītības, gan vidējās izglītības posmā tiek pievērsta nopietna uzmanība.

Citāda situācija bilingvālās izglītības jomā ir izveidojusies pirmsskolas izglītībā – Latvijā pietrūkst skaidras un konsekventas uz pirmsskolas izglītības posmu attiecināmas bilingvālās izglītības politikas. 2012. gadā apstiprinātajās Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās (LR MK, 2012), kas tiek uzskatītas par pirmsskolas izglītības pakāpes ieguves, tās satura un organizācijas tiesisko regulējumu, valsts valodas kā otrās valodas apguve vispār nav iekļauta pirmsskolas izglītības apguves plānotajos rezultātos (LR MK, 2012), arī mazākumtautību vispārējās pirmsskolas izglītības programmas paraugā par latviešu valodu pamatā tiek runāts kā par atsevišķu priekšmetu. Neskatoties uz to, daudzās mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs pēc vadītāju, metodiķu, skolotāju un citu atbildīgo speciālistu iniciatīvas tiek izstrādāti un ieviesti pedagogu individuālajā praktiskajā pieredzē balstīti bilingvālās izglītības modeļi. Tas nozīmē, ka Latvijā ir izveidojusies pretrunīga situācija. No vienas puses, atbilstoši normatīvajiem dokumentiem bilingvālā izglītība pirmsskolas izglītības iestādēs nav obligāta un valsts valodas apguve notiek tikai latviešu valodas nodarbībās. No otras puses, praksē bilingvālās izglītība tiek īstenota daudzās pirmsskolas izglītības iestādēs. Lai noskaidrotu latviešu valodas apguves situāciju valstī un piedāvātu teorētiski pamatotu atbalsta materiālu bilingvālās izglītības ieviešanai Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs, 2013. gadā tika veikts pētījums (Latviešu valodas aģentūra, 2013) un tika izstrādāts pirmsskolas bilingvālo izglītības programmu izstrādes teorētiskais pamatojums (Maslo, 2013), kas balstās uz pētījumos ierādīto atziņu, ka otrās valodas apguve var sākties jau kopš bērna dzimšanas. Ja otrā valoda tiek apgūta līdz triju/četrus gadu vecumam, tās apguve tāpat kā dzimtās valodas apguve notiek dabiskā atdarināšanas ceļā. Pēc triju/četrus gadu vecuma bērni valodu jau var apgūt tikai organizētas mācīšanās ceļā (Maslo, 2013; McLaughlin, 1984).

Gan vienā, gan otrā gadījumā valodas apguvei ir jānotiek bērnam emocionāli un sociāli drošā vidē (Maslo, 2013; Latviešu valodas aģentūra, 2013), sekmējot bērna interesi un vēlēšanos lietot valodu ikdienā savu vajadzību sasniegšanai, kā arī nodrošinot iespēju apgūt plašāku sociokultūras pieredzi (Anspoka, 2012).

Tātad, neskatoties uz to, ka Eiropas valstīs jau vairāku gadu desmitu garumā ir bijusi pieredze bilingvālu izglītības programmu īstenošanā pirmsskolā (Eurydice Survey, 2005; Eurydice, 2009), Latvijā pirmie pētījumi tika veikti un teorētiskā koncepcija par latviešu apguves iespējām pirmsskolas izglītības iestādēs tika izstrādāta tikai 2013. gadā. Lai izpētītu, cik nozīmīgs atbalsts tas ir bijis valsts valodas apguvei pirmsskolas izglītības iestādēs un izvērtētu esošo situāciju valsts valodas apguves jomā mazākumtautību un latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēs, ir nepieciešami jauni pētījumi.

### Pētījuma metodoloģiskais pamats

Šajā rakstā tiek analizēti laikā no 2014.gada 27. oktobra līdz 2014. gada 21. decembrim septiņās mazākumtautību un sešās latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēs novērošanas gaitā iegūtie kvalitatīvie dati parvalsts valodas apguves iespējām minoritātes bērniem. Datu vākšanai tika izmantota ārējā novērotāja pozīcija (Wragg, 1999) un daļēji strukturētā novērošana (Pipere, 2011b), kas tika veikta pēc iepriekš sagatavotiem izpētes jautājumiem (skat.1. tab.). Izpētes jautājumi tika aprobēti 2013. gada oktobrī divās latviešu mācībvalodas un divās mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs (aprobēšanas gaitā iegūtie dati pētījumā netiek izmantoti).

**1.tabula. Pētījumā izmantotie izpētes jautājumi novērojumiem pirmsskolas grupās**

| <b>Izpētes jautājumi novērošanai mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādē</b>  | <b>Izpētes jautājumi novērošanai latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādē</b>   |
|---|---|
| Kādi materiāli latviešu valodā ir izvietoti grupā? Kā šie materiāli tiek izmantoti?<br>Kādas ir grupas skolotāju latviešu valodas prasmes?<br>Kā grupā tiek izmantota latviešu valoda?<br>Kādas metodes tiek izmantotas grupā valodas apguvei latviešu valodas nodarbībās?<br>Kādas ir grupas bērnu latviešu valodas prasme?<br>Kā grupas skolotāja sadarbojas ar latviešu valodas skolotāju? | Kāds ir bērnu sastāvs grupā?<br>Kādas metodes/paņēmienu skolotāja izmanto minoritātes bērnu atbalstam?<br>Kāda ir minoritātes bērnu latviešu valodas prasme?<br>Kā minoritātes bērns iesaistās pirmsskolas pedagoģiskajā procesā? |

Paralēli novērojumiem, lai nodrošinātu zinātnisko stiprumu, pētījuma ietvaros tika veiktas trīs ekspertu intervijas (Littig, 2008; Meuser & Nagel, 2005) ar bilingvālās izglītības speciālistiem, kurās tika noskaidrots ekspertu

viedoklis par iespēju minoritātes bērniem apgūt latviešu valodu pirmsskolas izglītības iestādēs. Daļēji strukturētās intervijas jautājumi tika aprobēti 2014. gada septembrī divu ekspertu interviju laikā (aprobēšanas gaitā iegūtie dati pētījumā netiek izmantoti).

Novērošana tika veikta 13 pirmsskolas izglītības iestāžu pirmsskolas grupās, kurās Daugavpils Universitātes augstākās profesionālās bakalaura studiju programmas „Skolotājs (pirmsskolas un pamatizglītības (1.-3.klašu) skolotājs)” pilna laika studējošie iziet Audzināšanas darba un profesionālās kvalifikācijas praksi. Šīs pirmsskolas grupas var uzskatīt par tipiskām, jo tās nav pēc īpašiem kvalitātes rādītājiem studējošo praksei atlasītas, bet ir studentu pašu izvēlētas pēc dzīvesvietai tuvākās prakses vietas principa. Novērošana šajās pirmsskolas izglītības iestādēs var nodrošināt tādu datu iegūvi, kas raksturo latviešu valodas kā otrās valodas apguvi tipiskās pirmsskolas grupās. Novērošanā iesaistīto skolotāju izlase (N=26) pēc pētījuma dalībnieku dzīves vides, vecuma, darba pieredzes, kā arī pēc tā, kādas mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādē un ar kāda vecuma bērniem strādā, raksturota 2. tabulā.

Katrā pētāmajā grupā novērošana tika veikta trīs dienas.

**2.tabula. Novērošanā iesaistīto skolotāju izlases raksturojums**

| Izlases veidošanas kritēriji         |                       | N  |
|--------------------------------------|-----------------------|----|
| Pēc dzīves vides                     | lauki                 | 8  |
|                                      | pilsēta               | 18 |
| Pēc vecuma                           | 21 -35 gadi           | 7  |
|                                      | 36 – 45 gadi          | 9  |
|                                      | 46 -61 gads           | 10 |
| Pēc darba pieredzes                  | 0 – 3 gadi            | 1  |
|                                      | 4 – 6 gadi            | 4  |
|                                      | 7 – 15 gadi           | 10 |
|                                      | vairāk par 16 gadiem  | 11 |
| Pēc izglītības iestādes, kurā strādā | latviešu mācībvalodas | 12 |
|                                      | mazākumtautību        | 14 |
| Pēc vecumgrupas, kurā strādā         | 1 -3 gadi             | 4  |
|                                      | 4 -5 gadi             | 10 |
|                                      | 6 – 7 gadi            | 10 |
|                                      | jaukta vecuma         | 2  |

Ekspertu intervijās tika iesaistīti trīs bilingvālās izglītības speciālistes – Ilze, Inese un Ieva (pamatojoties uz izglītības pētniecības konfidencialitātes principu, pētījumā minēto ekspertu vārdi ir mainīti). Katras ekspertes statusu apstiprina 1) vismaz 15 gadus ilga darba pieredze bilingvālās izglītības jomā, 2) piedalīšanās ar bilingvālās izglītības jautājumiem saistītos projektos, 3) profesionālās pilnveides kursu vadīšana pirmsskolas skolotājiem, 4) pirmsskolas skolotāju atbalstam izstrādātie metodiskie līdzekļi un publikācijas.

Intervijās un novērošanā iegūtie dati rakstā tiek analizēti un interpretēti integrēti un to analīzei tiek izmantota kvalitatīvā kontentanalīze (Pipere, 2011a). Par kodēšanas kategorijām ir izvēlēti novērošanā izmantotie izpētes jautājumi. No intervijās un novērojumos iegūtajiem kodiem ir divas izveidotas tēmas – „Latviešu valodas apguves iespējas mazākumtautību grupās” un „Latviešu valodas apguves iespējas latviešu mācībvalodas grupās”, kas turpmāk tiek aprakstītas, izmantojot citātus no ekspertu intervijām un novērojumu laikā iegūtos piemērus.

### **Pētījuma rezultāti**

#### **Latviešu valodas apguves iespējas mazākumtautību grupās**

Izvērtējot esošo situāciju latviešu valodas apguves kontekstā mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs, turpmāk tiek raksturota 1) latviešu valodas apguvei veidotā grupas materiālā vide, 2) latviešu valodas izmantošana pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, 3) valodas apguve latviešu valodas rotaļnodarbībās.

#### **Latviešu valodas apguve: grupā veidotā materiālā vide**

Atsevišķie novērojumos iegūtie labās prakse piemēri un ekspertes Ilzes pieredze liecina, ka grupā pārdomāti izvietotajiem materiāliem ir būtiska nozīme pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas apguves procesā: *„Ir ļoti svarīgi, lai grupā esošā vide rosinātu bērnu interesi par latviešu valodu – ja bērni ikdienā sastopas ar latviešu valodā rakstītām grāmatām, sev personiski nozīmīgu informāciju, ar saistošām spēlēm, spilgtiem un uzmanību saistošiem attēliem, ja klausās jautras dziesmiņas un kopā ar skolotāju skatās sev aktuālas multfilmas, vēlēšanās un vajadzība runāt, lasīt un rakstīt latviski bērniem rodas dabiskā ceļā”*. Ja grupā bērniem ir brīvi pieejams materiāls latviešu valodā, piemēram, grāmatas, žurnāli, galda spēles, dienas darba kārtība, nedēļas/mēneša laikā pirmsskolā apgūto vārdu kartītes, latviski „runājošas” rotaļietas, vienā grupā pat bērnu un vecāku sadarbībā veidotas grāmatiņas, tad bērni latviski rakstīto materiālu rāda vecākiem, izvēlas pēc personiskas iniciatīvas vai pēc skolotājas ierosinājuma un darbojas ar to individuāli, kopā ar citiem bērniem vai skolotāju.

Taču, spriežot pēc novērojumos iegūtajiem datiem, jāatzīst, ka mērķtiecīgai, uz latviešu valodas apguvi rosinošai materiālās vides veidošanai vairums skolotāju pievērš nepietiekamu uzmanību. Pirmkārt, dažās grupās esošie materiāli, uzraksti, didaktiskās spēles, grāmatas u.tml., ir tikai bērnu dzimtajā valodā. Otrkārt, lielākajā daļā grupu līdzās mazākumtautību valodā rakstītajam materiālam ir novērojami atsevišķi fragmentāri materiāli latviešu valodā, piemēram, Latvijas karte, himna, pulkstenis ar uzrakstu, dažas didaktiskās spēles, rotaļu stūrīšu nosaukumi – „*Frizētava*”, „*Virtuve*”, „*Veikals*”, attēlu kartītes, plakāts ar alfabētu, bērnu vārdi uz krēsliņiem, lietu, priekšmetu nosaukumi Latvijas stūrītī, skolotājas plauktā izvietotas grāmatas. Taču šis

materiāls lielākoties ir formāls–ne skolotāja, ne bērni to ikdienā parasti neizmanto. Vēl vairāk – ir novērota situācija, kad bērns izrāda interesi par kādu no augstākajā plauktā esošajām grāmatām un lūdz atļauju to paskatīties, bet skolotāja paskaidro, ka grāmatas ir dārgas un tās nav domātas, lai spēlētos.

Tādējādi var secināt, ka tikai dažiem mazākumtautību grupās strādājošiem skolotājiem ir pieredze rakstīta materiāla mērķtiecīgā izmantošanā bērnu intereses rosināšanai par latviešu valodu, lielākā daļa pedagogu šādus materiālus izmanto fragmentāri vai neizmanto vispār. Nopietnāka uzmanība būtu pievēršama pašu bērnu vai bērnu un vecāku sadarbībā veidotu materiālu iekļaušanai grupas vidē, tādējādi nodrošinot bērnam personiski nozīmīgu materiālu izmantošanu valodas apguves procesā.

### **Latviešu valodas apguve: valodas izmantošana pirmsskolas pedagoģiskajā procesā**

Lai mazākumtautību bērni pirmsskolas izglītības iestādē apgūtu latviešu valodu, ir svarīgas gan pašu skolotāju latviešu valodas prasmes, gan arī viņu profesionālā kompetence bilingvāla pedagoģiskā procesa nodrošināšanā.

Daudzās novērotajās grupās abas skolotājas un pat auklīte brīvi runā latviski, taču latviešu valoda pirmsskolas pedagoģiskajā procesā aktīvi tiek izmantota tikai atsevišķās grupās, kurās tā tiek lietota ne tikai rotaļnodarbību laikā, bet arī ārpus nodarbību aktivitātēs. Piemēram, brīvajā laikā ar bērniem tiek spēlētas spēles, klausītas un dziedātas dziesmas, lasītas grāmatas latviešu valodā, pirms pusdienām tiek spēlētas vārdu spēles, pirms nodarbībām kopējā aplī tiek pārrunāti dažādi jautājumi u.tml. Šajās pirmsskolas grupās skolotāja rosina bērnus runāt latviski – gan atbildēt uz uzdotajiem jautājumiem, gan jautāt un stāstīt pašiem, tāpēc bērniem ir labas latviešu valodas prasmes. Viņi prot patstāvīgi atbildēt uz jautājumiem, saistītiem ar viņu ikdienas pieredzi, pazīst latviešu valodas burtus, lasa, spēj saprast īsu latviski lasītu vai stāstītu tekstu.

Taču, spriežot pēc novērojumos iegūtajiem datiem, lielākā daļa pirmsskolas skolotāju latviešu valodu ikdienā reti izmanto. Kā atzīst eksperte Ieva: *„Krieviski runāt ir daudz vieglāk – visi bērni uzreiz tevi saprot, nav lieki jāpiepūlas, domājot, kā svarīgas lietas pateikt bērniem saprotamā veidā. Izmantojot krievu valodu rotaļnodarbībās un ārpusnodarbību laikā, daudzi skolotāji ekonomē laiku un saudzē savus nervus.*” Pamatā šie skolotāji pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ar bērniem runā viņu dzimtajā valodā. Latviešu valodā parasti tiek runātas standartfrāzes, piemēram, *„Ejam mazgāt rokas”, „Ejam ģērbties”, „Ejam uz tualeti”, „Labdien”, „Labu apetīti”, „Paldies”, „Lūdzu, neskrieniet!”, „Pa kāpnēm ejam lēni un uzmanīgi!”*, tiek mācīti dzejoļi un dziesmas, tiek nosauktas grupā sastopamās rotaļlietas, parakstīti bērnu darbi. Nodarbības sākumā visbiežāk latviski tiek atkārtotas nedēļas dienas, gadalaiku, mēnešu nosaukumi, bet nodarbības gaitā latviski tiek lietoti atsevišķi vārdi, frāzes, piemēram, fiziskās izglītības un veselības nodarbībā – *„Ejam kā lāči”, „Lecam kā vārdes”*. Šāda pieeja, protams, atvieglo

skolotāju darbu, taču kavē latviešu valodas prasmes attīstību- bērniem ir mazs latviešu valodas vārdu krājums, viņi zina un izmanto tikai apgūtās standartfrāzes. Bieži tika novērotas situācijas, kad bērni latviski spēj nosaukt atsevišķus vārdus, taču neprot patstāvīgi veidot teikumus, uz uzdotajiem jautājumiem atbild tikai ar skolotājas palīdzību. Piemēram, bērni zina un var iztulkot vārdus „kartupelis”, „burkāns”, „tomāts”, „gurķis”, prot pateikt „Man garšo tomāts”, bet nesaprot jautājumu: „Vai tu ēdīsi tomātu?”

Aprakstītās situācijas ļauj spriest, ka līdzās skolotāja latviešu valodas prasmei nozīmīga ir arī viņa pedagoģiskā kompetence bilingvāla mācību procesa nodrošināšanai pirmsskolā. Lai bērni pirmsskolā gribētu mācīties latviešu valodu, nepietiek ar to, ka šo valodu prot skolotāja, svarīgi ir, lai skolotāja prastu radīt tādas pedagoģiskās situācijas, kurās bērniem būtu interese un personiska vajadzība izmantot valodu praktiski un ar prieku.

Latvijā izplatīta ir situācija, kad pirmsskolas grupās kopā ar latviski brīvi runājošu skolotāju strādā skolotāja ar zemākām valsts valodas prasmēm. Pēc veiktajiem novērojumiem ir redzams, ka tā ir veiksmīga pieredze – viena skolotāja runā latviski, otrā – bērnu dzimtajā valodā, nodrošinot iespēju pirmsskolniekiem daudzveidīgās dzīves situācijās lietot abas valodas. Šādās grupās bērni abas valodas ir apguvuši pietiekami augstā līmenī, un viņiem nesagādā grūtības runāt latviski. Ir novērots, ka šie bērni nepieciešamības gadījumā nāk pie skolotājas un lūdz iztulkot vienā vai otrā valodā viņiem personiski interesējošus vārdus, frāzes vai teikumus. Tomēr, kā liecina ekspertu pieredze, ir ļoti svarīgi, lai divvalodīgā vidē bērni nonāktu pēc iespējas agrāk - jau jaunākajā pirmsskolas vecumā. Kā stāsta eksperte Inese: „*Ja ar piecgadīgiem sešgadīgiem bērniem skolotāja, kas iepriekš runāja viņu dzimtajā valodā, pēkšņi sāk runāt latviski, lielākā daļa bērni neklausās, novēršas, neseko līdzi, daudzi dusmojas, grupā sākas nopietnas disciplīnas problēmas. Savukārt mazie bērni ātri pierod pie tā, ka ar vienu skolotāju jārunā latviski, ar otru – dzimtajā valodā. Viņi lieliski apgūst abas valodas. Patiesībā viņi iemācās daudz vairāk nekā bērni latviešu grupās – aizejot uz skolu, viņi ne tikai runā, bet arī lasa un raksta divās valodās.*”

### **Latviešu valodas apguve: valodas apguve latviešu valodas nodarbībās**

Mazākumtautību pirmsskolas izglītības grupās par latviešu valodas apguvi līdzās grupas skolotājam ir atbildīgi arī skolotāji, kas vada atsevišķas latviešu valodas nodarbības - jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem tās notiek divas reizes nedēļā, bet vecākajiem – piecas reizes nedēļā.

Pēc novērojumos iegūtajiem datiem var spriest, ka mērķtiecīgi organizētās latviešu valodas rotaļnodarbībās tiek izmantota dzejoļu un dziesmu mācīšanās (gan atkārtojot pēc skolotāja, gan arī izmantojot kustības), pirkstiņrotaļas un kustību rotaļas, tiek lasīti īsi teksti, tiek tulkoti vārdi, frāzes, tiek izmantotas pārrunas un īpaši - darbs ar attēliem. Dažkārt bērniem ir jāklusās skolotājas stāstījums par attēlu un jācenšas mehāniski atkārtot, taču biežāk bērni pēc attēla

aplūkošanas tiek iesaistīti didaktiskajās spēlēs un personiskai pieredzei atbilstošu dialogu veidošanā. Piemēram, skolotāja, demonstrējot vienu pēc otras attēlu kartītes, stāsta: „*Es ēdīšu olu. Es ēdīšu šokolādi. Es dzeršu kakao.*” Pēc tam bērni paši izvēlas kartītes un atbild uz skolotājas uzdoto jautājumu: „*Ko tu ēdīsi?*” Šādās situācijās skolotājas parasti aicina bērnus atbildēt pilniem teikumiem, tikai jāraugās, lai nenotiktu mehāniska vārdu, frāžu un teikumu mehāniska nosaukšana un tulkošana.

Kā labās prakses piemērus latviešu valodas nodarbībās var minēt videomateriālu un multfilmu izmantošanu, jauno frāžu atkārtošanu dažādās intonācijās un tempos, piemēram, viena bērnu grupa teikumu „*Lācim garšo medus*” saka kā viltīgas lapsas, otra to atkārto kā mazas pelītes, sižeta lomu rotaļu izspēlēšanu. Pozitīvi vērtējams tas, ka latviešu valodas skolotāji pievērš uzmanību labvēlīgas emocionālās vides radīšanai rotaļnodarbībā, piemēram, vienā grupā tika novērots, kā skolotāja pateicas bērniem par nodarbību, uzslavē par pareizām atbildēm, novērtē centību.

Ekspertes ir pārliecinātas - lai cik profesionāla būtu latviešu valodas skolotāja un lai cik metodiski pareizi vadītu savas rotaļnodarbības, pirmsskolas vecuma bērnu valodas prasme lielā mērā ir atkarīga no tā, kā veidojas sadarbība starp latviešu valodas skolotāju un grupas skolotāju: „*Latviešu valodas rotaļnodarbībā mācītie vārdi bērniem ātri aizmirstas, ja tie netiek izmantoti ikdienas situācijās komunikācijā ar vienaudžiem, vecākiem un skolotāju*” (eksperte Ilze). Taču, spriežot pēc novērojumos iegūtajiem datiem, latviešu valodas un grupas skolotāju sadarbība nav visām mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēm raksturīga iezīme. Dažās no grupām, kurās tika veikti novērojumi, latviešu valodas un grupas skolotāju sadarbība aprobežojās tikai ar sasveicināšanos un atvadišanos. Šādā gadījumā latviešu valodas skolotāja strādā pēc sava plāna, nodarbību saturu nesaskaņojot ar grupā apgūstamajām nedēļas tēmām.

Lielākā daļa latviešu valodas skolotāju piemēro savas rotaļnodarbības esošajai nedēļas tēmai, izsaka komentārus par bērnu valodas zināšanām, lūdz pastrādāt papildus ar bērniem, atkārtojot apgūtos vārdus un dzejoļus, piedāvā grupas skolotāju atbalstam nepieciešamās grāmatas un darba burtnīcas. Daudzi latviešu valodas skolotāji reizi nedēļā/mēnesī grupas skolotājiem veido sarakstu ar jaunajiem vārdiem, spēlēm un dziesmiņām, novieto šo sarakstu vecākiem labi redzamā vietā vai pat iedod to vecākiem. Par plaši izplatītu pieredzi pirmsskolas izglītības iestādēs var uzskatīt arī grupas skolotāju un latviešu valodas skolotāju sadarbībā veidotus pasākumus. Savukārt tikai vienā no grupām latviešu valodas skolotājai ir pieredze katru nedēļu kopā ar bērniem un ar grupas skolotājas atbalstu veidot radošu telpisko darbiņu, piemēram, novērojumu laikā tika izstrādāta „*Mana grāmatiņa*”. Katrs bērns ar skolotāju un vecāku atbalstu izstrādāja grāmatiņu, kurā zīmēja zīmējumus un latviešu valodā rakstīja par sevi.

Šāda latviešu valodas un grupas skolotāju sadarbība pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas apguves procesā, neapšaubāmi, ir ļoti efektīva un svarīga,

taču Latvijā tā netiek atbalstīta no valsts puses un ir atkarīga tikai un vienīgi no pašu skolotāju iniciatīvas un personiskās attieksmes – sadarbība prasa no skolotājiem papildus laika un darba ieguldījumu, bet nav iekļauta skolotājam veicamo oficiālo pienākumu sarakstā un par to netiek maksāts.

### **Latviešu valodas apguves iespējas latviešu mācībvalodas grupās**

Mazākumtautību valodā (krievu valodā) runājoši bērni tika novēroti piecās no sešām latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēm.

Kā liecina novērojumos iegūtie dati, daļai mazākumtautību bērnu iekļaušanās latviešu mācībvalodas vidē ir bijusi veiksmīga – bērni ir apguvuši latviešu valodu, un pirmsskolas izglītības satursun saziņa ar skolotājiem un citiem bērniem viņiem nesagādā grūtības. Lielākoties tie ir bērni no divvalodīgām ģimenēm vai bērni no mazākumtautību ģimenēm, kas latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādi apmeklē vismaz divus - trīs gadus. Piemēram, Vitolds (*pētījumā izmantotie bērnu vārdi ir mainīti*), trīs gadus vecs zēns, un Andrejs, četrus gadus vecs zēns, ar māmiņu runā krieviski, bet ar tēti – latviski. Anna, piecus gadus veca meitene, ģimenē runā tikai krieviski. Vitolds labprāt iesaistās visās aktivitātēs, brīvi komunicējas latviešu valodā ar skolotāju, bērniem un pat ar vadītāju, kad viņa ienāk grupiņā. Arī Andrejs pilnībā saprot un izmanto latviešu valodu, taču gadījumā, kad ir aizmirsis vai nezina kādu vārdu latviski, nosauc to krieviski. Tā, atbildot uz skolotājas jautājumu par to, kas ir attēlots viņa zīmējumā, zēns saka: „*Es uzzīmēju samoļotu.*” Kad skolotāja paskaidro, ka tā ir lidmašīna, zēns iebilst: „*Tā nav lidmašīna, tas ir samoļots.*” Arī Anna grupiņā runā pārsvarā latviski, uz krievu valodu viņa dažkārt pāriet, rotaļājoties ar draudzenēm, taču pēc skolotājas atgādinājuma sāk atkal izmantot latviešu valodu. Tā kā bērni ir apguvuši valodu un spēj iekļauties pirmsskolas pedagoģiskajā procesā, īpašs skolotājas atbalsts tiem netika novērots. Vienīgi tad, kad bērni ir aizmirsuši kādu vārdu, skolotāja to pasaka latviski. Arī gadījumā, kad bērni spēlējoties sāk runāt krieviski, skolotājas reaģē. Parasti tas ir skolotājas aizrādījums un lūgums runāt latviski, taču vienā grupiņā tika novērots, ka skolotāja, dzirdot krievu valodu, pati iesaistījās rotaļās, tādējādi netīši rosinot bērnus mainīt saziņas valodu.

Tomēr daļai bērnu nepietiekamās latviešu valodas prasmes dēļ ir novērotas grūtības iekļauties latviešu mācībvalodas grupā. Piemēram, bērni no mazākumtautību ģimenes - Aleksandrs, trīs gadus vecs zēns, Žanna, četrus gadus veca meitene, Vladislavs, piecus gadus vecs zēns, - grupiņā runā tikai krieviski. Aleksandrs rītā ļoti grūti šķiras no vecākiem, ienākot grupā, viņa pirmais jautājums: „*Gde mama?*” Ja viņam atbild latviski, Aleksandrs turpina jautāt tik ilgi, kamēr skolotāja atbild krieviski. Ar bērniem zēns nerunā, rīta aplī un rotaļnodarbībās nepiedalās, visu laiku raud, pusdienās nespēj aizmigt. Vladislavam ir izteikti valodas attīstības traucējumi – skaņas „r” un „š” viņš neizrunā nevienā valodā, tāpēc apmeklē logopēda nodarbības, grupā labprātāk spēlējas viens. Žanna nereaģē uz skolotājas aicinājumiem runāt latviski. Tikai



tad, kad skolotājas uztic Žannai iemācīties dzejoli svētkiem, viņa to iemācās un svētkos labprāt skaita. Pēc novērojumos iegūtajiem datiem var secināt, ka gandrīz visi skolotāji šiem bērniem pievērš lielāku uzmanību nekā pārējiem. Visbiežāk skolotāji, atbalstot bērnus, tulko iepriekš latviski pateiktos vārdus un teikumus. Tomēr tulkošana nav efektīvākais paņēmiens, kā var palīdzēt apgūt valodu, jo tā nerosina ieklausīties un censties saprast teikto. Par labās prakses piemēru var uzskatīt to, ka skolotāji, darbojoties ar mazākumtautību bērnu, cenšas runāt lēni, skaidri, izmanto vieglo valodu, nesaprotamos vārdus paskaidro ar attēlu kartītēm, roku kustībām vai žestiem, kā arī mazākumtautību valodā nosauktos vārdus pārfrāzē latviski. Liela daļa skolotāju mudina bērnus atkārtot nepareizi vai neskaidri izrunātus vārdus, kā arī strādā ar viņiem individuāli - no rītiem cenšas parunāt, uzdodot vienkāršus jautājumus, pēcpusdienas cēlienā palīdz veikt tos uzdevumus, ko bērni nav paspējuši izpildīt nodarbību laikā. Vienā grupā tika novērota arī īpaši veiksmīga skolotājas sadarbība ar vecākiem - skolotāja katru rītu un pēcpusdienu atrod laiku parunāt ar mazākumtautību bērnu vecākiem, paslavēt bērnus, atbildēt uz vecāku uzdotajiem jautājumiem (skolotājas un vecāku komunikācija lielākoties notiek krievu valodā).

Komentējot mazākumtautību bērnu iekļaušanos latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādēs, eksperte Ieva atzīst: „*Lielākā daļa mazākumtautību bērnu, nonākot latviešu valodas vidē, valodu iemācās ātri. Pie kam – jo mazāki bērni, jo vieglāk viņi apgūst valodu.*” Eksperte Ilze ir pārliecināta, ka „*ļoti svarīgi, lai mazākumtautību bērnu latviešu grupiņā nebūtu daudz,*” bet eksperte Inese uzsver, ka „*liela nozīme valodas apgūvē ir skolotājas attieksmei, prasmei radīt tādu vidi, kurā bērni justos ērti, droši, nebaidītos kļūdīties un kura būtu atbilstoša viņu spējām, interesēm, vajadzībām*”. Tas, vai mazākumtautību bērns spēs adaptēties latviešu grupā, lielā mērā ir atkarīgs arī no „*ģimenes attieksmes pret latviešu valodu*”, „*no ģimenes atbalsta*” (eksperte Ilze), no „*bērna veselības stāvokļa un skolotāja prasmes sadarbīties ar vecākiem, izmantot individuāli pieeju katram bērnam*” (eksperte Inese). Pēc ekspertu izteiktajiem viedokļiem var spriest, ka mazākumtautību bērna adaptācija latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādē ir sarežģīts process, kas ir atkarīgs no vairākiem faktoriem un prasa augstu skolotāja profesionālo kompetenci, kā arī vecāku iesaistīšanos un atbildīgu attieksmi pret izvēli. Taču jāatzīst, ka valsts līmenī mazākumtautību bērnu iekļaušanas problēmai latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādē Latvijā netiek pievērsta uzmanība, tādēļ tās risināšana pilnībā ir atkarīga no skolotāju un vecāku iniciatīvas ieinteresētas attieksmes.

### **Secinājumi un diskusija**

Latvijā mazākumtautību bērni atkarībā no vecāku izvēles apmeklē vai nu mazākumtautību, vai latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādes.

Neskatoties uz to, ka pēc normatīvajiem dokumentiem bilingvālā izglītība mazākumtautību pirmsskolas izglītības iestādēs nav obligāta, lielākā daļa

skolotāju cenšas strādāt bilingvāli, nodrošinot iespēju bērniem apgūt latviešu valodu ne tikai atsevišķu latviešu valodas rotaļnodarbību laikā, bet visā pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Tai pat laikā daudzi pedagogi bilingvālo pieeju izmanto fragmentāri, pievēršot uzmanību atsevišķu latviešu valodas vārdu un standartfrāžu lietošanai, nevis mērķtiecīgai un jēgpilnai valodas izmantošanai rotaļnodarbībās un ārpusnodarbību laikā. Pētījumā iegūtie labās prakses piemēri un ekspertu pieredze rāda, ka lielāka uzmanība būtu pievēršama latviešu valodas īpatsvara palielināšanai mazākumtautību grupas materiālajā vidē, iekļaujot tajā latviešu valodā rakstītas bērnu interesei un pieredzei atbilstošas grāmatas, spēles, attēlu kartītes un tml., kā arī pašu bērnu un vecāku veidotus materiālus.

Latviešu valodas apguvē esošās situācijas uzlabošanai mazākumtautību grupās būtiska nozīme ir pedagogu profesionālajai kompetencei – skolotājam ne tikai jāzina latviešu valoda, bet jāprot un arī jāvēlas izmantot to pirmsskolas pedagoģiskajā procesā.

Bērnu interesi par latviešu valodu, vēlēšanos to mācīties un izmantot ikdienas situācijās sekmē arī latviešu valodas skolotāja profesionālā kompetence, tas ir, prasme rotaļnodarbību laikā izmantot daudzveidīgus, bērnu spējām un vajadzībām atbilstošus mācību, uzskates materiālus un metodes, kā arī spēja radīt labvēlīgu emocionālo vidi un sadarboties ar grupas skolotājiem un bērnu vecākiem.

Mazākumtautību bērnu iekļaušanai latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestādes vidē Latvijā netiek pievērsta uzmanība, taču pētījumā iegūtie dati parāda, ka ne visu bērnu iekļaušanās notiek ātri un viegli – ir bērni, kuriem ir nepieciešams kompetents skolotāja papildus atbalsts. Diemžēl latviešu mācībvalodas pirmsskolas izglītības iestāžu skolotāji pagaidām netiek sagatavoti šāda atbalsta sniegšanai.

Var secināt, ka ar mazākumtautību bērniem strādājošiem skolotājiem ir svarīgi mācīties zināt (*pedagogs zina un izprot mazākumtautību bērnu grūtības un vajadzības*), mācīties darīt (*pedagogs spēj nodrošināt bērniem iespēju izmantot latviešu valodu daudzveidīgās situācijās*), mācīties dzīvot kopā (*pedagogs sadarbojas ar citiem skolotājiem un vecākiem, kā arī ar pašiem bērniem, rosinot viņus apgūt latviešu valodu*) un mācīties būt (*pedagogs ir tas, kurš rosina bērnu interesi par latviešu valodu un vēlēšanos runāt latviski*) (UNECE, 2011; Delors, 1996). Šiem četriem 21. gadsimta izglītībai nozīmīgajiem pīlāriem balstīta satura iekļaušana skolotāju profesionālās pilnveides kursu programmās, kā arī augstskolu īstenotajās skolotāju studiju programmās var nodrošināt pozitīvas un cerīgas pārmaiņas latviešu valodas apguvē pirmsskolas izglītības posmā.

#### Literatūra References

Anspoka, Z. (2012). *Daži lingvodidaktiskie nosacījumi valodu mācīšanās veicināšanai agrīnā vecumā. Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā*. Rīga: LVA.

- Delors, J., et. al. (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission. Paris: UNESCO.
- Eiropas Komisija. (2012a). *Galveno kompetenču pilnveide Eiropas skolās: rīcībpolitikas uzdevumi un iespējas*. Skatīts internetā [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145LV.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145LV.pdf)(08.09.2014. ).
- Eiropas Komisija. (2012b). *Ziņojums par izglītību un apmācību un stratēģiju „Eiropa 2020”*. Skatīts internetā <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A7-2012-0247+0+DOC+PDF+V0//LV> (12.11.2014.).
- Eiropas Padome. (2015). *Valodas politika*. Skatīts internetā [http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/lv/FTU\\_5.13.6.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/lv/FTU_5.13.6.pdf) (17.10.2014.).
- Eiropas Padome. (2011). *Ziņojums par bērnu agrīno izglītību Eiropas Savienībā*. Skatīts internetā <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A7-2011-0099+0+DOC+PDF+V0//LV>(14.09.2014.).
- Eurydice. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Skatīts internetā [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/143en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143en.pdf) (12.11.2014.).
- Eurydice. (2009). *Pirmsskolas izglītība un aprūpe Eiropā: sociālās un kulturālās nevienlīdzības risināšana*. Skatīts internetā [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098LV.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098LV.pdf)(21.09.2014.).
- Eurydice Survey. (2005). *Foreign Language Learning: A European Priority*. Brussels: Eurydice European Unit. Skatīts internetā [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) (20.09.2014.).
- Latviešu valodas aģentūra. (2013). *Etniski heterogēnās pirmsskolas izglītības iestādes: lingvistiskā situācija un sagatavotība bilingvālās izglītības īstenošanai*. Skatīts internetā [http://valoda.lv/downloadDoc\\_934/mid\\_509](http://valoda.lv/downloadDoc_934/mid_509)(18.11.2014.).
- Latviešu valodas apguves valsts aģentūra. (2008). *Bilingvālā izglītība: pasaules un Latvijas pieredze*. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.
- Littig, B. (2008). Interviews mit Eliten – Interviews mit ExpertInnen: Gibt es Unterschiede? *Forum: Qualitative social research*. Skatīts internetā <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1000/2173> (05.10.2014.).
- LR MK. (2012). *Noteikumi par Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. Skatīts internetā <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>(06.11.2014.).
- Maslo, I. (2013). *Pirmsskolas bilingvālo izglītības programmu izstrādes teorētiskais pamatojums*. Skatīts internetā <http://maciunmacies.valoda.lv/metodiskie-materiali/pirmsskolai> (02.11.2014.).
- McLaughlin, B. (1984). *Second language acquisition in childhood: Preschool children*. Vol.I. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Meuser, M., Nagel, U. (2005). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Eds.), *Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung* (2, pp.71-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pipere, A. (2011a). Datuanalīzes kvalitatīvā pētījumā. K. Mārtinsone, A. Pipere (red.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes* (220.– 242.lpp.). Rīga: Raka.
- Pipere, A. (2011b). Datu ieguves metodes pētījumā un to raksturojums. K. Mārtinsone, A. Pipere (red.). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes* (157.– 192.lpp.). Rīga: Raka.
- UNECE. (2011). *Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Steering Committee on Education for Sustainable Development. Geneva, 7-8 April 2011.
- Wragg, E. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.



**MĀKSLA UN DIZAINS**

*ART AND DESIGN*



## RĒZEKNES PILSĒTAS NACIONĀLO BIEDRĪBU KULTŪRAS NAMS - STAĻINA LAIKA ARHITEKTŪRAS PARAUGS LATVIJĀ

### *The Culture House of Rezekne City National Societies – a Sample of Stalin's Architecture in Latvia*

**Diāna Apele**

Rēzeknes Augstskola, Latvija

**Andra Irbīte**

Latvijas Universitāte, Latvija

**Abstract.** *The article analyzes the architecture of the Stalin's era in the Soviet Union, as well as it identifies and analyzes building processes in Rezekne in the fifties, providing a historical evaluation of the credibility of the research. In the research there have been used theoretical research methods: the research of sector-related literature, internet resources and archival documents and qualitative research methods: expert interviews and witness accounts. Triangulation of methods ensures credibility of the research.*

**The goal of the study:** *to describe the architecture of the Stalin's era in the Soviet Union, to explore and analyze the construction process in Rezekne in the fifties of the 20th century and to provide a historical evaluation of the Culture House of Rezekne National Societies (former cinema „Zvaigzne”).*

**Keywords:** *„Stalinist architecture”, construction processes, cinema „Zvaigzne”, Culture house of National Societies, Rezekne.*

### Ievads

Sabiedriskie interjeri ir telpas, kuras katru dienu kalpo daudziem un dažādiem sabiedrības indivīdiem, tādēļ tie jāpielāgo lielam cilvēku skaitam ar dažādām gaumēm. Sabiedriskas nozīmes telpa ir arī pētījumā izvēlētais objekts Nacionālo biedrību kultūras nams Rēzeknē (bijušais kinoteātris „Zvaigzne”).

Izvēlētais objekts ir nozīmīgs kultūrvēsturiskā kontekstā, jo Rēzeknes pilsētas Nacionālo biedrību kultūras nams ir spilgts Staļina laika arhitektūras paraugs Latvijā. Vairākums pētnieku arhitektūras vēsturē terminu „Staļina laika arhitektūra” hronoloģiski iedala no 20.gadsimta 30.gadu vidus līdz 50.gadu vidum (Флирль, 2006). Savukārt autores izvēlējušās pētīt laika posmu no 20.gadsimta 50. līdz 60. gadiem, jo pētījuma izvēlētais objekts nodots ekspluatācijā 1956. gadā.

Pētījumā raksturota Staļina laika arhitektūra Padomju Savienībā, izvērtēti celtniecības norises procesi Rēzeknes pilsētā piecdesmitajos gados, sniedzot arī bijušā kinoteātra vēsturisko izvērtējumu.

Pētnieciski zinātniskās izpētes pasūtītājs ir Rēzeknes pilsētas dome, savukārt lietotāji būs Nacionālo biedrību kultūras nama vadība un atbildīgais personāls, kā arī tā apmeklētāji. Kultūras nams pēc darbības veida ir pilsētas

sabiedriskās dzīves centrs, tāpēc tā iekārtojumam ir jāatbilst ne tikai visām kultūras nama funkcionālajām prasībām, bet arī estētiski un mākslinieciski ir jāaudzina sabiedrība. Tā kā bijušā kinoteātra ēkai bija nepieciešama renovācija piešķirot tai arī citas kultūras namam nepieciešamās funkcijas, radās nepieciešamība pēc jauna interjera izstrādes projekta. Šī aktualitāte noteica pētījuma tēmas izvēli, bet pirms interjera dizaina izstrādes, bija jāveic nopietna projektētā objekta vēsturiskā izpēte.

**Pētījuma mērķis:** raksturot Staļina laika arhitektūru Padomju Savienībā, pētīt un analizēt celtniecības norises procesus Rēzeknes pilsētā 20. gadsimta piecdesmitajos gados un sniegt Nacionālo biedrību kultūras nama (bijušā kinoteātra „Zvaigzne”) vēsturisko izvērtējumu.

Pētījumā izmantotas teorētiskās pētniecības metodes: ar nozari saistītās literatūras, interneta resursu un arhīva dokumentu izpēte un kvalitatīvās pētniecības metodes: ekspertu intervijas un aculiecinieku stāstījumi. Pētījuma ticamību nodrošina metožu triangulācija.

### **Staļina laika arhitektūras raksturojums Padomju Savienībā** *Characteristics of the architecture of Stalinist's era in the Soviet Union*

Arhitektūras jēga un tās būtības pastāvēšanas primārais mērķis ir sniegt cilvēkiem patvērumu (Zvirgzdiņš, 2008). Savukārt zinātnieki D.Ahmadulina (Ахмадулина, 2005), С.Намфрејс (Humphrey, 2005) un К.Н.Гатсунаевс (Gatsunaev, 2013) atklāj, ka arhitektūra ir valsts sociālo, politisko, ekonomisko un daudzu citu procesu atblāzma un tā mainās kopā ar sabiedrību, atspoguļojot tās sociālo struktūru telpas un laika robežās.

Šajā pētījuma daļā autores izvērtē totalitārisma sistēmas ideoloģijas realizāciju arhitektūrā. Tā nepretendē uz detalizētu un daudzpusīgu totalitārisma analīzi. Pētījumā izmantotās metodes balstās uz zinātniskās un publicistiskās literatūras materiālu izpēti, kas atklāj attiecīgā laikmeta liecības arhitektūrā.

Kultūru Krievijā, Vācijā un Itālijā 20.gadsimta 30.gados ietekmēja totalitāro režīmu ideoloģijas – komunisms, fašisms un nacionālsociālisms. Māksla, arī arhitektūra šajos politiskajos režīmos kalpoja kā spēcīgs propagandas līdzeklis, ideoloģiski atklājot nākotnes indivīda aprises. Indivīda un varas savstarpējās attiecības ietekmēja mākslas un arhitektūras procesus (Māksla un vara totalitārajos režīmos un autoritārisma, b.g.).

Padomju arhitektūras vēsture būtībā nav ļoti plaši pētīta un dokumentēta. Droši var teikt, ka pilnībā neizpētīts un maz zināms ir šī laika posma būvju celtniecības vadības mehānisms – nav zināms 30. un 40. gados notiekošo daudzo arhitektūras konkursu žūrijas sastāvs, to lēmumu pieņemšanas objektīvie motīvi vai arī paši lēmumu pieņēmēji, daudzu arhitektūras iestāžu darbība, kā arī iekšējā profesionālās hierarhijas struktūra, kas jebkurā Padomju Savienības reģionā ļāvusi realizēt Maskavā pieņemtos, nepārsūdzamos lēmumus. Galvenokārt tieši šī struktūra noteica stilu, bez kura PSSR arhitektūra nekad nekļūtu tik viendabīga un vienveidīga katrā laika posmā (Хмельницкий, b.g.).



Staļina laika arhitektūrai ir daudz apzīmējumu – „totalitārisma arhitektūra”, „Staļina laika arhitektūra”, „Staļinisma arhitektūra”, „Staļina neoklasicisms”, „Staļina ampīrs” „sociālistiskais reālisms” u.c. Šis eklektiskais stils Padomju Savienībā dominēja no 1932.gada līdz 1954.gadam (dažos avotos minēts pat līdz 1955.gadam). Pētnieks B.Flirļš vācu izdevumam „Дмитрий Хмельницкий Архитектура Сталина. Психология и стиль” priekšvārdā raksta, ka Dmitrijs Hmeļnickis uzskata – Staļins ir šī stila iedvesmotājs, ideju radītājs un stila ģenerators. Neoklasicisma arhitektūras stils viņam ir licies vistīkamākais sava režīma monumentālajai vizualizācijai (Флирль, 2006).

Lai izprastu to, kāpēc vadonis ir izvēlējis neoklasicismu, vēsturiski jāatkāpjas pagātnē. Klasicisma raksturojums ir tas, pēc kā vislabāk varētu izprast neoklasicisma definīciju (Apele, 2014).

Klasicisms ir daudzveidīgs un sarežģīts stils, kas, mijiedarbojoties baroka un rokoko stiliem un to pārmērībām, radīja jaunu priekšstatu par arhitektūru. Tas bija mēģinājums atgriezties pie arhitektūras tīrības un cildenuma, kas baroka un rokoko laikmetā šķita zudis. Lai gan termins „klasicisms” tika formulēts tikai 19.gadsimta beigās, šo stilu plaši izmantoja, sākot ar 18.gadsimta vidu. Stils tika balstīts uz grieķu un romiešu celtnu ārkārtīgi rūpīgu izpēti (Cole, 2002). Savukārt jaunais, retrospektīvais neoklasicisma stils parādījās, iespaidojoties no jūgendstilā neatrisinātajiem, līdz galam neizprastajiem mākslinieciskajiem uzstādījumiem. Neoklasicisms centās atdzīvināt klasicisma mākslinieciskās kompozīcijas paņēmienus un formas (Krastiņš, u.c., 1998). Neoklasicisms, tāpat kā klasicisms, renesanse u.c., balstījās uz atdarinājumiem. Tuvināšanās pagātnes izcilajiem meistariem bija sasniegums un vērtība (Kļaviņš, 2008). Klasisks ordera motīvs – kolonāde vai portīks – vienmēr asociējas ar kaut ko cēlu un varenu (droši vien tas arī iespaidojis PSRS vadoni Staļinu).

Apkopojot pieejamo materiālu, pētot un analizējot Staļina laiku arhitektūru Padomju Savienībā, var secināt, ka, no ideoloģijas viedokļa, to raksturo tieksme uz ekspansiju, jauna kulta izveidošanu, izmantojot tā laika simbolikas ikonizāciju (Castillo, b.g.); stilam raksturīga teatralitāte, pompozivitāte, sava veida cēlums, izteikts varenums un orientēšanās uz mūžīgo (Chaubin, 2012). Kopumā šim periodam Padomju Savienības arhitektūrā raksturīga projektēšanas organizāciju centralizācija un projektēšanas procesa pakļaušana vienam atbildīgajam orgānam, kas bija pilnvarots pieņemt lēmumus (viennozīmīgi ar šī perioda arhitektūras iedvesmotāja un veidotāja Staļina iejaukšanos). Šī organizācija, kas tika izveidota 1934.gadā, bija PSRS Arhitektūras akadēmija.

Nākošajā raksta nodaļā tiks pētīta un analizēta situācija būvniecības nozarē Rēzeknē 20. gadsimta piecdesmitajos gados.

**Situācija būvniecības nozarē Rēzeknē 20. gadsimta piecdesmitajos gados**  
*The situation in the construction sector in Rezekne in the fifties of the 20th century*

Izvērtējot bijušā kinoteātra „Zvaigzne” celtniecību vēsturiskā šķērsgriezumā, nevar nepieminēt tā laika situāciju jaunu būvju celtniecībā Rēzeknē un, izskatot Latgales Kultūrvēstures muzeja fondu krājumus, kas attiecas uz pētījumu, nākas konstatēt, ka pētāmajā laika posmā no 1950.gada līdz 1960.gadam Rēzeknē bija ļoti spraigs celtniecības uzplaukums gan sabiedriskajā, gan privātajā sektorā. Piemēram, piecdesmito gadu vidū, kas bija kinoteātra celtniecības periods, Rēzeknē tika uzbūvētas un sāktas būvēt dažādas sabiedriskas iestādes - vairākas skolas, rūpnīcas, pionieru nams, veikali, ēdnīcas, mazbērnu novietnes, mūzikas skolas piebūve, jaunā internātskola, daudzstāvu dzīvojamie nami, attīstījās arī individuālā būvniecība, radās jaunas ielas, piemēram, Liepu, Rožu, Jaunjelgavas, Ziedu, Gvardes iela utt. Šajā laika posmā tika uzbūvēts arī kinoteātris „Zvaigzne”.

Vietējā laikraksta „Pa Staļina ceļu” rakstā „Pēc četriem godim” par celtniecības situāciju Rēzeknē no 1950.gada līdz 1954.gadam (ieskaitot) minēts, ka pilsētā tika veikti labiekārtošanas darbi - ielu malās un skvēros pēdējos gados iestādīti 15 000 dekoratīvie koki un krūmi, izveidotas puķu dobes, nobruģēti 400 km pilsētas ielu, labiekārtoti pilsētas parki; pilsētā darbojās 30 veikali, 20 kioski, restorāns, ēdnīcas, četras mazbērnu novietnes, trīs bērnu dārzi, pilsētas un dzelzceļa slimnīca, dispanseri utt. 1954.gadā pilsētā atklāta regulāra autobusu satiksme. No 1950.gada līdz 1954.gadam uzceltas 240 dzīvojamās un ražošanas ēkas (Pēc četriem godim, 1954).

Inženieris-ekonomists S. Jegorovs vietējās avīzes rakstā „Lelajā jaunceltnē” stāsta par 1953./1954.gadu mijas (kinoteātra pamatu ielikšanas laiks) situāciju celtniecības jomā Rēzeknē. Viņš konstatē, ka 1953.gads bija lielais celtniecības gads – plaši tika izmantoti vertikāli celtņi, transporteri, skrēperi, javas maisītāji un daudzi citi mehānismi, kuri aizvieto neskaitāmu cilvēku roku darbu. Pateicoties šai tehnikas izmantošanai, gada laikā bija paveikts liels darba apjoms. Kā raksta inženieris – tikai pēdējos divos mēnešos (1953.g. novembris un decembris) iebūvēti 400 kubikmetri dzelzsbetona, 806 kubikmetri ķieģeļu; tāpat šajā laika posmā ir izaudzis ļoti daudz labu darba darītāju-pirmrindnieku. Viņš pat nosauc tādus uzvārdus kā Gromovs, Ščeglovs, Kovaļenko, Jegorovs, Ūpiļuks, Makarovs un desmitiem citu, kas sistemātiski izpildīja un pārsniedza izstrādes normas, līdz ar to bija cēlusies strādnieku kvalifikācija un darba ražīgums (Jegorovs, 1954).

Savukārt mūrnieku brigadieris V.Kudravcevs (Kudravcevs, 1956) rakstā par celtniecības norises procesiem atceras, ka pēdējos gados bija ievērojami atvieglots mūrnieku darbs: smagākos darbos izmantoja dažādus mehānismus - celtņus, transporterus, javas maisītājus un citas iekārtas. Brigadieris raksta, ka viņa brigāde pielietoja darba pirmrindas metodes, izmantoja visas novitātes, kas

uz to laiku bija būvniecības racionalizēšanas novatoru radītas. Jaunie instrumenti, roku darba racionalizēšana, celtnieku apvienošanās grupās, ņemot vērā savstarpējās iespējas un vajadzības (jo līdz šim katrs strādāja individuāli), paaugstināja darba ražīgumu – tika ieviestas brigāžu apmācīšanas metodes, kur strādnieki apguva blakus arodus un pilnveidoja meistarību, līdz ar to cēlās darba ražība un, protams, bija iespējama ēku nodošana ekspluatācijā pirms noteiktā termiņa (Kudravcevs, 1956).

Detalizētāk par Rēzeknes pilsētas Nacionālo biedrību kultūras nama (bijušā kinoteātra „Zvaigzne”) vēsturi vēstīs nākošā raksta nodaļa.

## **Rēzeknes pilsētas Nacionālo biedrību kultūras nama vēsturiskais izvērtējums**

### *Historical Evaluation of the Culture House of Rezekne National Societies*

Ēkai, Staļina laika arhitektūras paraugam, kura šobrīd kļuvusi par Rēzeknes pilsētas Nacionālo biedrību kultūras namu, pēc Latgales Kultūrvēstures muzeja krājuma fondu materiālu analīzes, kā arī pēc tā laika mūrnieka Konstantīna Braļa liecības (viņam tagad ir 84 gadi), pamati likti 1953./1954. gada ziemā (visticamāk 1954. gada janvārī) (1.attēls).



**1.attēls. Foto rakstam: Rēzeknes Jaunceltnem. Kieģeļu pievešana kinoteātra celtniecībai. Pa Staļina ceļu. N.12 (1033) 30.janvāris 1954.g. Inv.nr. 15033**

**Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums**

**Figure 1. Photo for the article: Rezekne new buildings. Brick Delivery for theater construction. On Stalin's road. N.12 (1033), 30 January 1954, Inv.no. 15033**

**Collection of Latgale Culture and History Museum**

Piecdesmitajos-sešdesmitajos Rēzeknē bija daudz dažādu celtniecības organizāciju, bet kinoteātri „Zvaigzne” cēla Rēzeknes Vispārējās celtniecības trests. Savās atmiņās dalās Latgalē iemīļotais rakstnieks un dzejnieks Antons Kūkojs: „Lai gan Rēzeknē un rajona pakļautībā atrodas vairāk nekā desmit dažādu celtniecības organizāciju, tomēr galvenais jauncelsmes darbs gulstās uz

*Rēzeknes Vispārējā celtniecības tresta pleciem, jo tas kā ģenerāluņņēmējs apkalpoja ne tikai savu pilsētu, bet turpat vai visu republikas austrumdaļu – Ludzas, Gulbenes, Balvu, Alūksnes, Madonas, Krāslavas u Preiļu rajonus, arī Viļānus, Strūžānus, Maltu. Tresta ļaudis cēla pat Jūrmalā un tālajā Tjumeņas apgabalā”* (Kūkojs, 1985).

Rēzeknes Vispārējās celtniecības trests darba produktivitātes un kvalitātes dēļ ļoti augstu kotējās vietējā Rēzeknes un visas Latgales sabiedrībā. Analizējot tresta vēsturi, nākas secināt, ka tā bija viena no spēcīgākajām un nopietnākajām celtniecības organizācijām Latgalē, kur nepārtraukti domāja par rezultātu uzlabošanu un darba iemaņu pilnveidošanu. Šai organizācijai bija uzticēts veikt pilsētā tik ļoti nepieciešamā kinoteātra „Zvaigzne” celtniecību. Pie tresta vadības grožiem stāvēja jau tajā laikā celtniecības tehnikumu absolvējušais brigadieris I.Haits. Kinoteātra celtniecība tika uzsākta ziemā, un pēc celtnieka-metinātāja A.Šļahtoviča vārdiem jasecina – lai veiksmīgi izraktu pamatiem zemi, pamatu bedrē jāmet briketes, kas vēlāk jādedzina. Tā varēja sasildīt sasalušo zemi un turpināt rakt tālāk. Protams, kā minēts iepriekš tekstā (celtnieku atmiņās), arī šai būvei tika pielietotas pieejamās modernās tehnoloģijas, bet neiztika arī bez roku darba. Kā stāsta A.Šļahtovičs, Staļina laika celtnēm būvēja ļoti pamatīgus pamatus – tām bija biezas sienas un augsti griesti. Pēc pētījuma autores domām, ēku pamatīgums nebija tikai kvalitātes rādītājs, bet Padomju propagandas līdzeklis, ko turpmākajā tekstā paskaidro un pamato pētījuma eksperte, Rēzeknes rajona bijusī galvenā arhitekte, Ilze Grudule.

Arhitekte I.Grudule stāsta: *„Tikko kāds no arhitektūras kompozīcijas elementiem tiek pārspīlēts arhitektūras objekti kļūst par spēcīgu propagandas līdzekli. Pilsētās būvēja augstceltnes ar monumentālām kāpnēm (ļoti iedarbīgs arhitektūras elements!), krāšņiem ģipša ornamentiem (īslaicīgs celtniecības materiāls, bet pateicīgs veidošanai), lai parādītu, ka tauta ir bagāta un laimīga (bet īstenībā obligātās nodevas, represijas un kolhozu sistēma karā novārdzināt tautu vēl vairāk apspieda). Jo sliktāk kāds cilvēks vai tauta dzīvo, jo stiprāk ir vēlēšanās uz ārpusi parādīt savu „bagātību”, kas, no malas skatoties, pārvēršas par grotesku.*

*Pretēji augstceltnēm un valsts pasūtītām kultūras iestādēm (ar plašiem vestibiliem un ģipša ornamentiem bagātīgi rotātiem augstiem griestiem, masīvām lustrām, kāpnēm, krokotiem samta aizkariem utt. – šiem arhitektūras elementiem un butaforiskajiem dekoriem bija jābūt padomju cilvēka labklājības lieciniekiem), darbaļaudīm būvēja arī dzīvojamās mājas ar nelieliem dzīvokļiem, lai pēc iespējas vairāk cilvēkiem būtu kur dzīvot. Pēc kara viss taču bija izpostīts. Tiesa, šo dzīvokļu celtniecības kvalitāte vēl šodien ir apmierinoša”.*

Analizējot esošo situāciju piecdesmitajos-sešdesmitajos gados celtniecības jomā, nākas atzīt, ka celtniecības apjomi šajā laika posmā bija ļoti lieli; tie visstraujāk attīstījās tieši piecdesmito gadu vidū, jo pilsēta bija atguvusies no morāliem un fiziskiem kara postījumiem.

Kinoteātra būvniecības nepieciešamību pierāda pētītie materiāli. Piemēram, vietējās avīzes „Pa Staļina ceļu” rakstā „Kotru reizi pi biļešu kases...” P.Leizerovičs (Leizerovičs, 1954) izklāsta, ka svētdienās vietējā kinoteātrī (visticamāk, ka tas notika kinoteātrī „Spartaks” (Bīdrs Koptjevs atspākoj, 1954)) notika kinoseanss bērniem, uz kuru nāca ļoti daudz interesentu. Tie jau ilgi pirms kino seansa laika sastājas rindā pie kases, jo, protams, katrs vēlas iegādāties biļetes pēc iespējas labākās vietās, bet, kad kase atvērās, notika pamatīga grūstīšanās – lielākie atgrūž malā mazākos, rauj nost cepures (neiztiek arī bez spārdīšanās; kliegzieni un troksnis dzirdams pat pie kases lodziņa). Trūkst mēteļu pogas, pazūd galošas, dzirdama drūzmā „saspiesto” šņukstēšana. Raksta autors (Leizerovičs, 1954) pārmet vecākiem, ka viņi bērnus bija palaiduši vienus pašus, un pārmet arī kinoteātra direktoram Koptjevam, ka viņš nerisina aktuālo problēmu (Leizerovičs, 1954).

Autoruprāt, problēma bija dziļāka, jo šajā vēstures posmā cilvēkiem ir ļoti liela interese par kino (protams, ne bez padomju propagandistu iejaukšanās pastāvošajos procesos), ko apliecina vairāki pētniecības procesā atrastie vēsturiskie materiāli (Stefanovičš, 1956). Kino rāda visur – pilsētas un lauku skolās, klubos un kultūras namos, dzīvojamās mājās, rūpnīcu teritorijās (Satureiga lekcija, 1956); kino seansi notiek pat tā saucamajos rūpnīcu un kombinātu sarkanajos stūrīšos (Koptjevs, 1956).

1956.gadā 31.jūlijā tika sastādīts un parakstīts dokuments, kas glabājas Rēzeknes zonālajā valsts arhīvā, un tas bija par kinoteātra pieņemšanu ekspluatācijā. Kā liecina raksts vietējā avīzē „Pa Staļina ceļu”, komisija kinoteātri pieņēma 2.augustā ( kaut gan pēc aculiecinieces, kinoteātrim kaimiņos dzīvojošas vecāka gada gājuma sievietes, stāstītā kinoteātris „Zvaigzne” svinīgi atklāts jau 1.augustā).

Kinoteātris „Zvaigzne” (2.attēls) bija viena no iecienītākajām rēzekniešu atpūtas vietām. Laikrakstā „Rēzeknes vēstnesis” korespondente J.Smolicka raksta: *„Mūsu vecvecāki ar sajūsmu atceras indiešu kino seansus: krāsainie divsēriju muzikālie mīlas stāsti noveda līdz asarām. Šodien, protams, veco indiešu filmu cienītājus vajag kārtīgi pameklēt, - ne katrs spēj izturēt dziesmas un dejas četru stundu garumā. Toreiz gan izturēja un arī izbaudīja. Tikpat bieži atceras arī filmu sēriju par tarzānu. Kā gan tās var aizmirst! Redzēt uz lielā ekrāna dzīvus mīļāko grāmatu varoņus!”* (Smolicka, 2014).

Kinoteātris pastāvēja vairāku dekāžu garumā, precīzāk, no 1956.gada līdz 1990.gadam. Pētījumā prioritāte tiek piešķirta arhitektūrai un interjeram, tāpēc pētījuma turpmākajā gaitā tiks analizēts kinoteātra arhitektoniskais veidols un izstrādāts interjera dizaina projekts.



2.attēls. Kinoteātris „Zvaigzne”

LgKM 14581 Albums „Rēzeknes celtniecības trestam 25 gadi”. Kultūrvēsturisku objektu sadaļa. Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums

*Figure 2. Cinema „Zvaigzne”*

*LgKM 14581 album „Rezekne building trust - 25 years.” Section of cultural and historical objects. Collection of Latgale Culture and History Museum*

### **Secinājumi** **Conclusions**

- Staļina laika arhitektūru Padomju Savienībā raksturo tieksme uz ekspansiju, stilam raksturīga teatralitāte, eklektisms, pompozivitāte, cēlums un izteikts varenums.
- Pētāmajā laika posmā no 1950.gada līdz 1960.gadam Rēzeknē bija ļoti spraigs celtniecības uzplaukums gan sabiedriskajā, gan privātajā sektorā.
- Celtniecības brigādes pielietoja darba pirmrindas metodes, izmantoja novitātes, kas bija būvniecības racionalizēšanas novatoru radītas.
- Kinoteātris „Zvaigzne” bija viena no iecienītākajām rēzekniešu atpūtas vietām.

### **Summary**

The object of the research is important in cultural and historical context because the Culture House of Rezekne National Societies (former cinema „Zvaigzne”) is a bright sample of Stalinist architecture in Latvia. Exploratory research is commissioned by Rezekne City Council, but the administration of Culture House of National Societies, the staff in charge, as well as visitors will be its users. The Culture House according to its type of activities is the center of the city social life, therefore its arrangement must comply not only with all functional requirements for the culture house, but it also must educate the society aesthetically and artistically. Since it was necessary to renovate the former theater building that would perform the functions necessary for Culture House, there appeared a need for a new interior design project. The actuality of this issue was a determining factor for choosing the theme of the research, but before the development of interior design, it was necessary to carry out a serious historical research of the object to be designed.

The article analyzes the architecture of the Stalin's era in the Soviet Union, as well as it identifies and analyzes building processes in Rezekne in the fifties, providing a historical evaluation of the credibility of the research. In the research there have been used theoretical research methods: the research of sector-related literature, internet resources and archival documents and qualitative research methods: expert interviews and witness accounts. Triangulation of methods ensures credibility of the research.

Summarizing the available material, researching and analyzing the architecture of the Stalinist period in the Soviet Union, it can be concluded that from the point of view of ideology, it is characterized by a tendency to expansion, the establishment of a new cult through iconization of the symbolism of that time; this style is characterized by theatricality, pomposity, a kind of nobility, manifest majesty and orientation to the eternity.

Analyzing the situation in the engineering field in the fifties-sixties, it must be admitted that the amount of construction works in this period was very low; it developed most rapidly in the mid-fifties, because the city had recovered from the moral and physical devastation of war. The cinema „Zvaigzne” built in this period was one of the most popular holiday destinations in Rezekne.

### **Literatūra References**

- Apele D. (2014). „Staļina laika arhitektūras raksturojums Padomju Savienībā”. *Māksla un mūzika kultūras diskursā. III starptautiskās zinātniski praktiskās konferences materiāli*, (167.-176.lpp). Rēzeknes Augstskola: RA izdevniecība.
- Albums "Rēzeknes Vispārējam celtniecības trestam 25 gadi"*. LgKM 14581 Avots - Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums.
- Bīdrs Koptjevs atspākoj.* (1954. 26.janvāris). *Pa Staļina ceļu*, 10 (1031), 2.lpp. *Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums*, inv. Nr. 15033.
- Castillo, G. (w.y.) Peoples at an exhibition: Soviet architecture and the national question. *South Atlantic Quarterly*. 94 (3), 715.
- Cole, M. (2002). *Ilustrētā arhitektūras vēsture*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Chaubin, F. (2012). *CCCP Cosmic Communist Construtions Photographed*. Germany: Taschen GmbH.
- Gatsunaev, K. N. (2013). Social and political factors of development of the soviet architecture (1931-1954). *Internet-Vestnik VolgGASU*, 28, 1-5. Database: Academic Search Complete.
- Humphrey, C. (2005). Ideology in infrastructure: architecture and soviet imagination. *Journal of the Royal Anthropological Institute*. 11 (1), 39-58. Database: Academic Search Complete.
- Jegorovs, S.(1954. 1.janvāris). Lelajā jaunceltnē. *Pa Staļina ceļu*, 1 (1022), 3.lpp. Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums, inv. Nr. 15033.
- Kļaviņš, E.(2018). *Radoša ietekme vai atdarinājums?* Neputns. Dizaina studija (12), 27.
- Koptjevs, M. (1956. 16.oktobris). Kinoseansi skolā. *Pa Staļina ceļu*, 122 (1443), 3.lpp. Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums, inv.Nr. 15027.
- Krastiņš, J. (b.g.) *Arhitektūras stili Latvijā*. Skatīts 15.07.2014. [http://e.znet.lv/Arhitekt\\_stili\\_Latvija\\_Text.pdf](http://e.znet.lv/Arhitekt_stili_Latvija_Text.pdf).
- Kudravcevs, V. (1956. 4.oktobris). Pīlītojam jaunū, progresivū. *Pa Staļina ceļu*, 117 (1438), 4.lpp. Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums, inv.Nr. 15027.
- Kūkojs, A. (1985). *Septiņkalne. Rēzeknei 700*. Rīga: Avots.
- Leizerovičs, P. (1954. 21.janvāris). Kotru reizi pi biļešu kases. *Pa Staļina ceļu*, 8 (1029), 3.lpp. Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums, inv. Nr. 15033.

- Māksla un vara totalitārajos režīmos un autoritārisma.* Skatīts 31.07.2014  
<http://www.rvvg.lv/dati/macibas/kulturas>.
- Pēc četrināsim godim (1954. 1.janvāris). Lelajā jaunceltnē. *Pa Staļina ceļu*, 1 (1022), 2.lpp.  
Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums, inv. Nr. 15033.
- Satureīga lekcija. (1956. 4.oktobris). *Pa Staļina ceļu*, 117 (1438), 3.lpp. Latgales  
Kultūrvēstures muzeja krājums, inv.Nr. 15027.
- Smolicka, J. (2014). *Teātra rudens jaunajā namā.* Rēzeknes vēstnesis. 9.lpp.
- Stefanovičš, A. (1956. 6.oktobris). Põrrunas, lekcijas, kino. *Pa Staļina ceļu*, 118 (1439), 4.lpp.  
Latgales Kultūrvēstures muzeja krājums, inv.Nr. 15027.
- Zvirgzdiņš, A. (2008). *Arhitektūra kā māksla I.* Skatīts 31.07.2014. [http://www.a4d.lv/lv/raksti/arhitektura\\_ka\\_maksa\\_ii/](http://www.a4d.lv/lv/raksti/arhitektura_ka_maksa_ii/).
- Ахмадулина, Д.Д. *Своеобразие архитектуры неоклассицизма в городе Магнитогорске.* Skatīts 31.07.2014. [http://archvuz.ru/2005\\_2/42](http://archvuz.ru/2005_2/42).
- Хмельницкий Д. *Сталин и архитектура.* Skatīts 31.07.2014 [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/History/Article/hmeln\\_starh.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Article/hmeln_starh.php).
- Флирль, Б. (2006). Предисловие к немецкому изданию. In *Дмитрий Хмельницкий Архитектура Сталина. Психология и стиль.* М.: Прогресс Традиция.



## **BLINDING AS A PUNISHMENT: A STORY ABOUT SAUL IN THE OLD TESTAMENT AND THE IMAGE OF PAUL IN THE FINE ARTS**

**Vytautas Gudonis**  
Šiauliai University, Lithuania

***Abstract.** On the ground of theoretical research methods, the article estimates the image of Paul in the Old Testament and the fine arts. Examples of the fine arts are analysed in the paper as social phenomena. Interrelations between art and public events are revealed. Leaving issues of art criticism aside, pieces of art are analysed in the area of art sociology, aiming to notice reflections of historical reality and their impact on man beholding this. On the ground of analysis of replicas of 239 art works depicting a character of the Old Testament, Saul, it is attempted to answer the questions what episodes of this character's life were most commonly depicted in the fine arts, in which periods of historical development of art (Saul later was Christened as Paul, and afterwards proclaimed saint) the topic of Paul was the most popular, painters of which countries favoured this topic the most, what episodes of this character's life imposed painters, engravers and sculptors the most, why did this Biblical character receive more attention in the development of art history in comparison to other characters of the Old Testament.*

***Keywords:** the Old Testament, blinding, conversion, fine art, image of Paul.*

### **Introduction**

Relevance of the topic, first of all, is determined by quite low investigation level of it. Qualitative research methods on art sociology have been applied in works by few scientists, to mention Chicago University (the USA) professor of art history, Barbara Maria Stafford, who generalised her research in 1993 in a monograph "Body Criticism" and revealed interrelations between medicine and the fine arts, Heidelberg University (Germany) Eye Clinics professor ophthalmologist, Wolfgang Jaeger (1976, 1979), and German typhlogist Dr Martin Jaedicke who in the 1980s would publish analyses of paintings by artists of various periods depicting the blind in a journal "Review of the European Blind". All these researchers attempted to find medical and social aspects in art works depicting disabled people (Gudonis, 2005). As the present article dissociates from art criticism, all aspect dealt with are treated in the paradigm of art sociology. Art sociology covers the entire system of interaction of art and society, including historical evolution of art and social functions, its spread and application (Prėskienis, 1989; Вахеметса, Плотников, 1968; Перов, 1970). Art sociologists try to understand changes of art in public life, to perceive art as a social phenomenon because art is inseparably social (Gaižutis, 1998).

**The aim of the research** is to systematise knowledge on the character of the Old Testament, Saul, to analyse his image in fine art, to find out social aspects of the phenomenon of Paul.

**Research methods:** meta-analysis of philosophical, art criticism literature sources, analysis and interpretation of art pieces.

### **Image of Saul in the Old Testament**

Who was Paul? This question is answered quite in detail by A. Men (1992). Paul, in Latin *Paulos*, in Jewish *Shaul*. Saul was born in the first decade of the 1<sup>st</sup> century AD on the territory of present day Turkey, in the south of Asia Minor, Tarsus town, where the influences of the East and the West intermingled. He was raised under Jewish rules of belief in one God, strictly following pharisaic (in the good sense) fear of God. Relatives hoped that the boy would become a teacher knowing the Holy Scripture; therefore, they sent him to Jerusalem where he was learning at a famous rabbi Gamaliel. Gamaliel was a patriarch of the pharisaic group, in the good sense. These were pious people, enshrining traditions of the Old Testament. Saul or, Paul, remembers that among his contemporary youth together learning the Law of God he was the most diligent. And when he found out about the disposing with Stephen, he went there and, wishing to show his approval of this punishment, this disposing, he kept clothes of executioners would throw stones at the martyr. Nevertheless, at the moment, the exact moment when the first martyr was undergoing death-throes, Saul's soul was disturbed by a doubt. Why were these people, the followers of Jesus Nazarene, so persistent, so strong? And, perhaps wishing to smother his doubts, he went to Damascus to smother the very beginnings of a new movement of Nazarenes (back then followers of Jesus were called Nazarenes). On his way to Damascus he experienced a moving miracle (Men, 1992; Menis, 2001). This episode is described in the Old Testament quite vividly: "meanwhile Saul, breathing with threatening and killings against disciples of the Almighty, went to the head priest and obtained letters for synagogues of Damascus, in order having found men and women following this way could arrest them and bring to Jerusalem. When having almost approached Damascus, immediately he was enlightened with the light from the sky. Fallen down, he heard a voice: "Saul, Saul, why do you chase me?" He asked: "Who are you, the Almighty?" The reply was: "I am Jesus who you persecute. Stand up, go to the city; there you will be told what to do." Friend of his journey remained speechless: they heard the voice, but did not see anything. Saul rose up but, having opened his eyes, could not see anything. He was taken by hands and led to Damascus. For three days he stayed blind, neither drank nor ate. In Damascus he was living as a disciple named Ananias. The Almighty who had manifested to him said: "Ananias! He replied: "Here I am, the Almighty." The Almighty continued: "Get onto the street called the Straight Street, and in the house of Judas ask for a Tarsus man named Saul. Here he prays and sees a man

in the vision; the man is called Ananim; he comes and puts his hands on him to make him see again.” Ananim replied: “The Almighty, I have heard from many people about this man as much as he has done to your saints in Jerusalem. And here he has obtained authority from high priests to arrest all who call your name.” The Almighty said to him: “Go because he is my selected tool who will carry my name to nations, kings and children of Israel. I will show him how much he will have to suffer in relation to my name.” Thus, Ananim went to the mentioned house, hands on Saul and pronounced: “Brother Saul! The Almighty Jesus who manifested along the road sent me to make you able to see again and become full of Holy Spirit.” And instantly as if exuviae fell off his eyes. He regained his eyesight and accepted christening.” (Šventasis raštas, 1999, Apd 9, 1–19)

Thus, Saul was christened and called Paul (“a small one”) and was working as a missionary among pagan people. After the meeting of apostles, he went to many missions where new communities were established. When Paul brought collected donations to Jerusalem; due to christening against the Law he was under the threat of the lynch law, but he was rescued by Roman soldiers. After arrest and prison, Roman procurator Festus ordered to bring him, “leader of Nazarene sect”, directly to Rome where he was killed (Birstein et al., 1999). The story of Saul-Paul is highly didactic. First of all, it suggestively demonstrates that a man can radically change. He became a diligent promoter of Christianity (Мифы народов мира 1982; Райт, 2010, Pažėraitė, 2010; Мышцын, 2012). Here a metaphor, quite bringing pathos, applies: in order to see he needed to be blinded. The second truth states that the evil done to other people returns by the principle of a boomerang. Deaths that he brought returned to him by his premature, forced death. St Paul is treated by Catholics as a patron saint of Greece and Malta; on the 16<sup>th</sup> of July 1914 Pius X announced Paul the patron saint of Greece. According to a legend, before conversion, he fell off a horse; therefore, he became a patron of horsemen; he is proclaimed as a patron of theologians because they have systemically displayed the Christian doctrine. Moreover, Paul is a patron of rope-makers; perhaps this is a reason why tiny ropes made of Cilician goat leather were used to weave tents, or that ropes required screwing (Lat. *convertere* – “unscrew” – also meaning “convert”). Besides, he was lowered down with ropes in a basket off Damascus’s walls; therefore is a patron of basket-makers. As he was beheaded by a shining sword, he became a patron of polishers and sword-makers. Paul protects from storms because he rescued a ship from a storm; he also protects from snake bites and poison because he survived after a snake bite in Malta. He is asked to help against becoming blind because he was cured after being blinded near the gate to Damascus (Lanzi, 2005). Having been the greatest enemy of Christians, Saul became a promoter of Christ’s teaching (Рудинский, 1995; Райт, 2010). Everywhere he appeared – in Antiochia, Ephesus, Galatia, Corinth, Athens, Crete, Philippines, Thessaloniki, Colos and elsewhere – Christian communities

thrived (Фарраp, 1994; МЫШЦИН, 2012). St Paul's Day is commemorated on the 29<sup>th</sup> of June.

### Image of Paul in the Fine Arts

Story of St Paul's life is reflected in the following plots:

1. Paul's calling (Šventasis raštas, 1999, Apd 9, 1–9).
2. Ananim returns eyesight to Saul (Šventasis raštas, 1999, Adp 9, 10–19).
3. St Paul's escape from Damascus (Šventasis raštas, 1999, Apd 9, 23–25).
4. Dispute between St Paul and St Peter in Anitochia (Šventasis raštas, 1999, Gal, 2, 11–14).
5. Magician Elymus's embrace (Šventasis raštas, 1999, Apd, 13, 6–12).
6. St Paul and St Barnabas at Lystra (Šventasis raštas, 1999, Apd, 14, 8–18).
7. Imprisonment of St Paul in the town of Phillips (Šventasis raštas, 1999, Apd, 16, 16–26).
8. St Paul delivers sermons in Athens (Šventasis raštas, 1999, Apd, 17, 16–34).
9. St Paul delivers sermons in Ephesus (Šventasis raštas, 1999, Apd, 19, 19–20).
10. St Paul's vision (Šventasis raštas, 1999, 2 Cor 12, 1–4).
11. St Paul's rescue from a shipwreck near Malta island (Šventasis raštas, 1999, Apd 28, 1–6).
12. St Paul resurrects from the dead sons of the king in Antiochia.
13. The killing of St Paul (Ramonienė, 1997).

This list is missing the Paul's portrait gallery. Early Christianity was spreading throughout broad Roman Empire. An abundant community of Christians was established in Rome, when a conflict with the Emperor's power commenced in times of Emperor Claudius (AD 41–54). Bloody persecutions of Christians that started in times of Emperor Nero (AD 54–68) continued up until 313 (Grabar, 2003). We find some of the first images of Paul in the art of catacombs as a consequence of persecution of Christians. Such examples may be the following paintings: “Christ with Apostles Peter and Paul” in Santi Marcellino e Pietro catacombs (Rome, 3<sup>rd</sup>–4<sup>th</sup> c.) and portraits of Apostles Peter and Paul in Santa Tecla fresco in catacombs (Rome, 4<sup>th</sup> c.) revealed in 2010.

Also, this period can be attributed with a drawing “Apostles Peter and Paul” made in gold on the bottom of a glass (Rome, 4<sup>th</sup> c.). The same period is the date for the mosaic in Santa Costanza church, depicting Christ with Apostles Peter and Paul (Rome, 4<sup>th</sup> c.). Also, Paul's image can be seen in medallions of San Vitale church, among other twelve Apostles painted on a vault of an arch (Ravenna, Italy, 6<sup>th</sup> c.). Later, the image of Paul is often found in the period of early Byzantine art that began developing in the 5<sup>th</sup> century and gave the

beginning to the art of icons. Sublime Byzantine culture was spread throughout vast territories – from Asia Minor, Syria, Egypt, the Balkans to Armenia and Early Russia (Ankstyvosios Bizantijos epochos ikonos, 2014). Examples of the art of icons on the territories are attributed to the Byzantine School, however, all these regions, regarding their specificity, interpreted this art (Лидов, 1999). Thus, besides Byzantine art, Cretan, Macedonian, Old Novgorod, Vladimir, Suzdal, Yaroslavl, Pskov and other schools of icon painting appeared (Великие имена, 2007; Иконы (2013). The Russian School of icon painting is related with the names of Theophanes the Greek (ca. 1340–ca. 1410), Prochor of Gorodez (14<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> c.), Andrei Rublev (ca. 1360–1428), Daniil Cherniy (ca. 1350–1428), Dionisy (ca. 1440–1502), Guriy Nikitin (1620–1691), Simon (Pimen) Ushakov (1626–1686), Fedor Zubov (1647–1689) (Гассель, 2008; Кондаков, 2011; Меркулов, 2012; etc.). Examples of paintings of Paul in the mentioned period are: Byzantine icon “Saint Paul, Peter, Nicolas, Jon the Evangelist” (7<sup>th</sup> c., Sinai); “Apostles Peter and Paul Lead Martyrs of Rome to the City of Heaven”, mosaic in Santa Prassede church (Rome, 11th c.); “Saint Paul”, the 9<sup>th</sup> century bas-relief in the Cathedral of Sts Peter and Paul in Maguelone, France; icon “Apostles Peter and Paul” from the Cathedral of St Sophia (11<sup>th</sup> c., Novgorod, Russia); mosaic “Apostle Ananim Is Christening Paul” in Palatine Chapel (Palermo, Sicily, 12<sup>th</sup> c.); icon “Apostles Peter and Paul” in the Resurrection Church in Beloozersk (13th c., Russia); Byzantine icon “Apostles Peter and Paul” in Chora Church (14th c. Istanbul, Turkey); Theophanes’s the Greek icon “Apostle Paul”, 1405; Theophanes’s the Greek, Andrei Rublev’s, Prochor’s of Gorodez icon “Apostle Paul” (1408, Moscow, Russia); Daniil Cherniy’s, Andrei Rublev’s fresco “Apostles Peter and Paul Lead the Procession of the Self-Righteous to the Heaven” in Uspensky Cathedral (1408, Vladimir, Russia); Dionisy’s icon “Apostle Paul”, (1502, Moscow), Simon Ushakov’s icon “Apostles Paul and Peter”, (17<sup>th</sup> c., Moscow). Paul is usually depicted together with Peter because they were the most famous individuals in the group of twelve apostles. We can draw an assumption that, after Christ and Virgin Mary with a Child, the third most popular place in iconography is taken by Apostles Peter and Paul. We can find their images in many churches, cathedrals not only named after them but also in other houses of prayer (Быкова, Гладышева et al. 2008). It only can be imagined about thousands of less famous painters’ icons depicting saints, illuminated by lamp flame in homes of believers. Paintings of St Paul with or without St Peter have been created by representatives of both sacral and secular worlds. This Apostle was painted by Vincenzo Foppa (1430–1515), “St Paul”, 1458; El Greco (1541–1614), “Apostles Peter and Paul”, “Apostle Paul”, 1614; Guido Reni (1575–1642), “St Paul”; Pieter Poul Rubens (1577–1640), “St Paul”; Jusepe de Ribera (1591–1652), “St Paul”, 1637; Georges de La Tour (1593–1652), “St Paul”, 1620; Diego Velazquez (1599–1660), “St Paul”; Rembrandt van Rijn (1606–1699), “Apostle Paul”, “Apostle Paul in Prison”, 1627, “Conversation of

Apostles Peter and Paul”, 1628, “St Paul and His Desk”, 1629–1630; Angelica Kauffman (1741–1807), “St Paul”, 1758, and other famous painters.

The second most popular theme in the fine art deals with the conversion of Saul or, Paul, into Christianity, in the Old Testament called “Paul’s Calling”. One of the earliest examples in our collection of replicas is the 14<sup>th</sup> century Italian painter’s Lorenzo Veneziano’s picture painted in 1370 in oil on small format (26 x 33 cm) wood, entitled “The Conversion of St Paul”. Not St Paul was pulled off the horse and blinded, but Saul who was the harshest enemy of followers of Jesus. This shows that part of painters had poor knowledge, were little interested in the Holy Scripture. The same mistake was also made in the title of the painting by 15<sup>th</sup> century Italian painter Jacopo da Montagnana as well as majority of other painters. Later the mistake was applied numerous times. We will list painters who created and entitled their painting “The Conversion of Saul”. This Biblical character was favoured by many painters. There is a fresco depicting the Conversion of Saul remaining in the Holy Saviour Church in Decani Monastery (16<sup>th</sup> c. Kosovo, Serbia). This theme was favoured by both old masters, such as Giotto di Bondone (1267–1337), Andrei Rublev (ca. 1360–70–ca. 1430), Andrea Vanni (14<sup>th</sup> c.), Jacopo da Montagnana (15<sup>th</sup> c.), Lorenzo Veneziano (1336–1372), Jean Fouquet (1415–1480), Giovanni Bellini (1430–1516), Luca Signorelli (1445–1523), Vincenzo Foppa (1430–1515), Hans Baldung Grien (1485/6–1545), Albrecht Durer (1471–1528), Fra Bartolomeo (1475–1517), Michelangelo Buonarroti (1475–1564), Herri met de Bless (1480–1550), Benvenuto Tissi da Garofalo (1481–1559), Wolf Huber (1485–1553), Lorentz Brunster (16<sup>th</sup> c.), and 20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> century painters, such as Sadao Watanabe (1913–1996), Chris Cook (20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> c.), Eric de Saussure (b. 1925), Bruce Denny (b. 1967), Andrei Maksiutin (b. 1969). Analyses of some paintings mentioned here, such as by Raphael (1483–1520), Francesco Ubertini (1494–1557), Parmigiano (1504–1540), Lucas Cranach junior (1515–1580), Ludovico Carracci (1555–1619), Michelangelo Merisi de Caravaggio (1573–1610), Christoph Daniel Schenck (1633–1691) and other artists have already been presented to readers (Gudonis, 2001; 2002; 2006; 2007; 2007a; 2007b; 2008; 2008a; 2008b; 2008c; 2014). The contribution of Paul to promotion of Christianity is highly valued until the present day: in 2005 a golden medal has been coined to commemorate St Paul; the medal displays a picture of Michelangelo “The Conversion of St Paul”. The medal of diameter of 35 mm, weighing 34 grams was coined in 1,000 copies, each of them given a number.

Iconography reflects major episodes of Apostle Paul’s life, especially the blinding-conversion of him and his beheading. He is depicted in mature age or old, with a beard, moustache and wreath of hair on his wide bald forehead; in the first images he holds a scroll of Christian teaching, and a sword that beheaded him became the most important attribute of him only in the 13<sup>th</sup> century. A basket is another attribute; in it he was lowered down the wall of Damascus (Lanzi, 2005). Analysis of 239 replicas of our collected pieces of art

on the theme of Paul shows that in iconography the most popular portrait of Paul was the one depicting him together with Apostle Peter. We find some of the first examples of the fine art on the theme of Paul dating back to the 3<sup>rd</sup>–4<sup>th</sup> centuries. The second most popular theme related to Paul deals with the blinding of him for vices and his conversion. This episode of Paul's life was commonly depicted by artists of the 16<sup>th</sup>–17<sup>th</sup> centuries. This period is the most numerous of replicas of our collection. This can be partially explained by the theme of Paul being part of sacral art. In the mentioned period newly built churches would be named after St Paul, decorated with the already announced saint, images of Paul. The theme of Paul's blinding-conversion was favoured by Italian painters. Also, French, Flemish, German, Dutch and English painters were not indifferent to the character of Paul. In the 20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> centuries we find only single painters from various countries; these painters usually return to the theme of Paul when illustrating Bible books for children. The contribution of Paul to promotion of Christianity is highly valued until present days. The image of Paul both in the Old Testament and the fine arts enhances the human belief in a possibility to change and become better. We seldom do this consciously – sometimes we need to become blind in order to see again.

### Summary

Analysis of 239 replicas of our collected pieces of art on the theme of Paul shows that in iconography the most popular portrait of Paul was the one depicting him together with Apostle Peter. We find some of the first examples of the fine art on the theme of Paul dating back to the 3<sup>rd</sup>–4<sup>th</sup> centuries. The second most popular theme related to Paul deals with the blinding of him for vices and his conversion. This episode of Paul's life was commonly depicted by artists of the 16<sup>th</sup>–17<sup>th</sup> centuries. This period is the most numerous of replicas of our collection. This can be partially explained by the theme of Paul being part of sacral art. In the mentioned period newly built churches would be decorated with the already announced saint, images of Paul. The theme of Paul's blinding-conversion was favoured by Italian painters. Also, French, Flemish, German, Dutch and English painters were not indifferent to the character of Paul. In the 20<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> centuries we find only single painters from various countries; these painters usually return to the theme of Paul when illustrating Bible books for children. The contribution of Paul to promotion of Christianity is highly valued until present days. The image of Paul both in the Old Testament and the fine arts enhances the human belief in a possibility to change and become better.

### References

- Ankstyvosios Bizantijos epochos ikonos*. <http://orthodox-com.livejournal.com/2250.html>  
(accessed on 22 August 2014)
- Birnstein, U., Gutschera, H., Korne, r T., Ludvig, R., Maier, J., Schmid, t H. R. Thierfelde, r J.  
(1999). *Krikščionybės kronika*. Vilnius: Vaga.

- Gaižutis, A. (1998). *Meno sociologija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Grabar, A. (2003). *Krikščioniškoji ikonografija. Antika ir Viduramžiai*. Vilnius: Aidai.
- Gudonis, V. (2001). Parmigino. Paulius atsivertimas. *Mūsų žodis*, 12, 26.
- Gudonis, V. (2002). Karavadžo. Šv. Pauliaus atsivertimas. *Mūsų žodis*, 4, 26.
- Gudonis, V. (2005). Neregio išgydymo tema Biblijoje ir jos atspindžiai vaizduojamajame mene. *Kūrybos erdvės*, 3, 53–62.
- Gudonis, V. (2006). F. Ubertini. Šv. Paulius atsivertimas. *Mūsų žodis*, 11, 26.
- Gudonis, V. (2007). L. Karačis. Paulius kelyje į Damaską. *Mūsų žodis*, 6, 26.
- Gudonis, V. (2007 a) J. P. Montero. Saulius atsivertimas. *Mūsų žodis*, 12, 26.
- Gudonis, V. (2007b). Rafaelis. Elimo apakinimas. *Mūsų žodis*, 2, 26.
- Gudonis, V. (2008). K. D. Šenkas Šv. Paulius atsivertimas. *Mūsų žodis*, 2, 26.
- Gudonis, V. (2008 a). K. D. Šenkas. Šv. Paulius atsivertimas. *Mūsų žodis*, 2, 26.
- Gudonis, V. (2008b) J. Restout. Ananijas gražina regėjimą Šv. Pauliui. *Mūsų žodis*, 11, 26.
- Gudonis, V. (2008c). L. Cranach jaunesnysis. Šv. Paulius atsivertimas. *Mūsų žodis*, 6, 26.
- Gudonis, V. (2014). G. Clovio. Šv. Paulius prokonsulo akivaizdoje apakina Elimą. *Mūsų žodis*, 1, 26.
- Jaeger, W. (1979). *Augenvotive*. Sigmaringen: Thorbecke.
- Jaeger, W. (1976). *Die Heilung des Blinden in der Kunst*. Sigmaringen: Thorbecke.
- Stafford, B. M. (1997). *Body Criticism: Imaging the Unseen in Enlightenment Art and Medicine*. Massachusetts Institute of Technology.
- Krikščioniškosios ikonografijos žodynas* (1997). Comp. Dalia Ramonienė. Vilnius: Vilniaus Dailės akademijos leidykla.
- Lanzi, F., Lanzi, G. (2005). *Šventieji globėjai ir jų simboliai*. Vilnius: Alma littera.
- Menis, A. (2001). Apaštalas Paulius. *Artuma*, 6, 4 – 8.
- Pažeraitė, A. (2010). Paulius. *Visuotinė lietuvių enciklopedija. T. XVII (On-Peri)*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 656–657.
- Prėskienis, B. (1989). *Sociologinis literatūros tyrinėjimas*. Vilnius: Lietuvos liaudies švietimo ministerijos leidybinė redakcinė taryba, 6.
- Šventasis raštas: Senasis ir Naujasis Testamentas* (1999). Vertimas iš hebrajų, aramėjų ir graikų kalbų. Vilnius: Lietuvos vyskupų konferencija.
- Быкова, М., Гладышева, Е., Горнатыок, М.А. и др. (2008). *Иконы Владимира и Суздаля*. Москва: Северный полонник.
- Вахеметса, А., Плотников, С. (1968). *Человек и искусство: Проблемы конкретно-социологических исследований искусства*. Москва.
- Великие имена: Симон Ушаков*. (2007). Из избрания Государственной Третьяковской галереи. Москва: Юни Пресс.
- Гассель, А. (2008). *Провославная икона. Значение. Символика. Сюжеты*. Москва: АСТ, Олимп.
- Кондаков Н. (2011). *Иконы*. Москва: ВММ.
- Гладышева, Е., Игнашин, а Е., Комаров, а Ю. и др. (2008). *Иконы Великого Новгорода XI – начало XVI веков*. Москва: Северный полонник.
- Иконы* (2013). Ed. Т. Терещенко. Москва: Дарь.
- Каталог провославных икон*. [http://www.iconology.ru/group.php?gr=Y\\_1000](http://www.iconology.ru/group.php?gr=Y_1000) (accessed on 20 August 2014).
- Лидов, А. М. (1999). *Византийские иконы Синая*. Москва: Христианский Восток.
- Мен, А. (1992). История религии т. 7. Сын человеческий. Москва: Слово.
- Меркулов, Д. (2012). 7 великих русских иконописцев. *Культура*, 7, 12.
- Мифы народов мира* (1982). Ред. С. А. Токолев. Т. 2. Москва: Энциклопедия.
- Мышцын, В. Н. (2012) *Учение св. апостола Павла о законе дел и законе веры*. Москва: Академия фундаментальных исследований: богословие .



- Перов, Ю. В. (1970). *Что такое социология искусства?* Ленинград: Знание.
- Райт, Н. Т. (2010). *Что на самом деле сказал апостол Павел? Был ли Павел из Тарса основателем христианства?* 3<sup>rd</sup> ed. Москва..
- Рудинский, Н. (1995). *Жизнь и труды святого апостола Павла*. Москва: Правило веры.
- Словарь русских иконописцев XI—XVII веков* (2003). Ed.-comp. Кочетков И. А Москва: Индрик.
- Фаррар, Ф. В. (1994). *Жизнь и труды святого апостола Павла*. Киев: “Богдана”.

## DIZAINA IZGLĪTĪBAS VADĪBAS LATVIJĀ PILNVEIDES FAKTORI

### *Factors of Development of the Management of the Design Education in Latvia*

**Andra Irbīte**

Latvijas Universitātes

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

***Abstract.** The author proceeds with the discussion of significant problems in design industry and education in Europe and Latvia. This research is devoted to several important aspects in the development of design education in Latvia. Design education which is mainly based on the meaning of design as an aesthetic component of products, environment or communication, includes only a narrow range of specializations in the traditional fields of design. This concept affects the structure of design education and an beliefs of the areas in which designers will be able to work. Insufficiency of public awareness and understanding of the essence of design results in limited demand of design products and services. These factors determine the contribution of design sector to the economy and well-being of the society, as well as sensitivity of the labor force to market movements. In the research, by analyzing complex situation in the design branch and design education in Latvia, the author has developed proposals for the development of design education management.*

***Keywords:** Latvia, design education, business, employment, development, competitiveness.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Nākotnes dizaineru sagatavošana ir dizaina izglītības īstenotāju uzdevums, lai to sekmīgi veiktu, ir svarīgas pamatnostādnes, kas izriet gan no dizaina koncepcijas, gan tendencēm dizaina nozares un dizaina izglītības attīstībā pasaulē un Latvijā. Izpratne par dizaina būtību, dizaina metodēm risināmo problēmu loku, projekta izstrādes un ieviešanas ciklu, dizainera lomu tajā rezultējas priekšstatos par darbam dizaina profesijās nepieciešamo kompetenču kopumu.

Gan vēsturiskā diskursā, gan mūsdienās dizains ir profesionāla aktivitāte: kolektīvs process, ko reglamentē tiesiskie, kultūras, sociālie un organizatoriskie normatīvi. Tā ir pakalpojumu par maksu sniegšana, lai padarītu tos pieejamus patērētājiem: ekonomiska aktivitāte, kā rezultātā ir iespējams gūt ienākumus, kā arī radīt nodarbinātības iespējas citiem dizaineriem un speciālistiem. Dizaina izglītība ir saistīta ar specializācijām kādā no dizaina jomām, tomēr sarežģītība, nestabilitāte un mainīgums, kas raksturo mūsdienu realitāti, maina arī ar dizaina metodēm risināmo problēmu loku, dizainera uzdevumus un darba procesu.

Dizaina attīstības tendences pasaulē liecina, ka nākotnē dizaineri arvien vairāk nodarbosies ar problēmu, kas saistītas ar sarežģītiem vides, sociālajiem un politiskajiem jautājumiem, risināšanu. Tas nosaka nepieciešamību analizēt Latvijas dizaina izglītības attīstības aspektus.

**Pētījuma mērķis:** turpināt diskusiju ciklu (Irbite, 2014ab; Irbite, 2013abc) par dizaina izglītībai Latvijā būtiskām problēmām: pētot un analizējot procesus uzņēmējdarbībā, sociālajā sfērā un dizaina izglītībā, izstrādāt priekšlikumus dizaina izglītības pilnveides vadībai Latvijā.

**Pētniecības metodes:** teorētiskās, ar dizaina nozari saistītās literatūras, normatīvo un citu dokumentu, dizaina izglītības struktūras analīzē tiek izmantotas kvalitatīvās pētniecības metodes: kritiskā diskursa analīze un loģiski konstruktīvā metode.

Lai izpētītu uzņēmējdarbības dizaina nozarē un studējošo skaita dinamiku dizaina izglītības programmās Latvijā, izmantotas kvantitatīvās pētniecības metodes, datu apstrādē: frekvenču analīze.

Dizaina izglītības stipro, vājo pušu izglītību ietekmējošu faktoru un attīstības iespēju definēšanai, tika veikta SVID analīze.

Lai formulētu kopsakarības un izdarītu secinājumus, tiek izmantotas analīzes un sintēzes metodes.

### **Latvijas dizaina izglītības struktūra un kvantitatīvie rādītāji** *The structure and quantitative indicators of Latvian design education*

*Dizaina izglītības struktūra.* 2014.gadā iegūt dizaina izglītību Latvijā piedāvā gan valsts, gan privātās profesionālās vidusskolas (11), augstskolas un koledžas (10) Rīgā un Latvijas reģionos (Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs, 2014; Nacionālā izglītības iespēju datubāze, 2015).

Profesionālās vidējās mācību iestādes turpina spēcīgās amatniecības tradīcijas, taču tiek veidotas arī jaunas mācību programmas. Visplašākais mācību programmu piedāvājums ir Rīgas Dizaina un mākslas vidusskolā, kā arī Rīgas Amatniecības vidusskolā, Daugavpils „Saules skolā” un Liepājas Mākslas vidusskolā (Nacionālā izglītības iespēju datubāze, 2015).

Dizaina izglītības struktūra privātajās augstskolās un daļā valsts augstskolu liecina, ka būtiskas izmaiņas kopš 2010. gada nav notikušas, kas demonstrē arī sabiedrības izpratni - vidi, kurā dizains pastāv kā kompleksa parādība.

Joprojām visplašākais studiju piedāvājums ir datordizaina (4 augstskolās), vides dizaina (1.augstākās izglītības līmeņa – 2 augstskolās, bakalaura – 1) un interjera dizaina (3 augstskolās), kā arī audiovizuālā mediju mākslas nozarēs (bakalaura līmenī – 3 augstskolās, maģistra līmenī – 2) (Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs, 2014).

Kā atbilstošākās 5.profesionālās kvalifikācijas līmeni dizaina nozarē ieguvušu dizaineru studiju turpināšanai jāmin maģistra studiju programmas Latvijas Mākslas akadēmijā, Rēzeknes Augstskolā, Baltijas Starptautiskajā akadēmijā.

Izglītības pēctecība ir vērojama Rīgas Tehniskajā universitātē (Rīgas Tehniskā universitāte, 2015), kur iespējams studēt inženiertehnikas dizainu 1.līmeņa augstākās izglītības studiju programmā, iegūt bakalaura grādu un produktu dizainera profesionālo kvalifikāciju 2. līmeņa augstākās izglītības studiju programmā vai izvēlēties studijas programmā „Apģērbu un tekstila tehnoloģija”. Studijas var turpināt maģistra programmā „Materiālu dizains un tehnoloģijas” un doktorantūrā.

Kā svarīgs faktors profesionālās izglītības kvalitātes, līdz ar to arī nodarbinātības paaugstināšanā, tiek akcentēta Nozaru ekspertu padomju darbība. Tomēr dizainera profesijas iekļautas tikai 3 nozaru profesiju struktūrās: būvniecība, tekstilizstrādājumu, apģērbu, ādas un ādas izstrādājumu ražošana, poligrāfija, izdevējdarbība un datorizains, papīra un papīra izstrādājumu ražošana (Nozaru ekspertu padomes, 2015a). Analizējot dizaina izglītības struktūru, izglītības pēctecību, kā arī dizaina profesiju saikni ar nozaru profesiju kartēs iekļautajām esošajām un vēlamajām profesijām (Nozaru ekspertu padomes, 2015a) autore secina, ka daudzām dizaina specializācijām, kurās ir mācību programmas 3.kvalifikācijas līmenī, nav pēctecības augstākajā izglītībā. Turklāt atsevišķas profesionālās kvalifikācijas, kas norādītas kā vēlamas nozaru profesiju struktūrā, piemēram, apavu dizainers (Nozaru ekspertu padomes, 2015b), nav iespējams iegūt nevienā no Latvijas mācību iestādēm.

Latvijā nav iespējams iegūt dizaina pedagoga izglītību. Tas nebūtu nepieciešams bakalaura studiju līmenī, jo dizaina izglītība ir saistīta ar specializāciju kādā no jomām. Pozitīvi vērtējams ir fakts, ka nozaru profesionāļi ir iesaistīti dizaina izglītībā, strādājot kā pedagogi izglītības programmās. Tomēr šaura specializācija var nozīmēt arī informētības par aktualitātēm, jaunākajām tendencēm un kopsakarībām dizaina nozarē trūkumu, kas var atspoguļoties dizaina izglītības programmu saturā un mācību metožu izmantošanā.

*Dizaina izglītības kvantitatīvie rādītāji.* Kā liecina Izglītības un zinātnes ministrijas (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija, 2015abcd) datu par izglītības tematiskajā grupā Humanitārās zinātnes un māksla analīze, augstāko mācību iestāžu dizaina programmu absolventu skaits svārstās ap 300 cilvēkiem gadā. Ja arī ir vērojama absolventu skaita samazināšanās atsevišķu līmeņu studiju programmās, tad, pateicoties jaunām maģistra studiju programmām, kopumā interese par izglītības un profesionālās kvalifikācijas iegūšanu kādā no dizaina jomām turpina saglabāties stabila (1.tabula).

**1.tabula. Dizaina studiju programmu absolventu skaita dinamika 2010-2013.gadā**  
*Table 1. The dynamics of graduates of design study programs in 2010-2013*

|   | 2010        | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|-------------|------|------|------|
| Valsts augstskolās                      | 272         | 327  | 367  | 315  |
| Juridisku personu dibinātās augstskolās | 171         | 209  | 187  | 161  |
| <b>Kopā</b>                             | 443         | 536  | 554  | 476  |
| <b>Kopā 2010-2013</b>                   | <b>2009</b> |      |      |      |

Lai noskaidrotu dizaina mācību un studiju programmu absolventu nodarbinātību, turpmākajā pētījumā autore analizē situāciju darba tirgū un dizaina uzņēmējdarbībā.

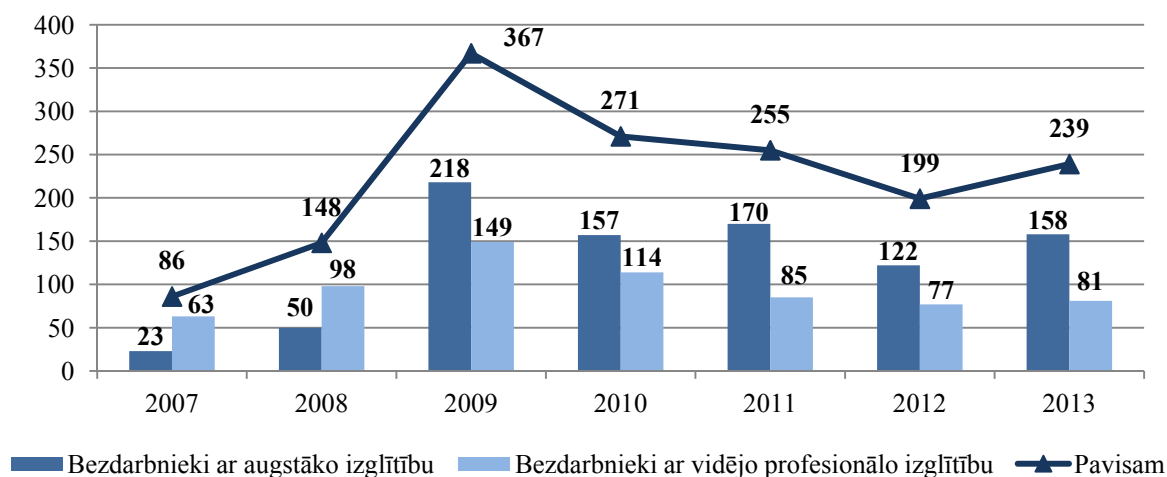
### **Darba tirgus raksturojums un dizaineru nodarbinātība Latvijā** *Labor market characteristics and employment of Latvian designers*

Analizējot darba tirgus struktūru, autore secina, ka 2015. gadā Latvijā nav rūpniecības uzņēmumu, kuros būtu pastāvīgas darba vietas dizaineriem. Valsti nevar uzskatīt par darba devēju dizaina jomu speciālistiem, jo darba vietas ir paredzētas tikai Latvijas lielāko pilsētu galvenajiem māksliniekiem pašvaldību struktūrās. Kā nodarbinātību veicinošus faktoros jāatzīmē valsts un pašvaldības rīkotos publisko iepirkumu konkursus, sarunu procedūras un metu konkursus.

Brīvās darba vietas visbiežāk pieejamas reklāmas un poligrāfijas jomā, interjera dizaineriem tās piedāvā arhitektūras un dizaina uzņēmumos. Tomēr skolu un augstskolu dizaina programmu absolventu skaits, viņu atšķirīgās iegūtās kompetences liedz visiem strādātgribētājiem kļūt par darba ņēmējiem dizaina un arhitektūras uzņēmumos vai veidot savu uzņēmumu.

Tomēr, kā liecina Nodarbinātības Valsts aģentūras datu analīze, reģistrēto bezdarbnieku ar dizaina izglītību skaits, salīdzinot ar 2009.gadu, turpina samazināties, tāpat kā personu skaits, kuras nav iekārtojušies darbā.

#### **Bezdarbnieku sadalījums pēc profesiju pamatgrupas**



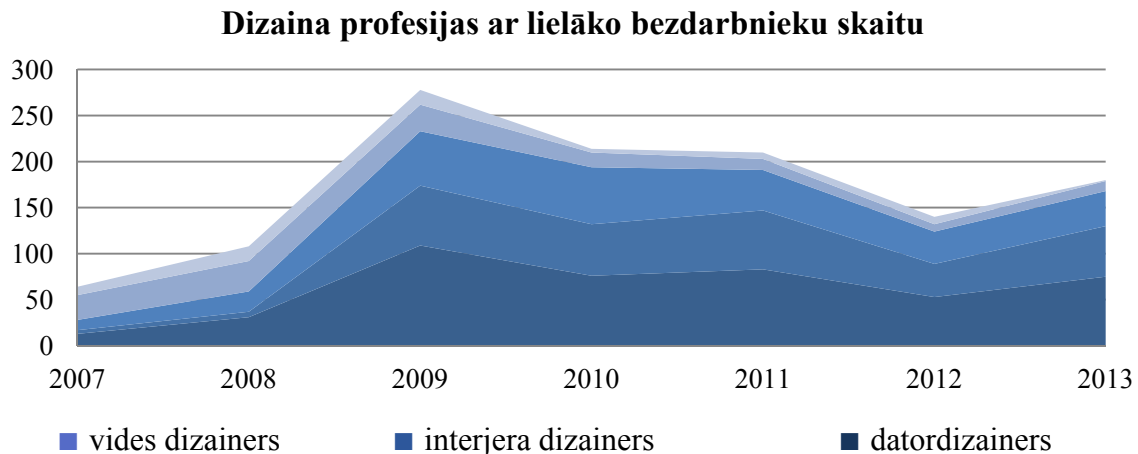
**1. attēls. Dizaineru – bezdarbnieku skaits pēc profesionālās kvalifikācijas līmeņiem**  
*Figure 1. The number of unemployed designers by level of professional qualification*

Bezdarbnieku skaits 2013.gadā, salīdzinot ar 2009. gadu, samazinājies par 34.9%. Lielāks bezdarba īpatsvars laikā no 2009.-2013.gadam vērojams personu ar augstāko izglītību vidū (1.attēls), kur augstākais bezdarba līmenis ir vides dizaineriem (2. attēls).

Reģistrēto bezdarbnieku ar dizaina izglītību vecuma grupā 20-29 gadiem īpatsvars svārstās no 40% līdz 47% gadā, bet kopējā vecuma grupā, kad cilvēku

darbaspējas ir maksimālas (20-39 gadi), bezdarba līmenis ir vidēji 57% no kopējā bezdarbnieku skaita.

Kā liecina datu analīze, mācības NVA piedāvātajosursos un neformālās izglītības programmās nav noteicošais nodarbinātības faktors: darba vietas atraduši pārsvarā tie bezdarbnieki, vidēji 26.3% gadā, kuri šīs iespējas nav izmantojuši. Turklāt, sākot no 2009.gada vērojama stabila šo personu skaita palielināšanās. Tomēr trūkst informācijas, vai šīs personas strādā savā profesijā.



**2. attēls. Bezdarbnieku skaits atbilstoši iegūtajai profesionālajai kvalifikācijai dizainā**  
*Figure 2. The number of unemployed persons according to the professional qualification in design*

Dizaina nozaru uzņēmēji prognozē, ka tuvākajos gados uzņēmumos varētu palielināties pieprasījums pēc jebkuru profesionālo kvalifikāciju ieguvušiem dizaineriem (5%), datorgrafikiem (3%), datordizaineriem un interjera dizaineriem (2%) (Baltijas Konsultācijas; Konsorts, 2013e), tomēr dizaina un arhitektūras uzņēmumu skaits Latvijā nav tik liels, lai nodrošinātu ar darba vietām visus strādātgribētājus, īpaši, bez darba pieredzes. Arī Ekonomikas ministrijas veiktās darba tirgus vidēja un ilgtermiņa prognozes liecina, ka darbaspēka ar izglītību humanitārajā jomā pārpalikums 2020.gadā varētu pārsniegt pat 20% (Latvijas Ekonomikas ministrija, 2014.)

### **Uzņēmējdarbība dizaina un saistītajās nozarēs** *Entrepreneurship in design and related industries*

Lai sekotu dizaina un saistīto nozaru uzņēmumu Latvijas reģionos skaita dinamikai, no 2012.gada autore, sadarbībā ar Valsts Ieņēmumu dienestu (VID), veic datu vākšanu, apkopošanu un analīzi.

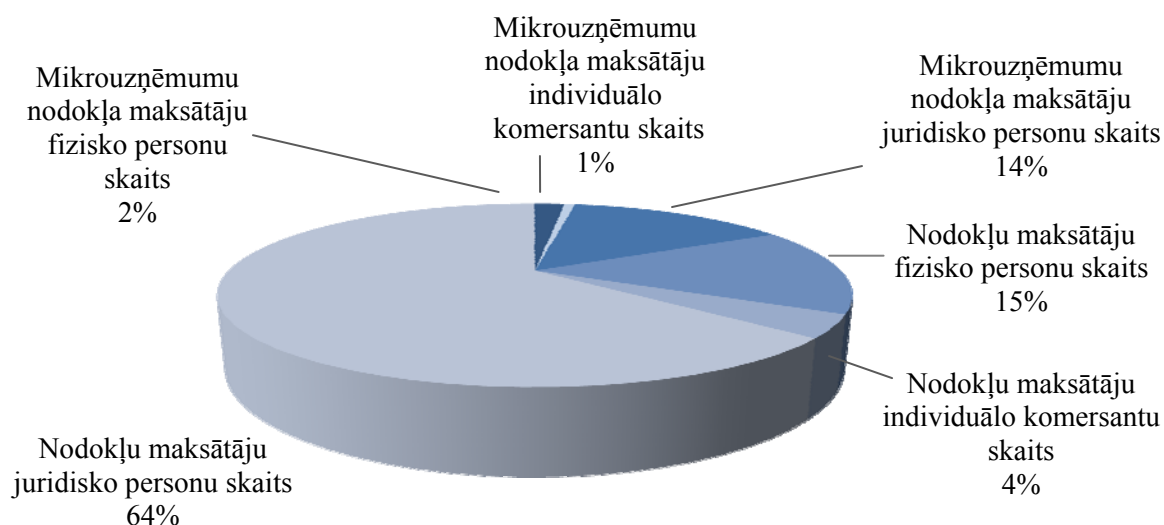
Atbilstoši VID datiem, 2013.gadā visos Latvijas reģionos ir 720 aktīvas nodokļu maksātāju vienības atbilstoši NACE klasei 74.10 (Specializētie projektēšanas darbi), kas ir par 16.7% vairāk nekā 2012.gadā un 3168 vienības,

kas atbilst NACE klasei 73.11 (Reklāmas aģentūru darbība) (2.tabula), kas ir par 8.1 % vairāk nekā 2012.gadā.

**2.tabula. Dizaina un reklāmas uzņēmumu skaits Latvijas reģionos 2013.gadā**  
**Table 2. The number of design and advertising companies in the regions of Latvia in 2013**

| Reģions             | Reklāmas aģentūru darbība | Specializētie projektēšanas darbi |
|---------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Rīga                | 2175                      | 442                               |
| Pierīga             | 881                       | 150                               |
| Latgale             | 95                        | 14                                |
| Zemgale             | 148                       | 40                                |
| Kuzeme              | 144                       | 40                                |
| Vidzeme             | 162                       | 36                                |
| Nav zināms          | 6                         | 1                                 |
| <b>Pavisam kopā</b> | <b>3168</b>               | <b>720</b>                        |

Dizaina uzņēmumu struktūru 2013.gadā veido sabiedrības ar ierobežotu atbildību (64%), mikrouzņēmumi (14%), idividuālie komersanti (5%) un fiziskas personas (17%) (1.attēls). Salīdzinot ar 2012.gadu, 2013.gadā par 5% pieaudzis mikrouzņēmumu skaits (3.attēls).



**3.attēls. Nodokļu maksātāju struktūra dizaina nozarē 2013.gadā**  
**Figure 3. The structure of taxpayers in the Latvian design industry in 2013**

Kopumā 2012.gadā, salīdzinot ar 2008.gadu, uzņēmumu apgrozījums ir pieaudzis gan ar dizainu saistītajās jomās, gan atbalstošajās industrijās (Baltijas Konsultācijas & Konsorts, 2013a; Centrālā statistikas pārvalde, 2014ab).

Tāpat, salīdzinot ar 2008.gadu, 2012.gadā pieaudzis arī uzņēmumu eksporta apjoms (2.tabula). Lielākais eksporta apjoma pieaugums ir Citu mēbeļu ražošanas jomā (+14,7 milj. Ls). Neliels eksporta kāpums novērojams profesionālo, zinātnisko un tehnisko pakalpojumu jomā (Baltijas Konsultācijas & Konsorts, 2013a).

Aptuveni 1/3 no radošo industriju radītās pievienotās vērtības laika periodā 2008-2012.gadam tikusi radīta informācijas un komunikācijas pakalpojumu, ¼ – mākslas, izklaides un atpūtas, bet 1/5 – profesionālo, zinātnisko un tehnisko pakalpojumu jomā. Saistītajās nozarēs lielāko pievienoto vērtību radījuši mēbeļu ražošanas uzņēmumi: 62.9 milj. Ls jeb 11.9 % (Baltijas Konsultācijas & Konsorts, 2013b).

**2. tabula. Komersantu (komercsabiedrību) eksporta apjoms 2008.-2012. gadā sadalījumā pa galvenajiem darbības veidiem pēc NACE 2.red. klasēm (milj.Ls (pēc 2012.g. datiem))**

*Table 2. The volume of exports of merchants (commercial companies) in 2008 -2012 by main sectors of activity according to NACE 2.red. classes (milj.Ls (according to 2012 data))*

| NACE sekcija   | NACE klases kods | NACE klase                        | 2008.g. milj.Ls | 2012.g. milj.Ls | Pieaugums milj.Ls | % pieaugums |
|--|------------------|-----------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|-------------|
| Profesionālie, zinātniskie un tehniskie pakalpojumi(M) | 7420             | Fotopakalpojumi                   | 0,0             | 1,0             | 1,0               | 3746        |
| Profesionālie, zinātniskie un tehniskie pakalpojumi(M) | 7410             | Specializētie projektēšanas darbi | 0,2             | 1,4             | 1,2               | 834         |
| Profesionālie, zinātniskie un tehniskie pakalpojumi(M) | 7311             | Reklāmas aģentūru darbība         | 0,7             | 2,1             | 1,5               | 226         |
| Apstrādes rūpniecība (C)                               | 1520             | Apavu ražošana                    | 1,3             | 3,0             | 1,7               | 137         |
| Apstrādes rūpniecība (C)                               | 3101             | Biroju un veikalu mēbeļu ražošana | 1,5             | 1,6             | 1,0               | 18          |
| Apstrādes rūpniecība (C)                               | 3109             | Citu mēbeļu ražošana              | 47,2            | 80,9            | 12,5              | 18          |
| Apstrādes rūpniecība (C)                               | 3102             | Virtuves mēbeļu ražošana          | 5,6             | 6,6             | 0,1               | 6           |
| Profesionālie, zinātniskie un tehniskie pakalpojumi(M) | 7111             | Arhitektūras pakalpojumi          | 0,9             | 0,8             | -0,1              | -10         |

*Pēc Baltijas Konsultācijas & Konsorts veiktā pētījuma „Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai” datiem*

Kopumā var secināt, ka dizaina nozarē un atbalstošajās industrijās vērojama stabila, tomēr neliela izaugsme: nedz uzņēmumu skaita dinamika 2012. un 2013.gadā, nedz uzņēmumu apgrozījuma un eksporta apjomi laika periodā no 2008- 2012.gadam neliecina par strauju nozares izaugsmi. Tas



nosaka nepieciešamību noskaidrot dizaina nozares uzņēmēju viedokļus par iespējamām attīstības scenārijiem.

**Dizaina nozares konkurētspējas un attīstības faktori:  
nozares uzņēmēju interviju rezultātu analīze**

***Factors of competitiveness and development of the design industry:  
the analysis of the results of the interview with design industry entrepreneurs***

Lai noskaidrotu uzņēmēju viedokļus par attīstībai būtiskiem faktoriem, pētījumā „Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai” (Baltijas Konsultācijas & Konsorts, 2013c) tika intervēti 309 kultūras un radošo industriju nozaru uzņēmēji, no kuriem 26% pārstāv dizaina jomas.

Kā galvenos konkurētspējas faktoros dizaina, reklāmas un arhitektūras uzņēmumu pārstāvji min: kvalitāti (42%, 30% un 31%); produkta unikalitāti (27%, 2%, 12%); profesionalitāti un kompetenci (12%, 27%, 15%); pieredzi (11%, 8%, 31%); klientu apkalpošanas kvalitāti (14%, 20%; 12%); zemas cenas (20%, 23%, 27%).

Darba izpildes ātrums svarīgākais ir strādājot reklāmas aģentūrās savukārt radošums uzņēmumu pārstāvjiem nešķiet viens no svarīgākajiem konkurences faktoriem (5%, 3%, 12%). Dizaina, reklāmas un mārketinga uzņēmumos pēdējo piecu gadu laikā ir veikti ieguldījumi darbinieku kvalifikācijas celšanā (jā – 22% un 26%, dažkārt – 37% un 47%).

Veiktā pētījuma rezultātu analīze ļauj autorei secināt, ka dizaina nozaru uzņēmēji kā galvenos uzņēmējdarbību veicinošus faktoros min uzņēmumu ienākuma nodokļa atvieglojumus (72%), izglītības iestāžu ciešāku sadarbīanos ar uzņēmējiem (57%) un darbinieku izglītību vēloties profesionālās izglītības programmas piemērot darba devēju prasībām (56%). Salīdzinot visbiežāk minētās prioritātes, savas kvalifikācijas celšanu un pētniecības attīstīšanu uzņēmēji neuzskata par tik būtiskiem uzņēmumu attīstību veicinošiem faktoriem.

Savukārt pētījuma „Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai” (Baltijas Konsultācijas & Konsorts, 2013d) veicēji secina, ka „ideju komercializāciju nozares eksperti un uzņēmēji bieži vien norāda kā problemātisku aspektu uzņēmējdarbības attīstībā, proti – radošo industriju nozarē ir daudz ideju, radošu iestrāžu, bet nav prasmju tās komercializēt. Daļēji šo problēmu jāsaista ar izglītības sistēmu, kurā radošums ir nodalīts no tirgus ekonomikas...”.

**Diskusija  
Discussion**

Dizaina izglītības kā publiska pakalpojuma uzdevums ir apmierināt sabiedrības un studējošo vajadzības, prasības un ievērot studējošo tiesības.

Tomēr studējošie ne vienmēr izprot profesijas specifiku un nepieciešamo zināšanu, prasmju, kompetenču un personīgo īpašību kopumu, kas nepieciešams darbam dizaina jomās, kā arī dizaina iespējas citās nozarēs. Lai arī daļa studentu strādā dizaina uzņēmumos, viņu prasības izriet no darba devēju prasībām, kas ir specifiskas. Organizāciju un privātpersonu pieprasījums pēc dizaineru pakalpojumiem ir atkarīgs no risināmās problēmas un izpratnes par dizainu, to aptverto problēmu loku, kā arī priekšstatiem par dizaineru prasmēm un kompetencēm.

Tas rada jautājumu: kāds ir dizaina izglītības pamatuzdevums – sagatavot darba tirgū konkurētspējīgus dizainerus balstoties uz tautsaimniecības nozaru attīstības tendencēm un darba devēju prasībām? Vai darba devēju prasību izpildīšana ir vienīgais konkurētspējas un nodarbinātības faktors? Palielinoties nozaru ekspertu padomju lomai profesionālās izglītības pilnveidē, sāk ieskicēties tieši šāds attīstības modelis.

Tomēr, kā liecina pētījuma rezultātu analīze, šāda pieeja nevar nodrošināt ne dizaineru nodarbinātību, ne dizaina nozares izaugsmi. Latvijā ir pietiekoši liels uzņēmumu pārklājums tradicionālajās dizaina nozarēs, izaugsme būtu iespējama vienīgi palielinot uzņēmumu eksportspēju balstoties uz tirgus pētījumiem un samazinot pakalpojumu cenas. Tomēr dizaina sektora eksporta apjoms laikā no 2010.-2012. gadam nav būtiski palielinājies, kaut arī katru gadu darba tirgū ienāk jauni dizaineri un notiek pieredzējuša darbaspēka rotācija starp dizaina uzņēmumiem. Uzņēmējdarbības dizaina nozarē attīstības un dizaineru nodarbinātības dinamika liecina, ka svarīga ir jaunu dizaina un starpdisciplināru uzņēmumu, kuru darbības arēna pārsniegtu Latvijas robežas, veidošanās.

Dizaina procesam kļūstot sarežģītākam, ir nepieciešama arī jauna ietvarstruktūra dizaina izglītībā un pētniecībā. Pieņemot, ka lineārs, cēlonisks un instrumentāls modelis vairs nav pietiekošs, lai raksturotu dizaina procesa sarežģītību, ir jāakceptē jauns modelis, kura teorētiskā bāze tiek papildināta ar sistēmu un sarežģītības teorijām (Findeli, 2001).

Estētisku vērtību, kas ir mākslas pamats, radīšana ir tikai viens no dizaina aspektiem mūsdienu izpratnē. Tomēr autores veikto pētījumu analīze liecina, ka izglītība ir vienīgā joma, kur dizains joprojām tiek klasificēts kā mākslas apakškatēgorija (UNESCO Institute for Statistics, 2013).

Tomēr izpratne par dizainu kā lēmumu veidošanas un nestrukturētu problēmu risināšanas procesu pasaulē turpina pieaugt, kā arī jebkura dizaina projekta izstrādē ir nepieciešama sistēmiska pieeja. Līdz ar to, lai veicinātu dizaina izglītības pilnveidi Latvijā, ir nepieciešams pieņemt faktu, ka aktuālas ir vairākas dizaina koncepcijas, kas ir saistītas ar dizainu kā materiālu (Ralph & Wand, 2009; Alexander, 1971) un nemateriālu (Helsinki Design Lab, 2013; Commission of the European Communities, 2009; Hatchuel & Weil, 2003) vērtību radīšanu.

Ja viens no dizaina izglītības uzdevumiem ir sagatavot darba tirgū konkurētspējīgus speciālistus, tad ir jāreķinās ar darbaspēka mobilitāti un faktu,

ka pasaulē dizaineru darbības jomas ir pārsniegušas tradicionālās nozares robežas. Mūsdienu pasaulē dizaineri var strādāt ne tikai savā profesionālās specializācijas jomā, bet arī būt noderīgi jebkurā citā sfērā, kurā cilvēkcentrēta pieeja nepieciešama nākotnes scenāriju veidošanā un realizēšanā, kā arī praktizēt jaunajās dizaina jomās: pakalpojumu dizainā, sociālajā dizainā, stratēģiskajā dizainā un citās.

Dizaina nozares robežu paplašināšanās, kas pasaulē ir atzīta, Latvijas izglītības vidē joprojām nav pienācīgi novērtēta. Latvijas dizaina skolas tradīcijas ir spēcīgas, tomēr dizaina izglītība, kas tiek balstīta mākslas un amatniecības tradīcijās un izpratnē par dizainu kā estētisku produktu, vides vai komunikācijas līdzekļu komponentu, ietver tikai šauru specializāciju loku kādā no dizaina jomām. Šāda izglītība nenodrošina pietiekošu zināšanu klāstu par savstarpēji saistītu sarežģītību, cilvēka izziņas procesiem un emocijām, tehnoloģijām un uzņēmējdarbību, kā arī zināšanas par zinātnisko metodi, statistiku un eksperimentālu dizainu pieņemumu pierādīšanai (Friedman, 2011).

Nenoliedzot Latvijas dizaina skolas tradīcijas kā stabilāko pamatu atsevišķu specializāciju studiju programmu saturā, autore uzskata, ka dizaina izglītības koncepcijai nepieciešams pievienot jaunas dimensijas.

### **Secinājumi un ieteikumi** *Conclusions and recommendations*

1. Dizaina izglītībā nepieciešama paradigmu maiņa: dizains 21.gadsimtā nav vizuālās mākslas veids, bet gan patstāvīga nozare un zinātniskās darbības joma. Atšķirīgās dizaina koncepcijas un dizaina domāšanas metožu izmantošanas dažādās jomās pieredze un efektivitāte pasaulē ir stratēģijas, ko var un vajadzētu pieņemt.
2. Dizaina izglītības konkurētspēja ir tieši saistīta ar dizaina kā domāšanas veida, stratēģijas un inovāciju instrumenta akcentēšanu. Šādas mācību programmas vislabāk varētu funkcionēt maģistra un doktora studiju līmenī.
3. Autore piekrīt Normanam (Norman, 2014): nepieciešamas jaunas dizaina izglītības programmas, kas tiktu balstītas ne tikai uz dizaina kā estētiskas vērtības, bet arī uz zināšanu sociālajās zinātnēs, tehnoloģijās, matemātikā un statistikā kopumu, kā arī dodot iespēju veidot izpratni par eksperimentālām un lēmumu pamatošanai nepieciešamām metodēm.
4. Svarīgi ir attīstīt dizaina pētniecību gan mācību un studiju uzdevumu ietvaros, gan veidojot studiju programmas dizaina pētniecībā un zinātnē.
5. Ir nobriedusi akūta nepieciešamība pēc maģistra studiju vai tālākizglītības programmām dizaina pedagogiem, kas nav orientētas tikai uz pedagoģisko kompetenču iegūšanas minimumu, bet arī uz jaunu zināšanu, prasmju apguvi, kas atbilst aktualitātēm dizaina nozarē pasaulē.
6. Gan situācija dizaina nozarē, gan profesionālās izglītības politikas pamatnostādnes liecina par nepieciešamību izveidot jaunu: dizaina vai dizaina un mākslas nozaru ekspertu padomi, kā uzdevums būtu arī esošo

- dizaina profesiju standartu pilnveide. Lai novērstu pašizolācijas draudus, dizaina izglītības pārstāvjiem būtu vēlams piedalīties arī funkcionējošo nozaru ekspertu padomju darbā.
7. Lielāka vērtība jāpievērš uzņēmējdarbības gara veidošanai topošajos dizaineros, iespēju radīšanai nepieciešamo kompetenču iegūšanai sava uzņēmuma veidošanā un vadīšanā, ideju komercializācijas izpratnes veidošanai. Biznesa inkubatori augstskolās, iesaistīšanās sadarbības tīklos, piemēram, studentu-uzņēmumu-augstskolu sadarbības platformas DEMOLA Latvia (Demola Latvia, 2015) projektos, ir novērtēti kā veiksmīgi piemēri.
  8. Dizaina izglītības programmu realizētājiem lielāka vērtība jāpievērš audzēkņu personību pilnveidei: izmantojot atbilstošas mācību metodes un iesaistot studentus starpdisciplināros projektos: stimulējot sadarbības prasmju, tolerances, patstāvības, atbildīguma un pašapziņas veidošanos un mūžizglītības nepieciešamības apziņu.
  9. Kā vienu no dizaina izglītības uzdevumiem var definēt iespēju identificēšanu sabiedrības grupu izglītošanai. Dizaina elementu iekļaušana ar dizaina izglītību nesaistītās mācību un studiju programmās, starpdisciplināri projekti un studiju programmas ir daži no šiem veidiem.

### Summary

The analysis of the structure of Latvian design education and its quantitative indicators, the situation in business and employment dynamics, as well as theoretical literature, regulatory and industry-related documents, all the mentioned factors/aspects show that it is necessary to add new dimensions to the concept of Latvian design education. The author believes that the competitiveness of design education is directly related to the emphasis placed on design as a way of thinking, strategy and a tool for innovation opening opportunities to create new interdisciplinary programs, to develop design research, as well as possibilities for designers to work both in design and other industries. New design educational programs should be based not only on design as an aesthetic value but also on the knowledge in the social sciences, technology, mathematics and statistics, as well as giving the opportunity to raise the awareness about experimental methods to justify the decision. In this context, new programs of professional development for educators are also necessary. More attention should be paid to students' personal development by using appropriate teaching methods and involving students in interdisciplinary projects, encouraging cooperation skills, tolerance, autonomy, accountability, strengthening the awareness of necessity for lifelong learning. In order to implement these changes, educators must be actively involved in the shaping of design education policy and strategies.

### Literatūra References

Alexander, K.(1971). *Notes on the Synthesis of Form*, pp.15, 18-19. Harvard University Press  
Augstākās izglītības kvalitātes novērtēšanas centrs (2015). Akreditētās programmas, pēc studiju virziena – Mākslas. Pieejams: [http://www.aiknc.lv/lv/prog\\_aip\\_virziens.php?id=2](http://www.aiknc.lv/lv/prog_aip_virziens.php?id=2) Skatīts: 10.03.2015

- Baltijas Konsultācijas; Konsorts (2013a). Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai, pp.50. Pieejams: <http://www.km.gov.lv/lv/starptnozares/radosa/petijumi.html> Skatīts: 10.03.2015
- Baltijas Konsultācijas; Konsorts (2013b). Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai, pp. 81-84. Pieejams: <http://www.km.gov.lv/lv/starptnozares/radosa/petijumi.html> Skatīts: 10.03.2015
- Baltijas Konsultācijas; Konsorts (2013c). Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai, pp.87-126. Pieejams: <http://www.km.gov.lv/lv/starptnozares/radosa/petijumi.html> Skatīts: 10.03.2015
- Baltijas Konsultācijas; Konsorts (2013d). Latvijas radošo industriju darbība un priekšnoteikumi nozares mērķtiecīgai attīstībai. Galveno rezultātu prezentācija. Pieejams: <http://www.km.gov.lv/lv/starptnozares/radosa/petijumi.html> Skatīts: 10.03.2015
- Centrālā statistikas pārvalde (2014a). Uzņēmējdarbības finanses - Galvenie rādītāji. Pieejams: <http://www.csb.gov.lv/statistikas-temas/uznemejdarbibas-finanses-galvenie-raditaji-30309.html> Skatīts: 10.03.2015
- Centrālā statistikas pārvalde (2014b). UFG021. komersantu (komercsabiedrību) NETO apgrozījums pa darbības veidiem (NACE 2.red.). Pieejams: [http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/ekfin/ekfin\\_ikgad\\_uznemfin/UF0021\\_euro.px/table/tableViewLayout1?rxid=cdbc978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0](http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/ekfin/ekfin_ikgad_uznemfin/UF0021_euro.px/table/tableViewLayout1?rxid=cdbc978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0) Skatīts: 10.03.2015
- Commission of European communities (2009). Design as a driver of user-centred innovation, pp.9,58. Pieejams: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design\\_swd\\_sec501\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/design_swd_sec501_en.pdf) Skatīts: 10.03.2015
- Demola Latvia (2015). Pieejams: <http://latvia.demola.net/> Skatīts: 10.03.2015
- Findeli, A. (2001). *Rethinking design education for the 21<sup>st</sup> century: theoretical, methodological, and ethical discussion*. Design Issues, 17, Nr.1, pp. 5-17
- Friedman, K. (2011). The New Paradigm: Why Design Education Must Change. GMANE. <http://article.gmane.org/gmane.comp.hci.phd-design/12432/match=design+science> Skatīts: 10.03.2015
- Hatchuel, A.; Weil, B. (2003). A new approach of innovative design: an introduction to C-K theory. International Conference on Engineering Design, ICED 03 Stockholm, august 19-21, 2003. Pieejams: [https://www.academia.edu/7837958/C-K\\_design\\_theory\\_an\\_advanced\\_formulation](https://www.academia.edu/7837958/C-K_design_theory_an_advanced_formulation) Skatīts: 10.03.2015
- Helsinki Design Lab (2013). Why Strategic Design? Pieejams: <http://www.helsinkidesignlab.org/pages/why-strategic-design> Skatīts: 10.03.2015
- Irbite, A. (2014a). Complex problems in design and design education. Proceedings in Global Virtual Conference, EDIS - Publishing Institution of the University of Zilina, ISBN: 978-80-554-0866-8, pp. 287-292
- Irbite, A. (2014b). The Importance of the Paradigm Shift in the Development of Design Industry and Design Education. Konferences „Sabiedrība, integrācija, izglītība” rakstu krājums, ISBN 978-9984-44-141-2, pp.411-422
- Irbīte, A. (2013a). Dizaina izglītība Latvijā. LU raksti, Izglītības vadība, Nr. 792, ISBN 978-9984-45-724-6, lpp. 57 – 62
- Irbīte, A. (2013b). The Evolution of Design during 20<sup>th</sup>-21<sup>st</sup> centuries. Art Tempus, 1, ISSN 2255-9396, pp.16-28
- Irbite, A. (2013c). Traditions and innovations in Latvian design education. Proceedings in The 1<sup>st</sup> International Virtual Conference on Advanced Scientific Results, ISBN 978-80-554-0726-5, pp. 230-236

- Latvijas Republikas Ekonomikas ministrija (2014). Informatīvais ziņojums par darba tirgus vidēja un ilgtermiņa prognozēm, pp.63. Pieejams: [https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas\\_attistiba/EMZino\\_150814.pdf](https://www.em.gov.lv/files/tautsaimniecibas_attistiba/EMZino_150814.pdf) Skatīts: 10.03.2015
- Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. (2015a). *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2010. gadā. Studiju programmas*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registristatistika/statistika-augstaka/6818.html> Skatīts: 10.03.2015
- Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. (2015b). *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2011. gadā. Studiju programmas*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registristatistika/statistika-augstaka/8190.html> Skatīts: 10.03.2015
- Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. (2015c). *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2012. gadā. Studiju programmas*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registristatistika/statistika-augstaka/9495.html> Skatīts: 10.03.2015
- Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija. (2015d). *Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2013. gadā. Studiju programmas*. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registristatistika/statistika-augstaka/2013.html> Skatīts: 10.03.2015
- Nacionālā izglītības iespēju datubāze (2015). Profesionālā izglītība pēc pamatizglītības. Dizains. Pieejams: [http://www.niid.lv/niid\\_search?level\\_1=4&qy=dizains&x=33&y=11](http://www.niid.lv/niid_search?level_1=4&qy=dizains&x=33&y=11) Skatīts: 10.03.2015
- Norman, D. (2014). State of Design: How Design Education Must Change. LinkedIn, Donald Norman. Pieejams: <https://www.linkedin.com/today/post/article/20140325102438-12181762-state-of-design-how-design-education-must-change> Skatīts: 10.03.2015
- Nozaru ekspertu padomes (2015a). Nozaru kvalifikāciju sistēma. Pieejams: <http://www.nozaruekspertupadomes.lv/nozaru-kvalifikaciju-sistema> Skatīts: 10.03.2015
- Nozaru ekspertu padomes (2015b). Tekstilizstrādājumu, apģērbu, ādas un ādas izstrādājumu ražošana. Profesiju karte. Pieejams: <http://www.nozaruekspertupadomes.lv/nozaru-kvalifikaciju-sistema/tekstilizstradajumu-apperbu-adas-un-adas-izstradajumu-razosana/profesiju-karte> Skatīts: 10.03.2015
- Ralph, P. Wand, Y. (2009). A Proposal for a Formal Definition of the Design Concept, Lecture Notes in Business Information Processing, 14, pp. 103-136 [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-540-92966-6\\_6](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-540-92966-6_6) Skatīts: 10.03.2015
- UNESCO Institute for Statistics (2013). ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F)", pp.18. Pieejams: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-37c-fos-review-222729e.pdf> Skatīts: 10.03.2015

## PERCEPTIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ON POSTERS WITH SOCIAL THEMES

**Selma Karaahmet**

Ondokuz Mayıs University, Turkey

**Faruk Malbelegi**

Marmara University, Turkey

***Abstract.** We can't know that can we change the world through the poster which is a product of graphic design but it is possible to make goodness for humankind by designing router and awareness posters since they can redirect and emphasize the ideas with mass media. The aim of this study, which is prepared with this opinion, is determine to prospective teachers' values of perceptions from different classes and different departments. Teachers are so important to have ability to reach and teach all individuals in community. For this reason, in this study 80 prospective teachers will attend during 2014-2015 school year in Education Faculties of Ondokuz Mayıs University and Marmara University. Four different social themed posters selected which contains different values like respect, peace, sensitivity and tolerance, to state how their opinion about social issues. These posters will show to participants and ask about their opinion. The results will evaluate with content analysis.*

***Keywords:** social themed posters, prospective teachers, value perception.*

### Introduction

As an expression form, visual communication design has become a primary element of mass communication within the period which falls on at the end of the 19<sup>th</sup> century and the beginning of the 20<sup>th</sup> century that could be characterized as mass communication age. A product of visual communication design includes a creative process that involves visualizing writings and images on two or three dimensional surfaces and communicating through various media tools in order to transmit the data communication to a predetermined target audience in accordance with planned marketing goals and strategies about service, idea or organization. As a means of communication, poster design is one of the graphic design products which is incontrovertibly influential. Poster, (=affiche, which comes from French) is a printed paper, a show card which is generally illustrated and posted on the walls in public to advertise or to make a propaganda or announcement. Posters are graphic design products which are designing with aesthetic concerns and prepared to inform, to raise consciousness, to make announcements or to increase selling and mostly considered as a mass communication tool.

Posters can be separated into three groups according to their contents.

*Publicity Posters*; are prepared to advertise a product or a service and used largely in sectors such as fashion, industry, tourism, food and corporate advertisement sectors.

*Cultural Posters*; publicize and announce events such as festivals, symposiums, theatre, movie, exhibition, entertainment, sports etc.

*Posters with social themes*; are prepared to give information about world peace, social environment, natural events, human relations and to warn people on these subjects. Apart from these, posters that describe a thought or a political organization, belong to this group.

Surely, there are some rules while designing a poster with social theme as in the case of all other poster designs. In order to give the desired message, right indicators have to be chosen and submit with suitable color, typography and pattern. Since this kind of posters don't have a commercial concern so slogans of posters have to be striking as well as design to influence people. Typographic presentation of the chosen words is also significant. A functional social themed poster needs to create an inclination on people.

Posters with social theme are in much more different positions than the other poster examples. They become an issue for the society they are presented to. Therefore, poster designers have a big responsibility as designer's mission becomes something that is beyond promoting. Designer has an important role in mass communication through the method he/she uses and visual language he/she chooses. Visual literacy is the ability to read visual messages. Thus, visual communication designers have to use a universal visual language and aware of cultural differences. Educational environment is quite important for visual communication designer who knows awareness of environmental conditions and advantages of cultural diversity. Visual communication designer with intellectual sensitivity and multiple skills, might be a transmission source that creates a social awareness. If designer realizes this power in his/her hands, he/she is able to use all of it feeling that he/she can open the door to whole world.

Of course, to seek a one-way improvement by producing only powerful and influential designs would be meaningless. As well as a good communication designer or design product, audience who will face with this design is also important. At this point, not only design students but also all students gain importance. People, one way or another, come face to face with various visual materials in everyday life and it is quite important to give meanings to these codes. Individuals must get educated on visual literacy from the childhood and only then posters with social themes are saved to address to only one sided or conscious audience.

It is a well-known fact that seeing takes precedence of speaking, infant firstly learns to identify with its eyes (Berger, 2003). It's much more effective to address to people's visual senses in order to teach social benefit. Through the art education beginning from the childhood, one can gain the ability of visual



literacy, and therefore, whether dealing with art or not, every individual in society is able to understand visuals properly. Only then posters with social themes achieve the aim of adding value and creating social awareness on various subjects.

As a social living creature, individual has some responsibilities on his/her part for the sake of living together in a society and to carry out its responsibilities he/she is required to learn the values that indicate what is important, what should be preferred, shortly how to live (Akbaş, 2008). In this respects, values are of vital importance in behalf of social unity. Value is an alliance of senses and acceptances originated from individual, society, belief and ideology (YelveAladağ, 2009). According to Kerschensteiner (1954) all groups, which are made of human beings should develop values (Akbaş, 2008). Values occupy an important place while explaining the behaviours. If a behaviour is preferred to another behaviour, major factor is the values which the individual has.

Concept of education of values, generally means to add positive values through suitable strategy, method and technic (YelveAladağ, 2009). While learning the values, families, media and cultural establishments as well as schools have great importance. For this reason, it is necessary to know how the values are learned within society (Akbaş, 2011). When education of values given by teacher in the schools supported with visual literacy abilities, values which are trying to be added through mass communication means outside the school will be more target-driven. Thus, given the responsibility of teacher who is at the center of problem, it will be useful to analyze the teacher education. Briefly, when a well-educated prospective teacher prefers to teach values by using visuals, he/she might get more positive results. Individuals who get education by more conscious teachers, are able to understand posters with social themes and get the message more directly.

This study, which was prepared in the view of this information and opinions, aims to evaluate prospective teachers' perceptions of values and to emphasize the importance of visual literacy ability in value education toward the results. When individuals who have a sophisticated visual literacy ability come across poster designs with social themes that prepared to awaken a sensitivity in society, process will be successful both for designer and audience. Obviously it is not difficult for designers to inform society about what is happening in its "human" circle, to raise awareness, to tell that everything is in their hands, to take their sides in this fight, to encourage them, to be in solidarity. Today, to create social campaigns, to use creativity and sharp-wittedness in favor of human become necessary. Yet, in order to achieve the goal, audience should be well-educated and well-equipped. Prospective teachers, who will be pretty substantial for education process, should be able to present their own perception of value and this work has an important role in terms of this process.

## Method

One of the qualitative research patterns, phenomenological pattern has been used in this work which intends to present prospective teachers' perception of value through posters with social themes. A phenomenological work explains and depicts the observable phenomenon, facts or events (YıldırımveŞimşek, 2011).

## Study Group

Study group of this research consisted of 40 prospective teachers from Samsun OndokuzMayıs University Art Teaching Department, 39 prospective teachers from Marmara Üniversitesi Primary School Teaching Department. They were chosen from different departments and separate grades in order to determine whether they have various perception of value against posters with social themes. 4 posters with social themes on different themes were presented to prospective teachers and asked them to assess what they saw. All assessments collected as written documents.

## Data Analysis

Obtained data was evaluated by means of descriptive analysis and content analysis. Researchers analyzed the written statements of prospective teachers about posters with social themes and digitized by coding related to values.

## Findings

Below is the pictures of the posters which are showed to prospective teachers. In this research, prospective teachers were asked to explain their views about presented posters and their statements were digitized we reached to frequencies in Table 1, 2, 3, 4.



a) The First Poster



b) The Second Poster



c) The Third Poster



d) The Forth Poster

**Figure 1. Pictures of the posters**

**Table 1. The Frequencies of the Prospective Teachers' Answers Relating to the First Poster**

|                         | Prospective Teachers of Visual Arts |     |       | Prospective Teachers of Primary School |     |       |
|-------------------------|-------------------------------------|-----|-------|--|-----|-------|
|                         | Woman                               | Man | Total | Woman                                  | Man | Total |
| Environmental Awareness | 14                                  | 11  | 25    | 7                                      | 3   | 10    |
| Sensitivity             | 15                                  | 8   | 23    | 6                                      | 7   | 13    |
| Responsibility          | 12                                  | 9   | 21    | 8                                      | 5   | 13    |
| Technical Analyses      | 4                                   | 1   | 5     | 11                                     | 4   | 15    |
| Love                    | 3                                   | 1   | 4     | 0                                      | 1   | 1     |
| Being Scientific        | 1                                   | 0   | 1     | 1                                      | 1   | 2     |
| No Comment              | 0                                   | 1   | 1     | 2                                      | 1   | 3     |

When Table 1 is examined, it can be seen that prospective teachers made emphasize on the values like 'environmental/natural consciousness', 'sensitivity' and 'responsibility' and that art prospective teachers stressed more values than primary school prospective teachers. This finding might reveal that art prospective teachers are more successful about attributing a meaning to posters. Also, it is seen that primary school prospective teachers did more technical analysis when compared to art prospective teachers.

And this finding might reveal that primary school candidates tried to assign a meaning to posters and for this reason they emphasized less values. Another finding in Table 1 is that women made more technical analysis than men.

When Table 2 is examined, it is seen that prospective teachers made emphasizes on values like 'being fair', 'sensitivity' and 'freedom'. There were a lot of candidates who criticized the subject harshly and made technical analysis. Besides all comments about this poster, women and primary school prospective teachers made more technical analysis.

**Table 2. The Frequencies of the Prospective Teachers' Answers Relating to the Second Poster**

|                          | Prospective Teachers of Visual Arts |     |       | Prospective Teachers of Primary School |     |       |
|--------------------------|-------------------------------------|-----|-------|--|-----|-------|
|                          | Woman                               | Man | Total | Woman                                  | Man | Total |
| Sensitivity              | 7                                   | 5   | 12    | 0                                      | 4   | 4     |
| Against strongly         | 6                                   | 5   | 11    | 6                                      | 1   | 7     |
| Technical Analyses       | 5                                   | 4   | 9     | 12                                     | 4   | 16    |
| Being fair               | 3                                   | 4   | 7     | 9                                      | 7   | 16    |
| Freedom                  | 4                                   | 2   | 6     | 8                                      | 2   | 10    |
| Responsibility           | 1                                   | 2   | 3     | 1                                      | 0   | 1     |
| Solidarity               | 2                                   | 0   | 2     | 0                                      | 0   | 0     |
| Supporters the same idea | 0                                   | 2   | 2     | 5                                      | 0   | 5     |
| Respect                  | 1                                   | 0   | 1     | 0                                      | 0   | 0     |
| Aesthetics               | 0                                   | 0   | 0     | 0                                      | 1   | 1     |

According to Table 2, while 'Freedom' value was emphasized by women prospective teachers, 'being fair' and 'sensitivity' values were emphasized by men as well as women.

It is an interesting finding that women prospective teachers made less emphasizes on values such as 'solidarity', 'respect' and 'unity of family' about second poster. Primary school teaching department's women prospective teachers considered 'women's being in the shadow of men' as a normal situation which might be another interesting finding. They explained this situation saying that: 'Women need to be protected due to their nature and women want this guardian.'

**Table 3. The Frequencies of the Prospective Teachers' Answers Relating to the Third Poster**

|                    | Prospective Teachers of Visual Arts |     |       | Prospective Teachers of Primary School |     |       |
|--------------------|-------------------------------------|-----|-------|--|-----|-------|
|                    | Woman                               | Man | Total | Woman                                  | Man | Total |
| Respect            | 12                                  | 10  | 22    | 12                                     | 6   | 18    |
| Tolerance          | 8                                   | 6   | 14    | 10                                     | 4   | 14    |
| Sensitivity        | 6                                   | 4   | 10    | 2                                      | 0   | 2     |
| Freedom            | 6                                   | 4   | 10    | 4                                      | 2   | 6     |
| Technical Analyses | 6                                   | 1   | 7     | 12                                     | 3   | 15    |
| Peace              | 4                                   | 2   | 6     | 1                                      | 1   | 2     |
| Love               | 1                                   | 3   | 4     | 2                                      | 0   | 2     |
| Be fair            | 2                                   | 0   | 2     | 6                                      | 3   | 9     |
| Solidarity         | 0                                   | 1   | 1     | 0                                      | 0   | 0     |
| Honesty            | 0                                   | 1   | 1     | 0                                      | 0   | 0     |

According to Table 3, it is seen that values like 'respect', 'toleration', 'sensitivity', 'tolerance' and 'being fair' were emphasized. Women prospective teachers and primary school prospective teachers made more technical analysis about this poster, too. 'Solidarity', 'love' and 'peace' were the values less referred to. But generally, prospective teachers expressed same ideas about this poster and addressed to values of 'respect' and 'tolerance'.

**Table 4. The Frequencies of the Prospective Teachers' Answers Relating to the Forth Poster**

|                             | Prospective Teachers of Visual Arts |     |       | Prospective Teachers of Primary School |     |       |
|-----------------------------|-------------------------------------|-----|-------|--|-----|-------|
|                             | Woman                               | Man | Total | Woman                                  | Man | Total |
| Sensitivity                 | 13                                  | 5   | 18    | 14                                     | 5   | 19    |
| Against strongly            | 10                                  | 4   | 14    | 9                                      | 3   | 12    |
| Responsibility              | 7                                   | 5   | 12    | 9                                      | 2   | 11    |
| Technical Analyses          | 6                                   | 4   | 10    | 10                                     | 5   | 15    |
| Be fair                     | 5                                   | 1   | 6     | 0                                      | 1   | 1     |
| React normally              | 3                                   | 2   | 5     | 2                                      | 2   | 4     |
| Solidarity                  | 3                                   | 0   | 3     | 0                                      | 0   | 0     |
| Importance of being healthy | 0                                   | 2   | 2     | 3                                      | 1   | 4     |
| No Comment                  | 1                                   | 1   | 2     | 0                                      | 0   | 0     |

When Table 4 is examined, it is seen that values such as 'sensitivity', 'responsibility' and 'civil liberty' were emphasized. We again come across frequencies on technical analysis, like in other posters. It is remarkable that although majority of prospective teachers criticized the situation harshly, there are also ones who found it normal and claimed that the reason was the policy of People's Republic of China.

## **Result and Discussion**

Graphic design term which emerged from simple purposes like preparing announcement bills, firstly in Germany, became widespread after industrialization, then developed with artistic motivations and gained a dynamism. Today graphic design products could be use as means of solving social problems in this age when technology especially mass communication are used so strong and commonly. Despite the fact that it is an important subject, people do not think about it thoroughly, or not try to generate a solution but education is probably the first method to be adopted. Classes that create a trend toward designs with social content should be given in departments of fine arts. Teachers should raise the awareness of students so that for the sake of young artists and the society we live in, social consciousness can be created. Educators have an important role on this subject. Art teachers should impose on each student to discuss the social problems as well as the other subjects. In this case,

especially in design schools, teacher should give the idea that posters with social themes as well as commercial designs are in the charge of designers and that it is a big responsibility.

Since raising social awareness in society and educating individuals about values begin in childhood, to educate designer is as important as to educate individuals who are able to understand the visuals he/she creates. When considered from this point, primary school teachers have a critical role in the way of educating children who are able to comprehend the meaning of a visual design.

### References

- Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (16). 9-27.
- Berger, J. (2003). *Görme Biçimleri*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Bernard, M. (2002). *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür*. Ütopya Yayınları, Ankara.
- Çekiç, S. (2008). İletişim Tasarımcılar Neden Sosyal Tasarımlar Üretmek Zorunda. *No Tasarım Dergisi*. 1.166-188.
- Catharine, F. (2005). *How to Grow as a Graphic Designer*. Allworth Press, New York.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter Kavramı ve Karakter Terbiyesi*. Kanad, H. F. (Çeviri). Örnek Matbaası, Ankara.
- River, C. (2007). *Poster Art, Innovation in Poster Design*. Roto VisionSA, Switzerland
- Uçar, T. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*. İnkılap Yayınları. İstanbul
- Yel, S., Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi, Ed: Safran, M., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 6 (16). 9-27.
- Berger, J. (2003). *Görme Biçimleri*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Bernard, M. (2002). *Sanat Tasarım ve Görsel Kültür*. Ütopya Yayınları, Ankara.
- Çekiç, S. (2008). İletişim Tasarımcılar Neden Sosyal Tasarımlar Üretmek Zorunda. *No Tasarım Dergisi*. 1.166-188.
- Catharine, F. (2005). *How to Grow as a Graphic Designer*. Allworth Press, New York.
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter Kavramı ve Karakter Terbiyesi*. Kanad, H. F. (Çeviri). Örnek Matbaası, Ankara.
- River, C. (2007). *Poster Art, Innovation in Poster Design*. Roto Vision SA, Switzerland
- Uçar, T. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*. İnkılap Yayınları. İstanbul
- Yel, S., Aladağ, S. (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi, Ed: Safran, M., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## ЛАНДШАФТНЫЙ ДИЗАЙН В СТИЛЕ МОДЕРН

### *Landscape Design of the Art Nouveau Style*

**Malika Makhmudova (Махмудова Малика Тахировна)**

Доцент кафедры «Дизайн» Национального института  
художеств и дизайна им. К. Бехзод УЗБЕКИСТАН)

**Dilfuza Jumaniyazova (Жуманиязова Дилфуза Камаловна)**

Доцент, заведующая кафедрой „Общественные науки” Национального института  
художеств и дизайна им. К. Бехзода (УЗБЕКИСТАН)

**Gayrat Abdullahodjaev (Абдуллаходжаев Гайрат Толипович)**

Кандидат юридических наук, доцент кафедры „Общественные науки” Национального  
института художеств и дизайна им. К. Бехзода (УЗБЕКИСТАН)

***Abstract.** The article describes some of the features of the development of landscape design in the Art Nouveau style and its application in the modern world. In particular, it presents the main features of the style, its appearance and the main masters, such as Antonio Gaudi. The Art Nouveau style has been widely used in modern life, as well as landscape design, which is expressed through a particular interpretation of the basic rules and compositional techniques, colour solution of small garden, plant selection and combinations thereof, types of decorative paving, small architectural forms and garden equipment.*

***Keywords:** Art Nouveau garden features, colour palette of a garden, concept of style, landscaping, master of Art Nouveau, Park Guell, the Art Nouveau style.*

### **Введение** *Introduction*

**Актуальность:** На всём протяжении развития истории человек в своей архитектурно-строительной деятельности сознательно или интуитивно обращался к живой природе, которая помогала ему решать самые различные проблемы. В настоящее время при стремительно быстром росте городов вопрос об организации садов и парков является наиболее актуальным.

**Цели изучения:** Цель данной статьи – рассмотреть тенденции и закономерности, а также характерные черты садово-паркового искусства в стиле Модерн, научно обосновать методику создания современного ландшафтного дизайна.

**Методы:** аналитический, метод сравнения, обобщения и систематизации. В частности, изучен(-а) следующее: (1) необходимая литература о стилях в архитектуре и искусстве, в частности о стиле Модерн; (2) специальная литература о ландшафтном дизайне для достижения максимального развития дизайнерского мышления о садово –

парковом искусстве, в особенности в стиле Модерн; (3) опыта архитекторов стиля Модерн; (4) практический опыт работы мастеров ландшафтного дизайна в стиле Модерн; (5) объект исследования: стили в архитектуре, ландшафтный дизайн; (6) предмет исследования: архитектурные сооружения, сады и парки.

**Изученность проблемы:**

Вопросы формирования, развития основных стилистических особенностей архитектурного и ландшафтного дизайна в стиле Модерн исследованы в трудах многих ученых: Джон Гилл (2008 г.). *Антонио Гауди*. Москва; Юдина Н.А. (2004 г.). *100 великих заповедников и парков*. Москва; Павленко Л. Г. (2004 г.) *Ландшафтное проектирование. Дизайн сада*. Ростов- на-Дону; Лепкович И.П. (2004 г.). *Ландшафтное искусство*. Москва; Галкина Л. И. (2004 г.). *Японские традиции в оформлении сада*. Донецк; Крижановская Н.Я. (2005 г.). *Основы ландшафтного дизайна*. Ростов-на-Дону., и т.д.

**Научная и практическая значимость статьи:** анализ проведенного исследования позволит теоретически и практически использовать рекомендации, направленные на формирование современного сада в стиле Модерн.

**Стиль Модерн в архитектуре**  
*The Art Nouveau style in architecture*

Дизайн в XX веке стал глобальным феноменом, охватывающим самые разные сферы: от архитектуры и мебельного производства до графики. Дизайн окружает нас повсюду. Представление человека о красоте менялось со сменой эпох. Новые возможности научно – технического прогресса принесли нам новые материалы, появились возможности сделать окружающие предметы более сложными. Стиль в архитектуре и искусстве понимается как определённая устойчивая общность содержания, творческих принципов, характера и художественного выражения наиболее существенных признаков предметов материальной и духовной культуры конкретного исторического периода. Отвечая на изменчивые нужды современного общества, дизайнеры всё чаще обращаются к историческим стилям в поисках вдохновения. Мотивы из прошлого возрождаются в искусстве, дизайне и архитектуре. И если стиль эпохи или архитектурного направления определяется историческими, экономическими и социальными условиями, то образ человека и, тем более его дома, сада напрямую зависит от его вкуса.

Поиски новых форм в архитектуре европейских стран рубежа XIX-XX вв. способствовали становлению своеобразного творческого направления, получившего название стиля модерн (Гуляницкий, 1984). Модерн – это направление было известно в Европе под разными



названиями: во Франции – ар – нуво (новое искусство); в Германии – югенд – стиль (стиль молодых) и т.п. (Гуляницкий, 1984).

Отголоски этого исторического стиля легко узнаваемы – это плавные, легко перетекающие друг в друга ассиметричные линии, повторяющие изящество и естественность растительных форм. Природа стала одним из основных источников вдохновения дизайнеров, создающих интерьеры в стиле Модерн.

Модерн – это универсальный синтетический стиль, который наиболее популярен в современном дизайне. «Назад к природе» - девиз стиля модерн, который взят на вооружение современными дизайнерами.

В настоящее время дизайнеры стоят перед широчайшим выбором художественных средств и стилистических атрибутов, они вольны смешивать прошлое и настоящее в поисках будущего.

Достаточно посмотреть на роскошные особняки, построенные в начале XX века, где все дизайнерские элементы, начиная с витиеватых решёток заканчивая орнаментом на стенах, выполнены в одном стилевом решении. Создавая интерьер в стиле Модерн, дизайнер выбирал одно направление и начинал импровизировать, подчиняя всё одной тематике.

Среди выдающихся архитекторов модерна выделяются: в России – Ф.О. Шехтель (1859 – 1926 гг.); в Бельгии – В. Орта (1861 – 1947 гг.); в Германии – А.Ван де Вельде (1863 – 1957 гг.), в Испании – А. Гауди (1852 – 1926 гг.) и другие (Гуляницкий, 1984).

Среди немногочисленных положительных завоеваний модерна следует указать на то, что его мастерами был впервые самостоятельно поставлен вопрос об интерьере; возникла новая специальность: архитектор по интерьеру (ВИА, Том II, 1963). Открытая лестница, создающая большие возможности для достижения богатой пластики интерьера и его динамичного пространственного решения, - тема, привлекающая особое внимание архитекторов Модерна. В Доме Тасселя в Брюсселе (1893 г.) пластичной динамичной лестнице, выполненной из металла, сопутствуют железные стойки, ограждения, декоративные решётки и т. п. (Гольденштейн, 1979). Архитектор В. Орта создал здесь первый интерьер в стиле Модерн (Грубее, Кучмар, 1990).

Концепцию природных аналогий романтизма и модерна в архитектуре наиболее ярко выразил испанский архитектор, мастер Модерна – Антонио Гауди-и-Корнет (Лебедев, 1990). Появление железобетона позволило ему имитировать в своих сооружениях формы природы – скалы, деревья, раковины. Его шестиэтажный доходный Дом Мила напоминает огромную скалу с «гротами» - окнами и металлическими решётками балконов, имитирующими какие-то причудливые растения (Гуляницкий, 1984).



**Изображение 1. Дом Тасселя. Вид на главную лестницу.**  
*Picture 1. Hotel Tassel. View of the main stairs.*

### **Ландшафтный дизайн** *Landscape design*

Впервые термин «ландшафтный дизайн» появился чуть больше чем сто лет назад в США, когда там началась закладка первых национальных парков, но это не означает, что история ландшафтного искусства такая короткая. Отнюдь, своими корнями она уходит в далекое прошлое и имеет богатый опыт и бесценное наследие, которое дошло до наших дней.

Сделать Землю красивым домом – основная задача современных цивилизованных людей и ландшафтного искусства. Совершенно необходимо преобразить города и страны, их внешний вид, облагородить природу по законам красоты, на научной основе, руководствуясь художественным вкусом и чувством меры. С учётом всего этого возрастает потребность в отечественных специалистах и мастерах ландшафтного искусства... (Лепкович, 2004) Безусловно, время, уделяемое занятию садоводством или просто отдыху в саду, может иметь глубоко благоприятный эффект. Все, кто связан с миром садоводства, знают, что за последние десять лет резко возрос интерес ко всему, что касается садов (Эмма Кларк, 2008).

Стиль Модерн также нашел свое отражение в искусстве ландшафта, по-новому взглянул на природу. Этот стиль вовсе не потерял актуальность в ландшафтном дизайне и в наши дни.

Интересными и оригинальными садами конца XIX – начала XX вв. являются сады, организованные под влиянием стиля Модерн - одного из самых изящных и загадочных стилей, который «пришел» в сад из интерьера. Романтизм питал ростки этого нового стиля ещё в конце XIX в. Главная изюминка этого стиля – плавные, текучие, завораживающие, дугообразные линии. Кажется, что они перетекают сами в себя.

Поначалу стиль Модерн считался явлением причудливым и несколько элитарным, однако с развитием промышленности, городов и отстранением человека от природы, приобретал все большую популярность. Одной из важнейших особенностей стиля стало привнесение в европейские традиции восточных мотивов, однако, по сравнению с садами Востока, сад в стиле Модерн более лаконичен, в нем меньше деталей и аксессуаров, минимальный набор растений. В таком саду много свободного пространства, разделенного на функциональные зоны.

Одно из величайших творений А. Гауди – Парк Гуэля (1900 – 1914 гг.), находящийся в северо – западной части Барселоны – уникальное и единственное произведение Модерна в садово – парковом искусстве (Джон Гилл, 2008).



**Изображение 2. Парк Гуэля. Вид на два павильона у входа в парк.**  
*Picture 2. Park Güell. View of the two pavilions at the entrance of the park.*

Когда Гауди начинал здесь осуществлять свою работу, не было никакого парка и в помине; не было и водных источников, территория была пустыня, не было на холмах и деревьев. Теперь это зелёный мир, который был создан Гауди. В этом парке проявился величайший дар А. Гауди - как пейзажиста, ландшафтного дизайнера и художника (Лебедев, 1990). В парке Гуэля повсюду встречаются мотивы живых форм: ящериц, змей, львов, голов собак; создаётся впечатление, что всё движется и живёт. Здесь стёрты грани между природными и рукотворными созданиями (Джон Гилл, 2008). Плавно изгибающиеся террасы, «бесконечная скамья», отделанная керамической мозаикой, яркие замощения – этот законченный праздничный мир стал неотъемлемой частью Барселоны (Анисимова, 2009). Следование духу и формам природы

всегда оставалось для него первой заповедью. И поэтому парк Гуэля в трактовке гениального зодчего Антонио Гауди оказался ценнейшим вкладом в необычную для того времени область художественной практики. Достижения Антонио Гауди считается образцом в деле сохранения естественной природной среды до настоящего времени.

Даже среди уникальных памятников мирового архитектурного творчества работы Гауди выделяются удивительной оригинальностью, поражают схожестью с дикорастущими растениями, с образованиями, созданными первородными силами природы. Гауди обладал магическим даром наделять жизнью всё, к чему прикасались его руки. Его наследие – истинная лаборатория по исследованию природных и созданию формообразующих архитектурных средств (Лебедев, 1990).

**Предложения и рекомендации по созданию современного сада в стиле  
Модерн**  
*Proposals and recommendations on creation of contemporary garden in the  
Art Nouveau style*

Человек является частью природы. Не потому ли, едва завладев даже крошечным кусочком земли, в нем просыпаются инстинкты земледельца. Своими ли руками, или руками наемных работников, он создает свой сад, точнее «Сад своей мечты». Это может быть банальный огород, а может быть свой маленький Версаль или романтический сад русской усадьбы.

Чтобы свою мечту воплотить в реальность, очень важно найти нужное решение для ее воплощения, выбрать стиль для своего будущего сада. При выборе средств и приемов, используемых для оформления приусадебной территории, собственники частных домовладений чаще всего отдают предпочтение модернистскому направлению в садово-парковом искусстве. И тут только своего чутья и миропонимания недостаточно. На помощь приходят книги, журналы, замечательные люди, владеющие секретами ландшафтного дизайна.

Современный ландшафтный дизайнер, безусловно, должен опираться на богатую традицию садово-паркового искусства прошлого и владеть всеми необходимыми знаниями проектирования средовых объектов.

История развития человечества выдвинула два главных стиля в садово-парковом искусстве – регулярный и пейзажный. Каждая историческая эпоха вносила свои черты в развитие этих направлений. Не осталось в стороне и наше время.

Сады рубежа XIX–XX вв., на самом деле, являются садами в пейзажном стиле. Присущие садам модерна мягкие и плавные очертания форм рельефа и линий дорожек, отсутствие прямых углов и правильных геометрических форм, асимметрия цветников, водоемов и растительных групп, цветовые и фактурные контрасты растений – все это черты пейзажного стиля. Но в садах модерна они получают свое особое

воплощение под влиянием художественного духа эпохи. Кованые садовые скамьи, фонари, ограды, так же как и перила лестниц в домах и решетки на окнах, представляют собой переплетающиеся побеги лиан, в которых запутались стебли и цветки нарциссов, ирисов и лилий (Гольдштейн, 1979). Линии дорожек, газонов и водоемов обрисованы с удивительным изяществом, их отличает текучая плавность изгибов. Растений в группах немного, и всегда одно из них «солирует», а остальные составляют эффектную «свиту». В садах в стиле Модерн чувствуется увлечение Востоком: здесь можно встретить разгуливающих по дорожкам павлинов, цветники со столь любимыми в Японии ирисами, беседки-пагоды.

Модерн - не входит в число простых стилей, поскольку здесь как нигде связи зон между собой и сада с домом должны быть совершенными. Грамотно выполненный сад в таком стиле похож на музыку. Есть в нем что-то от японского сада: та же элегантность, осмысленность. Участок в стиле Модерн - в основном декоративный, но, несмотря на кажущуюся простоту, он требует тщательного ухода.

Сегодня, в дни царствования монохромного минимализма и холодного хай-тека в интерьерах и архитектуре, человек вновь обращается к природному началу, естественной красоте, и стремится окружить себя изяществом плавных линий и форм. Поэтому неудивительно, что в сфере ландшафтного дизайна стиль Модерн становится все более популярным. В таком саду глаз, уставший от динамики и резкости городских пейзажей, отдыхает на больших свободных пространствах, комфортных контрастах и гармоничной архитектуре.

Работая с модерном, большинство дизайнеров ориентируются на следующее правило: «чем меньше, тем лучше». Оно применимо ко всему, что окружает дом: насаждениям, цветникам, малым архитектурным формам и аксессуарам. Те же самые требования относятся и к цветовой гамме. Она должна быть чистой и свежей, нередко контрастной. Центром всей композиции участка является дом, который спроектирован тоже в стиле Модерн. Важной особенностью планировки сада является единство пейзажных и архитектурных форм. Интерьер дома и окружающее его пространство обязательно спроектированы в едином стиле. Здание становится не только центром сада, но и его неотъемлемой частью, повторяющей все элементы пейзажей и пространства.

План сада содержит геометрические формы, но в отличие от регулярного стиля, эти формы не являются симметричными. Открытое пространство хорошо просматривается и делится дорожками и ухоженными газонами. Причем, газоны только партерные. Все линии дорожек, очертания газонов, клумб и водоемов плавные, без каких-либо резких изгибов. Именно выразительные линии создают нужные акценты в нужных местах.

Обычно в ландшафтном дизайне стиль Модерн применяется на территории большой площади, где можно использовать все характерные для этого направления приемы организации пространства. При декорировании участка применяются преимущественно природные материалы: натуральный камень, дерево, металл. Стиль Модерн считается элегантным и изысканным направлением в садово-парковом искусстве, поэтому дизайнерские композиции разрабатывают специалисты с утонченным художественным вкусом и развитым пространственным воображением.

Во всех ландшафтных творениях, воплощенных в этом стиле, прослеживается преобладание плавных изгибов, которые «зонируют» пространство, не создают режущих прямых углов и линий. Изгибы дуги угадываются также в элементах декора, оформлении пруда и цветочных насаждений. Приятные взору зрительные пейзажи создаются при помощи изогнутых берегов водоема, обрамлений лужаек, петляющих дорожек. Повторяемость мотивов – еще одна характерная черта этого стиля. Выбранный элемент может многократно повторяться и обыгрываться в самых разнообразных вариациях: изогнутость линий ствола вьющегося растения можно встретить в причудливых узорах кованых перил.

Согласно Галкиной «...планируя свой сад, следует задуматься о цветовом контрасте, который учитывается в ландшафтном проектировании, особенно при составлении цветников» (Галкина, 2004). Яркая и необычная цветовая палитра сада в стиле Модерн позволяет создавать изысканные композиции, которые включают как нежные ароматные цветы пастельных оттенков, так и яркие растительные экземпляры с пышным цветением. Простота, рациональность, умеренность в использовании декоративных элементов характеризуют модерн. Для современного стиля Модерн характерен природный дух естественности и желание создать абсолютную гармонию. Сад в стиле Модерн — пример прекрасной идеи ландшафтного дизайна. Он — воплощение утонченного вкуса и чувства меры.

Обустройство сада в стиле Модерн — дорогостоящий проект, требующий тщательной подготовки и составления плана. Правильно спроектированный и оформленный, такой сад подарит хозяевам и гостям массу положительных эмоций и позволит бесконечно наслаждаться своим изящным, лаконичным великолепием. Сад в стиле Модерн требует особого внимания к деталям и тщательного ухода.

На сегодняшний день можно констатировать постоянный и устойчивый исследовательский интерес к стилю Модерн и к проявлению его типологических черт в разных видах искусства. Причина интереса к стилю Модерн, прежде всего, кроется в его особенностях, оригинальности художественно-эстетической концепции, двоякой функции - итога по отношению к предшествующим историческим стилям и прозрения в

будущее, искусство XXI века. На фоне мирового интереса к культуре, искусству и архитектуре Модерна, становится особенно актуальным углубленное изучение данного стиля в целом, а так же его составляющих.

На протяжении многих веков мастера садово – паркового искусства придерживались законов и правил, подсказанных им природой и общих для других видов искусства. В садах слились воедино архитектура и живопись, поэзия и музыка, но законы их построения ближе всего к законам построения пространства, т.е. законам архитектуры. Поэтому мы говорим о ландшафтной архитектуре сада как искусстве организации окружающего пространства средствами природного ландшафта. На Земле осталось очень мало уголков, где природа сохранилась в своём первозданном виде, - большинство ландшафтов искусственные, созданные человеком. Поэтому садоводам, по существу создающим новый искусственный ландшафт, важно использовать приёмы и законы ландшафтной архитектуры – ведь это законы гармонии и красоты, законы самой природы.

### Summary

Construction of Art Nouveau garden is a costly project that requires careful preparation and drafting of a plan. Properly designed and decorated, this garden will give owners and guests a lot of positive emotions and allow infinitely enjoy its elegant, concise splendor. Art Nouveau garden requires special attention to details and careful maintenance.

To date, it can be stated constant and steady research interest in Art Nouveau and the manifestation of its typological features in different forms of art. The reason for interest in the Art nouveau style primarily lies in its features, original art and aesthetic concept, the dual function - results in relation to the previous historical styles and insights into the future. Since there is interest in the culture, art and architecture of Art nouveau style, it is timely to in-depth study of this style as a whole, as well as its components.

Modern landscape designer, of course, should be based on a rich tradition of landscape art of the past and to possess all the necessary knowledge of environmental engineering projects. To create a harmonious landscape objects it is necessary, first of all, to have basic knowledge of architectural composition, artistic disciplines cycle and dendrology, agricultural machinery, landscape design. It should also study the history of landscape architecture.

The main task of the landscape designer is to organize the space in accordance with the functional, environmental and aesthetic requirements, to create his vivid artistic image and bring up positive emotions.

The authors hope that this work will provide theoretical and practical assistance to architects and fans of landscape art.

### Литература References

- Анисимова, А.И. (2009). *Уникальные дома от Райта до Гери*. Москва: Архитектура - С.
- Галкина, Л.И. (2004). *Японские традиции в оформлении сада*. Донецк: АСТ.
- Гуляницкий, Н.Ф. (1984). *История архитектуры*. Москва: Стройиздат.

- Грубее, Г., Кучмар, А. (1990). *Путеводитель по архитектурным формам*. Москва: Стройиздат.
- Гольденштейн, А.Ф. (1979). *Зодчество*. Москва: Просвещение.
- Дормидонтова, В.В. (2004). *История садово – парковых стилей*. Москва: Архитектура - С.
- Джон Гилл. (2008). *Антонио Гауди*. Москва: Астрель.
- Курбатов, В. Я. (2008). *Всеобщая история ландшафтного искусства. Сады и парки мира*. Москва: ЭКСМО.
- Крижановская, Н.Я. (2005). *Основы ландшафтного дизайна*. Ростов на-Дону: Феникс.
- Эмма Кларк. (2008). *Искусство исламского сада*. Москва: Ниола - Пресс.
- Лепкович, И.П. (2004). *Ландшафтное искусство*. Москва - Санкт-Петербург: Диля.
- Лебедев, Ю.С. (1990). *Архитектурная бионика*. Москва: Стройиздат.
- Всеобщая история архитектуры. Том II*. (1963). Ред кол. Б.П. Михайлов (глав. ред.), С.А. Кауфман и др. Москва: Издательство литературы по строительству, архитектуре и строительным материалам.
- Ньюбери Тим. (2004). *Всё о планировке сада*. Москва: Кладезь - Букс.
- Павленко, Л.Г. (2004). *Ландшафтное проектирование. Дизайн сада*. Ростов – на- Дону: Феникс.
- Френч, Х. (2003) *История архитектуры*. Москва: АСТ.
- Юдина, Н.А. (2004). *100 великих заповедников и парков*. Москва: Вече.



## E.ŽAKA-DALKROZA RITMIKAS MĀCĪBA

### *Rhythmic Teaching of E.Jaques-Dalcroze (Eurhythmic)*

Ginta Pētersone

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

**Abstract.** This year Jaques-Dalcroze Institute Geneva is celebrating its 100th anniversary and also the 150 years of its founder, the Swiss educator Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950). At the beginning the pedagogical teaching method using connection between music and movement was named rhythmic gymnastics. The aim was to improve students' sense of rhythm and music. These exercises have been developed by creating a new set of methods, which was named the rhythmic. To emphasize the importance of this new teaching technique E.Jaques-Dalcroze named it rhythmical musical education. To avoid the confusion with overall term for analysing rhythm in the music, the newly created education technique was called eurhythmic in English. In Latvian the term Eurythmie is better known as method of Rudolf Steiner, which is partly similar to rhythmic, but mainly based on cognitions of anthroposophy. In other European languages the teaching of E.Jaques-Dalcroze is called rhythmic. Rhythmic is based on a unity between music and movement. Assuming that the movement is the foundation to all live expressions, the rhythm of music becomes the synchroniser between music and movement, thus having an influence on both sensomotor, both cognitive and emotional level. Musical experience is becoming more personal and the analysis of music is not torn apart from life, because it is perceived by bodily movements and integrates hearing, visual, tactile, kinesthetic and vestibular senses. The aim of this article is to reflect the establishment of Jaques-Dalcroze rhythmic teaching, its basic principles, further development and implementation in Latvian education.

**Keywords:** E.Jaques-Dalcroze, Rhythmic Teaching (Eurhythmic).

### Ievads

#### Introduction

Šogad aprit 100 gadi Ženēvas Dalkroza institūtam un 150 gadi tās dibinātājam, šveiciešu pedagogam Emīlam Žakam-Dalkrozam (*Emile Jaques-Dalcroze*, 1865–1950). Jaunizveidotā ritmikas mācība kļuva par iedvesmas lauku mūzikas pedagoģijā, un akcentētais kustību nozīmīgums saistībā ar mūziku pavēra jaunas šķautnes gan personības attīstībā, gan pašā mūzikas uztverē. Pedagoģiskie paņēmieni, kuros mūzika tika savienota ar kustību, sākotnēji tika nosaukti par ritmisko vingrošanu. Mērķis bija uzlabot audzēkņu mūzikas un ritma izjūtu. Vingrinājumi tika attīstīti, paplašinot vingrošanu mūzikas pavadījumā un veidojot jaunu metožu kopumu, kas pamatojās uz mūzikas izteiksmes līdzekļiem, par galveno izceļot ritmu. Metožu kopums tika nosaukts par ritmiku, kas tālāk attīstoties pārtapa ritmikas mācībā. E.Žaks-Dalkrozs to dēvē arī par ritmiski muzikālo audzināšanu, ar to akcentēdams jauno paņēmieni pedagoģisko nozīmību. Ritmikas pamatā ir mūzikas un kustības

vienotība. Angļu valodā vārds *ritmika* tiek tulkota kā *Eurhythmic*. Latviešu valodā par *eiritmiju* (angļu val. *Eurhythmie*) tiek dēvēta filozofa Rūdolfā Šteinera metode, kas daļēji ir līdzīga ritmikai un arī sasaista mūzikas pārdzīvojumu ar kustību, tomēr pamatā balstās nevis uz mūzikas ritmu, bet uz personības transcendentālām antropozofiskām izjūtām.

Ritmikā būtiska ir atziņa, ka, pieņemot, ka kustība ir visas dzīvās izpausmes pamatā, mūzikas ritms kļūst par mūzikas un kustības sinhronizētāju, tādejādi iedarbojoties gan somomotorā, gan kognitīvā, gan emocionālā līmenī. Mūzikas pārdzīvojums kļūst personiskāks, un mūzikas analīze nav atrauta “no dzīves”, jo ir uztverta ķermeniskās kustībās, integrējot dzirdes, redzes, taustes, kinestētiskās un vestibulārās maņas.

Raksta mērķis ir atspoguļot E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības izveidošanos, tās pamatprincipus, tālāko attīstību un tās ieviešanu Latvijā.

### **E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības izveidošanās** *Establishment of Rhythmic Teaching of E.Jaques-Dalcroze*

Ritmikas mācība izveidojusies divdesmitā gadsimta sākumā un balstās uz reformpedagoģijas un alternatīvo izglītības teoriju tendencēm.

Iejas aizmetņi meklējami jau Senās Grieķijas orhestikas mākslā. Psihologs Vilhelms Vunts (*Wilhelm Wundt*, 1832-1920) 19. un 20.gs. mijā novērojis, ka cilvēka ritma izjūta vislabāk izpaužas visdabiskākajā kustībā – staigāšanā (Wundt, 1911). V.Vunta atziņas devušas ierosmi E.Žakam-Dalkrozam veidot muzikālus soļošanas vingrinājumus. Soļošana var būt ļoti dažādi veidota un saturiski piepildīta. Tā var būt kā bezmērķīga staigāšana, ceļošana. Tā var būt arī uzmanības pievēršana vestibulārajiem un kinestētiskajiem procesiem – stājai, līdzsvaram. Tā var būt saistīta ar uzmanības pievēršanu apkārtnei, kas izpaužas redzes, dzirdes un taustes sajūtu fiksējumā.

E. Žaks-Dalkrozs sasaistīja soļošanas ritma un mūzikas fenomenu kopā, uzsvērdams, ka tieši mūzikas ritms ir tas, kurš iekustina ķermeņa neiomuskulāro darbību, veidojot mūzikas un kustības vienotību.

E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācība veidojās no vienkāršiem eksperimentiem. Viņš lūdza Ženēvas konservatorijas vadībai atļauju izveidot eksperimentālo klasi ritmiskās vingrošanas ideju realizēšanai. 1905.gadā tika oficiāli atvērts pirmais ritmikas kurss Ženēvas konservatorijā un nākamajā gadā tika publicēts pirmais mācību materiāls. Jau 1905.gadā Dalkrozs uzstājās ar savām idejām Soloturnas (Šveice) mūzikas pedagogu kongresā, kur tās izraisīja milzīgu interesi. Kopā ar dramaturgu un inscenētāju Ādolfu Apiu (1862–1928) tika uzvestas lielas kustību izrādes. Inscenējumi guva milzīgu publikas atzinību. Tika organizēti koncertceļojumi un ritmiskās vingrošanas paņēmieni demonstrējumi Vācijā, Austrijā, Krievijā. Ar lielrūpnieku, brāļu Volfā Dorna (*Wolf Dohn*, 1878–1914) un Haralda Dorna (*Harald Dohn*, 1885–1945) finansiālu atbalstu 1911.gadā Helleravā, Drēzdenes pievārtē, pēc Heinriha

Tesenova (*Heinrich Tessenow*, 1876–1950) projekta tika uzcelta speciāla skola: Žaka-Dalkroza mācību iestāde (*Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze*).

Laikā no 1911. līdz 1914.gadam Helleravas skolā mācījās 912 audzēkņi no 15 valstīm. To vidū arī Anna Ašmane-Sietiņšone (1888–1952) no Latvijas. E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības idejas strauji izplatījās pa visu pasauli, un drīz vien jau bija 127 līdzīgas skolas 15 valstīs, tostarp arī Krievijā un Amerikā.

Pirmais pasaules karš izjauca Helleravas darba ritmu, un 1915.gadā E.Žaks-Dalkrozs atvēra Ritmikas institūtu Ženēvā (*Institut Jaques-Dalcroze Geneva*).

Sarežģīto finansiālo apstākļu dēļ 1925.gadā Helleravas skola pārcēlās uz Laksenburgas muižu Vīnes pievārtē, kur tālāk tika apgūta E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācība (Witoszynskyj, 2009). Šobrīd ritmikas mācību apgūst 40 valstīs visos pasaules kontinentos.

### **E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības tālāka attīstīšanās** *Further development of Rhythmic Teaching of E.Jaques-Dalcroze*

Divdesmitā gadsimta sākumā vērojama pastiprināta interese ne tikai par Seno Grieķiju, bet arī par Seno Austrumu un afroarābu kultūrām un reliģijām. Helleravas galvenās ēkas portālu rotā taoisma zīme *iņ* un *jaņ*. E.Žaks-Dalkrozs savā ritmikas mācībā tiecas apvienot gan dažādus filozofiskus virzienus, gan kultūras, gan cilvēka izpratni par savu ķermeni, par galveno izceļot mūzikas un kustības savstarpējo mijiedarbību gan no pedagoģiskā, gan antropozofiskā, gan neurofizioloģiskā aspekta. 1916.gada ritmikas mācību izdevuma priekšvārdā tiek akcentēts, ka ritmika ir ne tikai mūzikas metra un ritma izjūtas, bet arī ritmisku un metrisku instinktu attīstīšanas līdzeklis (Hirmke-Toth, 2009).

Ritmikas mācību veido ritmiskās vingrošanas, solfedžo un improvizācijas paņēmieni kopums. Vingrinājumi tiek iedalīti desmit grupās:

1. Vispārīgi vingrinājumi elpošanai, kustību līdzsvaram, muskuļu spēkam un elastībai.
2. Ritmiski soļošanas vingrinājumi nošu ilgumu analīzei.
3. Ritmiskas elpošanas vingrinājumi.
4. Ritmiski soļošanas vingrinājumiem ar ritmiskām roku kustībām.
5. Vingrinājumi ķermeņa daļu neatkarības iegūšanai.
6. Spontānas gribas izpausmju attīstīšana un neapzinātu bezmērķīgu kustību regulēšana.
7. Soļošanas pārtraukšanas vingrinājumi, pulsa un frāžu garuma atmiņas treniņi.
8. Vingrinājumi ar dažādu taktsmēru maiņu.
9. Dzirdes vingrinājumi – nospēlētās melodijas izpausme kustībā.
10. Ritmiska soļošana ar dziedāšanu un klavieru pavadījumu.

(Jaques-Dalcroze, 1906, 2)

Vingrinājumi paredzēti ne tikai audzēkņu muzikālajai, bet arī vispusīgai attīstībai, par uzdevumu izvirzot dažādu fizisko un intelektuālo spēju attīstību:

- ķermeņa lokanība;
- kustību koordinācijas attīstīšana;
- metroritma izpratne;
- muzikālās dzirdes izkopšana;
- atmiņas uzlabošana;
- gribas procesu aktivizēšana;
- pakāpeniska improvizēšanas spēju attīstīšana (Jaques-Dalcroze, 1916; Jaques-Dalcroze, 1917).

Personības attīstības komponentes E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācībā apkopotas pirmajā tabulā (Pētersone, 2014, 22). Skat. 1.tabulu.

**1.tabula. Vispusīgas personības attīstība E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācībā**

| Personības vispusīga attīstība | Attīstāmās komponentes           |
|--------------------------------|----------------------------------|
| Fiziskā attīstība              | Ķermeņa lokanība                 |
| Psihomotorā attīstība          | Kustību koordinācija, metroritms |
| Intelektuālā attīstība         | Metroritma izpratne              |
| Muzikālā attīstība             | Muzikālā dzirde                  |
| Psihes procesu attīstība       | Atmiņas, gribas procesi          |
| Radošuma attīstība             | Improvizēšanas spējas            |

Var secināt, ka sākotnēji mūzikas labākai un izjustākai apguvei paredzētais vingrinājumu kopums ir izraisījis virkni citu personības fizisko un intelektuālo spēju attīstības kopumu, kas apliecina mūzikas un kustību mijiedarbības nozīmīgumu.

R.Konrāds uzsver, ka ir svarīgi ritmiku uzlūkot kā vienotu audzinošu, personību attīstošu un izglītojošu mācību. Ritmikā tāpat kā citos mācību priekšmetos notiek pedagoģiska darbība, kurā notiek nopietns mācību un audzināšanas process (Konrad, 1995).

E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācība, tās metodes un paņēmieni - netradicionālu, uz savām iekšējām sajūtām balstītu kustību veidošana muzikālā pārdzīvojuma ietekmē, ir ne tikai jauna pieeja mūzikas pedagoģijā, bet kļūst par pamatu arī modernajam baletam, mūsdienu dejai. Psihisko un fizisko procesu attīstības savstarpēja mijiedarbība kļūst par pamatu arī mūzikas un kustību terapijai. Helleravas-Laksenburgas skola (*Schule Hellerau-Laxenburg*) Rozālijas Hladekas (*Rosalie Chladek*) vadībā, kļūst par modernā baleta attīstītāju un impulsīvā dejas stila (*Impulsivtanz*) izveidotāju. Marī Vigmane (*Mary Wigman*) izveido flammritmikas dejas stilu (no vācu val. *Flamme* – liesma), kas balstās uz dažādiem ekspresīviem lēcieniem un ugunīgu interpretāciju. Viņa ir uzskatāma par ekspresīvās dejas (vācu val. – *Ausdruckstanz*) izveidotāju.

E.Žaka-Dalkroza ideju sekotājs Karls Orfs izveidoja speciālus ritma instrumentus konceptuāli jaunai ritma mācības ieviešanai pirmskolas un jaunākā skolas vecuma skolēniem, kas strauji ieguva lielu popularitāti un tika nosaukta par Orfa sistēmu.

Mūzikas un ritmikas pedagogs Hanss Cīlmanis (*Hans Zihlmann*) uzsver, ka mūzika ļauj racionāli uztvert to, ko spējam saprast ar savu domāšanu, bet vienmēr paliek vēl kāds neizskaidrojams noslēpums, kas vārdos nav formulējams. Līdzīgi ir ar mūzikas izpausmi kustībā (Siegenthaler, Zihlmann, 1982). Šis H.Cīlmaņa vienlaicīgi antropoloģiskais un fenomenoloģiskais mūzikas un kustību izpausmju traktējums apliecina mūzikas aktīvo iedarbību uz cilvēka psihi, un apvienojumā ar kustību tiek norādīts, ka šādā veidā cilvēks neapzināti nokļūst pie tā sevis paša un sevis paša izjūtām, kas nav formulējamas vārdos, bet ir tikai izjūtamās.

E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības attīstība aplūkojama pirmajā attēlā.

Ritmikas mācības pedagoģiskie, mākslinieciskie, tāpat arī psihisko un fizisko procesu mijiedarbības aspekti savstarpēji integrējas un viens otru neizslēdz arī katra atsevišķa aspekta robežās. Skat.1.attēlu.



**1.attēls. E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības attīstība**

Eiropas Ritmikas kongresā Vīnē 2009.gadā tika izveidota ritmikas skolotāja profesijas un ritmikas mācību priekšmeta definīcija, kurā tika apstiprināts: „Ritmikas skolotāja profesija ir patstāvīga pedagoģiskas darbības joma. Mērķtiecīgi virzītas mūzikas un kustību apguves savstarpējas mijiedarbības rezultātā ritmikas stundā notiek nozīmīgs pedagoģisks process. Ritmikā tiek apgūtas mūzikas un kustību prasmes un sekmēta komunikatīvo un kreatīvo spēju attīstība.” (Hauser, 2010, 112).

**E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācība Latvijā**  
*Rhythmic Teaching of E.Jaques-Dalcroze in Latvia*

Jāzeps Vītols, 1920.gadā veidodams jaunās Latvijas Konservatorijas studiju programmas, kā svarīgu mācību priekšmetu mācību plānā iekļauj ritmiku, kuru vadīt uztic E.Žaka-Dalkroza Helleravas skolas absolventei Annai Ašmanei-Sietiņsoni. Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā A.Ašmane norāda, ka „ritmiskās vingrošanas uzdevums ir, ar ķermeņa kustību palīdzību izdarīt audzinošu iespaidu uz cilvēka garu, lai attīstītu individuālā savu uzņemošās atziņas un izteiksmes spēju apziņu un lai harmoniski samērotu gribas impulsus ar uzstādīto mērķi un darbīga spēka tēriņu ar veicamo uzdevumu.” (Ašmane, 1921, 487). Anna Ašmane uzsver, ka jauno paņēmieni uzdevums (A.Ašmane tos nosauc par ritmiskās audzināšanas metodi) ir radīt jaunu nozari „ar mūzikas iespaidu palīdzību” (Ašmane, 1931, 8).

Ritmikas attīstībai Latvijā var izsekot otrajā tabulā. Anna Ašmane-Sietiņsone turpina sava skolotāja E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācības tradīcijas, Felicita Ertnerē kustību apvieno ar drāmas elementiem, Beatrisē Vīgneres pedagoģiskajā darbībā būtiski ir gan vingrinājumi muzikālās dzirdes attīstībai, gan māksliniecisku priekšnesumu veidošana. Vija Vētra otrā pasaules kara laika bēgļu gaitās nokļūst Vīnē un kļūst par Rozālijas Hladekas audzēkni un izveido sakrālās dejas stilu, ar ko ir pazīstama visā pasaulē. Pēc studijām Vācijā pie M.Vigmanes Erna Jērcuma atver muzikālu bērnudārzu, kurā sāk praktizēt ritmikas metodi bērniem. Pie Latvijas Valsts konservatorijas 1944.gada oktobrī tiek izveidota muzikāli apdāvinātu skolēnu grupa, kas pēc gada tiek pārveidota par Apdāvināto skolēnu mūzikas vidusskolu un kopš 1950.gada nes Emīla Dārziņa mūzikas vidusskolas vārdu. Skat. 2.tabulu.

Erna Jērcuma izveido ritmikas metodiku pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem, balstoties gan uz E.Žaka-Dalkroza ritmikas mācību, gan citu ritmikas pedagogu atziņām. Pamazām ritmikas mācību priekšmets un tā paņēmieni lietojums tiek ieviests arī citās skolās. Kopš atkal atjaunotās Latvijas brīvvalsts izveidošanās, Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmijā un Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā pēc Lijas Jērcumas un Mudītes Avotiņas iniciatīvas ritmika ir atgriezusies arī augstskolās. Šobrīd ritmikas mācība nav iekļauta Latvijas skolu izglītības standartā, tomēr kā fakultatīva nodarbība tā notiek daudzās Latvijas vispārīgizglītojošajās un mūzikas skolās. Ir izaugušas jaunas ritmikas skolotāju paaudzes, tomēr ritmikas skolotāju sagatavošana būtu vēl pilnveidojama un padziļināma.

## 2.tabula Ritmikas izplatība Latvijā

|   |  |  |   |  |
|---|--|--|---|--|
| E.Žaka-Dalkroza Helleravas skola  | Pēterburgas P.Leshafta Fiziskās audzināšanas institūts                                       | Maskavas Ritmikas un fiziskās kultūras institūts   | E.Žaka-Dalkroza un R.Labāna skolniece Marija Vigmene Drēzdenē           | Helleravas-Laksenburgas skola, Vīnes konservatorija Rozālija Hladeka           |
| Anna Ašmane-Sietiņšone (1888–1967)  | Felicita Ertnerē (1891–1975)   | Beatrise Vīgnere (1903–1990)   | Erna Jērcuma (1911–2008)  | Vija Vētra (dz.1923)   |
| 1920–1922<br>Ritmikas pedagoģe Latvijas Konservatorijā;<br>1922–1944<br>mūzikas un ritmikas skola | 1922-1927<br>Ritmikas pedagoģe Latvijas konservatorijā.<br>Dailes teātra kustību konsultante | 1922–1933<br>Ritmikas-kustību pedagoģe Fonoloģijas institūtā.<br>1923 –1944<br>ritmoplastikas un deju skola. | Muzikāla bērnudārza dibinātāja.<br>1948–1991<br>Ritmikas skolotāja EDMV | 1941–1945<br>studijas Vīnē.<br>Pasaules līmeņa māksliniece dažādos deju stilos |

### Secinājumi *Conclusions*

Ritmikas mācības pedagoģiskie principi balstās uz vispārīgās pedagoģijas likumsakarībām un tiek virzīti uz personības harmonisku un vispusīgu attīstību, kas izpaužas emocionālo, intelektuālo un gribas procesu līdzsvarotībā, vienlaikus sekmējot gan sensomoto, gan fizisko attīstību.

E.Žaka-Dalkroza izveidotā ritmikas mācība nav zaudējusi savu nozīmību un ar tās plašo pielietojumu visā pasaulē uzskatāma par ļoti svarīgu mūzikas un kustību pedagoģijas starpnozari jauno mūziķu izglītošanā. Ritmikas mācība lietojama arī vispārizglītojošajās skolās un iekļaujama gan vispārējā personības attīstības, gan dejojā, aktieru un citu mākslas profesiju sagatavošanas procesā.

Ritmikas mācību priekšmets Latvijas vispārizglītojošajās un mūzikas skolās šobrīd ir brīvas izvēles statusā, līdz ar to pedagogi paši var plānot savu ritmikas mācību saturu, atbilstoši skolas specifikai, tās vajadzībām un kultūrvidei.

Var secināt, ka ritmikas mācība izveidojusies, balstoties uz Emīla Žaka-Dalkroza teoriju, attīstījusies kā zinātniski pedagoģiska mācība, un saistībā ar plašo filozofisko un antropoloģisko skatījumu kļuvusi par līdzekli daudzpusīgas radošas personības attīstības veicināšanai mūzikas un kustību vienotībā, par galveno tās avotu izceļot mūziku.

Summary

Rhythmic studies (Eurhythmic) were established at the beginning of the 20th century and was based on Reform pedagogy and alternative trends of educational theories. Psychologist Wilhelm Wundt observed that the most expressed natural move reflecting the human sense of rhythm is walking. This cognition initiated E.Jaques-Dalcroze to develop musical exercises based on walking as the most natural process that humans engage in.

E. Jaques-Dalcroze rhythmic lessons consisted of simple experiments asking his students to observe their fellow human beings and the natural environment - on the street and in social occasions. This led to the conclusion that people become more relaxed while on the move. In 1905 the first Rhythmic class of Geneva Conservatory was officially opened and in the following year the first material of study theory was published. Later in 1905 Dalcroze presented his ideas to music teachers at the Switzerland Solothurn Congress and received great interest. After that several demonstrations of his new rhythmic teaching technique were held in Germany, Austria and Russia.

In Hellerau, on the outskirts of Dresden, a special Jacques-Dalcroze educational institution (Jaques-Dalcroze Bildungsanstalt) was built based on the project of the architect Heinrich Tessenow. The First World War disrupted the working process of Hellerau and therefore E. Jaques-Dalcroze Rhythmic Institute in Geneva (Institut Jaques-Dalcroze Geneva) was opened in 1915. Due to financial difficulties in 1925 the school of Hellerau was moved to Laxenburg, in the outskirts of Vienna, continuing rhythmic teaching of E. Jaques-Dalcroze and concurrently developing the artistic direction of rhythmic and dance (Witoszynskij, 2009).

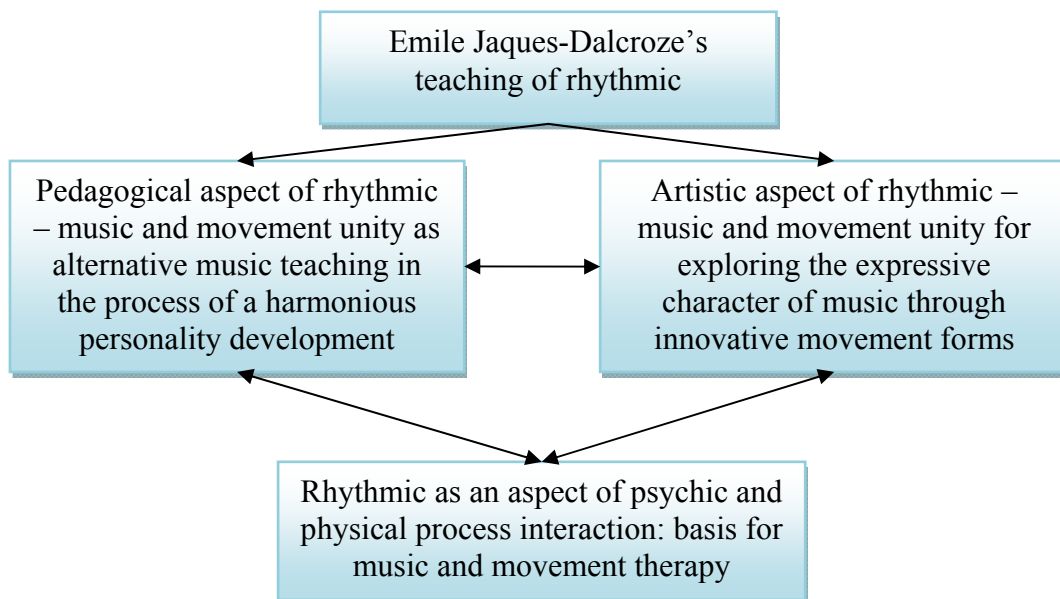


Figure 1. Development of E.Jaques-Dalcroze Rhythmic Teaching

R.Konrad points out that a rhythmic lesson includes both training and the education process, and that directions, goals and objectives of rhythmic exercises are focused on three mutually interacting aspects of personality development (Konrad, 1995).

By creating the first study program at the Conservatory of Latvia, its founder, composer Joseph Witols included Rhythmic as an important subject. At the beginning this subject was managed by Anna Ašmanis-Sietiņšone, the Alumni of E.Jaques-Dalcroze Hellerau School, but her work was continued by Felicita Ertner who graduated from her studies in



St. Petersburg. Another teacher of rhythmic was Beatrice Vignere who studied at the Moscow Rhythmic and Physical Education Institute. There she also attended the classes of Isadora Duncan, the founder of modern dance (Pētersone, 2014). Erna Jērcuma created rhythmic methodology for primary music school children that was further developed by Lija Jērcuma. Mudīte Avotiņa also implemented this methodology in music lessons at schools of general education.

By analyzing and comparing rhythmic exercises of E. Jaques-Dalcroze and other researchers of rhythmic field, it follows that every rhythmic training should include the following:

The pedagogical principles of rhythmic exercises are based on general pedagogical regularities focusing on harmonious and comprehensive personal development in the form of emotional, intellectual and will balance during the process, while contributing to both sensorimotor and physical development.

The rhythmic teaching technique of E. Jaques-Dalcroze has not lost its importance. It is widely used around the world and considered to be a very important interdisciplinary subject for music and movement pedagogy in education of young musicians. Rhythmic lessons are included in mainstream schools as well as embraced in overall development and education for dancers, actors and other artistic professions. In Latvian music schools and schools of general education rhythmic as a subject is currently available on a voluntary basis, so teachers can adapt and plan their rhythmic teaching program according to specifics of the particular school, children needs and cultural environment.

It can be concluded that rhythmic doctrine, that was developed through the theory of Emile Jaques-Dalcroze and through scientific and pedagogical contributions of Rudolf Konrad, from the philosophical and anthropological point of view has become a versatile tool for creative personalities to promote the development of music and movement in unity, keeping music as the main source of its emphasis.

### **Literatūra** **References**

- Ašmane, A. (1931). *Annas Ašmanes mūzikas un ritmikas skola*. Rīga, 15 lpp.
- Ašmane, A. (1921). *Ritmiskā vingrošana*. Izglītības Ministrijas Mēnešraksts, Nr.5 Maijs, redaktors T. Zeiferts. Rīga: Izglītības Ministrija, 486–491 lpp.
- Hauser, A. (2010). *Ausblick/ Future prospects*. Kongressband Europäischer Rhythmik-Kongress Wien 09, S.112 -113. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien/ Institut 13MBM, 119 S.
- Hirmke-Toth, H. (2009). *Rhythmik in Hellaau- Laxenburg*. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, 299 S.
- Jaques-Dalcroze, E. (1906). *Rhythmische Gymnastik*. Paris, Neuchatel, Leipzig: Verlag von SANDOZ, JOBIN & Cie, 80 S.
- Jaques-Dalcroze, E. (1916). *Die Rhythmik, 1 Band*. Lausanna, Leipzig: Verlag von JOBIN & Cie, bei Breitkopf & Hartel, 64 S.
- Jaques-Dalcroze, E. (1917). *Die Rhythmik 2 Band*. Lausanna: Verlag von JOBIN & Cie bei Breitkopf & Hartel, Leipzig, 116 S.
- Konrad, R. (1995). *Erziehungsbereich Rhythmik. Entwurf einer Theorie*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, edition: rhythmic, 318 S.
- Pētersone, G. (2014) *Skolēnu mūzikas uztveres attīstība ritmikas nodarbībās mūzikas skolā*. Promocijas darbs, Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, 247 lpp.
- Siegenthaler, H., Zihlmann H. (1982). *Rhythmische Erziehung*. Hitzkirch LU: Comenius Verlag, 96 S.

- Witoszynskyj, E. (2009). *50 Jahre staatliche Ausbildung der RhythmiklehrerInnen an der Akademie, späteren Hochschule und gegenwärtigen Universität für musik und darstellende Kunst in Wien*. Festschrift. S.22-23 aus *Bewegte Zeiten. 50 Jahre Rhythmik Wien (2009)* - Universität für Musik und darstellende Kunst Wien / Institut 13 MBM, S.57
- Wundt, W. (1911). *Grundzüge der physiologischen Psychologie. B.III* Leipzig: Engelmann, 32 S.

## IMPROVEMENT OF MEDIA COMPETENCE WITHIN COOPERATIVE LEARNING PROCESS IN A VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTION

**Tamara Pigozne**

University of Latvia, Latvia

**Aivars Pigoznis**

Rezekne Art and Design Secondary School, Latvia

***Abstract.** Basing on the theoretical formulations concerning the functions and competence of media, as well as cooperative learning the authors developed a model aimed at improvement of media competence of the vocational education institutions' students. The elaborated model offers teachers in various vocational educational institutions to generate and develop ideas for media competence perfection, ensuring an opportunity in an interdisciplinary project to use the multiform functions of media competence (information, technologies, computer, network, critical and visual) and cooperative learning to ensure efficient learning process. The aim of the article is to analyze the results obtained during the approbation of the model for improvement of the media competence within the cooperative learning process in a vocational education institution.*

***Keywords:** media, media competence, cooperative learning.*

### Introduction

In the 21<sup>st</sup> century in Latvia the content of educational programs related to design, standards of the subjects and programs are being updated, the accents switch from learning to learning in choice of teaching methods; in addition the need in cooperation with the Ministry of Education and Science, Ministry of Culture, representatives of state institutions and non-governmental organisations, employers, social partners, teachers, parents and students is emphasized in order to connect the theory and practice, and inter-subject relation corresponding to the demand of labour market, specificity of region and school, requirements of external and internal normative acts, resources, the level of students' knowledge, their skills, abilities and individualities.

The topicality of the article lies in the requirement the education faces as a result of the changes happening in the society, namely, to develop competence, which would help a person to implement him/herself in the changing society, to integrate in the labour market and improve own life quality. In the epoch of postmodernism, when access has become a lifestyle, media competence is mentioned as an uppermost resource in achieving the mentioned goals. So far analysis of media competence mostly concerns mass media. The novelty of the work lies in a broader view of media as a pedagogical tool with didactic or

educational aim and opportunities to improve media competence from the pedagogical aspect.

### **Theoretical Framework**

A medium is a sign of culture or art, representing the meanings (Plaude, 2003; Маклюэн, 2003).

The research updates and emphasizes the informative, communicative, creative, integrating, educational and instructional function of media (Курилова, 2005; Rubene et al., 2008), as well as the classification of media is significant, choosing as a criterion specific character of a certain field:

- in communication science a medium is a sign or symbol representing the meaning of the message;
- within a learning process a medium is viewed as a teaching tool having a didactic or educational purpose.

Furthermore, according to this classification also a show-window, as a teaching tool having a didactic or educational purpose within a learning process, may be the learning and teaching, as well as both closed and opened medium, and a medium that promotes perception, imagination and thinking (Zimmer, 2005).

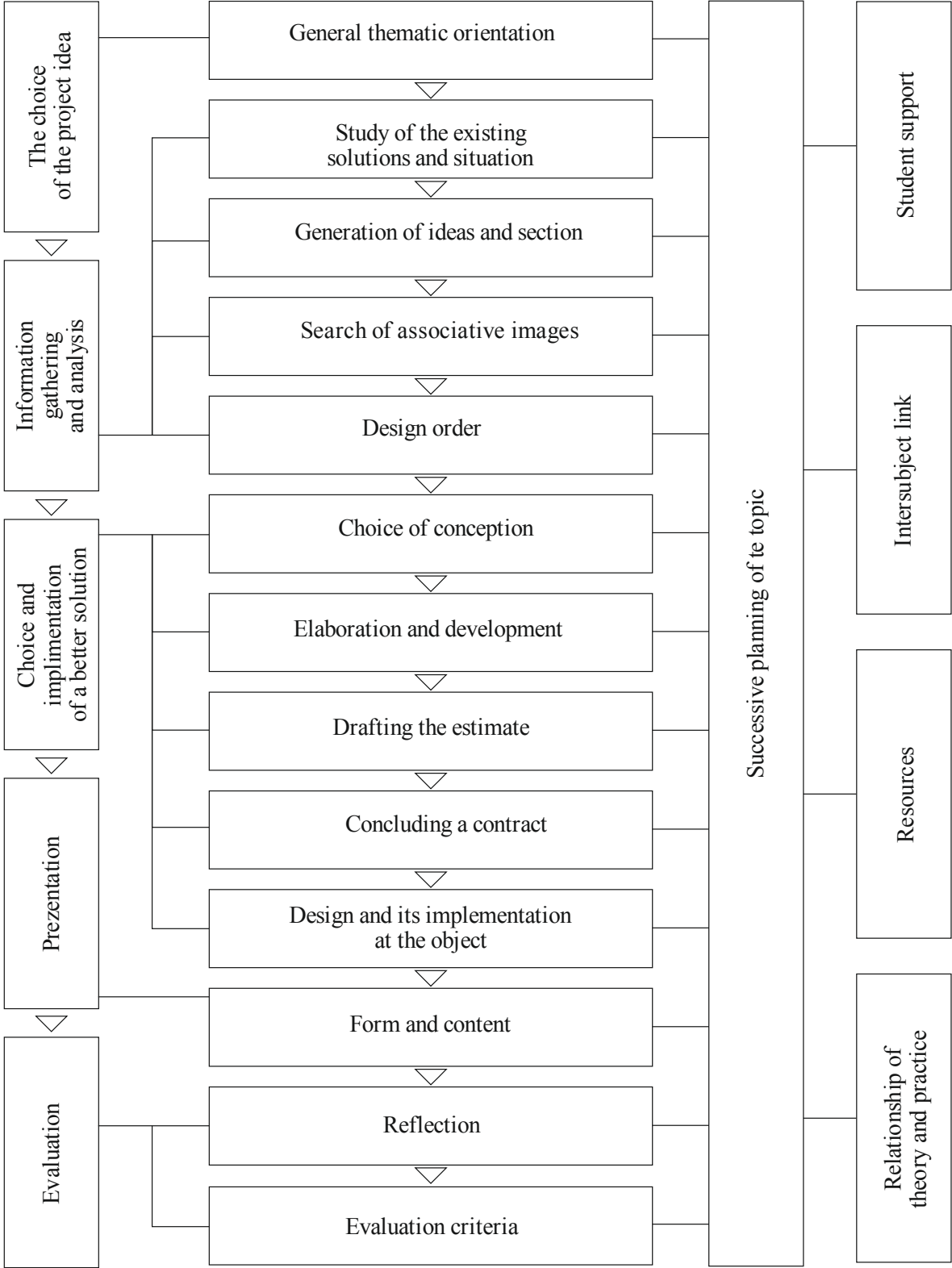
The authors of the article ground on the media competence definition (Tyner, 1998), proposing it as a skill to access, analyze, evaluate and spread information in broad variety of forms aimed at facilitation of artistic self-expression, facilitating the a long-term development of a school, protection of youth from the harmful influence, fighting with strengthening the industry of media and fortifying citizenship.

There is still no unified understanding about media competence classification. Corresponding to the theoretical formulations the research deals with analysis of the following kinds of media competence: information, technologies, computer, network competence, critical and visual (McClure, 1994; Allemann-Ghionda, 2004; Andrews, 2004; Rubene et al., 2008; Hippel, 2010; Ferrés, & Piscitelli, 2012).

Social constructivism approach (Vygotskij, 1978) accentuates the environment of students and environment, influencing the increase in use proportion of such educational approaches as cooperative learning, experimentation, project work.

Cooperative learning is defined as “a form of teaching and learning, focused on the social interaction of students” (Huber et al., 1984:13), joined activity, in the centre of which is students’ activity (Drebes, 1993), aimed at advancing the involvement of students in learning process (Plaude, 2004), providing them opportunities to participate in work planning and making decisions, exchanging the ideas and suggestions (Hertz-Lazarowitz & Shachar, 1990; Šahara & Šarans, 2004), where „work productivity increases in proportion

to the degree of cooperation, since exchange is the precondition of problem solution” (Koena, 2004:56).



**Figure 1. Model for Improvement of Media Competence in Cooperative Learning in a Vocational Learning Establishment**

During the first years of studies in the framework of educational program “Environmental Design”, in the subject called “Craft Studies”, first of all, students get to know the materials, the tools applicable in decorative works, techniques of spatial environment mapping; furthermore, they obtain knowledge about the qualities and compatibility of various materials applicable in practice, work skills in application of various materials in complex activity. The subject “Craft Studies” ensures an intersubject link with the subjects of general education, for instance, “Mathematics”, by performing calculation, drafting an estimate, and other specialized subjects, such as, “Composition”, “Computer Graphics” etc. The students have already obtained the understanding about a composition, the unity of a form and content, such composition’s means of expression as a line, area, tonality, texture, finish, relationship of an element and area, object and background, optical deformation of a plane, principles of formation of natural forms stylization, diversity of natural elements, ink colours and their accordance; in addition, they have the knowledge about chromatics, relationship of background and accent, font and area, colour relationship of spatial environment, spatial thinking, about performing study and analysis of forms, rules of forming visual information elements, tendencies of styling, application of elements in creating a spatial image; ability to use the qualities of materials in solution of a formal composition, to observe the rules of solving three-dimensional compositions, to use various kinds of project presentations. The fourth year of studies provides 36 lessons for the subject, emphasizing the relation of theory and practice, practical application of knowledge and abilities in the environment, implementation of ideas using materials keeping in mind a thought to create high-quality works through the environmental design, allowing to implement in practice the project called “Show-Window Design” (see Table 1).

The structure of the model embodies project stages, successive planning of the topic, inter-subject link, relationship of theory and practice, resources, student support (see Figure 1).

### **Methodological Framework**

The present research deals with 38 students of the education program “Environmental Design” in the Rezekne Arts and Design Secondary School, who participated in the study. On the basis of theoretical formulations the authors elaborated a system of criteria and indicators (see Table 2). The data obtained in the survey were processed in the environment of SPSS program for processing quantitative data, using the descriptive statistics (arithmetic mean), Wilcoxon test (*Wilcoxon Signed ranks test, Two related samples test*) and Kendall’s correlation analysis (*Kendall’s tau-b*).

**Table 1. Content of the Model for Improvement of Media Competence within Cooperative Learning in a Vocational Learning Establishment**

| <b>No.</b> | <b>steps</b>  | <b>content</b>  |
|------------|---|---|
| 1.         | The choice of the project idea                        | general thematic orientation  |
| 2.         | Gathering information and its analysis                |   |
| 2.1.       | Study of the existing solutions and current situation | review of illustrative material – photomaterial, internet resources, urban environment resources; constructive solutions; applicable materials; measurement of facades and show-windows; scale drawing of a facade; photo fixation of environment   |
| 2.2.       | Generation and selection of ideas                     | listing wordy associative images, processes   |
| 2.3.       | Search of associative images                          | image visualization; variations; formation of an environment; compositional arrangement of elements; inter-elemental proportions (scale modelling, demonstration system, provisional scheme of light distribution); coloristic solutions; provisional calculation of costs, drafting an estimate project; exploration of the applicable technologies; exploration and choice of the materials |
| 2.4.       | Design order  | defining work tasks; time planning; meeting entrepreneurs to agree on a specific working object, coordinate a work schedule and volume, confirm the sketches; exploitation requirements; aesthetical requirements; compositional unity with existing elements, inter-elemental proportions, unity of the image  |
| 3.         | Choice and implementation of a better solution        |   |
| 3.1.       | Choice of conception                                  | assessment of an idea (visual effect, correspondence to the concept, originality, materials, technologies, time, costs); choice of the idea; confirmation of idea   |
| 3.2.       | Elaboration and development                           | detailed elaboration of the image and environment; digitalized elaboration of elements; formation of a prototype (fragment); development of lighting scheme   |
| 3.3.       | Drafting the estimate                                 | planning the sequence of work processes; precise exploration of costs (materials, facilities, technological services, transport); confirmation of the estimate; coordination of the idea and costs with the commissioner  |
| 3.4.       | Concluding a contract                                 |   |
| 3.5.       | Design and its implementation at an object            |   |

|      |                        |  |
|------|------------------------|--|
| 4.   | Presentation           | unity of content and form; performing in front of an audience  |
| 5.   | Evaluation             |  |
| 5.1. | Reflection on the work | <p>What was the aim and task of the project?<br/>                     Have they been achieved?<br/>                     What has been done the best within the project? What was not so successful? Why? What would you do differently?<br/>                     What is the influence of your project – what people did you manage to involve, what was made, what could happen to the final result of the project next?<br/>                     What was the feeling during the project implementation like?<br/>                     Did your understanding, opinion about things and events changed during the project?<br/>                     What did you learn? How will you be able to use it?<br/>                     What materials are provided for the work? Why?<br/>                     How do you plan to join the parts?<br/>                     How suitable was the chosen material?<br/>                     What would you suggest the ones who planned a similar project?</p> |
| 5.2. | Evaluation criteria    | the constructive solution; quality of performance; rational use of time  |

### *Findings and Discussion*

During the stage No.1 applying the descriptive statistics, the authors calculated the arithmetic mean of media competence criteria (its functions). The results show that computer competence has the highest indicator ( $\mu=4.13$ ), and visual competence – the lowest ( $\mu=3.42$ ). Probably it is because youth has good computer skills; they have acquired them very early, however, the specificity of the school determines that a greater attention is paid to the visual competence and it has higher requirements.

The results of indicators of information competence prove that the students appreciate higher the ability to be conscious of the need in information, find, evaluate, use it, and they appreciate lower the ability to analyse and synthesize the necessary information and ability to be conscious of the ethical, legal, social and political aspects of information and technologies. Probably it proves that students are aware of the significance of information in the modern informative society, but the ability of analysis and synthesis is related to rather complicated thinking operations, which require training and experience. Likewise, the state of being conscious of legal, social and political aspects require knowledge, experience and a certain degree of maturity, however young people often have not developed them well enough at their age. Value-orientations determine the awareness of ethical aspects, whereas the value system of a young person is not steady yet. In the modern informative space there is a very fragile border between the good and the bad, the beautiful and the ugly, the villainous and the



sublime – young people often have difficulties to be competent in the wide range of offers and they get confused.

The acquired indicators of technologies competence prove that the students consider the skill of using and applying multiform technologies, analysing their advantages and disadvantages to be more important. It is natural that youth has very good knowledge about technologies. The level of other criteria is lower, since the ability to make conscious choices among the technology systems, analyze their advantages and disadvantages is related to responsibility and intellectual work, what is not typical of many adolescents at this age.

The level of all indicators of computer competence is optimal, and for 1 student – it is high. Although this generation of adolescents generally has no difficulties in using computers, there is also a potential opportunity to improve this ability. Perhaps many teenagers are conscious of the wide range of possibilities and also risks that are behind a computer.

Concerning the network competence evaluation, according to the opinion of the surveyed students, they are competent in hypertext structures and internet resources, as well as they use the internet at an optimal level; they believe that the skill to access and create resources, to communicate with other people is less important. Young people face greater difficulties to create resources, since it requires daring, initiative and knowledge. Due to the specific character of the school, the students have a bigger proportion of individual work; they spend a lot of time alone – performing modelling, creating and forming various things. However, a subject called “Communication” to a great extent compensates the lack of communication.

Naturally, the students of Art and Design Secondary School, when evaluating critical competence, assess their abilities to understand and use visual images, think and learn in terms of images – think visually – at a higher level. They evaluate their skill to create images in the diversity of media, visual aids in various mobile and static forms of media and awareness of culture and knowledge about texts of images, ability to form and model them lower. Probably the students do not use their potential in creation of visual aids sufficiently, as well as possibly the students have superficial knowledge of image texts, because they read very little. Critical competence is based on critical thinking, mostly influenced by wide horizon and erudition.

The students believe that their self-control, self-correction, also critical using of network, awareness of ethical issues related to visual competence as users of media is at optimum level. Supposedly it is the result of students’ and teachers’ cooperation. However, many of the young people have analytical thinking, reading and writing habits, comprehension about social context and consequences, understanding the deepest point of an event, text, technique, process, object, statement, image or situation of a topic at an average level.

It is very well, that none of the students believes that his/her media competence is at a low or critical level, but at the same time they are aware of their potential opportunities to improve it.

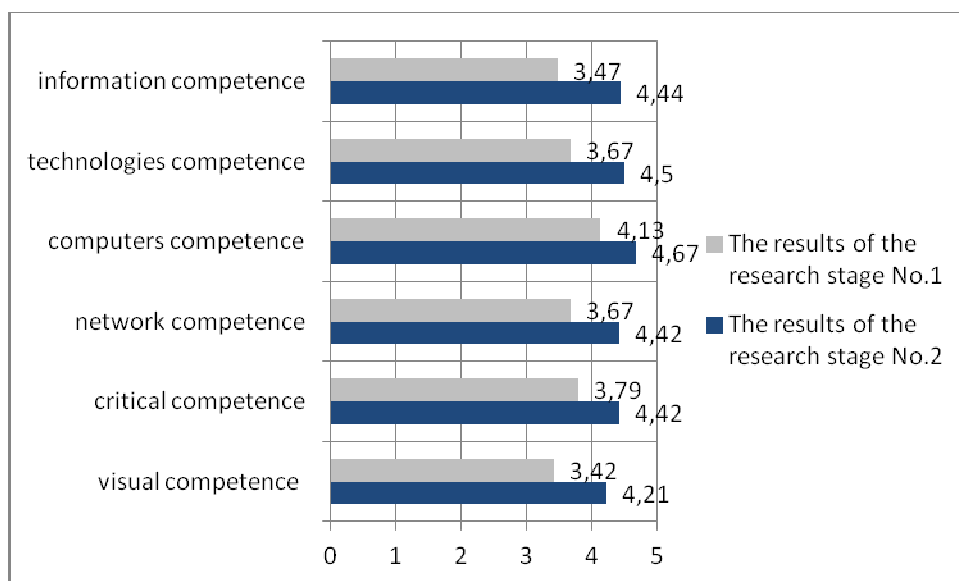
**Table 2. System of Criteria and Indicators of Media Competence**

| <b>criteria</b>         | <b>indicators</b>   |
|-------------------------|---|
| Information competence  | skill to be aware of the need in information, to find, evaluate and use it  |
|                         | skill to analyse and synthesize the necessary information   |
|                         | skill to share the information with others, create new knowledge  |
|                         | skill to be aware of ethical, legal, social and political aspects of information and technologies   |
| Technologies competence | skill to use and apply multiform technologies, analyse their advantages and disadvantages   |
|                         | skill to make conscious choices among systems, resources and services of technologies   |
|                         | skill to cooperate, using technologies, gathering data, synthesizing, selecting and distributing information and doing other creative works   |
| Computer competence     | understanding the principles of computer's work and it's kinds, opportunities to use it as a resource   |
|                         | skill to use computer, use the opportunities provided by a computer in the own branch of activity   |
|                         | understanding of ethic, cultural and social issues in relation to computer technologies   |
| Network competence      | skill to be competent in hypertext structures and internet resources, as well as internet using   |
|                         | skill to manipulate with the network information, combining it with other resources, improving it or otherwise raising the value of information for particular situations   |
|                         | skill to access and create resources, to communicate with other people  |
| Critical competence     | skill to be competent in literary texts, use films, video, computers and internet not only to establish facts, but also for text analysis and interpretation  |
|                         | self-control, self-correction oneself as a user of media, also critical using of network, awareness of ethical issues   |
|                         | analytical thinking, reading, writing or discussion habits, comprehension about social context and consequences, understanding the deepest meaning of every event, text, technique, process, object, statement, image or situation of a topic |
| Visual competence       | skill to understand and use visual images, think and learn in terms of images – to think visually   |
|                         | to create images in the diversity of media, visual aids in various moving and static forms of media   |
|                         | awareness of culture and knowledge about texts of images, ability to form and model them  |

As the empirical distribution of the research variables did not comply with the normal distribution, during the research stage No.2 the authors applied the descriptive statistics (the arithmetic mean) and methods of nonparametric statistics – Wilcoxon test (*Wilcoxon Signed ranks test, Two related samples test*) to establish the differences between the results of the first and the second measurements for 2 dependent selections and Spearman correlation analysis to determine connections.

To determine the dynamics of media competence, the authors calculated the arithmetic mean for each criterion and indicator (see Figure 2). The results of the descriptive statistics (arithmetic mean) show a positive dynamics of information, technology, computers, network, critical and visual competence indicators. They prove that pedagogical intervention in the process of teaching the topic “Show-window design” has been successful.

The results of Wilcoxon test reflect the dynamics of media competence criteria (functions) and indicate that it is positive or unchanged. Much greater is the proportion of the cases with a positive dynamics, in comparison with the number of cases where it remains the same. There were established no cases with negative dynamics. It indicates that during the process of teaching the topic “Show-Window Design” all the media competence functions were activated.



**Figure 2. The Dynamics of Media competence**

The results of Wilcoxon test (Wilcoxon Signed ranks test, Two related samples test) show a crucial and important differences between the indicators of information competence:

- the ability to be aware of the need in information, to find, evaluate, use it; ability to share information with others, create new knowledge and ability to be conscious of the ethical, legal, social and political

aspects of information and technologies of all (8) students improved ( $p=0,005$ );

- ability to analyse and synthesize necessary information of 5 students has improved, of 3 students has remained at the former level ( $p=0,038$ ).

The information competence improved during the process of teaching and learning the topic “Show-Window Design”, using skills of research work, summarizing, grouping and analysing information on the windows of the town.

There are statistically crucial and significant differences between the indicators of technology competence:

- ability to use and apply various technologies, analyze their advantages and disadvantages of 7 students has improved, of 1 student it has remained at the former level ( $p=0,008$ );
- ability to make informed choices among the technologies of systems, resources and services of 8 students has improved ( $p=0,005$ );
- the ability to cooperate with peers, experts and others, using technologies, gathering data, synthesizing, selecting and distributing information, models and other creative works, of 5 students has improved, of 3 students has remained at the former level ( $p=0,025$ ).

There are statistically significant differences between the indicators of computer competence:

- comprehension on a computer’s working principles, it's use computer as a resource of 4 students has improved, of 4 students it has remained at the former level ( $p=0,046$ );
- comprehension of ethical, culture and social issues in relation to computer technologies of 6 students has improved, of 2 students it has remained at the former level ( $p=0,014$ ).

There are statistically crucial differences ( $p=0,014$ ) between the indicators of network competence: ability to be competent in hypertext structures and internet resources, as well as internet using; ability to manipulate with the network information, combine it with other resources, improving it or otherwise raising the value of information for special situations and the skill to access and create resources, to communicate with other people of 6 students have improved, of 2 students they have remained at the former level.

There are statistically significant differences between the indicators of critical competence:

- ability to be competent in literary texts, use films, video, computers and internet not only to establish facts, but also for text analysis and interpretation of 5 students has improved, of 3 students has remained at the former level ( $p=0,025$ );

- the self-control, self-correction oneself as a user of media, also critical using of network, awareness of ethical issues of 4 students has improved, of 4 students has remained at the former level ( $p=0,046$ );
- analytical thinking, reading, writing or discussion habits, comprehension about social context and consequences of every topic, understanding the deepest meaning of every event, text, technique, process, object, statement, image or situation of 6 students has improved, of 2 students has remained at the former level ( $p=0,014$ ).

There are statistically significant differences between the indicators of visual competence:

- ability to use visual images, think and learn in terms of images – to think visually of 7 students has improved, of 1 student has remained at the former level ( $p=0,008$ );
- ability to create images in the diversity of media, visual aids in various moving and static forms of media and awareness of culture and knowledge about texts of images, ability to form and model them of 7 students has improved, of 1 student it has remained at the former level ( $p=0,014$ ).



**Figure 3. Christmas and New Year window decorations of the stores: Sketches created by the students of study programme on environment design (I)**

To find out the correlation between the media competence criteria, the authors used Spearman correlation analysis. During the first measurement there was no statistically significant correlation among criteria, but it was established among the indicators. In 2 cases there were statistically crucial differences between the skill to orient oneself in literary texts, use films, video, computers and internet not only to establish facts, but also for text analysis and interpretation, and ability to comprehend and use visual images, think and learn

in terms of images – to think visually ( $r=1,000$ ;  $p=0,000$ ), as well as the ability to create images in the diversity of media, visual aids in various mobile and static forms of media and awareness of culture and knowledge about image texts, ability to form and model them ( $r=1,000$ ;  $p=0,000$ ). During the second measurement there was statistically crucial differences between the comprehension on computer working principles, kinds and opportunities of it's use as a resource and abilities to manipulate with the network information, combine it with other resources, improving it or otherwise raising the value of information for special situations ( $r=-1,000$ ;  $p=0,000$ ). It proves that knowledge does not guarantee and does not ensure their use, whereas students are able to use computer skilfully, manipulate and combine it with other resources.

However, within the elaboration of the project, using the cooperative learning, students have an opportunity to apply the acquired theoretical knowledge in practice and use them in real situations.

Object measurement provides precise information on the spatial dimensions of design (exposition), teaches a methodical approach in performing works, accuracy in measurements and notes, since any inaccuracy may require additional costs. Scanning a facade outlines a precise area for compositional solutions. Modelling makes the visual perception of festive design easier, completes the notion of the design (arrangement of spatial composition elements in a specific show-window and general impression of the exposition).

Furthermore, choice of materials and displaying a fragment on a natural scale allows getting the real impression about the harmony of materials, their compatibility and suitability. This part includes the knowledge of students about the materials, their qualities, as well as, in case it is necessary, how and where to find and purchase new appropriate materials, in addition it is closely related to the next item, namely, drafting an estimate.

In addition, drafting an estimate is an integral part of any project to be implemented. Since entrepreneurs plan their budget and allocate a certain amount of money to every activity, students learn to choose the materials in the right way; they learn to adapt to the allocated funding, i. e., to evaluate the artistic and financial aspects.

When planning and managing works, a designer must coordinate the work terms with a commissioner and according to the terms and confirmed sketches, one has to elaborate a plan of works and set the terms. In the final stage of a project the authors usually delegate a part of works to the author of the idea aimed at letting to obtain experience in work planning and collective body management, as well as intensifying the sense of responsibility about the implemented work (see Figure 3,4).



**Figure 4. Christmas and New Year window decorations of the stores: Sketches created by the students of study programme on environment design (II)**

Considering the wishes of commissioners, during last few years the arrangement of show-windows exposition is not anymore applied in practice, instead the show-window design elements are developed.

Producing and implementing design at a certain object the students participate in plotting, preparation of show-windows for gluing and gluing an adhesive film, what allows carrying out some work in all the stages from the conception till its implementation.

### **Conclusion**

During the project students improve their skill to create festive design of the town through cooperative learning. The benefit is the experience and participation in creation of festive design of urban environment, as well as appreciation of society. Such creative activities in the town as organization of contests and motivating entrepreneurs to involve in improvement of urban environment, facilitate patriotism, formation of ethic and aesthetic values, participation of society in development of the town.

Besides, the project work is an effective educational method: in the framework of the project “Show-Window Design” the learning environment was diversified and varied, extending its borders and using multiform opportunities. During the work the students obtain experience how to work with customers, they gain confidence in their abilities; it is a real example of work experience for student’s CV. In addition, the choice of applicable methods is not the determinative in the cooperative learning, it is more important that students have

an opportunity to involve in the planning, evaluation, choice of resources and formation of environment of learning process.

The proportion of learning methods, cooperation with teachers, employers, social partners, representatives of self-governments and non-governmental organisations, ensuring the connection of theory and practice and the intersubject link all develop students' media competence, what expresses in functional use of information, technologies, computer, network, critical and visual competence.

The model for media competence improvement consists of an individual combination of components based on a real situation, precise time planning, theory and practice, intersubject link, resources and students support. It is a tool for successful cooperation of a student and teacher.

### References

- Allemann-Ghionda, Cr. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Studium.
- Andrews, R. (2004). *The Impact of ICT on Competence Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Drebes, K. (1993). Gruppenlernen in der Lehrerbildung – eine Alternative? In: G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation*. (S. 118-127). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ferrés, J., Piscitelli, A. (2012). Media Competence: An Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. In: *Comunicar N 38*, Scientific Journal of Media Education (pp. 75-82).
- Hertz-Lazarowitz, R., Shachar, H. (1990). Teacher verbal behavior in cooperative and whole-class instruction. In: S. Sharan (Ed.) *Cooperative learning: Theory and research* (pp.77-94). New York: Praeger.
- Hippel, A. (2010). Subjective concepts of media competence. In: *The University of the Fraser Valley Research Review*(pp. 69-80). Vol. 3: issue 2.
- Huber, G. L., Rotering-Steinberg, S., Wahl, D. (Eds.) (1984). *Kooperatives Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Koena, E. G. (2004). Kooperatīvās mācīšanās ieviešana un organizācija. Krāj.: *Kooperatīvā mācīšanās* (53-62 lpp.). R.: RaKa.
- McClure, C.R. (1994). Network competence: A role for libraries? In: *Information technology and libraries* (pp. 115-125). No 2, vol. 13.
- Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagogija*. R.: RaKa.
- Rubene, Z., Krūmiņa A., Vanaga I. (2008). *Ievads mediju pedagogijā*. R.: RaKa.
- Šahara, H., Šarans Š. (2004). Skolu darba organizācijas un kooperatīvās mācīšanās savstarpējā sakarība. Krāj.: *Kooperatīvā mācīšanās* (63-80 lpp.). R.: RaKa.
- Tyner, K. (1998). *Competence in a Digital World: teaching and learning in the Age of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Zimmer, G. (2005). Berufliche Bildung und Medien. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 30-37). München: Kopaed.
- Куриллова, Н. (2005). *Медиа-культура. От модерна к постмодерну*. Москва: Академический Проект.
- Маклюэн, М. (2003). *Понимание медиа: внешние расширения человека*. Москва: Жуковский: Канон – пресс.



## IMPROVEMENT OF MUSIC TEACHERS' COMPETENCE VIA PRODUCTIVE ACTIVITY

**Maruta Sile**

**Inta Ratniece**

Riga Teacher Training and Education Management Academy, Latvia

***Abstract.** Professional pedagogical performance is an important condition for a successful implementation of national education policy. Creative and understanding the evolving process of today – a competent music teacher is competitive both in the domestic employment market and abroad. Music as art is creative in its essence. However, in practice it is often found that reproductive activity often dominates the preparation of music teachers. Being the most creative of arts – music in the course of acquiring the art of playing music loses its inherent creativity. Primarily, the preparation of music teachers is focused on activities based on the quality of learning by heart and remembering. The matter of research is related to raising awareness of productive activity in the improvement of music teacher competency. The objective is to study opportunities for improvement of music teacher competences within productive activity. The research is developed by theoretical and empirical methods involving discussions and a questionnaire. In order to improve the professional competence of a music teacher via productive activity, a procedural – structural model titled “Improvement of Music Teacher’s Competence via Improvisation” was developed, the utility of which is evaluated on the basis of various specific criteria. An exercise system is also developed and approved. As a result of verifying the model, we assure the utility thereof in the improvement of the professional competence of music teachers. The developed improvisation exercises are useful for practical productive activities.*

***Keywords:** productive activity, music teacher’s competence, improvisation.*

### **Introduction**

Professional educator’s performance is an important condition for successful implementation of national education policy. Creative and transformational leadership pursuing – a competent music educator is competitive at labour market both in Latvia and beyond. Music as an art is creative from its very commencement. Yet practice reveals that the reproductive activity dominates in the music teacher training. Music, being the most creative art, loses partly the element of creativity in the process of music acquisition. Primary the activities deciding memorising and retention quality dominate in the music teacher training. The research is aiming at actualising of the productive activity in development of the music teacher competence.

**The aim** is to research possibilities for development of the music educator competence by the productive activity. The research is developed by theoretical and empirical methods involving discussions and a questionnaire.

**Materials and methods**

The professional competence for the contemporary music teacher has become more demanding. Professional knowledge has to be advanced in intellectual as well as emotional and social skills aspects. Latvian scientists: I.Tiļļa (2003), I.Plaude (2003), E.Maslo (2003), I.Maslo (2002) highlight the significance of experience, personal qualities and activity quality for development of professional competence. Researches by L.Kriumane and M.Marnauza also emphasise the music educator competence (Kriumane, Marnauza, 2007). Their music teacher’s competence understanding is based on the conception worked out by M. Pabst–Krüger, which accentuates four aspects of music educator’s competence content in the process of improvement of study programmes in music teacher education (See Table 1 based on Pabst- Krüger, 2006).

**Table 1. Content of the music teacher competence (based on Pabst – Krüger, 2006)**

|                           |  |
|---------------------------|--|
| Subject competence        | Basic knowledge in music pedagogy, music psychology, music science and skills to use them in practice; receptive acquisition of music styles (conversion of elements belonging to another age, another nation, social stratum and culture) and mastering of instrument playing and singing both at appropriate technical and artistic level. |
| Methodological competence | Continuous development of own knowledge and skills; scientific activity; music presentation; educational, exercising and rehearsal strategies; planning and project management; reflection skills.   |
| Personal competence       | Artistic eloquence; presentation skill; motivation for continuous advancement of new knowledge and skills; appropriate self-esteem; flexibility.   |
| Social competence         | Cooperation in music skill; verbal and artistic persuasive skills; communication skill; discussion skill.  |

Thus, development of competence is major for each music educator, for routine needs:

- Evolution in science and art based on theoretical and practical pedagogical performance;
- fostering of intellectual and artistic growth, creative activity,
- acquiring of advanced knowledge for pedagogical, artistic creative skills and attitudes development for work at different type educational institutions;
- compilation, analysis and generalisation of personal and other teachers pedagogical and artistic activity experience;
- Latvian and global pedagogy, psychology, including music pedagogy and music psychology scientific problem issue recognising and resolving, thus, their promotion (Kriumane, 2010).

The contents of music teacher competence are in absolute compliance with the competence content included and implemented at professional Master degree study programme for music teachers at RTTEMA (Sile, 2014 ) -

- competence – skill;
- competence – proficiency in connection with the professional performance activities;
- competence – abilities;
- competence – prosperity, knowing, eloquence as characteristic features of the human activity efficiency (Tiļļa, 2003).

Therefore, a competent music educator needs – synergy of knowledge, skills, attitudes that are being developed through the whole pedagogical performance period and upgraded by experience (Sīle, 2014).

### **Findings of research**

Total of knowledge, skills and attitudes acquisition, primarily, can be facilitated by creative productive activity enriched by improvisation. So one of ways for productive activity in the music teacher competence development for creative resolving of pedagogical tasks is improvisation.

Improvisation is creative activity of immediate musical composition at the moment of performance. Traditionally music pedagogy identifies improvisation as an elementary music making form. Nevertheless, the simplest is the mightiest learning/teaching method. E.Umbleja explains “the term “elementary” mostly is used, meaning simple, understandable for everybody, but composer and pedagogue, founder of elementary music making Carl Orff has introduced another meaning to this term – primordial, primary, something that relates to the foundations. Then, what are these foundations in music – the art of sounds, which translates reality into sound images, and which expresses and influences human thoughts and feelings in sounds? ... If there is a human being in any place, or better - two of them, musical improvisation can start immediately!” (Umbleja, 2013).

As experienced educator trainers we have to agree that although improvisation can be commenced “elementary” – it means, from the very foundations Melodic improvisation in a group sometimes can create problems – harmonic progressions must be memorized. (Umbleja, 2013).

The experience of the music educators proves that improvisation is: creative from the origin, complex, multi-meaningful process, purposeful social and individual activity, exciting life-long activity, engaging in experiment, daring to make mistakes, actualisation of new opportunities.

Improvisation should be perceived as the most efficient productive activity, development of it is needed for music teacher professional competence; students, pupils competence development at gnostic – (knowledge in subject, knowledge in pedagogical communication, comprehension of psychological

traits, own personality and activity comprehension), prognostic - (prognosticating of learning/teaching and educational perspectives, strategies and work tactics for attaining of goals) aspects (Kriumane, 2010).

The authors concur that improvisation can be both individual and by group. Improvisation by musical group requires certain behaviour models, which essentially differ from other music making ways. Here it is exclusive that creativity, empathy and reaction ability are both prerequisites and results of improvisation. Further I.Bērziņa emphasises significant issues during improvisation: make music without fear and excitedly, yet by serious attitude; be rooted in music, act upon the heard; overcome conventionalism: many performers possess non-verbalised (and also non-acknowledged conviction to the traditional standards, thus, refusing the very idea of entering an experiment (Bērziņa, 2010).

The current experimental improvisation activities during the process of studies have proved that by giving up the custom standards, creatively daring and playing, most easily own prejudices, ambiguity can be overcome: personal skills developed, beliefs established: fear to go over certain thresholds eliminated, coming to daring to self-expression and showing of one's own ability and skills in presence of other humans, feeling happiness through own activity and raising self-esteem.

Therefore, we concur with the abovementioned authors that improvisation as a creative productive activity is characterised by – inquisitiveness and tolerance, tolerance to new and non-traditional, daring to risk, daring to make music without additional safe-guarding measures, joy to create innovations, to understand music as a exploration object.

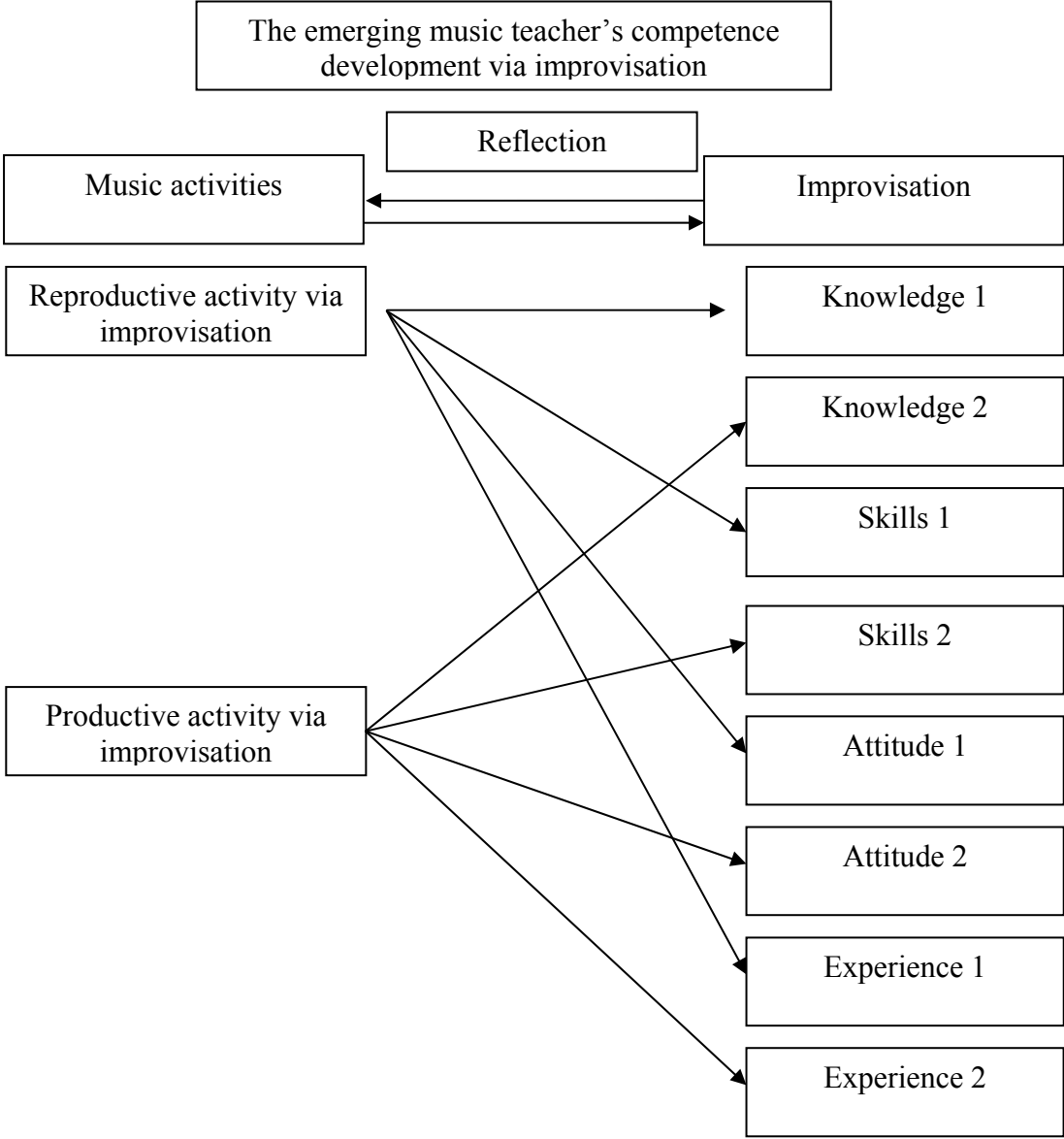
I.Bērziņa (2010) and also A.Beitāne (2011) consider that in-group improvisation springs up due to interpersonal cooperation. Thus, it becomes possible to: develop collaboration skills, give up overwhelming desire to monitor, learn to react appropriately and join in answering to musical impulses; develop shared in-group responsibility and satisfaction bringing in positive, joyful feeling: feel responsibility for the product created by shared efforts both in social as well as in music world.

By acquiring improvisation through productive activity we recognise the development of skills able to enter diverse roles and spontaneously change and transform them: guide, lead; generate impulses, inspire others; suggest opposite opinion; support, accompany; take a step back, keep silence when necessary; learn how to merge own and in-group needs to musical demands (Bērziņa, 2010).

Therefore, each music teacher should implement into her/his pedagogical practice improvisation exercises appropriate to her/his own and the student's individuality. As the further included samples reveal the improvisation exercises transfer great sustainable development energy proving the students that their previous learning in respect of knowledge, skills, attitudes has been proper and

suitable for further development. The sustainability feeling brings in trust, satisfaction and joy for the positive way of development.

As useful and by pedagogical practice approved is a following set of exercises for initial acquiring of improvisation skills: playing along the black keys, basic tuning approaches (touch expressions), *accelerando* and *ritardando* exercises, dynamic contrast exercises, playing with intervals, along a definite sound row, questions and answers, melodizing of certain rhythms, improvisation of accompaniment, interpretation variations, add melody by improvisation at ostinato or recorded harmonic sequence; play a phrase, transforming its character; play a phrase as a question; play a phrase as a statement; play a phrase by accentuating each sound; play a phrase and sing along name of each note or score.



**Figure 1. The emerging music teacher's competence development by improvisation**

As other actual samples for development of improvisation skills can be suggested two methodical approaches, when neither theme material nor any creative impulse is provided, which could provoke and stimulate improvisation, no limits of form are set, neither stylistic nor genre framework is provided.

And in juxtaposition to the abovementioned: theme material is provided - melody, melody with harmony; any creative impulse is given either formulated, which could provoke improvisation. Further limits are set referring to forms (canon, rondo), stylistic or genre framework is provided song, dance).

In order to enrich practice by theory and theory by practice, furthermore, believing that most useful for reproductive and productive activities is improvisation; the model of the reproductive and productive activity of “The emerging music teacher’s competence development by improvisation” has been constructed. See Figure 1.

### **Discussion and findings**

The emerging music teacher’s competence development through reproductive and productive activities involving improvisation has been discussed and considered at the seminars of the Year 2 emerging Bachelor degree music teachers (BSc) and the emerging Master degree music teachers (Mg) in ac.yr.2013/14 stimulating focusing on efficient qualities for development of the music teacher competence as transformational leader in the 21st century.

As the basis for idea generation for competence development through reproductive and productive activities involving improvisation the students were suggested to use the model of Criteria, indices and levels for measurement of trainee teacher advanced competences highlighting collaboration (Ratniece, 2013) as well. This model the students had used for self-assessment in e-environment at the commencement of their foreign language course. It is of crucial value due to inclusion of education for sustainable development (ESD) issues.

Student opinion poll was carried out at two seminars referring to components of music teacher competence development in each respective study year. The first discussion and assessment was done at the beginning of the foreign language course (See Table 2 Reproductive activity via improvisation). The second discussion and assessment followed the emerging music teachers’ school practice (See Table 2 Productive activity via improvisation).

In ac.yr.2013/14 the discussion group of the emerging Bachelor degree (BSc) music teachers consisted of 10 female students and 4 male students. At the first seminar at the beginning of the study course (prior to their school practice) the students discussed the qualities the teachers as transformational leaders needed for their successful professional performance in the 21st century. Then the qualities were grouped according to their connection with knowledge, skills, attitudes. During the first step of assessment the students assessed the

necessary amount of knowledge, skills and attitude individually – carried out their self-assessment. The second stage of assessment was carried out in pairs by comparing their opinions, negotiating and coming to consensus. Then the students discussed their decisions in two groups.

One group consisted of female students; the other group included only male students. They decided on the needed percentage of knowledge, skills and attitude for successful professional performance. Reflecting on the amount of the needed knowledge, skills and attitude, the students decided that reflection constituted a part of experience. They decided to include the item “experience” into the table of the common assessment recognising the necessity of reflection for development of their competence. Yet in their opinion experience was of a little importance. In general in their opinion it could be substituted by charisma in case the professional possessed it. Some students insisted on the necessity of the skill to bring joy and positive attitude into both teaching and learning. The female students agreed on the following components percentage: knowledge 1 – 35%; skills 1 – 39%; attitude 1 – 23%; experience 1 - 3%. The male students agreed on the following components percentage: knowledge 1 – 43%; skills 1 – 35%; attitude 1 – 20%; experience 1 - 2% (See Table 2).

At the second seminar “Productive and reproductive activity including improvisation,” the discussion and assessment was held after the emerging Bachelor degree music teachers’ school practice (See Table 2 Productive activity via improvisation). The students were greatly impressed by the change of the situation when they experienced belonging to the position of the teacher in class in practice. This time they also did their individual self-assessment first, then compared it with their neighbour’s self-assessment data. Directly after that they assessed the significance of knowledge, skills, attitude and experience in two groups – belonging to their respective gender group. The female students agreed on the following components percentage: knowledge 2 – 35%; skills 2 – 36%; attitude 2 – 23%; experience 2 - 6%. The male students agreed on the following components percentage: knowledge 2 – 41%; skills 2 – 33%; attitude 2 – 20%; experience 2 - 6% (See Table 2).

We can see that major significance goes to knowledge (35% and 41%, though the males group has decreased the estimation of knowledge by 2%) and skills (36% and 33%, female group has diminished the respective amount by 3%, while the male group by 2%). Their opinion about the importance of the Attitude 1 and Attitude 2 is approximately the same. Although the students maximised on benefits of positive teaching/learning atmosphere in class again. A significant change referred to their opinion to experience. The females group has increased the significance of “experience” by 3% and the males group has even increased it by 4%. Their common conclusion was that improvisation brings in reflection and further reflection generates further improvisation resulting in development of competence.

**Table 2. The emerging music teacher’s competence development through reproductive and productive activities involving improvisation**

| Criteria                                       | 10 female students(BSc) | 4 male students(BSc) | 18 female students(Mg) | 5 male students(Mg) |
|--|-------------------------|----------------------|------------------------|---------------------|
| <b>Reproductive activity via improvisation</b> |                         |                      |                        |                     |
| Knowledge 1                                    | 35%                     | 43%                  | 24%                    | 24%                 |
| Skills 1                                       | 39%                     | 35%                  | 45%                    | 46%                 |
| Attitude 1                                     | 23%                     | 20%                  | 19%                    | 17%                 |
| Experience 1                                   | 3%                      | 2%                   | 12%                    | 13%                 |
| <b>Productive activity via improvisation</b>   |                         |                      |                        |                     |
| Knowledge 2                                    | 35%                     | 41%                  | 27%                    | 30%                 |
| Skills 2                                       | 36%                     | 33%                  | 41%                    | 40%                 |
| Attitude 2                                     | 23%                     | 20%                  | 20%                    | 16%                 |
| Experience 2                                   | 6%                      | 6%                   | 12%                    | 14%                 |

The discussion group of the emerging Master degree music teachers (Mg) at both seminars consisted of 18 female students and 5 male students (See Table 2). At the beginning of the study course during the first seminar “Reproductive activities including improvisation” the Mg students were invited to discuss the qualities teachers needed for their successful professional performance as transformational leaders in the 21<sup>st</sup> century. Then the qualities were grouped according to their connection to knowledge, skills, attitude and experience via improvisation. During the first step of assessment the students assessed the necessary amount of knowledge, skills, attitude and experience individually – carried out their self-assessment. The second stage of assessment was carried out in pairs by comparing their opinions, negotiating and coming to common terms. Then the students discussed their decisions in two major groups.

One group involved female students; the other group included only male students. They decided on the needed percentage of knowledge, skills, attitude and experience via improvisation for successful professional performance acting as transformational leaders. Reflecting on the amount of the needed knowledge, skills, attitude and experience, the students agreed that reflection constituted a part of experience. They also included the item “experience” into the table of the common assessment recognising the necessity of reflection for sustainability development of their competence. Yet in their opinion experience was of a little importance if it did not generate positive feeling towards the process of teaching/learning. In general in their opinion it could be substituted by charisma in case the professional possessed it. Nevertheless, the further analysis disclosed that charismatic teachers or transformational leaders are appreciated more if they create positive passion and joyful learning environment. Positive attitude also helps to bridge the generation gap, which stimulates sustainable development of competence. The female students agreed on the following components percentage: knowledge 1 – 24%; skills 1 – 45%; attitude 1 – 19%; experience 1 - 12%. The male students agreed on the following components percentage:



knowledge 1 – 24%; skills 1 – 46%; attitude 1 – 17%; experience 1 - 13% (See Table 2). In comparison with the Bachelor degree music students' opinions, again the major importance was given to knowledge and skills, attitude was rated approximately the same significance, while experience was considered much more important by both genders.

At the second seminar “Productive and reproductive activities including improvisation,” discussion and assessment was held at the end of the course of the emerging Master degree music teachers (See Table 2 Productive activity including improvisation). The new knowledge, skills, attitudes and experiences gained via improvisation during their studies had greatly impressed the emerging professional Master degree music teachers by the changes suggested by teacher trainers and by exchange of experiences with co-students.

At this seminar Mg degree students again did their individual self-assessment first, then compared it with their peer's of the same gender self-assessment data. Right after that they assessed the significance of knowledge, skills, attitude and experience via improvisation in two bigger - their respective gender groups. The female students distributed the professional competence components via improvisation percentage as follows: knowledge 2 – 27%; skills 2 – 41%; attitude 2 – 20%; experience 2 - 12%. The male students agreed on the following components percentage: knowledge 2 – 30%; skills 2 – 40%; attitude 2 – 16%; experience 2 - 14% (See Table 2).

Once again a major significance goes to knowledge (27% and 30%, though the females group has increased the estimation of knowledge by 3%, while the males group has increased the estimation of knowledge by 6%) and skills (41% and 40%, female group has diminished the respective amount by 3%, while the male group by 6%). Their opinion about the importance of the Attitude 1 and Attitude 2 has remained approximately the same. Although now joyful improvisation is being recognised relevant to both – in reproductive and productive activities. The females group has not increased the significance of “experience” and the males group has increased it only by 1%. Still experience via improvisation is considered as really valuable by both groups of the emerging Master degree music teachers. The males group pointed out that improvisation serves as a messenger of sustainability in every criterion. They had reconsidered their competence development components and decided that a certain balance has to be achieved among implementation of knowledge, skills, attitude and experience for successful professional performance bringing satisfaction and even better - joy into daily collaboration of the teacher and the learner. So improvisation in music activities stimulate creativity or improvisation for better understanding of the professional performance as well.

Their common conclusion was that improvisation brings in reflection and further reflection generates further improvisation resulting in development of competence due to enriched experience by improvisation and reflection.

## Conclusions

Reproductive activity is prior to productive activity, without it no productive activity appears, yet both can be developed by improvisation. Yet reproductive activity can be perceived as a primary unique process, because it is impossible to repeat twice the performance exactly the same way.

Productive activity via improvisation is generated more by creative environment, which fosters mental, intellectual engagement and nurtures joy in learning, provides opportunities for teaching/learning growth, opportunities to join in activity and gain content, provides opportunity to individualisation, encompasses any possible way of work.

The common conclusion of both emerging music teachers' groups after experiencing in practice the situation of being in the teacher's position was that improvisation brings in reflection and further reflection generates further improvisation resulting in development of competence.

For music teachers as transformational leaders improvisation constitutes a major important component for the competence development to transfer responsibility for our common future.

Though, the authors believe in maximized competence development through reproductive and productive activities involving improvisation due to synergy environment based on education for sustainable development (ESD) issues, appropriate promotion of them need more credits and time beside pure enthusiasm.

## References

- Beitāne, A. (2011). *Improvizācija grupā: dažādu mūzikas stilu iepazīšana, improvizējot grupā* [www.slideshare.net/kriic/improvizacija-abeitne](http://www.slideshare.net/kriic/improvizacija-abeitne)
- Bērziņa, I. (2010). *Sadarbības prasmju pilnveidošanās džeza dziedāšanas studiju procesā* Promocijas darbs. Rīga:LU.
- Kriumane, L. (2010). *Mūzikas skolotāja emocionālās kompetences pilnveide augstskolas studiju procesā*. Promocijas darbs. Rīga: LU.
- Kriumane, L., Marnauza, M. (2007). *Pozitīva emocionālā pārdzīvojuma nozīme radošas darbības sekmēšanā mūzikas skolotāju izglītībā. Radoša personība: zinātnisko rakstu krājums: Rīga: Kreativitātes zinātniskais institūts, 159.-167.lpp.*
- Kriumane, L., Sīle, M. (2014). *Mūzikas skolotāja kompetence*. Rīga: RPIVA.
- Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
- Maslo, I., Tiļļa, A. (2002). *Skolotāja kompetences izpratne teorijas un prakses vienotībā* Teacher competence understanding of theory and practice unity. Skolotājs, Nr.4., 8. – 14.lpp.
- Pabst – Krüger, M. (2006). *Einführung von BA-/MA-Studienstrukturen an der Musikhochschule Lubeck. Diskussion Musikpaedagogik*. Nr. 29. Hamburg, Hildegard-Junker-Verlag, 24.-33.s.
- Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagogija. Social pedagogy*. Rīga: RaKa.
- Ratniece, I. (2013). *Advanced Professional Competence of Language Teaching Through Global Collaboration. Žmogus ir žodis 2013 (I) Lietuva, Lietuvos edukologijos universitetas, 159.-167.*

- Sīle, M. (2014). *Mūzikas pedagogijas maģistru studiju programma*. <http://www.rpiva.lv>.
- Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Socio-cultural learning organization system. Rīga: RaKa.
- Umbleja, E. (2013). *Elementārā improvizācija*. Rīga: Fonds Mūzikas darbnīca.

## BALETA MĀKSLAS REFORMAS APGAISMĪBAS LAIKMETĀ

### *Ballet art Reforms During the Enlightenment*

Rita Spalva

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

**Abstract.** *The article focuses on identifying the essence of the 18th century ballet reform within the context of contemporary ballet art. The chosen topic is explored through the monographs of Sergey Hudekov and Vera Krasovska, works of Jury Sloņimsky, Richard Kraus, Sarah Chapman Hilsendager, Brenda Dixon, B. and other dance researchers. In Latvia this topic has been addressed by R. Spalva in the monograph Classical Dance and Ballet in European Culture. The aim of the article is to analyse preconditions of 18th century ballet reforms, as well as to recognise the essence of reforms and their impact upon further development of ballet art. Research subject - ballet reforms of the Enlightenment era and contribution of Jean-Georges Noverre to their realisation. Research methods - scientific literature analysis, dance theory and history research.*

**Keywords:** *Ballet art, ballet history, choreographers, enlightenment, reforms.*

### Ievads

#### *Introduction*

Astoņpadsmitajā gadsimtā Eiropā valda Apgaismības laikmets — īpašs garīgās aktivitātes laiks, kur sabiedrisko dzīvi vislielākā mērā ietekmēja filozofu Žana Žaka Ruso, Denī Didro, Voltēra u.c. idejas. *Apgaismība aptvēra gandrīz vai visas zinātnes — filozofiju, dabaszinātnes un sociālo refleksiju sfēru, kā arī to lietojumu dažādās dzīves jomās — tehnoloģijā, izglītībā, tiesībās, pārvaldē, arī starptautiskajās attiecībās* (Rubenis, 1996,173). Apgaismotāji bija pārliecināti, ka prāts ir visu lietu mērs. *Prāts, drosmē kritizēt, garīgā brīvība un reliģiskā tolerance tika pretstatīta tradīcijai, ticības dogmām, baznīcas un valsts autoritātei, tikumiskajiem un kārtu aizspriedumiem* (Rubenis, 1996,165) Laikmeta jauno ideju gaismā tika pārskatīti mākslinieciskās darbības veidi, īpaši teātra māksla. *Par paraugu klasicisms izvirzīja antīko literatūru un mākslu, taču sižetiskās situācijas, tēli un raksturi tika bagātināti ar jaunu idejisku saturu. Tika cildinātas vispārnieciskas intereses un pievērsta uzmanība cilvēka psiholoģijai, izcelta varonība, augsti ideāli* (Mūzikas leksikons, 1990). Apgaismības ideologi uzskatīja, ka teātra māksla ir iedarbīgs līdzeklis jauno ideju ieviešanai sabiedrībā. Balets interesēja daudzus — par to rakstīja vēsturnieki, literāti, mūziķi u.c., analizējot laikmeta estētiskās problēmas. *Aristokrātiskajam galma baletam tika pretstatīta jauna estētiskā programma — jēga, darbība un saturs* (Пасютинская, 2011, 71). Arvien biežāk izskanēja doma, ka baleta teātrim ir jākļūst par patstāvīgu mākslas veidu, kas ir spējīgs vēstīt

sižetus, t.i., jāattīsta *darbības balets (ballet d'action)*. Mūsdienu dejas vēstures pētniecības kontekstā Žans Žoržs Novērs (Jean George Noverre, 1727-1810) ir ievērojamākais 18.gadsimta baletmeistars, kritiķis, rakstnieks, teorētiķis, kurš reformē baletu, formulē jauno baleta teātra estētiku un ar savu teorētisko un praktisko darbību veicina tā iekļaušanos Apgaismības laikmeta ideoloģijā. ***Izvēlētās tēmas aktualitāte*** ir 18.gadsimta baleta reformas būtības apzināšanā mūsdienu baleta mākslas kontekstā. ***Izvēlētā tēma pētīta*** S.Hudekova un V.Krasovskas monogrāfijās, J.Sloņimska apcerēs, R.Krausa, S.Čapmanes, B. Diksones u.c. dejas pētnieku darbos. Latvijā šai problemātikai pievērsusies R.Spalva monogrāfijā *Klasiskā deja un balets Eiropas kultūrā*. ***Raksta mērķis***- analizēt 18.gadsimta baleta reformu priekšnoteikumus, kā arī konstatēt reformu būtību un ietekmi uz tālāko baleta mākslas attīstības gaitu. ***Pētījuma priekšmets***- Apgaismības laika baleta reformas un reformatora Ž.Ž. Novēra devums to īstenošanā. ***Pētījuma metodes***- zinātniskās literatūras analīze, dejas teorijas un vēstures izpēte.

### **18.gadsimta baleta estētiskā doktrīna** ***18<sup>th</sup> century ballet aesthetical doctrine***

Dejas māksla laikmetu gaitā ir piedzīvojusi dažādas ietekmes,- tā bijusi gan viens no svarīgākajiem vispārējās audzināšanas rīkiem antīkās pasaules sabiedriskajā dzīvē, gan saņēmusi plašus aizliegumus Bizantijā un agrīnajos viduslaikos, gan kļuvusi par stila un modes noteicēju Luija XIV galmā. Dejas mākslas formas ir piedzīvojušas fantastisku attīstības ceļu no vienkāršākām viduslaiku procesijām līdz mūsdienu baleta simfonismam ar izvērstiem plastiskiem motīviem, horeogrāfisko polifoniju un ekspresiju. Tas viss balstās iepriekšējo gadsimtu atklājumos – pieredzē, ko vēsturiski dejas kompozīcijā ienes baroka laika deju svītas, pastorāles un baletkomēdijas, klasicisma smagnējās traģēdijas un divertismenti, romantiskā stila rosinātās daudzveidīgās horeogrāfiskās formas. Taču, raugoties no profesionāļa pozīcijām, viskardinālākās pārmaiņas baleta mākslas vēsturiskajā dzīvē ir jāpiedēvē Apgaismības laikmetam, kurš baleta mākslu pacēla jaunos augstumos.

*Lai atainotu Apgaismības laikmeta harmonisku cilvēku ar viņa pretrunām, baletam bija jāatsakās no dažām tradīcijām- pirmkārt, no izsmalcinātās izklaides (Пасютинская, 2011, 275). Horeogrāfi Itālijā, Francijā, Anglijā u.c. meklēja jaunas baleta formas, lai īstenotu apgaismības laikmeta estētisko programmu, kur galvenie uzsvāri ir likti uz darbību, saturu un jēgu. Veidojas klasicisms, mākslas stils, kas orientēts uz atgriešanos pie antīkās kultūras ideāliem. Klasicisma doktrīna noformējās 17.gs. 20.-30. gados, kad diskusiju gaitā tika izstrādāta likumu sistēma, kas reglamentēja dažādus mākslas žanrus. Šī stingri normatīvā sistēma balstījās uz racionālisma filozofijas principiem un metodēm, vispārīgiem un universāliem prāta likumiem, kā pamatprasību izvirzot domas skaidrību un tās vārdisku izpausmi, harmonisko uzbūves stingrību un loģisku ticamību (Rubenis, 1996,151). To raksturo izteiksmes vienkāršība,*

racionālisms un skaistums. *Klasicisms* (lat. *classicus* – klasisks, tāds, kas atzīts par izcilu paraugu). *Tas ir stils, kurā uzsvērtas īpašības, ko tradicionāli piedēvē Senās Grieķijas un Romas mākslai,-racionalitāte, līdzsvarotība, objektivitāte, lakonisms un formas stingrība. Terminu „klasicisms” (arī neoklasicisms) bieži lieto, lai raksturotu 18.gadsimta Eiropas kultūru, klasicismam pretstatot 19.gadsimta romantismu* (Ideju vārdnīca, 1994). Apgaismības idejas un klasicisma estētika vilina horeogrāfus. Jaunās estētiskās normas pieprasa atteikties no pārmērīgā greznības baletos, pretstatot tai patiesus pārdzīvojumus un jūtas, veidojot baletus ar spēcīgu dramaturģisku uzbūvi, konfliktiem un to risinājumiem. Dažādu Eiropas valstu baletmeistari-novatori pievēršas jaunajai dejas poētikai. Anglijā – Džons Vivers (*Weaver, 1673 – 1760*) Austrijā – Francis Hilferdings (*Hilferding 1710 – 1768*), Itālijā – Gaspare Andžolini (*Angiolini 1731 – 1803*). Pievēršoties baleta reformu jautājumiem, baletmeistari attīsta jaunās estētiskās idejas kā praksē, tā arī teorijā. Harmonija, gaume un dabiskā grācija kļūst par visu lietu mēru un jaunajām prasībām baletā. *Nav nejaušība, ka ģeometriskās formas meklēja dejā, paukošanas un jāšanas mākslā, kurām bija jāpanāk ķermeņa disciplīna atbilstoši daiļuma un graciozitātes mērogam* (Rubenis, 1996,149).

### **Reformatora Ž.Ž.Novēra darbība un jaunatklājumi baleta mākslā** *Works and ballet discoveries of the reformer Jean-Georges Noverre*

Lai arī 18.gadsimta vidū dažādas novatoriskās idejas tika ieviestas atsevišķu horeogrāfu un dejojāju iestudējumos, vēl arvien baletu nevarēja uzskatīt par patstāvīgu, no citām mākslām neatkarīgu, mākslas veidu. *Bija jānāk reformatoram, - cilvēkam, kurš būtu spējīgs sintezēt iepriekšējo dejas mākslas pieredzi ar jaunā gadsimta idejām* (Слонимский, 1965,12). Par tādu bija lemts kļūt Žanam Žoržam Novēram (*Jean George Noverre, 1727-1810*), ievērojamam baletmeistaram, kritiķim, rakstniekam, teorētiķim, kurš formulē jauno dejas estētiku visu laiku nozīmīgākajā teorētiskajā darbā *Vēstules par deju un baletiem (Lettres sur La Danse et Les Ballets)*. *Baletmeistars ar plašu redzesloku, apvienotai ar spēju kritiski vērtēt mākslu, Novērs ieņem ievērojamu vietu 18.gs. ģeniālo mākslinieku vidū* (Худяков, 2010,413).

Novēra mākslas pasaules uzskats formējās gadu garumā, praktizējoties Parīzē, Vīnē, Štutgartē, Londonā. Dzimis Parīzē, armijas virsnieka ģimenē, viņš jau bērnībā aizraujas ar deju un kļūst par slavenā dejojāja Diprē skolnieku. Taču Novēram neizdodas iekļūt Parīzes Operas baletā, un viņš dažādos laika posmos strādā par dejojāju Berlīnē, Strasbūrā un Lionā. Ar 1757. gadu Novērs kļūst par Lionas baleta vadītāju. Te rodas pirmie viņa radītie darbības baleti. Mūsdienās uzskata, ka pirmais Novēra ievērojamākais balets ir *Ķīniešu svētki (Les Fêtes Chinoises, 1755)*. Iestudēts rokoko stilā, tas bija izsmalcināts un manierīgs. *Stila dīvainības izpaudās nosacītā veidā iestudētajā ķīniešu eksotikā. Ar zvaniņiem nokārtas laivas, kupraini tiltiņi, krāsaini lukturīši greznoja dārzus. Lakoti galdiņi un paplātes, porcelāna vāzes un zīda audumi tūkstoš veidos variēja*

ķīniešu tēmu. ... *Porcelāna skulptūriņām līdzīgie ķīnieši, stilizētie personāži no Āzijas, Āfrikas un Amerikas, idilliskas ainas „no flāmu lauku dzīves” nevainojami atbilda rokoko estētikai dejā* (Красовская, 1981,72). Viss bija aprēķināts, lai iepriecinātu un pārsteigtu skatītājus. Un viņi arī augstu vērtēja visu jauno, īpaši- šī baleta dejas zīmējuma izsmalcināto ornamentālismu pretstatā iepriekšējā, baroka stila, iecienītajiem kvadrātiem, līnijām un simetrijai. Tajā valdīja krāšņums un izteiksmība. Balets parādīja baletmeistara neizsīkstošo fantāziju, neapšaubāmu gaumi un sava laika modes tendenču izpratni.

Par ražīgāko posmu Novēra radošajā mūžā kļūst darbība Štutgartes baletā (1760-1767), kad viņa iestudētie baleti sāk veiksmīgi konkurēt ar Parīzes Operas iestudējumiem, bet dibinātās deju skolas panākumi izraisa interesi visā Eiropā. Štutgartē ieradās horeogrāfi un dejotāji no visas Eiropas, lai pārliecinātos par Novēra iestudējumu spožumu un mācītos no tiem. Te dejoja Gaetano Vestris, Džons Dobervāls, Šarls Le Piks (Charles Le Picq) u.c.. Daudzas izrādes (kā piemēram *Silvija*) tika pārnestas uz citām Eiropas skatuvēm, tā veicinot jauno ideju ieviešanu Eiropā. 1763. gadā galma svinību ietvaros notika slavenākā Novēra baleta *Mēdeja un Jasons (Médée and Jason)* pirmizrāde. Tā sižeta pamatā ir mīts par argonautiem, kurā ir arī stāsts par Mēdejas un Jasona mīlu.

*Korintiešu karalis Kreonts cenšas pierunāt Jasonu, Kolhidas princeses vīru, precēties ar viņa meitu. Mēdeja kļūst greizsirdīga. Uzzinot par Jasona neuzticību, Mēdeja noindē Kreontu un viņa meitu, nodur savus bērnus. Pēc Jasona pašnāvības viņa aizlido pūķu vilktos kara ratos* (Красовская, 1981,113).

Novērs neskopojās ar drūmām ainām šī baleta veidošanā. Pie tam viņš meistarīgi izmantoja kontrastu principu, lai pastiprinātu efektu. Visas idejas tika ietērptas elegantā un nevainojamā formā. *Taču tas nemazināja iestudējuma emocionalitāti- skatītāji raudāja līdz ar Mēdeju; dāmas zaudēja samaņu, kad Mēdeja izsauca dēmonus un fūrijas* (Красовская, 1981,114). Baleta *Mēdeja un Jasons* bija populārs visā Eiropā. Novērs to dažādos laikos iestudēja Parīzē un Londonā, vēlāk kāds no baletmeistariem to iestudēja arī Pēterburgā.

1767.gadā Novērs kļūst par Vīnes teātru baletmeistaru. Septiņu gadu laikā vairojas viņa popularitāte,- katrs viņa iestudējums kļūst par gaidītu notikumu. Vietējā kritika viņa daiļradi vērtēja kā nepārspējamu. Novērs bija labi ieredzēts arī Vīnes galmā, un tika norīkots par galma baletmeistaru un galma izpriecu rīkotāju (Худяков, 2009,442). Par nozīmīgu notikumu kļūst viņa tikšanās un sadarbība ar Gluku. Komponists augstu vērtēja Novēra daiļradi. Tā, piemēram, iestudējot dejas operai *Acesta*, baletmeistars, sekojot komponista vēlmēm, izmanto jaunu paņēmienu- koristi tika izvietoti kulisēs, bet kordebalets- uz skatuves. Kora dziedājumu dejotāji attēloja uz skatuves ar žestu valodu, kas radīja ilūziju, ka to dara paši koristi. Gluks bija sajūsmā par tādu risinājumu un turpmāk pilnīgi uzticējās Novēram (New Oxford History of Music, 1973). Ilgajā radošajā mūžā Novērs vairākkārt ar lieliem panākumiem iestudēja dejas Gluka operās *Orfejs (Orpheus)*, *Ifigēnija Aulidā (Iphigénie en Taurid)*, *Armīda* u.c.

18.gadsimta 70.-jos gados Novērs ir slavas zenītā. Viņa darbība tiek salīdzināta ar Didlo, Bomaršē un Gluku. Ar viņu sarakstās ievērojamākie Eiropas kultūras darbinieki. Taču situācija Parīzes Operā nav viņam labvēlīga, - iestudējumi klasiskā baleta citadelē tiek uzņemti kritiski gan no aktieru, gan skatītāju puses. Presē parādās raksti, ka ir liela plaisa starp Novēra nodomiem un to īstenošanu (Слонимский, 1965,16). Taču ar Marijas Antuanetes atbalstu viņš panāk, ka 1775.gadā Parīzes Operā tiek iestudēts viens no viņa slavenākajiem baletiem *Mēdeja un Jasons*. Tas kļūst par triumfu, un balets piecus mēnešus tika izrādīts Parīzes Operā. Taču Novēram tiek piedāvāta mūža pensija, un 1779.gadā 52 gadu vecumā viņš aiziet no teātra. Tālākais viņa radošais mūžs neveidojas visai veiksmīgi. To iespaido arī Franču revolūcijas nestās pārmaiņas sabiedrībā. 80.-tajos gados viņš strādā Londonā, bet mūža beigās dzīvo vientulībā Francijas laukos, papildinot un rediģējot savu ģeniālo darbu baleta teorijā *Vēstules par deju un baletiem (Lettres sur la Danse et les ballets, 1760)*. Dižākais baleta reformators mirst 1810. gadā vientulībā.

Novērs ir izdarījis nozīmīgākos atklājumus dejas teorijā un praksē, pierādot, ka baleti jāveido pēc izrādes principa, ievērojot dramaturģijas likumus un saglabājot tēlainību. (Spalva,138). *Sižets, darbība un tēlu sistēma – trīs vaļi, uz kuriem balstās baleta dramaturģija* (Слонимский, 1965,25).

Novēram pieder daudzi jaunatklājumi dejas mākslā. Viņš pamato baletmeistara darba koncepciju – tā ir radoša profesija, kura aicina vērot dzīvi, iepazīt mākslas būtību un tēlaini domāt. Prasības dramaturģijā rada jaunu pieeju deju un baletu sacerēšanā. Novērs nosaka baletmeistara profesijas nepieciešamību: tas ir izrādes veidotājs, dramatiskās darbības interpretators, visu radošo spēku apvienotājs. Horeogrāfam ir jāpazīst dzīve, jāsaprot dažādas mākslas, viņam jābūt apveltītam ar muzikāli poētisku domāšanu, jāsaprot izrādes uzbūves dramaturģija un dinamika, jāievēro laika un vietas vienotības princips baleta uzbūvē. Baletmeistars kļūst par galveno ieceres realizētāju, horeogrāfiskā teksta interpretatoru, visu radošo spēku vienotāju. Taču viņš izvērza stingras prasības tiem cilvēkiem, kuri izvēlas šo profesiju: *..jums ir jābūt talantīgiem. Ja jūsos nav uguns, asa prāta, iztēles, gaumes un zināšanu – vai jūs uzdrošinātos būt par māksliniekiem. Jūs gribat iedvesmoties no vēstures, bet to nepazīstiet. Dzejnieki.. tie jums nav zināmi. Tad mācieties to visu. Lai jūsu baleti kļūst par poēmām. Mācieties izvēlēties sižetus. Neķerieties pie lielas ieceres, nesastādot plānu. Uzmetiet savas domas uz papīra, simtām reižu tās pārļasi. Sadaliet sižetu atsevišķās ainās, lai katra no tām ir interesanta; vienmērīgi, bez liekām atkāpēm tās vedīs uz veiksmīgu atrisinājumu. Izvairieties no garām epizodēm, tas kavē notikumu gaitu. Atcerieties, ka izteiksmīgas ainas un situācijas ir galvenais jūsu kompozīcijā. Novediet jūsu mākslas mīlestību līdz kaislei* (Новеpp, 1965,82).

Balets ir darbības māksla, tai jāizpaužas sižetā un attēlotajos raksturos – tā Novērs pamato baleta izrādes uzbūvi. Horeogrāfa darbs ir vērsts uz to, lai dejā un baletā iestrādātā darbība būtu uztverama un saprotama. Ievērojamu vietu



darbības izteiksmē ieņem pantomīma – brīvo žestu valoda. Veidojoties darbības dramaturģijai, pantomīmai uzticētas tās izskaidrošanas funkcija. Pantomīma veidojas un kļūst par baleta teātra sastāvdaļu.

Novērs paplašina izpratni par dejas kompozīciju, pamatojot pantomīmas vietu tajā. *..pantomīma ir nekas cits kā žestu valoda, balets ir tas, kas sastāv no dejām, saistītām kustībām, atsevišķām ritmiskām darbībām bezgalīgā to variācijā* (Hobepp, 1965,52). Viņš aicina pilnveidot kompozīciju ar jaunu paņēmieni ieviešanu, izmantojot uzsvāru maiņu, dramaturģijā slēptās iespējas, ekspresiju. Novērs vairākkārt uzsver darbības veseluma ievērošanu kompozīcijā: *Katra skatuves darbība jāpakļauj ekspozīcijai, attīstībai un atrisinājumam* (Hobepp, 1965,61). Darbības vienotību Novērs pamato ar dramaturģijas likumu ieviešanu kompozīcijā. Atsaucoties uz antīkās pasaules filozofiem, Novērs darbības poētiku un tās izraisīto pārdzīvojumu uzskata par vienīgo mākslas darba eksistēšanas veidu. Tāpēc baletā kustībām nevajadzētu būt tikai tehniski spožām, tām ir jāpārlicina auditorija ar emocionālo domu un dramatisko izteiksmīgumu. Baleta vēstījumam ir jābūt skaidram un izteiktam ar galvenajai tēmai pakārtotām loģiskām ainām. Scenārijam, mūzikai un dejai ir jāveido savienību; arī dejojāju tērpiem ir jāatbilst baleta tēmai. Pantomīma, ar kuras palīdzību notiek vēstījums, jābūt vienkāršai un saprotamai (Kraus et al., 1997).

### **Darbības baletu veidošanas pamatprincipi**

#### ***Basic principles of action ballet***

Baleta māksla Novēra darbības rezultātā 18.gadsimta otrajā pusē ieguva jaunu veidolu. Tas bija kļuvis par patstāvīgu mākslas veidu ar izvērstu dramaturģiju, loģisku sižeta attīstību un varoņiem, apveltītiem ar spēcīgiem raksturiem. Novēra izvirzītie jauninājumi dejas torijā un praksē nevarēja būt atrisināti uzreiz, līdz ar baleta teātra izveidošanos, taču to apzināšana ietekmē baleta attīstību turpmākajos gadsimtos. Nozīmīgākie Novēra atklājumi ir atziņas par dejas un mūzikas vienotību, dramaturģijas likumu ievērošanu un kompozīcijas atsevišķo daļu pakārtošanu galvenajai darbībai, kā arī atklāsme par tēlainību dejā.

Līdztekus Novēra izveidotai *darbības dejai* – dejai ar konkrētu sižetu un tā attīstību – reālajā dzīvē turpina pastāvēt kompozīcijas, kuru jēga ir kustību savirknējumā un formā. Šo divu paralēlo virzienu pastāvēšana dejā un baletā nav radušas vienotu apzīmējumu. V.Krasovska tos apzīmē kā *attēlojošu* un *izteiksmīgu* deju (Красовская, 1981,125), J.Smita – Autarde par sižetisko un abstrakto deju (Smith-Autard, 1992) dažādās baleta enciklopēdijās par *sižetisko* un *bezsižeta* deju, *konkrēto* un *abstrakto* deju u.c. Jēdzienu sajaukumā nav pazaudēta apzīmējuma būtība: 18. gs. horeogrāfijā skaidri nostabilizējās divas attīstības tendences – *sižetiskā deja* un *abstraktā deja* (J.Smitas - Autardes apzīmējums). Tā iezīmējas klasiskā baleta teātra attīstības tendences līdz pat 20.gadsimtam, ietiecoties arī modernās un postmodernās dejas kompozīcijā.

Jaundzimušā baleta teātra ietvaros pilnveidojas jau iepriekšējos gadsimtos atklātie likumi,- dejā arvien pastiprinās vertikālā līnija un pilnveidojas lielo lēcienu tehnika; divertismentos slīpējas kompozīcijas elementi solo dejām, divdejām un ansambļiem; horeogrāfija iegūst spraigumu, darbības attīstību un tēlu dažādību.

Novēra darbības ietekmē notiek izmaiņas izrādes noformējumā. Skatuves darbība tiek nodalīta no skatītājiem. Skatuves uzvedumiem tagad tiek izmantota plakne (ar paaugstinājumu vai bez tā), ierāmēta ar zīmētām dekorācijām. Tradicionālās dekorācijas- tālumā aizejošie koki, kolonnas un arkas - nodrošina skatuves perspektīvi. Dekorāciju greznību pastiprināja izdomas pilnie skatuves mašīnērijas „brīnumi”. Izmainījās arī dejotāja skatuves tērps – tas kļūst arvien vieglāks un piemērotāks dejai. 18.gadsimta nogalē dejas māksla nav vairs tikai galma privilēģija. Tā ir kļuvusi par augsti attīstītu mākslas veidu, kas pieejams visiem sociālajiem slāņiem. Eiropā atvērās arvien jauni muzikālie teātri ar labām dejotāju trupām. Viesizrāžu prakse veicināja ideju apmaiņu un nostiprināja akadēmiskās dejas izpildījuma manieri visā Eiropā.

*Galvenā Novēra ieguldījums tajā, ka viņš centās pārvērst baletu muzikāli horeogrāfiskā drāmā... Pēc ilgiem meklējumiem, pārvarot pretrunu starp teoriju un praksi, viņš izveidoja baleta izrādes formulu - jauna tipa baletam ir jāveidojas no trim galvenajiem komponentiem- drāmas (sižeta), mīmikas (pantomīmas) un izteiksmīgām dejām (Худяков, 2009,446).*

1760.gadā Novēra sarakstītajā traktātā *Vēstules par deju un baletiem* tika izklāstītas un pamatotas Apgaismības laikmetā dzimušās Novēra idejas. Vēl Novēra dzīves laikā tas kļūst par nozīmīgāku darbu dejas teorijā, kurš nav zaudējis aktualitāti arī mūsdienās. Viņa teorētisko atklājumu lielums ir tajā, ka viņš ne tikai spēja pamatot Apgaismības idejas baleta mākslā, bet ar savām idejām ietiecās nākotnes baleta mākslā, paredzēdams tās attīstības tendences vairākus gadsimtus uz priekšu. *Vēstures tecējums un laiks ir piešķīris Novēram mūsdienu baleta tēva titulu* (Красовская, 1981,207).

Sistematizējot Ž.Ž. Novēra paustos jaunatklājumus baleta mākslā, varam konstatēt, ka viņa atklātie izrādes veidošanas principi ir aktuāli arī mūsdienās:

1. Katras baleta izrādes pamatā ir sižets.
2. Sižeta darbību nodrošina izrādes dramaturģija.
3. Dramaturģijas slēptās iespējas atklājas darbības kontrastos un atsevišķo daļu pakārtošanu galvenajai darbībai.
4. Kompozīcijas loģika nodrošina darbības laika un vietas vienotību.

### **Secinājumi** **Conclusions**

Baleta māksla Novēra darbības rezultātā 18.gadsimta otrajā pusē ieguva jaunu veidolu. Tas bija kļuvis par patstāvīgu mākslas veidu ar izvērstu dramaturģiju, loģisku sižeta attīstību un varoņiem, apveltītiem ar spēcīgiem raksturiem. Novēra izvirzītie jauninājumi dejas teorijā un praksē nevarēja būt

atrisināti uzreiz, līdz ar baleta teātra izveidošanos, taču to apzināšana ietekmē baleta attīstību turpmākajos gadsimtos. Nozīmīgākie Novēra atklājumi ir atziņas par dejas un mūzikas vienotību, dramaturģijas likumu ievērošanu un kompozīcijas atsevišķo daļu pakārtošanu galvenajai darbībai, kā arī atklāsme par tēlainību dejā. Reformas piedzīvoja gan baleta prakse, gan arī teorija, pievēršot vislielāko uzmanību baleta dramaturģijai un estētikai. Apgaismības laika baletmeistari sāka veidot iestudējumu līdzīgi kā ainas dramatiskajā teātrī – ar konfliktiem un to risinājumiem. Galvenais līdzeklis sižeta attīstībai baletā kļuva pantomīma- ritmizēts plastiskais rečitātīvs. Baleta teātros tika iestudēti traģēdijas, varoņeposi, komēdijas un drāmas. Tas bija baleta izrādes pašapliecināšanās un veidošanās laiks. Balets kļūst par filozofu un kritiķu intereses objektu. Horeogrāfi meklēja arvien jaunus izteiksmes līdzekļus, lai īstenotu Apgaismības laikmeta estētisko programmu, kur galvenie uzsvāri ir likti uz darbību, saturu un jēgu ar *darbības baleta (ballet d'action)* starpniecību. Jaunā pieeja izvirzīja par mērķi veidot baleta izrādes ar loģiski pamatotu darbību, kuras attīstību nodrošina konflikti, kulminācijām, attīstību un atrisinājumu.

Par lielāko baleta teātra reformatoru kļūst Žans Žoržs Novēram (Jean George Noverre), - baletmeistars, kritiķis, rakstnieks, teorētiķis, kurš formulē jauno dejas estētiku visu laiku nozīmīgākajā teorētiskajā darbā *Vēstules par deju un baletiem (Lettres sur La Danse et Les Ballets)*. Novērs ir izdarījis lielākos atklājumus dejas teorijā un praksē, pierādot, ka baleti jāveido pēc izrādes principa, ievērojot dramaturģijas likumus un saglabājot tēlainību tajos.

### Summary

The 18<sup>th</sup> century in Europe was characterized by the age of Enlightenment, a time of increased spiritual fervour, the ideologues of which were assured that reason was the measure of all things important. This was also reflected in the art of ballet. The practice and theory of ballet all underwent a reform, whereby the greatest attention was placed upon the script and aesthetics. The ballet masters of the time started to stage plays that resembled scenes from the drama in theatre. Those included conflicts and their resolutions. The main instrument for the development of the plot in ballet became a pantomime – a rhythmic and plasticized recitative. Ballet theatres staged tragedies, heroic epics, comedies and dramas. For ballet, this was the time of self-assurance and formation. Opera houses throughout Europe were opening up ballet schools and permanent ballet troupes were also introduced. Ballet became an object of interest for philosophers and critics alike. Choreographers were seeking ever-new forms of expression in ballet to accomplish the ideals of the Enlightenment program. By means of ballet d'action the main emphasis was put on action, content and meaning. Ballet masters from various European countries started to develop new poetics of dance – John Weaver in England, Franz Hilferding in Austria, Gaspar Angiolini in Italy, etc. The new approach set the task to create ballet play with a logically tight plot, the development of which was ensured by means of conflict, culmination, development and resolution. Tragedy and heroic plots became the highest achievement in dance as their ideas sided with ideas of classicist aesthetics.

Jean George Noverre became the most prominent reformer of ballet. He simultaneously was a ballet master, critic, writer, theorist who formulated a new dance aesthetic in the single most important theoretical treatise on ballet: *Lettres sur La Danse et Les Ballets*. By proving

that ballet should be staged according to the principles of dramatic theatre and observing the principles and imagery of drama, Noverre had brought incomparable discoveries into the theory of ballet. He also created the work principles of the ballet master, namely, it is a creative profession, which invites people to observe life, to get to know the essence of art and to think figuratively. One needs to know the depth of life, to understand a range of artistic practice and be gifted in musical and poetic imagination. Equally important, one needs to understand the dramatic plot and dynamic of the play and observe the unity of time and place as an organizing principle of ballet.

At the end of the 18<sup>th</sup> century, as a result of Noverre's work, ballet acquired a new image. It had become a self-sufficient form of art with a sophisticated dramatic plot, a logical development of the story line and a cast of powerful characters. The changes introduced into practice and theory of dance by Noverre could not be accommodated into life all at once by creation of ballet theatre. Yet the slow process of coming to terms with these developments determined the course of ballet for the following centuries. Among most important of Noverre's discoveries was the idea of unity between dance and music, the observance of dramatic rules, the subjection of compositional elements to the main line of the plot and the role of the figurative in dance.

Jean-Georges *Noverre* offered insights into unity between dance and music, observation of laws of dramaturgy and subordination of separate parts of composition to the main activity, as well as a revelation on the imagery within dance. Noverre's insights have not lost their relevance today. In order to pay tribute to this great ballet reformer, following a suggestion by UNESCO the birthday of Jean-Georges Noverre on April 29 nowadays is celebrated as the International Dance Day.

### **Literatūra References**

- Ideju vārdnīca.* (1994). Rīga: Zvaigzne ABC, 259.lpp.
- Kraus, R., Chapman Hilsendager, S., Dixon, B. (1997). *History of the Dance and Education.* Third Edition. Temple University: Allan and Bacon, p.78.
- Mūzikas leksikons.* (1990). Sast.L.Kārklīņš. Rīga: Zvaigzne, 119.lpp.
- New Oxford History of Music.* (1973). NY, v7, p.44.
- Rubenis, A. (1996). *Dzīve un kultūra Eiropā absolūtisma un apgaismības laikmetā.* Rīga: Zvaigzne ABC.
- Smith-Autard, J. (1992). *Dance Composition.* London: A&C Black, p.79.
- Spalva R. *Klasiskā dejas un balets Eiropas kultūrā.* (2013). Rīga: Zinātne, 140.lpp.
- Красовская, В. (1981). *Западноевропейский балетный театр. Эпоха Новерра.* Ленинград: Искусство.
- Новерр, Ж. Ж. (1965). *Письма о танце.* Москва: Искусство.
- Пасютинская, В. (2011). *Путешествие в мир танца.* Санкт-Петербург: АЛТЕЙЯ.
- Слонимский Ю. (1965). *Жан Жорж Новерр и его Письма.* Ievadpraksts krājumam Ж. Ж. Новерр Письма о танце, издательство Москва: Искусство.
- Худяков, С. Н. (2009). *Всеобщая история танца.* Москва: ЭКСМО.
- Худяков, С. Н. (2010). *Искусство танца. История. Культура. Ритуал.* Москва: ЭКСМО, стр. 413.

## DEVELOPMENT OF ADOLESCENT INDIVIDUAL ATTENTION FOCUS ABILITIES DURING VOCAL ENSEMBLE SESSIONS

**Irena Trubina**

**Maruta Sile**

Riga Teacher Training and Education Management Academy, Latvia

***Abstract.** In 21<sup>st</sup> Century, music playing as an activity for attention development is one of the direction in the fast developing field of research in music pedagogy. The issue of adolescent attention focus ability development is urgent both in psychology, as well as pedagogy and specifically in music pedagogy. With the use of digital tests (VTS - Vienna Test System), adolescent attention focus ability development was determined in dynamic during vocal ensemble sessions. Upon analysing the individual adolescent results, it was concluded that development of attention focus ability was observed for the majority of adolescents who actively took part in the vocal ensemble lessons performing the include attention focus ability development exercises that were created in line with the recommendations of psychology and pedagogy scholars.*

***Keywords:** attention, focus ability, adolescents, Vienna Test System (VTS), vocal ensemble sessions, music.*

### Introduction

The term of „attention” today is often used both in psychology as well as pedagogy. In consideration of the age group specifics, adolescents have a difficulty to focus on specific activities for prolonged periods of time and perform them in a quality manner.

By considering that music playing as activity facilitates development of the said abilities a study was conducted on adolescent individual focus ability development during vocal ensemble lessons.

Research objective was to study the factors that influence adolescent individual focus ability development during vocal ensemble lessons.

The study was conducted in a comparative manner in order to approve a method for development of adolescent individual focus ability development. It is based on verities and recommendations by scholars of pedagogy and psychology, as a result of which a system of exercises was developed. Also a control sample was formed for the development of attention focus ability development of which no methods were used.

Adolescent individual attention focus abilities before and after approval of the method were determined with the use of VTS (Vienna Test System).

### Theoretical basis of the research

In 21<sup>st</sup> Century, music playing as an activity for attention development is one of the direction in the fast developing field of research in music pedagogy.

Attention by J. Kolominskis is defined by concentration and direction of person's consciousness toward reflection of internal or external (mental or physical) world (Kolominskis, 1990).

Reflection of the world in a person takes place in two levels: sentient (direct) and generalised (mediated). At the first level, reflection is ensured by sensations and perception, while in the second - thinking, speech and imagination, emotions. A. Vorobjovs emphasizes that memory and attention influence both of the aforementioned levels of reflection (Vorobjovs, 2000). Thus without memory and attention, cognitive process are impossible.

T. Komarova recognises that attention affects the quality and productivity of person's activity, acquisition of new knowledge and level of cautiousness (Komarova, 2002). Thus the scientist emphasises the verity that abilities may be developed only via activity.

Some scholars classify attention differently. For example, O. Nikiforovs believes that during one's life, as a result of learning and training, socially conditioned attention and non-mediated attention is formed (Nikiforovs, 2007).

P. Sorokuns notes that attention expresses itself in both the sensory as well as in the intellectual processes of consciousness as well as in the practical activity of a person. Thus attention is classified as follows: sensory attention, which is defined by O. Nikiforovs as sensual attention; motility attention which may be referred to as mediated attention; intellectual attention (Nikiforovs, 2007; Sorokuns, 2005).

While intellectual attention depending on attention attracting factors is divided into the three following types: involuntary or non-arbitrary - unconscious attention; voluntary - arbitrary - conscious attention; post-conscious post-arbitrary attention (Liepina, 1970; Komarova, 2002).

Apart from types of attention, A. Vorobjovs also notes that the quality content of attention is determined by such qualities as volume, fluctuation, switching, focus, persistence, distribution (Vorobjovs, 2000).

Research objective was to study the factors that influence adolescent individual focus ability development during vocal ensemble lessons.

According to W. Reulecke, attention focus is defined as a state characterised by the following 3 aspects: energy, functionality, accuracy (Reulecke, 1991).

According to V. Sturm, attention is an ability to perform an activity accurately and continuously (Sturm, 2007). Thus upon focus, an adolescent requires to continuously and determinedly regulate the invested energy to maintain alertness and perform the task quickly and accurately (Reulecke, 1991).

In consideration of age group specifics, scholars recognise that adolescent attention focus period ranges from 15 - 20 minutes (Miezite, Seile, 2002).

### **Research methodology**

The study was conducted in a comparative manner in order to approve a method for development of adolescent attention focus abilities. A total of 16 adolescents between the ages of 12 and 16 (mean age  $14,3 \pm 0,87$  years) took part in the empirical part of the study.

Initially, the study determined attention focus ability levels. All measurements were performed in PPZPI of RTTEMA. The present study employed Vienna test system (hereinafter - VTS) (Schufried, Austria), Cog test (hereinafter - Cog) for the assessment of voluntary attention persistence and focus abilities. The test consists of tasks in which participants are required to compare various more or less complex abstract line figures and make a decision whether any of the given are identical.

The task of study participants is to work as accurately and fast as possible. Task performance speed and accuracy was assessed. During the test, participants entered their answers themselves with the use of VTS universal panel and in observance of the instruction on test performance requirements.

Participants were divided in two groups: group A (hereinafter - EGA) and control group (hereinafter - KG). Each group consisted of 8 research participants.

For EGA participants, the exercise system was created for vocal ensemble session with the use of attention focus ability development exercises prepared in line with the verities and recommendations of psychology scholars and educators.

The sessions took place twice a week 45 - 50 minutes each time, a total of 10 sessions over two months. At the beginning of the session, attention attraction exercises were used, followed by voice warm-up exercises, acquisition of songs and singing along with attention focus ability development exercises.

While for KG research participants, no attention focus ability development method was employed. Research participants of the control group took part only in the initial and repeated testing.

Repeated adolescent attention focus ability assessment took place two months after the method was started to be used and both aforementioned groups took part in the test.

For the purposes of assessing the changes of adolescent attention focus ability in dynamic, the results from the initial and repeated testing were compared with the use of Wilcoxon Signed Ranks Test, in order to compared data prior and after the use of method in each group as well as by using SPSS 17 and Statistica Portable 8 software.

## Results

The initial Cog test result for all participants of the study found that the indicators of voluntary attention persistence and focus ability doesn't differ significantly. It indicates that during initial test (Cog test I) all research participants had a similar level of attention persistence and focus ability development.

Basic variable of the mean time in seconds of correct rejecting responses is what defines person's mean decision making reaction time in seconds and it is one of the most important parameters in Cog.

It was found that after approval of method and repeated testing (Cog test II) seven out of eight EGA participants exhibited an improved mean time of decision making response (See Figure 1). Improvements up to 36% can be observed.



**Figure 1 Changes in the individual EGA reaction times (sec) expressed as % of accurate rejecting reactions**

Upon analysing the individual basic variable results of KG participants, an improvement of up to 24% could be found for five participants, while for the remaining three the mean decision making time (sec) had increased (See Figure 2).



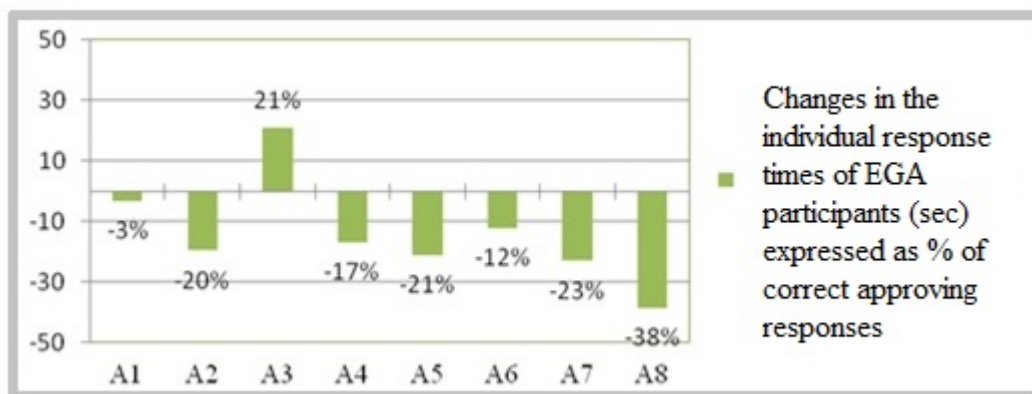
**Figure 2 Changes in the individual KG reaction times (sec) expressed as % of accurate rejecting reactions**



The comparative analysis found that the best individual results of the basic variables are observed for EGA participants who developed attention focus abilities during vocal ensemble lessons.

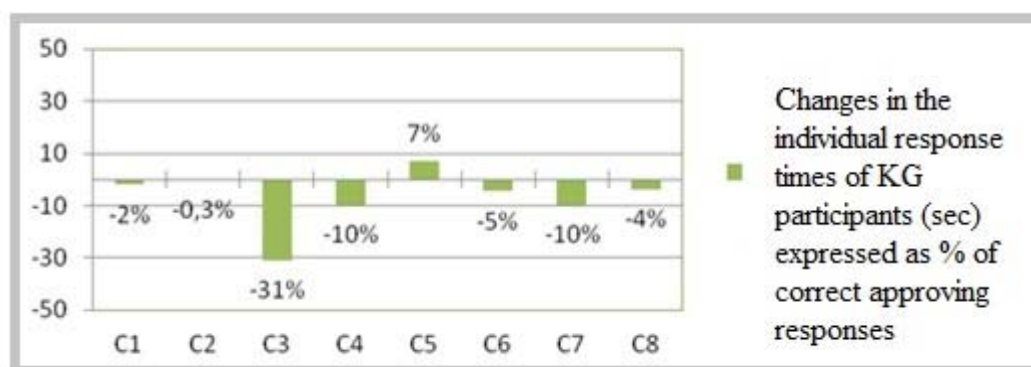
Cog test also has three secondary variables. One of these is the „Mean correct approving response time in seconds” - it characterises the mean response time in seconds until making of a decision.

Upon analysing the individual results of EGA participants from Figure 3, it may be concluded that for seven out of eight participants in the study, response time has decreased or the response has become faster in a range from 3% to 38% percent, but for one of the participants it became slower (See Figure 3).



**Figure 3 Changes in the individual response times of EGA participants (sec) expressed as % of correct approving responses**

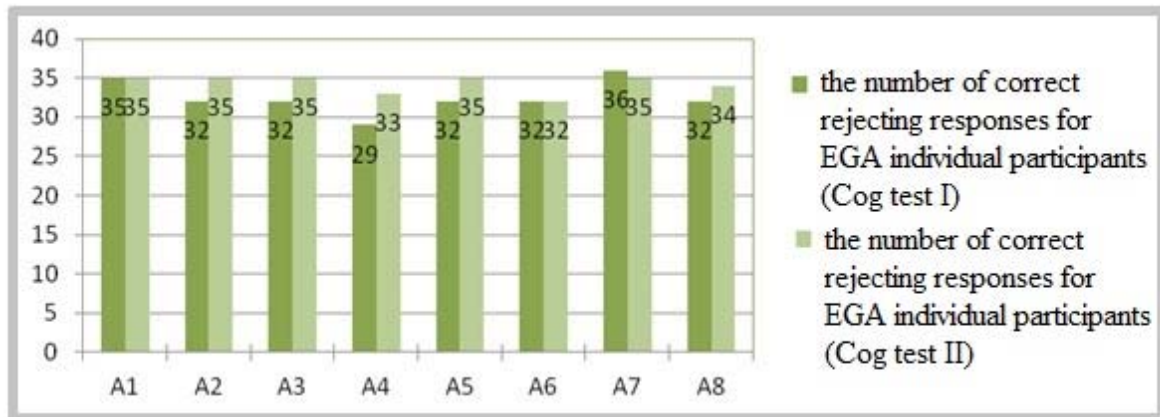
While for KG participants, the improvements were minimal. Participants C3 exhibited improvements of up to 31%, for six the improvement was up to 10%, while for participant C5 - the decision making response time had increased (See Figure 4).



**Figure 4 Changes in the individual response times of KG participants (sec) expressed as % of correct approving responses**

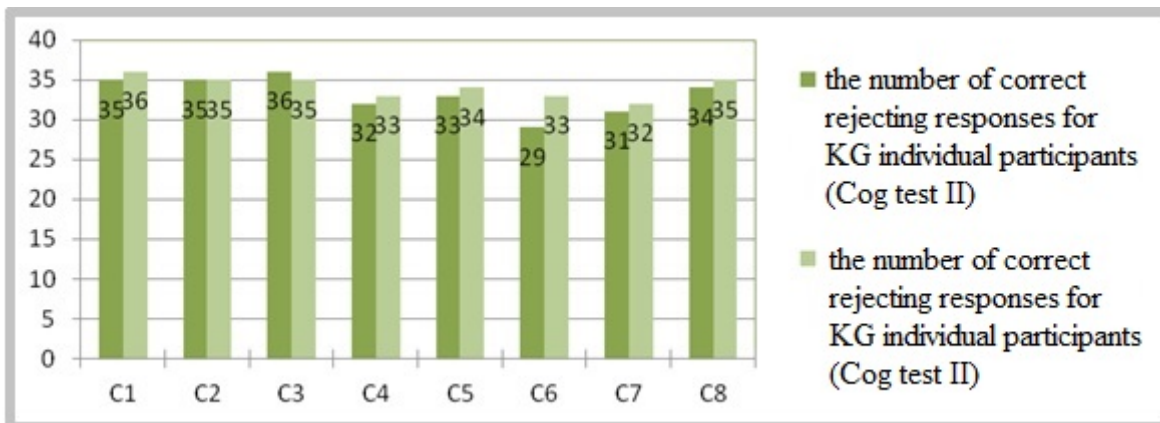
Cog test results were analysed also according to the „Number of correct rejecting responses” for each participant of the study. This variable defines the precision of task performance.

Upon analysing the summarised comparative resolute for the secondary variable in the Cog test, five EGA research participants of eight, the number of rejecting responses became higher i.e. performance of the task has improved and become more accurate. For two research participants it remained unchanged while for one research participant, the number of correct rejecting responses decreased (See Figure 5).



**Figure 5 Changes in the number of correct rejecting responses for EGA individual participants**

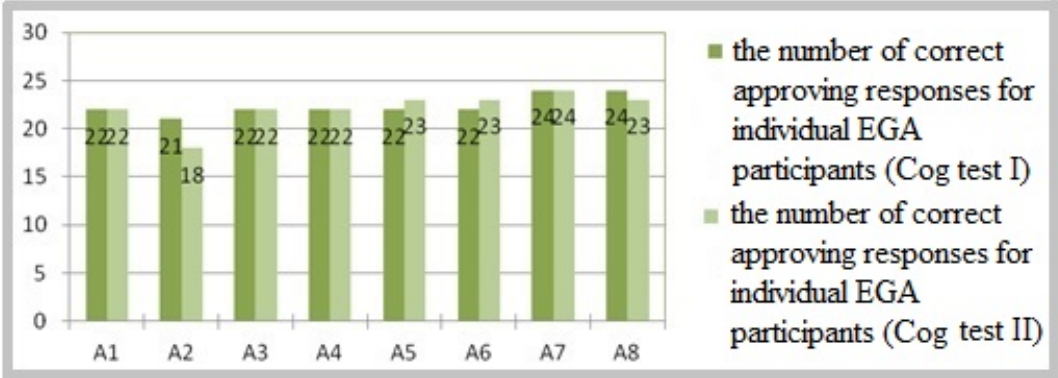
By analysing the said variable for KG participants, the repeated measurements for six participants of the study showed that the response number increased, for one - remained unchanged, while for the last one - it decreased (see Figure 6).



**Figure 6 Changes in the number of correct rejecting responses for KG individual participants**

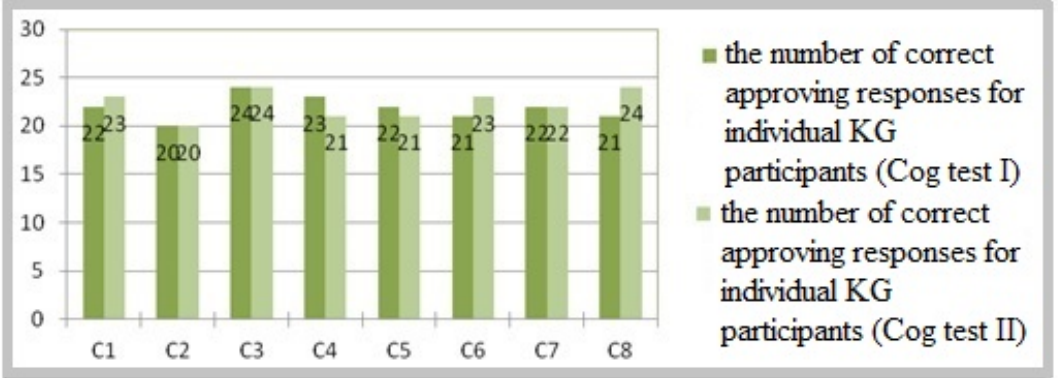
Another indicator of precision is the secondary variable - „Number of correct responses”. Upon viewing the EGA individual results, it was found that for three out of eight EGA participants, the number of approving responses increased i.e. the precision of task performance improved and become more accurate, for another three it remained unchanged, while for the remaining two

study participants, the number of correct approving responses had reduced (See Figure 7).



**Figure 7 Changes in the number of correct approving responses for individual EGA participants**

Upon analysing the above secondary variable for KG participants, it was concluded that during the repeated measurement, for three of the research participants, the amount of approving responses increased, for another three - remained the same, while for the remaining three - decreased (see Figure 8).



**Figure 8 Changes in the number of correct approving responses for individual KG participants**

At the conclusion of the study, upon analysing all four variable results from the Cog test for individual study participants, it was found that the development of adolescent individual attention focus ability is more effective for adolescents who played music during the vocal ensemble lessons. With the use of attention focus ability development tools during vocal ensemble lessons, decision making response time and task performance accuracy improves among adolescents.

## Conclusions

As a result of the empirical study, it was concluded that:

1. Adolescent individual attention focus abilities develop most effectively during playing music;
2. By incorporating the attention focus ability development exercise system in the vocal ensemble lessons, adolescents develop not only musical but also cognitive abilities such as attention.
3. The reaction time and task performance precision for adolescents in the control group (KG) in which development of attention concentration ability was not facilitated, did not develop as fast as for adolescents in the EGA group who played music during vocal ensemble lessons.

## References

- Kolominskis, J. (1990). *Cilvēks: Psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
- Liepīņa, S. (1975). *Jaunāko klašu skolēnu uzmanība un tās izkopšana*. Rīga: Latvijas PSR Izglītības ministrija.
- Miezīte, S., Seile, M. (2002). *Skola visiem: palīgs pedagogiem, psihologiem un vecākiem*. Rīga: Skolu atbalsta centrs.
- Ņikiforovs, O. (2007). *Psiholoģija pedagogiem I*. Rīga: Izglītības soļi.
- Reulecke, W. (1991). *Konzentration als trivalente Performanzvariable – theoretische. Prämissen, Rastermodell und empirisches Umsetzungsbeispiel*. In J. Janssen, E. Hahn (Eds.). *Konzentration und Leistung*. (S. 63-73). Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, W. (2007). *Alertness. Manual of training program CogniPlus*. Sitz: Modling.
- Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: Izglītības soļi.
- Комарова, Т.К. (2002). *Психология внимания*. Гродно: ГрГУ.
- Сорокун, П.А. (2005). *Основы психологии*. Псков: ПГПУ.

## ĶERMEŅA CENTRA IZJŪTAS VEICINĀŠANA KLASISKĀS UN MODERNĀS DEJAS APGUVĒ

### *Promoting Awareness of the Body's Centre in Classical and Modern Dance Training*

**Sandra Vītola**

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija, Latvija

**Abstract.** *Based on dance theorist insights into the basic components that determine performance of movements in dance, the article analyses promotion of a sense of bodily centre in classical and modern dance training. The most significant condition for a dancer to be able to fit within the confines of the proposed tasks in dance is to govern own body, which is made easier through an understanding of the body's centre of gravity. Promoting an awareness of muscle activity being fixated within the central point of the body develops an understanding of movements around this point among dancers, which leads to easier control over performed movements.*

*The article aims to analyse the awareness of the body's centre among dancers and to justify its significance in classical and modern dance training. The article applies the theoretical research method – it characterises classical and modern dance and analyses the sense of body centre in dance.*

**Keywords:** *awareness of the body's centre, balance, classical and modern dance, coordination.*

### **Ievads**

#### **Introduction**

Izpausmes formu, kurā izmanto ķermeņa kustības, kas ir ritmiskas, strukturētas (reizēm improvizētas) un parasti izpaužas mūzikas pavadījumā, sauc par deju (Mackrell, 2014). Dejas attīstības pirmais posms attiecināms uz cilvēka mēģinājumu pārvaldīt sava ķermeņa bezgalīgi daudzveidīgās taisnās, līkās, ieliektās un saliektās kustības visos iespējamajos virzienos. Otrais posms zīmīgs ar harmoniski variatīvu kustību saskaņotības kopumu visā ķermenī, koordinēti darbojoties rokām un kājām, galvai un kaklam, sejas mīmikai (Худеков, 2009). Kustībām pakāpeniski mainoties, pakļaujoties mākslinieciskai ietekmei, veidojās dejas māksla, kuras galvenie izteiksmes līdzekļi ir harmoniskas kustības un pozas, ķermeņa izteiksmība un mīmika, dinamika, kustību temps un ritms, izvērstis zīmējums un kompozīcija (БАЛЕТ, 1981).

Tomēr deja nav tikai secīgi sakārtotu, mehāniski ķermenisku kustību virkne, kas pakļauta muzikālajam ritmam. Liela nozīme ir dejas izpildītājam – dejojājam, kas izmantojot sava ķermeņa fiziskās iespējas, piešķir dejai kā mākslas darbam formu, izceļ dejas tēla nozīmi, atklājot tā raksturu un kvalitāti. Tāpēc, apgūstot dejas mākslu, ikvienam dejojājam nepieciešams izprast kustību veidojošos un noteicošos pamatkomponentus – centrēšanos, elpošanu, ritmu utt.,

bez kuriem ir neiespējami sasniegt maksimālo kustību apjomu, pareizu un pilnvērtīgu to tehnisko izpildījumu.

Raksta mērķis ir analizēt ķermeņa centra izjūtu dejotājiem un pamatot tās nozīmi klasiskās un modernās dejas apgūvē.

Rakstā izmantota teorētiskās pētīšanas metode – teorētiski raksturoti klasiskās un modernās dejas virzieni, analizēta ķermeņa centra izjūta dejā, kuras pārziņāšana var palīdzēt klasiskās un modernās dejas apgūvē.

### **Kustību tehniskā izpildījuma noteicošie pamatkomponenti klasiskajā un modernajā dejā**

#### ***Basic components of technical movement performance in Classical and Modern dance***

Deja, attīstoties un izejot sarežģītu evolūcijas ceļu seno civilizāciju kultūrā, virzoties cauri viduslaikiem un renesansei kā tautas dejas, pakāpeniski top par galma deju un kulmināciju sasniedz profesionālajā baletā, uz kura bāzes veidojas un nostiprinās dejas virziens – klasiskās dejas sistēma ar izstrādātu, precīzi noteiktu dejas valodu. Vēlāk kā alternatīvatam rodas un attīstās jauns virziens – modernā dejas, kurā tiek paplašināta dejas valodas leksika, pamatā saglabājot klasiskās dejas valodas bāzi.

Šobrīd dejas mākslā ir nostiprinājušies un pastāv līdzās divi fundamentāli virzieni – klasiskā dejas un modernā dejas, kas aptver daudzveidīgus žanrus un stilus. Darbojoties dejas mākslā, ir svarīgi iepazīt abus dejas virzienus – klasisko un moderno –, kuru dejas valoda spēj papildināt viena otru un pilnveidot dejotāju kustību tehnisko izpildījumu.

Dejas mākslas virziens, kas ieguvis apzīmējumu klasiskā dejas, tiek uzskatīts par dejas mākslas apguves pamatu. Klasiskā dejas veido izpratni par dejas mākslas būtību (vienotu estētiski–horeogrāfisku izpausmes veidu kultūrā, dejas un mūzikas vienotībā (Бондаренко, 1985)), skatuvisko jeb izpildītājmākslas estētiku, kura ietver izpratni par cilvēka ķermeņa proporcijām, tā izteiksmību, kā arī dejas valodas – īpaši atlasītu kustību – lietojumu. Klasiskās dejas bāze ir izteiksmes līdzekļi (dejas valoda), kas veidojušies, atlasot, patapinot un iekļaujot sevī daudzu Eiropas tautu deju kustības, stāvokļus un pozas, ar kuru palīdzību tiek atklāts mākslinieciskais tēls (Блок, 1987). Lielākā daļa no šīm kustībām ir cilvēkam neikdienišķas un nepierastas, tomēr tieši tās veido dejas valodu.

Modernā dejas ir dejas mākslas virziens, kas, saglabājot klasiskās dejas valodas bāzi, paplašina dejas valodu, izmantojot cilvēka ķermeņa dabisko kustību plūdumu un formu. Modernā dejas ir pilnīgs pretstats klasiskās dejas stingrajiem kanoniem, tā orientēta uz kustību tehniskā izpildījuma vienkāršību, kā arī atsacīšanos no vēsturiskās un sadzīviskās precizitātes (skat. 1.tab.).

**1.tabula. Klasiskās un modernās dejas kustību tehniskā izpildījuma raksturojums**  
**Table 1. Characteristics of Classical and Modern dance movement's technical performance**

| <b>Kustību tehniskais izpildījums</b><br>The movement of technical performance  |   |
|---|---|
| <b>Klasiskā deja</b><br>Classical dance   | <b>Modernā deja</b><br>Modern dance   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>akadēmiski pareizs, precīzs</b></li> <li>• academically correct, precise</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>neprasa ievērot precīzu akadēmisko dejas formu</b></li> <li>• does not require the exact form of academic dance</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>akcentē ķermeņa formu, skaistumu un kustību izteiksmību</b></li> <li>• emphasizes the shape of the body, beauty and expressiveness of movement</li> </ul>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>akcentē ķermeņa dabīgās līnijas, muskuļu spēku un enerģiju</b></li> <li>• emphasizes the natural lines of the body, muscle strength and energy</li> </ul>       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pamatojas jēdziena “metru virs zemes” izpratnē</b></li> <li>• in accordance with the meaning of definition “meter above the ground”</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>pamatojas jēdziena “iezemētība” izpratnē</b></li> <li>• based within the meaning of definition “groundedness”</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>izvērstu kāju pozīcijas un noteikts roku izvietošanas stāvokļos un pozīcijās</b></li> <li>• extended leg positions and set of the hand placement positions</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>paralēlu kāju pozīcijas, atbrīvotu roku izvietošanas stāvokļos un pozīcijās</b></li> <li>• parallel leg positions, released hand placement positions</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>konkrēts telpas līmeņu un virzienu iedalījums</b></li> <li>• particular levels and directions of space</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>telpa kā daudzplāksņu vide</b></li> <li>• space as multiplane environment</li> </ul>  |

Gadsimtos izstrādātajā klasiskās dejas kustību sistēmā, kustību iedalījums balstīts grupās pēc to pazīmēm, piem.: piesēdieni (*plie*), lēcieni (*elevācija*), griezieni (*pirouette, tour, fouette*) u.c. Tāpat ir noteikts stingrs ierobežojums kustību grupām – pamatkustību jeb bāzes soļu savienojums ar konkrētām palīgkustībām jeb saistsoļiem. Sistēmas apguvē precīzi jāievēro izveidotās un vairāku gadsimtu laikā nostiprinātās kāju pozīcijas, strikti pieņemtais roku izvietošanas stāvokļos un pozīcijās, tām atbilstošā formā (noapaļotā vai izstieptā) un noteiktā augstumā, kā arī konkrēts ķermeņa un galvas novietojums. Klasiskās dejas kustību tehniskā izpildījuma galvenais noteikums ir kāju izvērsums (БАЛЕТ, 1981), bez kura vēl nepieciešams plašas amplitūdas dejas solis (spēja pacelt un noturēt kāju noteiktā augstumā), pēdas izturība, tās spēja nostiept pirkstus, spēcīga ķermeņa torsa (anatomijā – cilvēka rumpis) nostādne (Баганова, 1980), lokanība, stabilitāte, līdzsvars, elevācija (viegls un atspērīgs lēcieni) un precīza kustību koordinācija. Izkopjot minētos klasiskās dejas kustību tehniskā izpildījuma rādītājus, dejojotais tiek pieradināts pie ķermeņa nostādnes, kas pamatojas jēdziena “metru virs zemes” izpratnē. Šāda ķermeņa nostādne rada skatītājos vizuālo iespaidu par dejas izpildījuma vieglumu pretēji

grūtības pakāpei, ar kādu jāapgūst klasiskā deja, lai sasniegtu ķermeņa formu, skaistumu un kustību izteiksmību.

Modernās dejas valodas pamatā ir saglabāts klasiskās dejas sistēmas kustību iedalījums grupās, taču to papildina arī ikdienišķu – iešanas, skriešanas, šūpojošo jeb vēzienu, stiepjošo kustību grupas. Modernās dejas valodā ietilpst kustības, kas balstītas cilvēka ķermeņa dabiskajā uzbūvē: kustībās, žestos un plastikā. Kustību izpildījumā svarīgi ir izprast jēdzienu „iezemētība” (angļu val. – *groundedness*) jeb saskari ar grīdu un mācēt izmantot gravitācijas spēku dejotāja labā, jo modernās dejas valoda ietver kustības, kas tiek izpildītas gan atrodoties guļus stāvoklī uz grīdas, gan vienkārši stāvēt vai lecot gaisā un šo dažādo līmeņu izmantošana un pārvarēšana jāspēj veikt noteiktā tempā. Tāpēc modernajā dejā atšķirībā no klasiskās dejas, lai izjustu brīvu saskari ar grīdu, pamatprasība ir arī atteikšanās no apaviem un dejas valodas apguve noris basām kājām, kaut arī turpmākajā skatuviskā izpildījumā ir pieļaujama „mīksto” baleta kurpju izmantošana. Tā kā modernās dejas valoda ir veidojusies atbilstoši cilvēka dabiskajām spējām un to izpaušmei, tad pastāv uzskats, ka to var dejot visi. Tomēr par dejotāju nevar kļūt ikviens cilvēks, kurš vienkārši vēlas kustēties. Tāpat kā klasiskajā dejā arī modernajā dejā, noteicošais vienmēr būs estētiskais skaistums, jo deja ir skatuves māksla, tāpēc svarīga ir cilvēka fiziskā piemērotība kustībai, ritma izjūtai, vēlmei sevi nepārtraukti pilnveidot. Deja ir augstvērtīgi māksliniecisks un dekoratīvs (G. Čeketi apzīmējums) mākslas veids, kurā darbojoties cilvēkam nav tiesību šokēt skatītājus un bojāt viņu estētisko gaumi. Tāpēc ikvienam, kurš darbojas dejas mākslā, ir jā rūpējas par sava ķermeņa kustību skaistumu, graciozitāti un izsmalcinātību, kā arī jāapgūst dejas valodas fineses (Чекетти, 2008).

Lai cilvēks nodarbotos ar deju, ir pilnībā jāiepazīst savs ķermenis un jāspēj tēlaini domāt, jo deja ir mākslas veids, kurā nepieciešama cilvēka ķermeņa izpratne un pārziņāšana, lai pareizi izmantotu tā iespējas. Lai apgūtu dejas valodu, ir jāpārzina anatomija un fizioloģija – kaulu, muskuļu, saišu uzbūve un to darbības iespējas. Tāpat jāiepazīst kādas ir atļautās un aizliegtās kustības, ko nosaka kustību attīstība, to veikšanas secība, amplitūda un ierobežojumi. Bieži vien tieši kustību tehniskā izpildījuma meistarības trūkums, ko raksturo uztvere un sapratne par dejas kustību būtību, ierobežo indivīda fizisko izpaušmi, kas kļūst par iemeslu nespējai realizēt dejā izvirzītos uzdevumus. Apgūstot gan klasisko, gan moderno deju, svarīgi ir izprast kustību veidojošos un tehniskā izpildījuma noteicošos pamatkomponentus, no kuriem nozīmīgākais ir ķermeņa centra izjūta.

### **Ķermeņa centra izjūta dejā** *Awareness of the body's centre in dance*

Cilvēka ķermeņa centrs ir hipotētiski pieņemts punkts, ap kuru izpaužas darbības spēks. Šis ir punkts, kurā ķermeņa masa jeb kopējais smagums koncentrējas vienotā veselumā. Tā kā tas ir hipotētiski pieņemts punkts, tad



indivīda fiziskie parametri to nevar ietekmēt. Anatomiski raksturojot, cilvēka kopējais smaguma centrs atrodas aptuveni mugurkaula jostas daļas otrā skriemeļa līmenī. Tomēr tā kā cilvēks visu laiku neatrodas anatomiski nemainīgā stāvoklī, precīza ķermeņa centra atrašanās vieta nepārtraukti mainās līdz ar ikkatru jaunu ķermeņa ieņemto pozīciju. Tātad ķermeņa centrs ir iedomāts punkts, kurā summējas visu cilvēka ķermeņa daļu smagums, un tas izmainās atkarībā no kustīgo ķermeņa daļu stāvokļa.

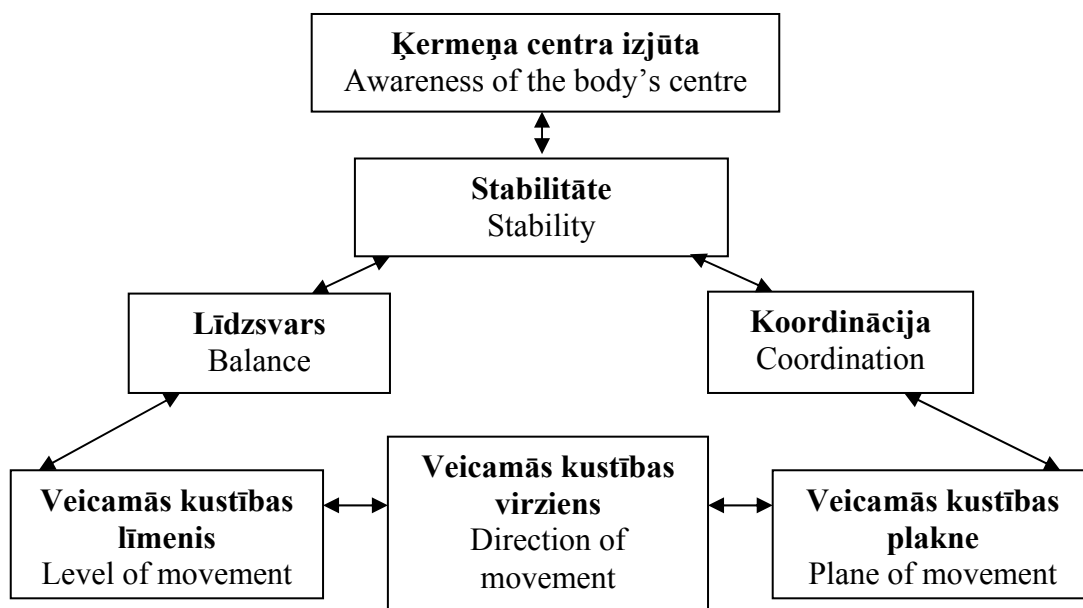
Ķermeņa centra izjūta dejotājam ir nepieciešama stabilitātes iegūšanai. Savukārt stabilitāte ir galvenā līdzsvara iezīme. Dejā precīza kustību tehniskā izpildījuma pamatā, daudz nozīmīgāka un svarīgāka pat par kāju pozīciju izkopšanu, vienmēr ir bijusi līdzsvara izjūta (Kant, 2007). Šis ķermeņa īpašības kvalitāti galvenokārt nosaka mugurkaulāja stāvoklis, kā arī svarīga loma ir labai redzei, normālai vestibulārā aparāta darbībai un koordinācijai (Macintyre, 2008). Tāpēc dejotājam būtiski ir izjust savu ķermeni, tā spējas iekļauties dejas uzdevumos, ko atvieglo izpratne par ķermeņa centrālo punktu.

Sākot apgūt dejas valodu, ikvienam dejotājam noteicošais ir sameklēt savā ķermenī centrālo punktu kā stimulu kustībai. Šis punkts atrodas tuvu tā fiziskajam centram aptuveni 4 – 5 cm zem nabas – iegurņa vidū, atkarībā no indivīda kāju garuma un svara. Lai sajustu savu fizisko centru, tas sākumā jāatrod mugurpusē – piespiežot vienu plaukstu mugurai aptuveni vidukļa augstumā muguras muskuļu lejasdaļā. Vispirms to veic nepārvietojoties – uz vietas, jo stāvoša cilvēka masa normāli tiek nepārtraukti balansēta ap tā smaguma centru, turklāt ar minimālu enerģijas patēriņu, tādējādi ir vieglāk koncentrēties uz ķermeņa centra sajušanu. Tikko smaguma centrs novirzās no ķermeņa atbalsta laukuma centra, tā aktivizējas arī citas muskuļu grupas, lai noturētu ķermeni. Tāpēc sākotnēji ķermeņa centru nepieciešams izjust stāvēt uz vietas, kustinot brīvo roku, tad var pievienot staigāšanu, bet abos gadījumos svarīgi ir sajust muskuļu darbības sakoncentrēšanos tieši šajā punktā. Sajūtot centrālo punktu, dejotājam rodas izpratne par kustībām ap to un viņš var vieglāk kontrolēt veiktās kustības.

Lai gūtu sekmes un panākumus dejas mākslā, dejas valodas izpausmes tehniska nepieciešamība ir kustību izpildījuma amplitūdas plašums un to kontrole telpā. Taču dejas valodas mācīšanās ikvienam dejotājam sākas ar kustību apguvi stāvus uz vietas, turoties pie stieņa klasiskajā dejā un atrodoties guļus, sēdus vai stāvus uz grīdas modernajā dejā, kur izpildot noteiktus vingrinājumus tiek veicināta ķermeņa centra izjūtas veidošanās:

- trenējot roku un kāju kustību koordināciju;
- meklējot un veidojot ķermeņa līdzsvara sajūtu.

Gan koordinācija, gan līdzsvars ir ķermeņa centra izjūtu veidojošie komponenti, kas nodrošina dejotāja vispārēju ķermeņa stabilitāti kustību izpildījumā (skat. 1.att.).



1.attēls. Ķermeņa centra izjūtu veidojošie komponenti  
*Fig.1. Components of Awareness of the body's centre*

Apgūstot kustības, tās pakāpeniski tiek veidotas no vienkāršākām uz sarežģītākām, izmantojot noteiktus līmeņus, gan ķermeņa, gan kāju novietojumā attiecībā pret grīdu, kā arī lēcienu iedalījumu partera, vidējā un iespējami augstākā izpildījumā. Pēc kustību apguves uz vietas, koordinācija un līdzsvara sajūta dejas apguves procesā tiek attīstīta pārvietojoties telpā, mainot dažādus virzienus, plaknes un līmeņus, jo ļoti svarīgi ir panākt „saprātni” starp ķermeņa punktiem, kurus iespējams kontrolēt apziņā. Nozīmi iegūst uzmanības sadalīšana, prasme koncentrēties uz līdzsvara noturēšanu un koordinētu kustību izpildījumu telpā, izmantojot atšķirīgu dinamiku un dažādu amplitūdu (Cohan, 1987).

Kustību koordinācija ir process, kurā ķermeņa daļu kustības ir saskaņotas telpā un laikā. Koordinācija ir cilvēkam piemītoša spēja, kura tiek iedalīta vispārējā un speciālā, ja tā ir attiecināma uz kustību precizitāti. Savukārt kustību precizitāte ir spēja izpildīt kustību telpā un laikā, atbilstoši izvirzītajiem uzdevumiem. Precizitāte ir nozīmīgs koordinācijas raksturotājs un būtiska tās sastāvdaļa. Šīs spējas var izkopt un trenēt, jo koordināciju lielā mērā nosaka tieši kustību pieredze. Kustību koordinācija ietekmē spēju apgūt jaunas kustības un, ātri pārveidojot, pielāgot tās atbilstoši noteiktu apstākļu prasībām. Koordinācija nodrošina kustību precizitāti, efektivitāti un atbilstību specifiskajam darbības mērķim. Dejā koordinācijas attīstība tiek veicināta savienojot kāju kustības ar noteiktām roku kustībām pozīcijās, ko pavada acu skats, attiecīgi pagriežot jeb mainot galvas novietojumu. Koordinācijas attīstība tiek iekļauta visos vingrinājumos un trenēta ikvienā nodarbībā, jo tā palīdz fiksēt ķermeni vai arī tikai atsevišķas tā daļas, kuras regulē un nosaka dažādu locītavu savstarpējo darbību uzdevuma veikšanai nepieciešamajā stāvoklī. Koordinācija ir cilvēka

kompleksā motorā spēja, kas nodrošina viņa darbību. Kustību koordināciju raksturo prasme pārvarēt pārāk lielu iespēju ķermenim brīvi izpausties, pārveidojot to kontrolējami vadāmā sistēmā (Блок, 1987). Laba koordinācija ļauj pilnīgāk, ātrāk, mērķtiecīgāk, ekonomiskāk un precīzāk veikt mērķtiecīgas kustības jebkurās situācijās. Ar dejas mākslu saistīto profesiju pārstāvjiem koordinācija nepieciešama, lai sasniegtu ķermeņa kustību izpausmi estētiski augstā līmenī, izmantotu pareizi aprēķinātu spēka intensitāti, orientējoties dotajos telpas un laika nosacījumos.

Kustību koordinācijai ir dažādas izpausmes formas – līdzsvars, veiklība, precizitāte u.c. (Krauksts, 2006; Соковикова, 2011). Līdzsvars klasiskajā dejā ir īpaši svarīgs, jo palīdz noturēt ķermeni taisni, gan stāvot uz divām kājām, gan vienas, uz puspirkstiem vai pirkstu galiem (franču val. – *pointe*), gan izpildot lēcienus gaisā (Magri, 1779). Savukārt modernajā dejā, svarīgi ir sajust ne tikai līdzsvaru, bet arī disbalansu, kas dejojotājam jāizmanto darbojoties izejot ārā no fiksētas stabilas pozīcijas, kad jāiemācās krist gan no tupus, gan stāvus, gan lēciena pozīcijām. Viens no priekšnoteikumiem spējai noturēt līdzsvaru, ir pareizs roku stāvoklis, galvas un ķermeņa mugurkaula novietojums, kas koordinē vestibulārā aparāta stabilitāti dejā. Vestibulārā sajūta, kas kontrolē līdzsvaru, ir darbību veikšanas „kodols”, jo visas pārējās sajūtas uz smadzenēm iet caur vestibulāro aparātu (Macintyre, 2008). Līdzsvars rodas no daudzu prāta saņemto impulsu kombinācijas. Lielāko daļu informācijas prāts saņem no iekšpuses, ko uztver ar dzirdi, tam pievienojas informācija no ārpuses, ko uztver redze, sensorie receptori un proprioceptori, kas atrodas pēdu apakšā (Thomassen & Rist, 1996).

Klasiskajā dejā svarīgs faktors ir kāju un roku darbība opozīcijā, ko nosaka ne tikai estētiskā skaistuma prasības pēc kustību simetrijas, bet ko izvirza arī dabiskā mehāniskā līdzsvara saglabāšanas noteikumi. Tā kā klasiskajā dejā vairums kustību tiek izpildītas balstoties tikai uz vienas kājas (dejojotājas to veic stāvot uz pirkstu galiem), tad noteicošais līdzsvara saglabāšanā ir koordinētu kāju un roku darbību apgūšana. Savukārt modernajā dejā kāju un roku darbība opozīcijā nav strikti noteikta, ko pieļauj kustību veikšana uz grīdas, kā arī kustību izpildījums disbalansā. Tomēr gan klasiskajā dejā, gan modernajā dejā līdzsvars ir saistīts ar visa ķermeņa kustību savstarpējo koordināciju, kustību elastību, ko sekmē izpratne par ķermeņa smaguma centra izvietojumu ķermenī.

## **Secinājumi** **Conclusions**

Mūsdienās vērojama arvien lielāka klasiskās un modernās dejas saplūšana, papildināšanās un ietekme vienai uz otru. Lai arī klasiskās dejas sistēma ar izstrādāto, precīzi noteikto dejas valodu ir saglabājusies gandrīz nemainīga vairāku gadsimtu laikā, tā joprojām pilnveidojas, jo ikviens gadsimts ienes savus kultūras, estētiskos, mākslinieciskos, morālos un sociālos nosacījumus, kas ietekmē arī dejas attīstību. Klasiskās dejas kustību tehniskā izpildījuma labākai

apguvei tiek meklēti un izmantoti paņēmieni, kas iepriekš tika lietoti tikai modernajā dejā. Savukārt apgūstot moderno deju, kam pamatā saglabājusies klasiskās dejas kustību bāze, svarīgi ir iemācīties un izprast klasiskās dejas kustību tehniskā izpildījuma noteiktās prasības.

Rakstā analizētie kustību tehniskā izpildījuma noteicošie pamatkomponenti dejā – kustību koordinācija, līdzsvars, stabilitāte – ir sekmīgi attīstāmi dejojotājiem apgūstot gan klasisko, gan moderno deju, ja sākot dejas apguves procesu, tiek akcentēta uzmanība uz ķermeņa centrālā punkta sajušanu, kurā summējas visu ķermeņa daļu smagums un ap kuru izpaužas darbības spēks.

Veidojoties padziļinātākai ķermeņa centra izjūtai, iespējams attīstīt precīzāku kustību koordināciju, atrast līdzsvaru un iegūt lielāku stabilitāti, kas sekmē labāku kustību tehnisko izpildījumu, sasniedzot kustību formu skaistumu un izteiksmību.

### Summary

Dance performer plays an important role in the art of dance, as the dancer, by using the physical possibilities of own body, grants form to dance as a work of art. Therefore, by acquiring the art of dance, each dancer needs to understand the basic components that constitute and determine movements – centring, breathing, rhythm, etc. The most significant condition for a dancer to be able to fit within the confines of the proposed tasks in dance is to govern own body, which is made easier through an understanding of the body's centre of gravity.

The article aims to analyse the awareness of the body's centre among dancers and to justify its significance in classical and modern dance training. The article applies the theoretical research method – it characterises classical and modern dance and analyses the sense of body centre in dance.

By developing and by undergoing an evolution through ancient civilisations, passing through the Middle Ages and the Renaissance as a folk dance, then gradually becoming a court dance and achieving its highest point in professional ballet, which later formed basis and strengthened a fundamental field of dance – the classical dance system with a developed, precisely determined dance language. Later on as an alternative there emerged and developed a new dance style – the modern dance, which broadened the vocabulary of dance language, by maintaining as its basis the classical dance language.

The art of dance, which has received the name of classical dance, is considered the basis for mastering the art of dance. The main condition for technical performance of classical dance is leg positions (БАЖИЕТ, 1981), a broad amplitude dance step (ability to lift and hold a leg at a certain height), foot strength, its ability to stretch the toes, a strong positioning of the torso (Баранова, 1980), flexibility, stability, balance, elevation (light and springy leaps) and precise coordination of movements. Modern dance language is developed on the basis of classical dance language and its grouping of movements, yet this is supplemented with more ordinary movement groups, such as walking, running, swinging or sweeping and stretching movements. Modern dance language includes movements that are based on the natural physique of human beings – movements, gestures and flexibility (Table 1.). In mastering both the classical and the modern dance, it is important to understand the basic components constituting movements and technical performance, of which an awareness of the body's centre is of greatest importance.

Human body centre is the hypothetically accepted point, around which the force of activity is expressed. This is a point, in which the body mass or the general weight is holistically fixated. To give an anatomical description, the general centre of gravity of a person is located approximately at the level of the second lumbar vertebra. However, given that human beings are continuously moving, a precise location of the body's centre is continuously changing along with each new pose.

When starting to learn the dance language, each dancer must first find the central point in the body as a stimulus for movement. To become aware of one's physical centre, it must first be located at the back – by pressing one hand against the back approximately at waist height against the lower back muscles. This is first done by standing still on the spot, moving the unoccupied arm, next walking can be added. However in both cases it is important to become aware of muscle activity centring exactly in this sport. Learning the dance language for each dancer begins with learning the movements while standing still, holding on to the bar in classical dance or by sitting or standing on the floor in modern dance. By performing certain exercises, it develops the awareness of body's centre, training arm and leg movement coordination, looking for and developing a sense of bodily balance.

Both coordination and balance are the components that constitute the awareness of body's centre, which ensure general stability of a dancer in movement performance (Fig.1.). After learning movements on the spot a sense of coordination and balance in the process of dance acquisition is developed by moving in space, changing directions, planes and levels, for it is very important to achieve an “understanding” between points in the body, which can be consciously controlled. Dividing attention, ability to concentrate on retaining balance and performance of coordinated movements in space by using varying dynamics and amplitude, all become of significance (Cohan, 1987).

Through development of a deepened awareness of the body's centre, it is possible to develop more precise coordination of movements, find balance and gain greater stability, which leads to better technical performance of movements, achieving beautiful and expressive forms of movement.

### References

- Mackrell, J. R. (2008). Dance. *Encyclopedia Britannica, Academic edition 1994–2010*. Downloaded from <http://www.britannica.com>
- Cohan, R. (1987). *The Dance workshop*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Kant, M. (2007). *The Cambridge Companion to Ballet*. UK: Cambridge University Press.
- Krauksts, V. (2006). *Bērnu un pusaudžu fiziskās aktivitātes un sports*. Rīga: SIA Drukātava.
- Macintyre, C. (2008). *Gifted and Talented Children*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Magri, G. (1779). *Theoretical and practical treatise on dancing. Translated by Mary Skeaping, 1988*. London: Cecil Court, Dance Books.
- Thomassen, E., & Rist, R. (1996). *Anatomy and Kinesiology for Ballet Teachers*. UK: Dance Books Ltd.
- БАЛЕТ, Энциклопедия (1981). Москва: Советская энциклопедия.
- Блок, Л. (1987). *Классический танец*. Москва: Искусство.
- Бондаренко, Л. (1985). *Методика хореографической работы в школе и внешкольных заведениях*. Киев: Музична Україна.
- Ваганова, А. (1980). *Основы классического танца*. Ленинград: Искусство.
- Соковикова, Н. (2011). *Психология балета*. Новосибирск: Новосибирский издательский дом.
- Худеков, С. (2009). *Всеобщая история танца*. Москва: ЭКСМО.
- Чеккетти, Г. (2008). *Полный учебник классического танца*. Москва: АСТ: Астрель.

## PRINCIPLES OF PUBLICATION USE AND ETHICS

*The Publisher states the following principles of publication use and ethics:*

1. Only original works, that have not been previously published and in which the data do not infringe the copyright of another person or organization, are accepted for publishing.
2. Every submitted paper is reviewed anonymously by 2-3 reviewers.
3. Publisher has the right to use plagiarism detection software to screen submitted papers.
4. Authors retain copyright over their work, while allowing the conference to place this unpublished work under a Creative Commons Attribution License, which allows others to freely access, use.
5. Publisher undertakes to publish articles accepted after reviewing and, according to the scientific quality of an article, publish them electronically and include them in various international scientific paper data bases.
6. Publisher undertakes to use author's personal data only for the needs of identification of authors and co-authors, as well as to preserve data in accordance with the restrictions determined in the current regulations of the Republic of Latvia.

*The author (-s) of original article confirms and guarantees that:*

1. A paper has been written by the Author (s) who has (have) been stated in the Paper and in this statement and there is no any other person who would have any rights to this Paper.
2. The Paper is original; it has not been previously published and is not under simultaneous consideration by another publications.
3. The Paper will not later be submitted elsewhere.
4. There are references for all the pictures, data and other materials used in the Paper.
5. The results of the Paper are genuine; they do not infringe on the original work of another person or organisation. The Author (-s) have taken all the necessary measures to ensure the requirements of the sponsors' who finance the Paper.
6. If author finds a significant error after the publishing of the paper, it is the author's obligation to promptly notify the editor.
7. The Author (-s) has (have) been authorised to submit the Paper for publication; the intellectual property rights will not be infringed according to the 14th, 15th articles of the Copyright law and other normative acts of the Republic of Latvia and international normative acts binding for the Republic of Latvia.
8. The Author (-s) take (-s) the sole responsibility related to the third parties' objections and demands concerning the publishing or using the Paper.
9. The Author (s) take (-s) all the responsibility and promptly, irrevocably and unconditionally undertakes to independently at his (their) own expenses and risk if there will be objections or demands from the third parties' concerning the publishing or using the Paper.

*Publication editor:*

1. Ensures double-blind peer-review of the submitted paper.
2. Until the publishing, ensures the confidentiality of information concerning the submitted article.
3. Strives to prevent any possible conflict of interests between authors and reviewers or editors.

*Reviewer:*

1. Evaluates the content of the article according to the scientific article criteria, without regard to ethnic origin, gender, sexual orientation, citizenship, religious beliefs or political views of the authors.
2. Keeps confidential all the information related to submitted paper.
3. Notifies the editor if there is a suspicion of plagiarism or copyright infringement.
4. If the reviewer feels unqualified to review or knows that it is impossible to provide review in time, he should notify the Editor-in-Chief and ask to exempt him from reviewing.





Iespiests Rēzeknes Augstskolas Izdevniecībā  
Atbrīvošanas alejā 115, Rēzeknē, LV 4601, Latvijā  
*E-pasts:* [izdevnieciba@ru.lv](mailto:izdevnieciba@ru.lv)  
<http://izdevnieciba.ru.lv>