

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

811. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 811

# Pedagogy and Teacher Education

SCIENTIFIC PAPERS  
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 811

# Pedagogy and Teacher Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES  
RAKSTI

811. SĒJUMS

# Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Atbildīgās redaktore:

Prof. Dr. paed. **Zanda Rubene**

Asoc. prof. Dr. paed. **Dita Nīmanīte**

Atbildīgā sekretāre: Mg. paed. **Iloņa Gehtmane-Hofmane**

Redkolēģija

Prof. Dr. paed. **Zanda Rubene** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. Dr. philol. **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. Dr. habil. paed. **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. Dr. paed. **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. Dr. phil. **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. Dr. chem. **Andrejs Rauhvarģers** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Asoc. prof. Dr. paed. **Baiba Kaļķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Prof. Dr. habil. philol. **Klauss Hammers** (*Klaus Hammer*) – *Politechnika Koszalińska / Košalinas Tehniskā universitāte, Polija*

Prof. Dr. habil. phil. **Barbara Drinka** (*Barbara Drinck*) – *Universität Leipzig / Leipcigas Universitāte, Vācija*

Prof. Dr. habil. **Margarīta Teresevičiene** (*Margarīta Teresevičienē*) – *Vytauto Didžiojo universitetas / Vītauta Dižā Universitāte, Lietuva*

Prof. Dr. hist. **Volodimirs Jevtukhs** (*Володимир Борисович Євтух*) – *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова / Ukrainas Nacionālā M. Dragomanova Pedagoģiskā universitāte, Ukraina*

Prof. Dr. h. c. **Arne Karlsens** (*Arne Carlsen*) – *UNESCO Institute for Lifelong Learning / UNESCO Mūžizglītības institūta direktors, LU goda doktors, Dānija*

Latviešu teksta literārās redaktore: Gīta Bērziņa, Ruta Puriņa

Angļu valodas literārā redaktore Andra Damberģa

Maketu veidojusi Andra Liepiņa

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti

Recenzenti:

Dr. paed. LU profesore **Rudīte Andersone**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU docente **Līga Āboltiņa**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU asoc. profesore **Linda Daniēla**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU docente **Daiga Kalniņa**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU asoc. profesore **Baiba Kaļķe**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU profesors **Vladimirs Kincāns**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU emeritētā profesore **Aida Krūze**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU profesore **Zanda Rubene**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU docente **Ligīta Stramkale**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU docente **Ilze Šūmane**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU profesore **Sarmīte Tūbele**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Dr. paed. LU profesore **Irēna Žogla**, LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu un autoriem obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2016

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9934-18-127-6

# Saturs / Contents

<b>Ievadam / Introduction</b> .....	8
<b>1. AKTUALITĀTES AUDZINĀŠANAS TEORIJĀ TOPICALITY IN THEORIES OF UPBRINGING</b> .....	11
<b>Zanda Rubene, Ilze Dinka</b> Postmodernā bērība: izaicinājumi pedagogijas pētījumiem <i>Postmodern Childhood: Challenges for Researchers in Pedagogy</i> .....	12
<b>Dita Nīmante</b> Audzināšanas normatīvais diskurss skolā <i>Legislative Discourse of Upbringing at School</i> .....	22
<b>Lučāna Bellatalla, Džovanni Dženovesi</b> Imanuels Kants "Par pedagogiju": jauna perspektīva <i>Immanuel Kant "On pedagogy": A New Perspective</i> .....	32
<b>2. AUDZINĀŠANA PIRMSSKOLĀ UN SKOLĀ UPBRINGING IN PRESCHOOL AND SCHOOL</b> .....	45
<b>Līga Kalniņa</b> Pēctecība vizuālās mākslas nodarbībās pirmsskolas pedagogiskajā procesā <i>Succession of Visual Art Activities within Pre-school Pedagogical Process</i> .....	46
<b>Baiba Kaļķe, Jimena Gonzalez Urrea</b> Dzimumdiferencēta izglītība pedagogiskajā procesā <i>Single Gender Education in the Pedagogical Process</i> .....	59
<b>Ligita Stramkale</b> Estētiskās audzināšanas atspoguļojums 20. gadsimta periodikā <i>Reflection of Aesthetical Education in Periodicals of the 20<sup>th</sup> Century</i> ...	67
<b>Inga Sokolova, Jeļena Davidova</b> Vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursa izkopšana literatūras stundās <i>Development of High School Students' Self-educational Discourse at Literature Lessons</i> .....	78
<b>Aija Zakovska</b> Masu mediju piedāvātie mūzikas raidījumi pusaudžu mūzikas emocionālās uztveres pilnveidei <i>Music Programmes Offered by the Mass Media for Development of Teenagers' Music Emotional Cognitive Ability</i> .....	91

<b>3. SKOLAS UN ĢIMENES SADARBĪBA AUDZINĀŠANĀ</b>	
<b><i>SCHOOL AND FAMILY COOPERATION DURING UPBRINGING</i></b> . . . . .	103
<b><i>Yaroslava Vasykveych</i></b>	
Factors of Educational Influence on the Development of Creativity of Children	
<i>Bērnu radošuma attīstību ietekmējošie pedagoģiskie faktori</i> . . . . .	104
<b><i>Anīta Dumbrauska</i></b>	
Dvīņu individualitātes veidošanās ģimenē vecāku vērtējumā	
<i>Twins' Individuality Formation in the Family: Parents' Assessment</i> . . . . .	112
<b><i>Egija Laganovska</i></b>	
Bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem ģimenē	
<i>Children with Developmental Coordination Disorder (DCD) in Family</i> . . . . .	125
<b>4. AUDZINĀŠANA INTEREŠU IZGLĪTĪBĀ UN ĀRPUSĢIMENES APRŪPĒ</b>	
<b><i>UPBRINGING IN OUT-OF-FAMILY CARE AND IN INTERESTS' EDUCATION</i></b> . . . . .	133
<b><i>Daiga Kalniņa</i></b>	
Interese izglītības nozīme profesijas izvēlē un karjeras vadības prasmju attīstībā	
<i>Influence of Interest-Related Education in Career Choices and Development of Career Management Skills</i> . . . . .	134
<b><i>Inga Liepiņa</i></b>	
Sporta tūrisma interese izglītības loma profesionālajā un karjeras izvēlē	
<i>Role of Participation in Sport Tourism Interest-Related Education Group in Choosing Profession and Career</i> . . . . .	147
<b><i>Ļubova Vasečko</i></b>	
Ārpusģimenes aprūpes vides ietekme uz 6–8-gadīgu bērnu prasmēm lasīt, rakstīt un skaitīt	
<i>Out-of-Family Care Environment Effects on the 6-8-Year Old Children's Ability to Read, Write, and Count</i> . . . . .	156
<b><i>Meldra Rudzīte</i></b>	
Pusaudžu un jauniešu radošās prasmes veicinoša vide	
<i>Environment Promoting Creative Skills of Adolescents and Young Adults</i> . . . . .	168
<b><i>Kristīne Kriņģele</i></b>	
Audzinašanas vērtības penitenciārā iestādē	
<i>Education Values in Penitentiary Institution</i> . . . . .	181

<b>5. AUDZINĀŠANA AUGSTKOLAS UN PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBĀ</b> <b>UPBRINGING IN OUT-OF-FAMILY CARE AND IN INTERESTS'</b> <b>EDUCATION</b> .....	189
<i>Sandra Ozola, Dmitrijs Semjonovs, Aleksejs Bogdanecs</i> <i>Manuel Joaquín Fernández González</i> Instructor and Educator? Attitudes and Skills for Enhancing Quality of Maritime Education <i>Instruktors un audzinātājs? Attieksmes un prasmes izglītības kvalitātes</i> <i>paaugstināšanai jūrniecībā</i> .....	190
<i>Volodymyr Kravets</i> The Training of the Future Teachers to Provide Gender Education to Pupils to Support Future Formation of Family <i>Topošo skolotāju sagatavošana skolēnu dzimumaudzināšanas</i> <i>jautājumu risināšanai ģimenes veidošanā</i> .....	200
<i>Oksana Kikinezhdī</i> The Ambivalence of Gender Values in Terms of Ukrainian Students' Self-realization <i>Dzimumu vērtību pretrunīgums Ukrainas studentu pašrealizācijā</i> .....	209
<b>Ziņas par autoriem</b> <i>About Authors</i> .....	220

## Ievadam

### *Introduction*

Audzināšanas jautājumi visos laikos ir bijuši pedagoģu, vecāku un sabiedrības uzmanības lokā. Audzināšana ir bērna attīstības un izaugsmes mērķtiecīga ietekmēšana, kas notiek aktīvā mijiedarbībā ar pieaugušajiem un bērniem ģimenē, skolā un sabiedrībā.

Skolai un pedagoģiem līdz ar ģimeni no valsts ir uzticēta bērnu audzināšanas funkcija. Tradicionāli skolā tā tiek īstenota vienoti ar mācību darbību. Latvijas skola kopš neatkarības atgūšanas piedzīvojusi būtiskas pārmaiņas, arī skolas un pedagoģa loma audzināšanas darbībā pēdējos 20 gados ir būtiski mainījusies. Skolotāja audzinātājdarbība vairs netiek ideoloģiski politiski vadīta, kā arī skolotājs vairs nevar pretendēt uz vienīgo patiesību. Bezierunu paklausības vietā ir stājusies sadarbība. Postmodernās sabiedrības realitāte ir mudinājusi pedagoģus būt atvērtiem pret dažādiem izaicinājumiem, kas ienākuši mūsdienu skolas ikdienā. Nemainīga ir palikusi tikai ikkatra skolotāja pedagoģiskā misija – ne vien mācīt, bet katrā stundā arī audzināt.

Klases audzinātājiem līdztekus jau tradicionālajām audzinātājdarbības problēmām – klases kolektīva saliedēšana, sadarbības veicināšana klasē, sadarbība ar vecākiem, vērtībizglītība, pilsoniskā audzināšana – jāsakaras ar dažādiem mūsdienu sabiedrības radītiem izaicinājumiem, kā, piemēram, ģimenes lomas, sastāva un funkciju maiņa, bērnu ar speciālām vajadzībām ienākšana klasē, integrācijas un iekļaujošās izglītības kontekstā, mediju un tehnoloģiju, multikulturālas sabiedrības ietekme, vardarbība skolā, medijos un sabiedrībā. Aktualizējušies skolēnu morālās uzvedības jautājumi, kam nepieciešama katra pedagoģa un visas skolas skaidrība pamattikumos un pamatvērtībās, sadarbība visos līmeņos, procesa mērķtiecīga vadīšana, īstenošana un uzraudzība. Jaunajā situācijā skolotājam ir jābūt patstāvīgam, neatkarīgam, zinošam un atbildīgam, rīkojoties kompetenti neparedzamās, nezināmās situācijās, izmantojot jaunas pieejas, apzināti izvēlētus pedagoģiskus paņēmienus. Skolotājs vairs nevar pašauties uz stihisku un intuitīvu audzinātājdarbību, tāpat skolotājs vairs nevar gaidīt hierarhistiski dotas vadības norādes katram atsevišķam gadījumam. Skolā vienotas pieejas izveidošana audzināšanas jautājumu risināšanā, sadarbība visas skolas līmenī kļūst īpaši nozīmīga.

Tāpat postmodernisma radītie izaicinājumi ir radījuši daudz jautājumu, kas skar audzināšanu ģimenē. Vērtību plurālisms ir veicinājis transformācijas gan ģimenes institūcijā, gan citos ierasti hierarhiskajos attiecību modeļos – arī audzināšanas jomā. Tādējādi mūsdienu vecāki un pedagoģi bieži sastopas ar pedagoģiskiem izaicinājumiem, jo viņu uzdevums mūsdienās ir audzināt nevis paklausīgu, bet gan sociāli rīcībspējīgu bērnu, kurš apzinās savas tiesības un ir prasīgs pret pieaugušo kultūru.



Sabiedrības priekšstati par audzināšanu ir cieši saistīti ar to, kā sabiedrībā tiek saprasts un skaidrots jēdziens “bērība”. Postmodernisma situācijai raksturīgais domāšanas un dzīvesveidu plurālisms veicina audzināšanas liberalizācijas tendences un bērncentrētas sabiedrības veidošanos. Iezīmējas idejiskā fokusa maiņa no aizliedzošās uz atļaujošo audzināšanu, un pats bērns un viņa vajadzības nonāk pedagoģiskā procesa centrā.

Tas ir nopietns izaicinājums arī sociālajām zinātnēm, un konkrēti, pedagoģijai, jo radikāli maina audzināšanas būtību.

2015. gads Latvijā ir kļuvis zīmīgs ar visā sabiedrībā aktualizētajiem tā saucamajiem “tikumības grozījumiem” Izglītības likumā. 2015. gada 15. jūlijā Izglītības likumā tika ietverta jauna norma, kas paredz izglītības sistēmai nodrošināt izglītojamā tikumisko audzināšanu, kas atbilst Latvijas Republikas Satversmē ietvertajam un aizsargātajām vērtībām, īpaši tādām kā laulība un ģimene. Gan šīs normas iekļaušana, gan vēlāk Izglītības ministrijas darbs, izstrādājot tikumiskās audzināšanas vadlīnijas, ir rosinājis plašas speciālistu un visas sabiedrības diskusijas. Gan vecāki, gan pedagogi diskutē par to, cik reglamentētam ir jābūt audzināšanas saturam, kas to nosaka un kam būtu jākontrolē šī satura izvēle izglītības iestādēs. Skolā pedagogi uzdod sev jautājumu, vai skolai ir jāveic vēl kādi papildu soļi tikumiskās audzināšanas īstenošanā vai tomēr skolas jau dara pietiekami daudz. Aktualizējas jautājums par to, kas ir tikumiskā audzināšana. Mēs kā sabiedrība no jauna meklējam atbildes uz tiem pašiem fundamentālajiem jautājumiem, uz kuriem savos filozofiskajos traktātos jau vairākus gadsimtus pirms mums ir meklējuši tādi filozofi kā Ruso, Kants (skatīt rakstu “Imanuels Kants “Par pedagoģiju”: jauna perspektīva”).

Likumsakarīga bija 2015. gada LU 73. zinātniskās konferences Pedagoģijas zinātnes sekcijas tēma “Aktualitātes audzināšanā: problēmas un risinājumi”. Šoreiz konference risinājās no 12. līdz 13. februārim. Konferences pirmajā dienā LU PPMF plenārsēdē tika aktualizēti jautājumi, kas saistīti ar audzināšanas pētniecību, analizēts mūsdienu skolas diskurss un diskutēts par iespējamo audzināšanas krīzi. Konferences tālākais darbs tika organizēts vairākās apakšsekcijās: audzināšana skolā, audzināšana augstskolas un pieaugušo izglītībā, skolas un ģimenes sadarbība audzināšanā, audzināšana interešu izglītībā un ārpusģimenes aprūpē, audzināšana pirmskolā. Konferencē referēja gan Latvijas augstskolu pētnieki, doktoranti, praktiķi, gan viesi no Gruzijas, Polijas, Ukrainas, Lietuvas un Itālijas.

Pirmo gadu konferences ietvaros tika organizētas pedagoģiskās meistarklases. Tās notika otrajā konferences dienā Rīgas Angļu ģimnāzijā. Pedagogi dalījās savā praktiskajā pieredzē tādos mūsdienu audzinātājdarbībā aktuālos jautājumos kā pusaudžu riskantā uzvedība, mediācija kā konfliktu risināšanas paņēmieni, skolēnu mediju kompetence mūsdienīgā pedagoģiskā procesā, rubrika kā palīgs skolēnu vērtēšanā, darbības projekti kā pilsoniskās līdzdalības sekmēšanas metode un paņēmieni, kā veicināt skolēnu mācīšanos.

Pētniecība audzināšanas jautājumos apliecina tēmas aktualitāti. Autori ir īstenojuši pētniecisko darbību dažādos ar audzināšanu saistītos aspektos. Aktualizētas gan mūsdienu audzināšanas problēmas, gan audzināšanas jautājumu vēsturiskais aspekts. Rakstu krājums sakārtots pa apakštēmām. Pirmā sadaļa veltīta aktuālajiem audzināšanas jautājumiem. Tālāk seko tēmas: audzināšana pirmskolā un skolā, skolas un ģimenes sadarbība audzināšanā, audzināšana interešu izglītībā un ārpusģimenes

aprūpē, audzināšana augstskolas un pieaugušo izglītībā. Krājumā iekļauti gan Latvijas, gan ārvalstu pētnieku raksti.

Ceram, ka zinātnisko rakstu krājums būs labs pamats jaunām diskusijām, pārmaiņām praksē un tālākajai pētniecībai.

*Dr. paed.* Dita Nīmante, LU asoc. prof.

*Dr. paed., Mg. phil.* Zanda Rubene, LU prof.

1.

**AKTUALITĀTES AUDZINĀŠANAS  
TEORIJĀ**

***TOPICALITY IN THEORIES  
OF UPBRINGING***

# Postmodernā bērība: izaicinājumi pedagogijas pētījumiem

## *Postmodern Childhood: Challenges for Researchers in Pedagogy*

**Zanda Rubene**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [zanda.rubene@lu.lv](mailto:zanda.rubene@lu.lv)

**Ilze Dinka**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ilze.dinka@gmail.com](mailto:ilze.dinka@gmail.com)

Postmodernisma situācijai raksturīgais domāšanas veidu un dzīvesveida plurālisms veicina bērncentrētas sabiedrības veidošanos un audzināšanas liberalizācijas tendences skolā un ģimenē, kā arī izraisa zinātnisko diskusiju par bērības izzušanu tās tradicionālajā izpratnē. Bērības pētījumu jomā iezīmējas jauna “postmodernās bērības” teorētiskā izpratne, kas liek pētniekiem pārskatīt jēdziena “bērns” uztveri, audzināšanas mērķus un uzdevumus, mainot izpētes fokusu no pedagoģiskās jābūtības uz bērna vajadzību analīzi ikdienas pieredzes konstruēšanai. Rakstā analizēta sabiedrības priekšstatu maiņa par bērību un bērna fenomenu 20./21. gadsimta mijā, kā arī bērības izpētes perspektīvas transformācijās.

**Atslēgvārdi:** bērns, bērncentrēta sabiedrība, bērības pētījumi, bērna tēls, postmodernā bērība, rīcībspēja.

### Ievads

Sabiedrības priekšstati par audzināšanu ir cieši saistīti ar to, kā sabiedrībā tiek saprasts un skaidrots jēdziens “bērība”. Postmodernisma situācijai raksturīgais domāšanas veidu un dzīvesveida plurālisms veicina audzināšanas liberalizācijas tendences un bērncentrētas sabiedrības veidošanos (Dinka, 2014).

Postmodernisma situācijas iniciētā idejiskā fokusa maiņa no aizliedzošās uz atļaujošo audzināšanu iezīmē pašu bērnu un viņa vajadzības kā pedagoģiskā procesa centru.

Vērtību plurālisms ir veicinājis transformācijas gan ģimenes institūcijā, gan citos ierasti hierarhiskajos attiecību modeļos – arī audzināšanas jomā. Tādējādi mūsdienu vecāki un pedagogi bieži sastopas ar pedagoģiskiem izaicinājumiem, jo viņu

uzdevums ir audzināt nevis paklausīgu, bet gan sociāli rīcībšpējīgu bērnu, kurš apziņās savas tiesības un spēj pamatot savu viedokli.

Tas ir nopietns izaicinājums arī sociālajām zinātnēm, un konkrēti pedagoģijai, jo radikāli maina audzināšanas būtību, kā arī izraisa diskusiju par bērības izzušanu tās tradicionālajā izpratnē (Postman, 1982).

Bērība teorētiskajā diskursā tiek skaidrota kā sociāli noteikts cilvēka dzīves periods, kas paredz pedagoģiskus nosacījumus brieduma (jeb pieaugušā sociālā statusa) sasniegšanai (Dinka, 2014). Taču šo pedagoģisko nosacījumu nenoteiktība postmodernisma situācijā, kā arī izmaiņas bērna sociālajā statusā mūsdienu Rietumu kultūrā padara neskaidras bērības fenomena interpretācijas.

Šīs diskusijas pamatā ir atziņa, ka bērncentrētās sabiedrības kontekstā vairs nav iespējams runāt par principiālām atšķirībām starp bērnu un pieaugušo kultūru – mūsdienu bērns dzīvo vienā informatīvajā un sociālajā telpā ar pieaugušo, tādēļ bērība kā specifiska bērnam domāta sociālā struktūra faktiski ir zudusi.

Tomēr ir pētnieki, kuru viedokļi par bērības fenomena pastāvēšanu 21. gadsimtā ir mazāk skeptiski. Daļa bērības pētnieku uzskata, ka bērība nebūt neizzūd, bet gan tieši otrādi – tikai mūsdienās iespējams runāt par “pašu bērnu bērību”, nevis bērību kā pieaugušo radītu sociālo struktūru bērnu disciplinēšanai (Kron, Sofos, 2003). Iezīmējas jauna bērības teorētiskā izpratne, kas liek pētniekiem pārskatīt “bērna” fenomena uztveri, audzināšanas mērķus un uzdevumus, mainot izpētes fokusu no pedagoģiskās jābūtības uz bērna vajadzību analīzi ikdienas pieredzes konstruēšanai.

Mīnētā situācijas analīze iezīmē pretrunu starp tradicionālo bērības izpratni un mūsdienu bērna (paš)vērtības izpratnes pieaugumu, kas gan rada izaicinājumus mūsdienu audzināšanai ģimenē un skolā, gan iniciē jaunas izpētes perspektīvas pedagoģijas zinātnē.

## **Bērības pētījumu vispārīgs raksturojums**

Lai izprastu bērības konceptu, jāpievēršas mūsdienu sociālajās zinātnēs aktuālo bērības pētījumu raksturojumam.

Bērības pētījumu kā starpdisciplināras izpētes jomas mērķis ir sekmēt bērnu un pusaudžu izpēti dažādās zinātņu nozarēs. To sākumi meklējami 20. gadsimta sākumā, kad aizsākās tā saucamā “bērna izpētes kustība”, kas iniciē nozīmīgus pētījumus bērna psiholoģijā un fizioloģijā (Hall, 1904). Bērības pētījumos, kas attīstījās 20. gadsimta vidū, vairāk tiek akcentēta sociālā, nevis attīstības perspektīva. Pedagoģija bērības pētījumiem pievēršas 20. gadsimta beigās, pamatojoties uz interpretatīvās, īpaši biogrāfiskās, pētniecības aktualizēšanos zinātniskajā diskursā (Dinka, 2014).

Mūsdienās bērības izpētē nozīmīga ir tieši sociālzinātniskā perspektīva, kurā bērns tiek analizēts nevis kā bioloģiska, bet kā sociāla būtne. Pētījumu nozīmīgākais uzdevums ir rast skaidrojumu bērības konstruktam, kur bērna fenomena izpēte notiek sociālajā, ekonomiskajā, kultūras un politikas dimensijā.

Bērības pētniecībai sociālteorētiskajā tradīcijā ir raksturīgi četri izpētes fokusi jeb pieejas:

- 1) sociāli strukturētā pieeja, kurā bērība tiek analizēta kā tipisks, reāls, stabils un normāls sociāli strukturālais komponents sabiedrībā;

- 2) etnogrāfiskā pieeja, kurā bērni tiek skatīti kā atsevišķa, no pieaugušajiem nodalīta kultūra ar saviem noteikumiem, normām, rituāliem;
- 3) sociālās minoritātes grupas izpētes pieeja iezīmē bērniņas izvērtējumu sociālpolitiskā aspektā, kurā bērni tiek pētīti kā diskriminācijai pakļauta sociālā grupa, uzsverot viņu tiesības uz emancipāciju un cieņu, ar tiesībām tikt uzklausītiem;
- 4) sociāli konstruētā pieeja, kurā tiek analizēta bērniņa kā pašu bērnu konstruēts laiks un telpa, kur bērni tiek traktēti kā līdzvērtīgi sabiedrības locekļi (James, Jenks, Prout, 1998).

Sociāli konstruktīvās pieejas aktualitāti izraisījušas postmodernās kultūras radītās transformācijas pieaugušo un bērnu attiecībās, kas ietekmē gan audzināšanu ģimenē, gan bērna vietu sociālajā hierarhijā mūsdienu sabiedrībā kopumā.

### **Bērniņas jēdziena izpratne un transformācijas teorētiskajā diskursā**

15. gadsimtā Rietumu kultūrā sāk veidoties izpratne par bērniņu kā īpašu posmu cilvēka dzīvē, kas pamatojas uz “nevainīguma” un “rūpju” konceptu (Aries, 1962). Tiek radīti nosacījumi bērniņas kā īpašas sociālās struktūras pamatošanai:

- 1) vecuma hierarhija, lai nošķirtu jēdzienus “bērns” un “pieaugušais” un pamatotu bērna atkarīgo sociālo pozīciju attiecībā pret pieaugušo;
- 2) darbības formu segregācija, kas iezīmē tikai bērnam un tikai pieaugušajam atbilstošu darbību tīklu: bērnam – skola, pieaugušajam – darbs;
- 3) pedagoģizācija, kas izpaužas kā īpaši bērnam domātu aprūpes un kontroles sociālo institūciju radīšana;
- 4) familizācija – kā rūpju tīkla izveide bērna audzināšanai, pastiprinot vecāku aizbildniecisko lomu un viņu obligāto atbildību par bērna rīcību un iespējamo izaugsmi (Mierendorff, 2014).

Bērnu atbilstoši šai bērniņas izpratnei raksturo tādas pazīmes kā naivums, ievainojamība un iracionalitāte. Saskaņā ar šo bērniņas konceptu bērns tiek uztverts kā neaizsargāta, aprūpējama, bet nesaprātīga būtne, tādējādi nosakot principiālās atšķirības starp bērnu un pieaugušo.

Pieaugušo uzdevums šajā audzināšanas tradīcijā ir pēc iespējas ilgāk pasargāt bērnu no priekšstatiem par parādībām, kas “laimīgajā bērniņā” neiederas, piemēram: nāve, slimības, seksualitāte u. c. Ar to tiek pamatota arī bērna pasargāšana no zināšanām un sociālās darbības jomām, kas uz bērnu “neattiecas”, jo bērns vienkārši “tam visam ir par jaunu” (Parsons, 1951).

Laika gaitā ir radītas sociālās kategorijas “pusaudzis” un “jaunietis”, kas simboliski attālina robežu, kad cilvēks kļūst pieaudzis un spējīgs par savu rīcību atbildēt. Respektīvi, jo mazāk bērns zinās, jo laimīgāks būs. Pieaugušais ir tas, kurš zina bērna “laimes formulu”, bērna uzdevums ir būt paklausīgam, lai atbilstu pieaugušo sociālajai kārtībai.

Taču minētā bērniņas izpratne slēpj sevī leģitīmu pamatojumu tam, ka bērnam nepieciešama stingra disciplīna un kontrole, likumsakarīgi arī sodi, jo bērns ir nekompetents, nesaprot, ko dara, un var izjaukt pieaugušo izveidoto sociālo kārtību.

Tādējādi bērna kā nesaprātīgas, nekompetentas un aizsargājamas būtnes tēls, kā arī teorija par bērību kā laimīgāko un bezrūpīgāko periodu cilvēka dzīvē ir klasiskajai pedagogiskajai domai tipiska antropoloģiskā tradīcija (Hummelbach, Schröer, 2014; Rubene, 2012). Tā pamato izpratni par bērnu, kam nepieciešamas pieaugušo rūpes un protekcionisms, un pamato asimetriskās pedagogiskās attiecības starp pieaugušajiem un bērniem, kurās pieaugušais ir noteicējs par bērnu visās jomās.

Lai gan bioloģiski bērns ir cilvēks no dzimšanas līdz pubertātes sākumam, tomēr atbilstoši likumdošanai bērība ilgst līdz pilngadībai jeb vecumam, kad cilvēks sasniedz legālu pieaugušā statusu. Tādējādi bērības pētījumos vecuma kategorijai tiek piešķirta īpaša vērtība, konfrontējot vecuma izpratni ar sociālo izpratni par bērnu noteiktā kultūrā (Bühler-Niederberger, 2011).

Līdzīgi tiek skaidrota arī izpratne par fizisko ķermeni kā bioloģiskā vecuma, šajā gadījumā bērības, rādītāju. Cilvēka ķermeņa attīstība ir bioloģiski nosacīta, taču ķermeņa vērtējums ir būtiski atkarīgs no sociālajām normām un sabiedrības gaidām, kā uzvesties un izskatīties (Harper, Laws, 1995). Respektīvi, arī attieksme pret bērna ķermeni konkrētā sabiedrībā ir sociāli strukturēta – bērna ķermeņa disciplinēšanu un ar to saistītos pedagogiskos rituālus padara leģitīmus sabiedrībā pieņemtie uzskati par to, kādam bērnam “būtu jābūt”.

Bērības pētījumu kontekstā bērna ķermenim tiek piešķirta divējāda nozīme – tas reprezentē pieaugušā kompetences trūkumu un sentimentalizē bērnam piemītošās spējas un īpašības (James, 2004). Bērna ķermenis tiek traktēts kā nevarīgs un nepilnīgs, un bērns tādējādi – kā būtne, kas uz patstāvīgu rīcību nav spējīga.

Tāpat bērnam nepiemīt arī intelektuālā kompetence un briedums, kas ir jāsaņem ar mērķtiecīgu pieaugušo vadību, t. i., ar pedagogiskās iedarbības palīdzību. Pakļaujoties pieaugušo diktētajai izpratnei par vērtībām un normām, viņš kļūš par pieaugušo, kurš atbildīs izpratnei par pilntiesīgu sabiedrības locekli, nevis par iespējamo apdraudējumu sabiedrībā pieņemtajai kārtībai.

Šajā bērības izpratnē balstītie uzskati par audzināšanu, no vienas puses, idealizē bērību, uzsverot to kā laimīgu un drošu periodu cilvēka dzīvē, no otras puses, bērns tiek uztverts kā sociālo procesu potenciālais upuris, kuru nepieciešams aprūpēt pat tad, ja viņš to nevēlas, jo bērns vienkārši nesaprot, kas viņam nepieciešams.

Jāatzīst, ka laimīgā, bet nezinošā un nesaprātīgā bērna izpratne arī mūsdienās ir aktuāla ideja, kas pamato konservatīvo jeb autoritāro audzināšanu (Baumrind, 1978).

## Bērna tēla transformācijas pedagogiskās domas ģenēzes kontekstā

Lai analizētu bērības izpratnes konceptuālās transformācijas mūsdienu Rietumu kultūrā, jāpievēršas bērna tēla (*child's image*) analīzei bērības pētījumos.

Jēdziens “bērna tēls” tiek skaidrots kā konkrētā laikmetā un kultūrā dominējošais priekšstats jeb ideja par bērnu audzināšanas un socializācijas noteiktajos ietvaros (Dinka, 2014), tas ir viens no nozīmīgākajiem jēdzieniem bērības transformāciju izpratnei.

Mūsdienu bērības pētījumos tiek nosaukti klasiskie bērna tēli – *mežonīgais bērns*, *paklausīgais bērns* un *aktīvais bērns*. Tie akcentē sabiedrības sociālo struktūru determināciju, tajās bērns tiek pretnostatīts pieaugušo sabiedrībai, ieņemot

pakārtotu vai nosacīti vienlīdzīgu lomu attiecībā pret pieaugušo kultūru. Klasiskie bērna tēli izriet no tradicionālā skatījuma uz bērnību un norāda uz principiālo bērna un pieaugušā idejas nošķirumu.

Bērna tēls *mežonīgais bērns* (*wild child*) jeb *homo ferus* pamatojas uz sabiedrības pieņēmumiem par to, ka bērns pēc savas būtības ir asociāls, nepatstāvīgs, pārmērīgs un nesavaldīgs un tam ir nepieciešami sodi un disciplīna, lai viņš pakļautos sociālajām normām (Durkheim, 1956). Šī bērna tēla izpratne pamato un attaisno autoritāras audzināšanas stila nepieciešamību (Baumrind, 1978). Autoritāro audzināšanas stilu piedzīvojušie bērni bieži jūtas nedroši un nevarīgi, ja runa ir par patstāvīgas rīcības un lēmumu pieņemšanas praksi – strikti izpildot citu norādījumus, cilvēks nespēj attīstīt paradumus, lai patstāvīgi konstruētu savu identitāti un dzīves pasauli. Autoritārā audzināšana producē bailes un agresiju, kā arī pasīvu un pieprasošu sociālo pozīciju.

Savukārt *paklausīgais* jeb *nevainīgais bērns* (*innocent child*) sabiedrībā tiek uzverts kā nevarīga, nekompetenta, nepabeigta, nenoformējusies būtne, kam nepieciešama pieaugušo kontrole un rūpes, lai viņš attīstītos un spētu iekļauties sabiedrībā (Parsons, 1951). Paklausīgā bērna fenomens mūsdienu sociālajās zinātnēs, un īpaši pedagogijā, tiek aktīvi analizēts saistībā ar pretrunu starp bērncentrētās audzināšanas radīto atļaujošo audzināšanas stilu un tradicionālo aizliedzošo audzināšanu. Nevainīgajam bērnam veltītās pieaugušo rūpes var pārāugt pārāprūpē, tādējādi nostiprinot viņa pasīvo lomu sabiedrībā un laupot bērnam tiesības un iespējas uz patstāvību. Respektīvi, vecāki un pedagogi bieži kļūdaini uzskata, ka, koncentrējoties uz bērna vajadzību apmierināšanu audzināšanā, viņi sasniegs rīcībspēju kā audzināšanas mērķi. Taču pārāprūpe rada pasivitātes un sociālās nevarības risku, panākot tieši pretējo – audzināšanas rezultāts ir sociāli rīcībnespējīgs indivīds, kurš nav spējīgs uzņemties atbildību par savu dzīvi.

*Aktīvā bērna tēls* (*active child*) var tikt uzskatīts par pāreju no bērna pasīvās lomas izpratnes uz aktīvo. Šis bērna tēls iezīmē bērncentrēta pedagogiskā diskursa veidošanās tendences, akcentējot paša bērna darbības nozīmi savas dzīves pasaules konstruēšanā (Mead, 2001). Socializācijas procesā bērns atklājas kā aktīvs, kurš ne tikai īsteno citu gaidas, bet nosaka savu attīstības perspektīvu. Audzināšanas procesā pieaugušie delegē bērnam patstāvīgas darbības iespējas, tomēr uzsverot, ka viņa rīcības robežas nosaka pieaugušie, kas ir bērna dzīves reālie vadītāji. Tādējādi bērna aktīvā darbošanās izpaužas tikai vienaudžu vidū, pieaugušie ir bērna sociālās dzīves režisori. Līdz ar to bērna aktīvā pozīcija uzskatāma par nosacītu.

Postmodernisma un informācijas sabiedrības veidošanās kontekstā 20. gadsimta 90. gados sociālo zinātņu diskursā iezīmējās jauna, atšķirīga bērna tēla izpratne – *rīcībspējīgais bērns* (*child as an actor*), kas pamatojas uz iepriekš minēto bērna un pieaugušo kultūras robežu saplūšanu.

Šī tēla kontekstā tiek uzsvērta bērna un pieaugušā līdzvērtība, ko pamato gan likumdošana, gan sociālie un morālie pieņēmumi mūsdienu sabiedrībā (Qvortrup, 1994).

Rīcībspējīgais bērns atšķirībā no iepriekšminētajiem bērna tēliem ir domājošs, spējīgs interpretēt, kreatīvi darboties sociālajā pasaulē un ir inovatīvs, piedaloties kultūras reproducēšanā. Rīcībspējīgais bērns ne tikai vienkārši reproducē sociālo



vidi, bet gan to pārstrādā, kļūstot par savas dzīves konstruētāju un aktīvu darbības subjektu.

Rīcībspējīgā bērna tēls aktualizējas sociāli konstruētās bērniības izpratnes kontekstā. Šis bērna tēla koncepts iniciē pretrunu starp 1) pieaugušo un bērnu kultūru saplūšanu, kas izraisa diskusiju par bērniības izzušanu, un 2) bērna audzināšanas juridiskā ietvara intensificēšanu bērncentrētā sabiedrībā, kas veicina protekcionismu un rada pārprūpes risku (Dinka, 2014).

Rīcībspējīgā bērna tēla koncepts transformē audzināšanas mērķi no paklausības uz bērna rīcībspējas veicināšanu, kas īstenojams bērnu un pieaugušo sadarbībā, simetriskās un cieņpilnās attiecībās.

Lai īstenotu šo audzināšanas ideālu, nepieciešama audzināšanas fokusa maiņa: rīcībspējīgo bērnu pieaugušie uztver nevis kā nevarīgu un aizsargājamu vai nesaprātīgu un nekulturālu, bet gan kā būtni, kam ir viedoklis, kas apzinās savas vajadzības un tiesības, ir kompetents un patstāvīgs savas identitātes konstruētājs. Rīcībspējīgā bērna fenomens aktualizē sadarbību starp pieaugušajiem un bērniem kā audzināšanas mērķi.

Protams, rīcībspējīgā bērna pozīcija rada noteiktus riskus audzināšanā un prasa visai atšķirīgus pedagoģiskos paņēmienus šo iespējamo risku minimalizēšanai vai nepieļaušanai. Minētais izskaidro mūsdienu audzināšanai raksturīgo mērķu neskaidrību un ļauj pētniekiem šo situāciju visā pasaulē raksturot kā postmodernisma situācijai raksturīgo “mulsumu audzināšanā” (Reichenbach, 2007).

## Postmodernā bērniības izpratne mūsdienu pētījumos pedagoģijā

Postmodernisma situācija ir radījusi nopietnus izaicinājumus zinātnei kopumā. Taču pedagoģija, kas veidojusies apgaismības domā, ir viena no tām zinātnēm, kura ar šiem izaicinājumiem tiek konfrontēta visvairāk. Pedagoģija ir uzskatāma par jomu, kurā postmodernisma situācijas ietekme satricina daudzus nozīmīgus konceptuālus jautājumus, piemēram, par pedagoģisko jēbūtību un universālām pedagoģiskajām metodēm, par cilvēka izpratni un pozīciju pasaulē, kas pakļauta individualizācijas, pluralizācijas un globalizācijas pārmaiņām, par identitātes konstruēšanu, kas saistīta ar paša pedagoģiskajās attiecībās iesaistītā subjekta aktīvu līdzdalību, risku uzņemšanos un pašnoteikšanās iespējām (Rubene, 2006).

Postmodernismam raksturīgā dekanonizācija, decentralizācija un hierarhiju likvidēšana (Reichenbach, 2007) ir nopietni likusi pārskatīt pedagoģiskās domas tālāko attīstību un ir skārusi arī bērniības konceptu – tradicionālie bērniības kā sociālās struktūras kritēriji tiek pakļauti teorētiskai diskusijai.

Sociāli konstruētā bērniība neiekļaujas tradicionālajos priekšstatos par pedagoģisko darbību un tās mērķiem. Rīcībspējas koncepts pedagoģiskajā diskursā būtiski veicina līdzvērtīgu bērna un pieaugušo sadarbības izpratni pedagoģijā. Tiek uzsvērts, ka bērns, tāpat kā pieaugušais, ir aktīva un kompetenta būtne, kas pats ir sava socializācijas procesa režisors (James, Jenks, Prout, 1997), tomēr neproducējot ideju par visatļautību, sociālo normu un noteikumu izzušanu bērnu (tāpat kā pieaugušo) dzīvē. Rīcībspējas koncepts būtiski paaugstina izpratni par bērnu kā vērtību, tādējādi veicinot bērncentrētas sabiedrības veidošanos.

Sociālo zinātņu diskursā rīcībspējas (*agency*) jēdziens saistāms ar indivīda spēju darboties neatkarīgi un izdarīt brīvu izvēli. Rīcībspēja nozīmē cilvēka spēju vadīt dzīvi sev vēlamā virzienā, gatavību uzņemties risku, atbildību, izaicinājumus, kā arī izvairīties sev nozīmīgus mērķus (Bela, Tisenkopfs, 2006). Šis jēdziens mūsdienās ir saistošs arī pedagoģijai.

Rīcībspējīgā bērna un jaunieša ideja palīdz izskaidrot daļu postmodernisma radīto izaicinājumu pedagoģijai. Rīcībspējīgā bērna tēla aktualitāte skaidrojama ar liberalizācijas tendencēm audzināšanā, kur pretstatā patriarhālajam veidojas egalitārais ģimenes modelis (Jansone-Ratinika, 2013), kuru raksturo savstarpēja cieņa starp ģimenes locekļiem, kā arī attiecības, kas vērstas nevis uz paklausību, bet gan patstāvību un sadarbību. Tāpat rīcībspējīgā bērna fenomens izskaidro arī skolēncentrētu mācību procesu skolā, fokusējoties tajā uz individuālajām bērna vajadzībām, nevis skolotāja vēlmēm vai mācību satura prasībām.

Pedagogu un vecāku uzdevums līdz ar to ir palīdzēt bērnam orientēties pasaulē, no mazotnes ļaujot viņam mācīties būt patstāvīgam un sociāli rīcībspējīgam, attīstot viņā drosmi domāt un rīkoties.

Postmodernisma kontekstā bērnības pētnieki izvirza diskusijai refleksīvās un transnacionālās bērnības konceptus (Baader, Eser, Schröer, 2014). Refleksīvās bērnības izpratne vērsta uz jēdzienu “rūpju sniegšana” (*care-giving*) un “rūpju saņemšana” (*care-taking*) modeļu izpēti, bet transnacionālās bērnības koncepts koncentrējas uz bērna ikdienas darbību izpēti globalizācijas procesu kontekstā.

Postmodernisma iniciētie globalizācijas procesi ir radījuši jaunus kultūras fenomenus (mediji, informācijas pieejamība, patērniecības vērtības), kas var tikt uzskatīti par faktoriem, kuri gan veicina bērna dzīves scenārijus, gan tos apdraud (Kehily, 2013; Rubene, 2012). Tāpēc rīcībspējas veicināšana kļūst nozīmīga arī šajā – jauno potenciālo risku mazināšanas – ziņā.

Globalizācijas rezultātā 21. gadsimta sākumā sociālajās zinātnēs tādējādi iezīmējas izpētes joma, kas analizē bērnu kā kultūras un mediju produktu patērētāju, tas norāda ne tikai uz kultūras radītu ietekmi uz bērnu, bet arī aktīvu bērnu kultūras producēšanu (Kehily, 2013). Rīcībspējīgā bērna tēls pieprasa pārskatīt ģimenes un izglītības institūciju darbības formas un metodes, reorganizējot autoritātes lomu bērnam un citu sabiedrības locekļu interakcijās.

Pedagoģijas zinātne ir iesaistījusi bērnības izpētē, lai konstruētu savu zinātnisko izpratni par nepieciešamību mainīt pieaugušo domāšanas veidu – respektīvi, virzīt pedagoģijas diskursu no jābūtības uz sadarbības modeli, uztverot bērnu nevis kā būtni, kurš vēl nesaprot, ko dara, bet gan kā cilvēku, kuram ir savs viedoklis, kas ir respektējams. Tieši savstarpēja cieņa, nevis paklausība ir audzināšanas mērķis postmodernisma situācijā.

Postmodernās bērnības kontekstā pētnieki aicina vecākus un pedagogus šim laikmetam raksturīgos stāvokļus – “morālo paniku” un “tagadnes šoku” nevis uzskatīt par krīzes pazīmēm audzināšanā, bet gan par iespēju saprast bērnus un viņu vajadzības, reflektēt par pieaugušo darbības robežām pārmaiņu situācijā (Kehily, 2013; Reichenbach, 2007). No jauna un pēc būtības pievērsties dialogiskās un polifonās sadarbības idejām pedagoģijā.

## Secinājumi

Sabiedrības priekšstati par audzināšanu ir saistīti ar to, kā sabiedrībā tiek saaprasts un skaidrots jēdziens “bērniība”. Postmodernisma situācijai raksturīgais domāšanas veidu un dzīvesveida plurālisms veicina audzināšanas liberalizācijas tendences un bērncentrētas sabiedrības veidošanos. Izaicinājums pedagoģiskajai domai atklājas attieksmes pret bērnu audzināšanas diskursā.

Postmodernisma un informācijas sabiedrības veidošanās kontekstā 20. gadsimta 90. gados sociālo zinātņu diskursā iezīmējās jauna, atšķirīga bērna tēla izpratne – rīcībspējīgais bērns, šis tēls pamatojas uz bērna un pieaugušo kultūru robežu saplūšanu. Šī tēla kontekstā tiek uzsvērtā bērna un pieaugušā līdzvērtība, ko pamato gan likumdošana, gan sociālie un morālie pieņēmumi mūsdienu sabiedrībā.

Rīcībspējīgais bērns ir domājošs, spējīgs interpretēt, kreatīvi darboties sociālajā pasaulē un ir inovatīvs, piedaloties kultūras reproducēšanā. Rīcībspējīgais bērns nevis vienkārši reproducē sociālo vidi, bet gan to pārstrādā, kļūstot par savas dzīves konstruētāju un aktīvu darbības subjektu.

Rīcībspējīgā bērna tēls aktualizējas sociāli konstruētās bērniības izpratnes kontekstā. Šis bērna tēla koncepts iniciē pretrunu starp 1) pieaugušo un bērnu kultūru saplūšanu, kas izraisa diskusiju par bērniības izzušanu, un 2) bērna audzināšanas juridiskā ietvara intensificēšanu bērncentrētā sabiedrībā, kas veicina protekcionismu un rada pārārpūpes risku.

Postmodernās bērniības koncepts transformē audzināšanas mērķi no paklausības uz bērna rīcībspējas veicināšanu, tas īstenojams bērnu un pieaugušo sadarbībā, cieņpilnās attiecībās ģimenē.

Postmodernisma kontekstā bērniības pētnieki izvirza diskusijai refleksīvās un transnacionālās bērniības konceptus. Refleksīvās bērniības izpratne fokusējas uz jēdzienu “rūpju sniegšana” (*care-giving*) un “rūpju saņemšana” (*care-taking*) modeļu izpēti, bet transnacionālās bērniības koncepts koncentrējas uz bērna ikdienas darbību izpēti globalizācijas procesu kontekstā.

Pedagoģijas zinātne postmodernisma situācijā ir iesaistījusies bērniības izpētē, lai konstruētu savu zinātnisko izpratni par nepieciešamību mainīt pieaugušo domāšanas veidu – respektīvi, virzīt pedagoģijas diskursu no jābūtības uz sadarbības modeli.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Aries, P.** *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books, 1962.
2. **Baader, M. S., Esser, F., Schröer, W.** *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt, New York: Campus, 2014, S. 7–20.
3. **Baumrind, D.** Parental disciplinary patterns and social competence in child. *Youth and Society*, Vol. 9, 1978, pp. 239–276.
4. **Bela, B., Tisenkopfs, T.** *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne, 2006.
5. **Bühler-Niederberger, D.** *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim, Basel: Juventa, 2011.
6. **Dinka, I.** *Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērniībā*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU, 2014.

7. **Durkheim, É.** *Education and Sociology*. IL: Free Press, 1956.
8. **Hall, G. S.** *Adolescence: Its psychology and its relation to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. (Vols I & II). NJ: Prentice-Hall, 1904.
9. **Harper, S., Laws, G.** Rethinking the geography of aging. *Journal Progress in human geography*, Vol. 19 (2), 1995, pp. 199–221.
10. **Hummelbach, N., Schröer, W.** Die transnationale Kindheit. In: *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt, New York: Campus, 2014, S. 492–509.
11. **James, A.** Understanding Childhood from an Interdisciplinary Perspective: Problems and Potentials. In: *Rethinking Childhood*. Rutgers University Press, 2004, pp. 25–38.
12. **James, A., Jenks, C., Prout, A.** *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
13. **Jansone-Ratinika, N.** *Tēva pedagoģiskā kompetence mūsdienu ģimenē*. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU, 2013.
14. **Kehily, M. J.** Childhood in Crisis? An Introduction to contemporary Western Childhood. In: *Understanding childhood: a cross-disciplinary approach*. Glasgow: The Policy Press, 2013, pp. 3–51.
15. **Kron, F. W., Sofos, A.** *Mediendidaktik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2003.
16. **Mead, M.** *Coming of Age in Samoa*. USA: Harper Collins Publisher, 2001.
17. **Mierendorff, J.** Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit. In: *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 2014, S. 257–283.
18. **Qvortrup, J.** *Childhood matters: social theory, practice and politics*. England: Avebury, 1994.
19. **Parsons, T.** *The Social System*. New York: Free Press, 1951.
20. **Postman, N.** *The Disappearance of Childhood*. London: W. H. Allen, 1982.
21. **Reichenbach, R.** Postmoderne und postpostmoderne Pädagogik. In: *Philosophie der Bildung und Erziehung*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2007, S. 218–238.
22. **Rubene, Z.** Children and Youngsters in the Media World – Insight into Media Pedagogical Theory. In: *Perspektiven der Erziehungswissenschaft – Innovative Lösungen*. Forums. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2013, pp. 100–107.
23. **Rubene, Z.** *Homo medialis kā izpētes fenomēns pedagoģiskajā antropoloģijā*. LU Raksti, 781. sēj.: Pedagoģija un skolotāju izglītība. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 2012, 10.–17. lpp.
24. **Rubene, Z.** *Problems of Pedagogy in the Situation of Postmodernism*. Changing Education in a Changing Society. ATEE Spring University 2006. Klaipėda: Klaipėda University, Lithuania, 2006, pp. 95–99.

## Summary

*The meaning and understanding of the term “childhood” is linked with society’s idea of upbringing. The pluralism of thinking and lifestyles characteristic to the situation of postmodernism promotes tendencies of upbringing liberalization and creates a child-centered society. The challenge of pedagogical thinking is revealed in the attitude toward the child in the discourse of upbringing.*

*In the 90ies of the 20<sup>th</sup> century a new, different image of a child – a child as an actor – is emerging in the discourse of the social science in the context of postmodernism and information society, based on the convergence of the borders of child and adult cultures. Child’s image, child’s and adult’s equality is emphasized in this context and nowadays also in legislation, as well as social and moral assumptions.*

*Child as an actor is able to think actively, to interpret, to be creative in his/her social life and innovative with regard to the reproduction of culture and social structure of society. Child as*

*an actor does not only reproduce a social environment, but also adapts it as a consequence of being a subject of his/her own life. This concept of child's image creates a contradiction between 1) the convergence of the children's and adults' culture, which gives a rise to the discussion about disappearance of the childhood, and 2) intensification of the legal framework of child's upbringing in the child-centered society, which causes protectionism and the risk of overparenting.*

*The target of upbringing is transformed by the concept of the postmodern childhood – from obedience to the child's agency, which can be realized through respectful relationship and cooperation between a child and an adult. Childhood researchers promote reflexive and transnational concepts of childhood for the discussion in the context of postmodernism. Understanding of reflexive childhood focuses on the research of models of care giving and care taking, but the concept of transnational childhood focuses on child's everyday actions in globalized world.*

*Pedagogy, in the situation of postmodernism, is involved as a participant in the childhood research to construct its own scientific comprehension with regard to the necessity to change the adult way of thinking, respectively, to guide the pedagogical discourse from the "must be" to collaboration model.*

**Keywords:** *child, child-centered society, childhood researches, child's image, postmodern childhood, agency.*

## **Audzināšanas normatīvais diskurss skolā** *Legislative Discourse of Upbringing at School*

**Dita Nīmante**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [dita.nimante@lu.lv](mailto:dita.nimante@lu.lv)

Rakstā autore ir izvērtējusi normatīvo diskursu, atklājot aktuālās tendences audzināšanas jautājumu problemātikā mūsdienu skolās, kā arī iezīmējusi tālākos pētnieciskos virzienus. Latvijas izglītības sistēmā mācību un audzināšanas darbība skolā tiek uzskatīta par vienotu un nedalāmu procesu. Rakstā autore atklāj, cik lielā mērā audzināšanas darbība tiek reglamentēta no valsts puses, kura audzināšanas darbības daļa ir palikusi pašu skolu pārziņā, kā sadalās atbildība un kas nosaka audzināšanas darbības saturu. Rakstā atbildēts uz jautājumu, kas skolā īsteno audzināšanas darbību, vai un cik lielā mērā tā tiek normatīvi regulēta, cik lielā mērā to var uzskatīt par sistēmisku un sistemātisku skolas darbības procesa sastāvdaļu.

**Atslēgvārdi:** audzināšana, diskurss, klases audzinātājs.

### **Ievads**

Latvijas izglītības sistēmā tradicionāli mācību un audzināšanas darbību skolā uztver kā vienotu un nedalāmu procesu. Izglītības iestāžu galvenais uzdevums ir nodrošināt kvalitatīvu izglītības procesu, kurā tiek ietverta audzināšanas un mācību darbība. Šādas izglītības rezultāts ir noteikts “personas zināšanu, prasmju un attieksmju kopums” (Izglītības likums, 1998, 1. pants, 4. punkts). Līdzšinējā prakse apliecināja, ka galvenā sistēmas uzmanība ir bijusi veltīta tieši mācību darbības pilnveidei. Latvijas Nacionālajā attīstības plānā, kas ir galvenais vidēja termiņa attīstības plānošanas dokuments Latvijā, kā arī “sabiedriskais līgums” – ko valsts apņemas paveikt vai sasniegt līdz 2020. gadam un ko tā sagaida no sabiedrības –, nav izvirzītas tiešas prioritātes saistībā ar audzināšanas darbības pilnveidi (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam, 2012). Kā apgalvo A. Špona (Špona, 2006), audzināšanas jautājumi vienmēr ir bijuši cieši saistīti ar valdošo politiku. 2014. gadā publiskajā diskursā aizsākās diskusijas par tikumisko audzināšanu, kā rezultātā audzināšanas nozīmība izglītības procesā tika pastiprināta, no 2015. gada 16. jūlija Izglītības likumā ietverot jaunu normu: “Izglītības sistēma nodrošina izglītojamā tikumisko audzināšanu, kas atbilst Latvijas Republikas Satversmē ietvertajām un aizsargātajām vērtībām, īpaši tādām kā laulība un ģimene.” (Izglītības likums, 1998, 10. pants, 1. daļa) Saskaņā ar jauno Izglītības likuma versiju valdībai ir jāizstrādā tikumiskās audzināšanas vadlīnijas, kam jākonkretizē tikumiskās audzināšanas dažādie aspekti un īstenošanas mehānismi. Šī problemātika noteica

pētījuma mērķi: izzināt skolas audzināšanas darbības kontekstu, izvērtējot normatīvo diskursu.

Tika izvirzīti vairāki pētījuma jautājumi: kas īsteno un kam jāīsteno audzināšanas darbība; vai un kā audzināšanas darbība tiek regulēta skolā; kāds ir tās saturs; vai audzināšanas darbību skolā var uzskatīt par sistēmisku un sistemātisku skolas darbības procesa sastāvdaļu?

Pētījuma bāze: Latvijas Republikas normatīvie dokumenti; teorētiskā literatūra.

Metodoloģija. Pētījumā veikta normatīvā diskursa atspoguļojuma analīze, tiecoties izzināt un skaidrot audzināšanas prakses nozīmju konstrukcijas normatīvajā perspektīvā. Kritiski analizēti diskursā atspoguļotie audzināšanas pamatkomponenti: audzināšanas mērķis, audzināšanas darbība un tās mērķis, audzināšanas saturs, rezultāts un formas.

## Normatīvais diskurss

Latvijas normatīvajos dokumentos ir noteikts, ka līdz pilngadības sasniegšanai bērns ir vecāku aizbildniecībā, vecāki ir atbildīgi par viņa uzturēšanu, tai skaitā izglītošanu un audzināšanu (Civillikums, 1937, 177. pants). Arī izglītības iestādei ir deleģētas izglītošanas un audzināšanas funkcijas – nodrošināt kvalitatīvu izglītības procesu, kas ietver sevī mācību un audzināšanas darbību, kā rezultātā skolēni apgūst zināšanas, prasmes un iemaņas un veido attieksmi pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, dabu, kultūras vērtībām, sabiedrību un valsti.

Špona savā darbā “Audzināšanas process teorijā un praksē” uzsver, ka audzināšanas darbības mērķis ir sekmēt skolēnu attieksmes un uzvedības veidošanos (Špona, 2006). Izglītības likuma 2. pantā ir noteikts, ka “likuma mērķis ir nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli”. Šī paša panta 2. un 3. sadaļa precizē, ka tiks nodrošināta iespēja iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē, kā arī tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot zinīgas, prasmīgas un audzinātas personības veidošanos (Izglītības likums, 1998). Špona apgalvo: “Audzināšanas mērķis ir rezultāta ideālais modelis cilvēka apziņā, uz kuru vērsta darbība.” (Špona, 2006, 44) Izglītības likuma izpratnē audzināta personība ir tā, kas ir tikumiski, estētiski, intelektuāli un fiziski attīstīta, kas spēj piedalīties sabiedrības un valsts dzīvē. Tātad šādas personības attīstība ir audzināšanas darbības mērķis. Vispārīgi definētais audzināšanas darbības mērķis rada daudz jautājumu, piemēram, kas ir tikumiska, estētiski, intelektuāli un fiziski attīstīta personība, kādas īpašības raksturo šādu personību?

Audzināšanas darbības īstenošana ir uzticēta ikvienam pedagogam – pedagogu uzdevums ir iesaistīties bērnu audzināšanā un personības tapšanā. Izglītības likuma 51. pantā ir noteikti pedagoga vispārīgie pienākumi, kur pirmās daļas 2. punktā ir rakstīts, ka pedagoga pienākums ir “veidot izglītojamā attieksmi pret sevi, citiem, darbu, dabu, kultūru, sabiedrību un valsti, audzināt krietnus, godprātīgus, atbildīgus cilvēkus – Latvijas patriotus” (Izglītības likums, 1998). Tātad līdztekus vecākiem arī pedagogi īsteno audzināšanas pienākumu, audzinot bērnu par krietnu, godprātīgu un

atbildīgu cilvēku – Latvijas patriotu. J. Valbis teic, ka gan audzināšanas ideāli, gan mērķi ir mainījušies līdz ar laiku un sabiedrības prasībām, nemainīgi ir palikuši tikai vispārcilvēcīgie tikumi (Valbis, 2005). Krietnums, godprātība un atbildība ir uzskatāmi par šādiem vispārcilvēciskiem tikumiem.

Lai arī audzināšana ir uzticēta gan ģimenei, gan skolai, normatīvajos dokumentos nav skaidri nodalīts, kādas šajā procesā ir ģimenes un kādas ir skolas audzināšanas funkcijas. Pastāv plašas interpretācijas iespējas. Piemēram, Izglītības likumā ir noteikts, ka vecākiem ir tiesības “sniegt un saņemt informāciju par jautājumiem, kas saistīti ar bērna audzināšanu un mācībām” (Izglītības likums, 1998, 57. pants, 4. punkts), vecākiem ir pienākums sadarboties ar skolu un sniegt informāciju par bērna veselības stāvokli un citiem apstākļiem, ja tiem var būt nozīme mācību procesā (Izglītības likums, 1998, 58. pants, 4. punkts). Pedagoģa pienākumos noteikts, ka ir jāsadarbojas izglītības jautājumos ar bērna ģimeni (Izglītības likums, 1998, 51. pants, 6. punkts). Tātad sadarbošanās vai organizatoriskā funkcija ir definēta un uzticēta gan vecākiem, gan pedagoģiem – to īstenojot, vecāki un pedagoģi apmainās ar informāciju par bērna izglītības iegūšanas procesu skolā. Citas funkcijas nav precīzi definētas.

Izanalizējot “Noteikumus par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem” un “Noteikumus par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem audzināšanas darbības aspektā” (noteikts saturs un rezultāts), jāsecina, ka audzināšanas darbība ir integrēta gan vertikāli – norādītas ar audzināšanas saturu saistītas jomas, kas kopumā un vispārīgi ietveramas, īstenojot izglītības procesu skolā, gan horizontāli – izglītības standartos gan integrētas satura tēmas, kas attiecināmas uz audzināšanas saturu, gan norādīti sasniedzamie rezultāti, kas attiecināmi uz audzināšanas darbības rezultātu.

“Noteikumos par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem” starp citiem izglītošanas jomās ietveramajiem izglītošanas aspektiem ir minēti arī morālais un ētiskais aspekts (izpratne par jēdzieniem, kas saistīti ar cilvēku savstarpējo saskarsmi – taisnīgums, cieņa, vienlīdzība, godīgums, uzticamība, atbildība, savaldība, izpalīdzība, iejūtība, laipnība, izpratne par cilvēka tiesībām uz vienlīdzību) un sadarbības aspekts (prasme sadarboties, strādāt komandā, prasme uzklaustīt un respektēt dažādus viedokļus, prasme pieņemt lēmumu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu, prasme atbildīgi rīkoties konfliktsituācijās, ekstremālās situācijās un rūpēties par savu un citu cilvēku drošību, ja nepieciešams, meklēt palīdzību) (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014). Tas norāda, ka ikkatrā stundā, īstenojot izglītības programmu, ikvienam pedagoģam būtu jāīsteno audzināšanas darbības vertikāle – morāli ētiskais un sadarbības aspekts.

Savukārt horizontāli audzināšanas saturs tiek integrēts mācību priekšmetu standartos. Tās ir izvirzītās prasības mācību priekšmetu standartā iekļaut obligāto saturu, kas saistīts ar skolēnu vērtīborientāciju, tikumisko/morālo audzināšanu, patriotisko audzināšanu, cilvēka paštēlu, identitātes veidošanos, personības attīstības daudzveidīgiem aspektiem, dzīvošanu daudz kultūru vidē, vidi, drošību, veselību, karjeru



(Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem, 2013; Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014). Mācību priekšmetu standartos ir definētas pamatprasības mācību priekšmeta apgūvei, kur uzrādītas kompetences, kas atspoguļo arī audzināšanas darbības rezultātu. Piemēram, mācību priekšmetā “Sports” pie pamatprasībām mācību priekšmeta apgūvē ir noteikts mācību satura komponents “Fiziskās aktivitātes sociālajā un apkārtējā vidē”, kur definēts, ka skolēns “spēj būt godīgs un tolerantants pret saviem komandas biedriem un pretiniekiem sacensībās” (Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem, 2013). Piemēram, mācību priekšmeta “Latviešu valoda” apgūvē paredzēts apgūt sociokultūras kompetenci, pēc kuras apguves skolēns zina to valstu iedzīvotāju paradumus un tradīcijas, kuru valodu apgūst; saredz kopīgo un atšķirīgo savas valsts un svešvalodā runājošo valstu iedzīvotāju saziņā un kultūras tradīcijās; ir iecietīgs pret svešo un nepazīstamo (Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem, 2014). Tātad pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības standartos, mācību priekšmetu standartos un programmās ir definēti vairāki būtiski audzināšanas satura elementi, kā arī audzināšanas darbībā sasniedzamie rezultāti. No tā varētu secināt, ka, kvalitatīvi un atbildīgi īstenojot mācību priekšmetu programmu, būtu jātiek īstenotai arī mērķtiecīgai audzināšanas darbībai. Neatbildēts paliek tikai jautājums, cik mērķtiecīgi un apzināti, izprotot audzināšanas darbības saturu un sasniedzamo rezultātu, tas tiek īstenots praksē.

Skolā par izglītības programmu īstenošanu atbild skolas direktors, par audzināšanas darbības īstenošanu tieši atbild direktora vietnieks audzināšanas jomā. Viņa pienākums ir nodrošināt skolas audzināšanas programmas izstrādi un izpildi, organizēt skolas ārpusskolas darbību. Tāpat viņa pienākumos ir atbalsēt un konsultēt skolas izglītojamo pašpārvaldes darbību, organizēt mākslinieciskās pašdarbības kolektīvu darbu, veicināt profesionālās orientācijas un karjeras izaugsmes pasākumus, organizēt klašu audzinātāju darbu un interešu izglītības skolotāju darbu, informatīvus pasākumus vecākiem, rūpēties par iekšējo kārtības noteikumu ievērošanu (Pedagoga darba pienākumu apraksta paraugs. Direktora vietnieks audzināšanas jomā, 2009). Viņa pakļautībā strādā skolas klases audzinātāju metodiskā komisija un klases audzinātāji, kuru pienākumu apraksta paraugs gan nav atrodams IZM rīkojumā Nr. 425. Audzināšanas programmas veidošana, mērķi, sasniedzamie rezultāti, tās saturs, forma nav normatīvi regulēti, tas ir katras skolas pārziņā. Katra skola veido audzināšanas programmu pēc savas izpratnes par audzināšanas mērķiem, saturu un sasniedzamajiem rezultātiem. Valsts izglītības satura centrs izglītības procesa pilnveidei mācību un audzināšanas darbā katru gadu gan izvirza vairākas prioritātes, taču šīm prioritātēm ir tikai rekomendējošs raksturs (Aktualitātes un prioritātes mācību un audzināšanas darbā 2014./2015. mācību gadā, 2014).

Viens no audzināšanas darbības īstenošanai skolā ir klases audzinātājs, ko nereti pārprasti vistiešākā mērā identificē kā vienīgo, kas īsteno audzināšanas funkcijas skolā. Klases audzinātāja funkcijas ir vispārīgi definētas tikai metodiskajos ieteikumos “Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības

un profesionālās izglītības iestādēs” (Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs, 2011). Šim dokumentam ir rekomendējošs raksturs. Izanalizējot dokumentu, var secināt, ka viena no svarīgākajām klases audzinātāja funkcijām ir organizēt klases audzināšanas stundas. Stundās iekļaujama saturs ir definēts ieteikuma formā. IZM 2009. gada 17. augusta rīkojumā Nr. 345 ir noteiktas klases audzināšanas stundās aplūkojamās tēmas: vērtībizglītība, uzvedība un saskarsmes kultūra, patriotisms un pilsoniskā līdzdalība, veselīga dzīvesveida pamati un atkarību profilakse, darbība ekstremālās situācijās un satiksmes drošība, karjeras izvēle (Par pamatizglītības programmas parauga apstiprināšanu, 2009). Vispārējās izglītības iestādēs klases audzināšanas stundu tematiskai plānošanai tiek ieteikts izmantot arī Valsts jaunatnes iniciatīvu centra izstrādāto metodisko līdzekli “Klases stundu programmas paraugs”, kurā noteiktas vēl dažas tēmas, kuras var īstenot klases audzināšanas stundās (Klases stundu programmas paraugs, 2006). Tātad klases audzinātājs savu darbību organizē pats, klases audzināšanas stundas saturu izvēloties atbilstoši skolas audzināšanas programmai vai atbilstoši savai izpratnei par audzināšanas darbības aktualitātēm saskaņā ar rekomendācijām vai arī īstenojot savu interpretāciju.

Izpētot Latvijas Republikā izglītību reglamentējošos normatīvos dokumentus, var secināt, ka klases audzinātāja kā profesionāļa statuss arī ir viens no neskaidrākajiem izglītības sistēmā. Profesijas klasifikatorā šādu profesiju neatrast. Klases audzinātājam nav sava profesijas standarta. Nevienā likumā nav noteikts, kādi ir klases audzinātāja pienākumi un tiesības. Līdz ar to likumsakarīgi, ka šādu “profesiju” pārstāvjus neviena augstskola nesagatavo. Katras skolas vadība nosaka gan pienākumus, gan tiesības klases audzinātājiem, tie teorētiski var atšķirties dažādās skolās, tāpat kā atalgojums, ko klases audzinātājs saņem par savu darbu. Ministru kabineta 2009. gada 28. jūlija noteikumos Nr. 836 “Pedagogu darba samaksas noteikumi” 37. punktā ir noteikts, ka klases audzināšanai vispārējās izglītības iestādēs tarificē līdz sešām mācību stundām nedēļā (Pedagogu darba samaksas noteikumi, 2009).

## Diskusija

Tātad, izvērtējot, kam un kā ir jāīsteno audzināšanas darbība, var secināt, ka normatīvajos dokumentos līdztekus vecākiem valsts skolai un pedagogiem ir uzticējusi īstenot audzināšanas funkciju. Normatīvajos aktos gan nav precīzi norādīts, kā šīm funkcijām būtu jāsadalās, kas ir vecāku un kas skolas atbildība audzināšanas darbībā. Tikai sadarbības un organizatoriskā funkcija ir definētas kā īstenojamas abām pusēm – gan pedagogiem, gan vecākiem. Nav skaidrs, vai skola ir atbildīga tikai par skolēna izglītību – zinātņu pamatu un sabiedrības kārtības apguvi vai arī par skolēna sociālo prasmju apguvi, sociāli emocionālo audzināšanu, veselīga dzīvesveida, morālas uzvedības, dzīvesprasmju apguvi, karjeras konsultēšanu un personības atbalstu un konsultēšanu? Iespējams, ka dažos gadījumos jautājums rodas arī par to, vai skolai ir jānodrošina skolēna medicīniskā aprūpe, rehabilitācija, ēdināšana un apģērbs? Ja skolai ir jāveic šīs funkcijas, tad cik lielā mērā? Tāpat jautājums ir, vai skolai ir jānodrošina emocionāli tuvas attiecības starp skolēniem un skolotājiem, pieķeršanās, drošības izjūta, piederības izjūta, savas vērtības apzināšanās un dzīves

mērķa izpratne, sapratne par to, kas ir labs un kas ne, kas gadsimtos tradicionāli ir bijušas tradicionālās ģimenes funkcijas? Vai šīs funkcijas jāsteno tikai ģimenei vai varbūt abām pusēm?

Metodiskajos ieteikumos “Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs” (Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs, 2011) ir aktualizēta minētā problēma. Vienotas izpratnes trūkums par kompetenču sadali starp audzināšanas darbā iesaistītajām pusēm – ģimeni, izglītības iestādi un sabiedrību – izraisa savstarpēju nesapratni, konflikta situācijas un audzināšanas darbības neefektivitāti, netiek savlaicīgi pamanītas un risinātas problēmas, kas saistītas ar bērnu un jauniešu vērtīborientāciju, antisociālu uzvedību un dažāda veida atkarībām (Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs, 2011, 4). Tikai aktuāls paliek jautājums, vai, nosakot visu iesaistīto pušu minimālās funkcijas, nesapratne, konflikti un problēmas mazināsies?

Audzināšanas darbība skolā ir būtiska izglītības procesa sastāvdaļa. Izglītības likumā definētais izglītības rezultāts nosaka audzināšanas darbības mērķi: audzināt krietnus, godprātīgus, atbildīgus, pieklājīgus cilvēkus – Latvijas patriotus.

Izglītības iestāde ir vieta, kur tiek īstenota audzināšanas darbība, ko pārrauga direktora vietnieks audzināšanas jomā. Ikkatrs pedagogs īsteno audzināšanas darbību, integrējot noteiktas tēmas izglītības programmās, kā arī katrā stundā īstenojot pedagoga audzināšanas darbību. Lai gan šī būtiskā audzināšanas darbība saturiski ir normatīvi definēta kā skolā un katrā klasē īstenojama, nav skaidrs, cik šis darbs tiek īstenots apzināti un mērķtiecīgi. Tāpat jāatzīst, ka izglītības iestādēm normatīvi nav noteikts kāds īpašs audzināšanas standarts un mērķtiecīga audzināšanas darbības izvērtēšana. Audzināšanas programmu izstrāde un sistēmas veidošana izglītības iestādē paliek pašas izglītības iestādes ziņā, tāpat kā audzināšanas satura izvēle klases audzināšanas stundās. Tas norāda uz atbildību, kas uzlikta uz skolas pleciem, īstenojot audzinātājdarbību skolā. Vienlaikus tas rada bažas, vai skolai ir skaidrība par Izglītības likumā vispārīgi definētajiem audzināšanas mērķiem, cik sistēmiski un sistemātiski tiek īstenota audzinātājdarbība skolā, vai un kā tā tiek izvērtēta un kā tiek sasniegti izvirzītie izglītības likumā noteiktie mērķi. Vai šajā gadījumā decentralizācija audzināšanas darbībā nodrošina kvalitatīvu audzinātājdarbību? Vai tas rada iespējas radošai pieejai vai riskus stihiskai un intuitīvai darbībai? Ja audzināšanas jautājums tomēr, kā atzīst Špona (Špona, 2006), ir valsts un politikas jautājums, tad vai tas nenozīmē, ka Latvijas valstī nav skaidras politikas audzināšanas jautājumā?

Par problemātisku šis aspekts atzīts metodiskajos ieteikumos “Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs”, kur cita starpā aktualizēts arī šis jautājums, apgalvojot, ka valstī būtu pilnveidojama audzināšanas darba sistēma (process). Būtu jānosaka kompetences, atbildība, uzdevumi visām iesaistītajām pusēm (Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs, 2011).

Pildot “Deklarācijas par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecērto darbību” pirmās sadaļas “Cilvēkkapitāls” apakšsadaļā “Izglītība un zinātne”

norādīto, Izglītības kvalitātes vērtēšanas dienests (IKVD) 2012. gadā īstenoja pētījumu “Kultūras un audzināšanas pasākumi vispārējās izglītības iestādēs un izglītojamo un vecāku iesaiste vispārējās izglītības iestādes pārvaldīšanā” un 2013. gadā nāca klajā ar ziņojumu par aktualitātēm saistībā ar audzināšanas jautājumiem. Līdz šim tas arī ir uzskatāms par plašāko šāda veida pētījumu, kur noslēguma ziņojumā tika secināts: “Kopumā vērtējot, normatīvajos aktos ir nepārprotami noteikts, ka audzināšanas darbs ir būtisks izglītības procesa komponents, taču izglītības iestāžu vadības un pedagogu interviju rezultāti liecina, ka izglītības iestādēs trūkst vienotas pieejas audzināšanas darba īstenošanai, t. i., valstī trūkst audzināšanas darba programmas un norādījumu, piemēram, klases stundu vadīšanai, problēmu un konfliktsituāciju risināšanai, rīcībai ārkārtas situācijās, kā arī dažādu pasākumu un svētku rīkošanai” (Kultūras un audzināšanas pasākumi vispārējās izglītības iestādēs un izglītojamo un vecāku iesaiste vispārējās izglītības iestādes pārvaldīšanā, 2013, 6).

Kā apgalvo I. Ostrovska un D. Oļehnovičs, pedagoģijā jau izsenis ir bijis zināms šis intuitīvās pieejas ceļš, kas balstīts uz nejaušiem atradumiem un negaidītām veiksmēm. Vai tā ir audzināšanas darbība, ja tā tiek īstenota kā stihisks process, vai tomēr tam ir jābūt organizētam, mērķtiecīgam un vadāmam procesam, kurā tiek izvirzīti mērķi, atlasīts saturs, izvēlēti līdzekļi un skaidri definēti sasniedzamie rezultāti (Ostrovska, Oļehnovičs, 2013)? Vienotas pieejas trūkums audzināšanas darbības mērķtiecīgumā liek apšaubīt, cik skolās ir vienota izpratne par audzināšanas darbības būtību, tās īstenošanas mehānismiem, principiem, saturu un sasniedzamajiem rezultātiem. Vai ir vienota izpratne, ka izglītības programmās jau ir definēti vairāki būtiski audzināšanas satura komponenti un audzināšanas darbībā sasniedzamie rezultāti? Vai izglītības programmu īstenošanā audzināšanas darbības aspektiem tiek veltīta pietiekami nozīmīga loma? Vai visas skolas audzināšanas darbība tiek mērķtiecīgi organizēta un vadīta? Vienlaikus tas rada bažas par audzināšanas darbības mērķtiecību, rezultativitāti, tātad arī kvalitāti, tā ka nav arī skaidri izvērtēšanas kritēriji, kas varētu palīdzēt skolām izvērtēt audzināšanas darbības rezultativitāti.

Viens no iespējamajiem nepietiekami mērķtiecīgas un sistemātiskas audzinātājdarbības īstenošanas iemesliem varētu būt pedagogu nepietiekamā profesionālā sagatavotība. Kā izpētīts normatīvajos dokumentos, audzinātāja profesija kā tāda nav atrodama profesijas standartos, tātad valsts līmenī nav definētas kompetences, kas nepieciešamas pedagogam, kas strādā skolā par klases audzinātāju un īsteno audzināšanas darbību. Skolotājus atsevišķi nesagatavo audzinātājdarbības īstenošanai. IKVD 2012. gadā īstenoja analītisko izpēti, lai noskaidrotu, kā un kur tiek sagatavoti topošie pedagogi audzināšanas darbības veikšanai, ņākot klajā ar ziņojumu par Izglītības kvalitātes valsts dienesta veikto analītisko izpēti “Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai izglītības iestādēs augstskolu īstenojamajās studiju programmās”. Viens no būtiskākajiem secinājumiem: gan audzināšanas un citu pedagoģijas studiju kursu pasniedzēju, gan studentu vērtējumā audzināšanas jautājumu apguvei augstskolās netiek veltīts pietiekams laiks un apjoms, studenti tikai daļēji tiek sagatavoti audzināšanas darbības īstenošanai skolā. Tāpat tika konstatēts, ka tikai puse visu aptaujāto studentu ir apmierināti ar piedāvāto kursu kvalitāti, kuri saistīti ar audzināšanas darbu skolā (Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai

izglītības iestādēs augstskolu īstenotajās studiju programmās, 2013). Tātad tas norāda, ka audzināšanas darbības komponents formāli skolotāju sagatavotībā ir iekļauts, tomēr tā nozīmīgums nav pietiekams, lai kvalitatīvi sagatavotu jauno pedagogu darbam audzināšanas darbības īstenošanai skolā.

## Secinājumi

Lai gan Latvijas izglītības sistēmā tradicionāli mācību un audzināšanas darbību skolā uztver kā vienotu un nedalāmu procesu, tikai pēdējos četros gados kopš 2011. gada audzināšanas jautājumi līdz ar mācību darbību ir aktualizēti izglītības politikas līmenī. Ir aizsākusies diskusija par daudziem ar audzināšanu saistītiem jautājumiem. Lai gan normatīvajos dokumentos noteikts, ka audzināšanas funkcija ir uzticēta gan ģimenei, gan skolai, tomēr nav skaidri nodalīts, kādas ir ģimenes un kādas ir skolas funkcijas. Abām pusēm ir uzticēta sadarbības un organizatoriskā funkcija, taču citas funkcijas nav skaidrotas. Tas rada iespēju plašām interpretācijām gan no skolas, gan ģimenes puses, cerot, ka kāda no pusēm pilnībā uzņemsies īstenot audzināšanas plašās funkcijas.

Audzināšanas darbība skolā tiek regulēta pirmkārt normatīvi, nosakot audzināšanas darbības kā neatņemamas izglītības procesa sastāvdaļas īstenošanas principus un saturu. Īstenojot izglītības programmu, ikvienam pedagogam katrā stundā būtu jāīsteno audzināšanas darbības vertikāle (morālais, ētiskais aspekts un sadarbības aspekts) un horizontāle (audzināšanas saturs, kas tiek integrēts izglītības standartos un tiek atspoguļots katra mācību priekšmeta satura elementos). Normatīvais regulējums nosaka skolas vadības atbildību par audzināšanas darbības īstenošanu skolā. Direktora vietnieks audzināšanas darbā pilda plašas funkcijas, tai skaitā viņa pienākums ir nodrošināt skolas audzināšanas programmas izstrādi un izpildi. Audzināšanas programmas izstrāde un izpilde nav normatīvi reglamentēta, tāpat kā klases audzinātāja darbība. Katra skola atbilstoši savai izpratnei organizē šo audzināšanas darbības daļu. Tāpat nav reglamentēts klases audzinātāja īstenotais saturs klases audzināšanas stundās. Satura tematiskajai izvēlei ir tikai ieteikuma raksturs.

Klases audzinātāja profesija nav reglamentēta, tā nav atrodamā profesiju standartos, arī sagatavošana audzinātājdarbībai ir nepietiekama.

Visbeidzot, meklējot atbildes uz jautājumu – vai audzināšanas darbību skolā var uzskatīt par sistēmisku un sistemātisku skolas darbības procesa sastāvdaļu – no normatīvā dokumentu diskursa analīzes jāsecina, ka audzināšanas darbībai ir jābūt integratīvai, sistemātiskai un sistēmiskai skolas darbības procesa sastāvdaļai. Tas, cik lielā mērā praksē tā tiek īstenota sistemātiski un sistēmiski, vēl jānoskaidro. Tādējādi tiek izvirzīti jautājumi tālākiem pētījumiem.

- Vai ir nepieciešams normatīvajos dokumentos atklāt ģimenes un skolas funkciju sadalījumu skolēnu audzināšanas procesā?
- Vai ir nepieciešamība normatīvi reglamentēt audzināšanas darbību skolas audzināšanas programmu izstrādē un izpildē?
- Vai ir nepieciešams atsevišķs audzināšanas standarts?
- Vai skolās tiek izprasta audzināšanas darbības īstenošanās ikvienā stundā?

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. *Aktualitātes un prioritātes mācību un audzināšanas darbā 2014./2015. mācību gadā. Rīkojums.* Rīga: VISC, 2014. Pieejams: <http://www.ikspieriga.lv/index.php?lang=lv&menu=40200&id=928> (skatīts 02.02.2015.)
2. *Audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs.* Rīga: VISC, 2011. Pieejams: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018\\_audz\\_met\\_iet.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018_audz_met_iet.pdf) (skatīts 02.02.2015.)
3. *Civillikums.* Rīga, 1937. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=225418> (skatīts 03.02.2015.)
4. *Izglītības likums.* Rīga, 1998. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 20.08.2015.)
5. *Klases stundu programmas paraugs.* Rīga: VJIC, 2006. Pieejams: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/audz\\_vjic\\_rik69.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/audz_vjic_rik69.pdf) (skatīts 22.02.2015.)
6. *Kultūras un audzināšanas pasākumi vispārējās izglītības iestādēs un izglītojamo un vecāku iesaiste vispārējās izglītības iestādes pārvaldīšanā.* Rīga: VISC, 2013. Pieejams: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018\\_audz\\_met\\_iet.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018_audz_met_iet.pdf) (skatīts 22.02.2015.)
7. *Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam.* Rīga: Pārresoru koordinācijas centrs, 2012. Pieejams: [http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/ilgtsp\\_att/?doc=13858](http://www.varam.gov.lv/lat/pol/ppd/ilgtsp_att/?doc=13858) (skatīts 30.08.2015.)
8. *Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs.* Rīga: VISC, 2011. Pieejams: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018\\_audz\\_met\\_iet.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018_audz_met_iet.pdf) (skatīts 29.03.2015.)
9. *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem. Ministru kabineta noteikumi Nr. 468.* Rīga: Ministru kabinets, 2014. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=268342> (skatīts 22.02.2015.)
10. *Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem. Ministru kabineta noteikumi Nr. 281.* Rīga: Ministru kabinets, 2013. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=257229> (skatīts 22.02.2015.)
11. **Ostrovskā, I., Oļehnovičs, D.** *Audzināšanas socioloģijas teorētiski metodoloģiskie aspekti. Starptautiskās zinātniskās konferences "Sociālās zinātnes reģionālajai attīstībai 2012: Finanšu kapitāla ietekme uz reģiona ekonomisko konkurētspēju" materiāli. 1 daļa. Socioloģijas aktualitātes.* Daugavpils: Daugavpils Universitāte, Sociālo zinātņu fakultāte, Sociālo pētījumu institūts, 2013. Pieejams: <http://du.lv/files/000/008/342/Ostrovskā.pdf?1381337577> (skatīts 29.03.2015.)
12. *Par pamatizglītības programmas parauga apstiprināšanu. IZM rīkojums Nr. 345.* Rīga: IZM, 2009.
13. *Pedagoga darba pienākumu apraksta paraugs. Direktora vietnieks audzināšanas jomā. 4. pielikums Izglītības un zinātnes ministrijas 2009. gada 16. oktobra rīkojumam Nr. 425.* Rīga: IZM, 2009. Pieejams: [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/Izglitiba/Vispareja\\_izglitiba/pedagogu%20darba%20apraksti/4-pielik\\_Direktora%20vietnieks%20audzinanas%20joma.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Vispareja_izglitiba/pedagogu%20darba%20apraksti/4-pielik_Direktora%20vietnieks%20audzinanas%20joma.pdf) (skatīts 29.03.2015.)
14. *Pedagogu darba samaksas noteikumi. Ministru kabineta noteikumi Nr. 836.* Rīga: Ministru kabinets, 2009. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=195578> (skatīts 29.03.2015.)
15. *Pedagogu sagatavošana audzināšanas darba veikšanai izglītības iestādēs augstskolu īstenojamās studiju programmās.* Rīga: IKVD, 2013. Pieejams: [http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/IKVD\\_audzinanas\\_darbs\\_augstskolas\\_2013.pdf](http://www.ikvd.gov.lv/assets/files/2013/citi/IKVD_audzinanas_darbs_augstskolas_2013.pdf) (skatīts 23.03.2015.)
16. **Špona, A.** *Audzināšanas process teorijā un praksē.* Rīga: RaKa, 2004.
17. **Valbis, J.** *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2005.

## Summary

*The author of the article has examined the normative discourse, revealing the current trends in the issues of upbringing in the contemporary schools of Latvia, and set a further research direction. The Republic of Latvia legislation assigns the upbringing of children to the teaching staff of the school in parallel/concurrent with the parents, however, the division of upbringing functions between these two agencies is not clear.*

*In Latvian education system, the teaching and upbringing activities of the school are traditionally perceived as a single and indivisible process. After analyzing the normative documents, it was concluded that the upbringing aspects are integrated into the current education standard, subject standards and curriculum as an important integrative part, governed by the laws and obligatory for all schools. Therefore, schools should be implementing the regulations (regarding the content and result of the upbringing), both in the vertical and horizontal direction.*

*The vertical direction requires that the focus is kept on the spheres connected with the substance of upbringing itself, which might be included overall in order to support the educational process in schools. For example, the spheres like cooperation, etc., are indicated therein. The horizontal direction compels that within the already established standards of education certain substantial themes/subjects are incorporated with a regard to the quality and substance of upbringing. At the same time, the desired or achievable results are set down to focus on the outcome of upbringing. For example, there are several subject matters related to upbringing, and these can be found in every subject standard, developed for subjects like English, Mathematics, Sports, etc. Therefore, one can conclude that every teacher in every lesson should be implementing the activities relevant to upbringing.*

*Besides the above mentioned, the responsibility of upbringing in every class is transferred to the classroom teacher (every class has an appointed classroom teacher). The deputy director (concerning upbringing questions) is responsible for developing and implementation of the upbringing program in school. The upbringing activities implemented by each school are not set down in a particular, centralised form. The status of classroom teachers is not clearly defined within the educational system. The school keeps control over him/her through defining the responsibilities and rights. Such a situation simultaneously provides an opportunity for proactive, creative self-expression and unlimited (unrestricted) activity, as well as relevant risks for spontaneous intuitive action and formality.*

*The result of the discourse analysis reviewing the normative documents is a conclusion that upbringing should be an inclusive, systematic and systemic part of implementing education process at school. The extent, to which this practice is carried out systematically and systematically remains to be further elucidated.*

**Keywords:** *upbringing, discourse, classroom teacher.*

## Imanuels Kants “Par pedagoģiju”: jauna perspektīva *Immanuel Kant “On pedagogy”: A New Perspective*

**Lučāna Bellatalla (*Luciana Bellatalla*)**

Ferāras Universitāte, Itālija  
Humanitāro zinātņu departaments  
Via Paradiso, 12, 44121 Ferrara, Italy  
E-pasts: *luciana.bellatalla@unife.it*

**Džovanni Dženovesi (*Giovanni Genovesi*)**

Ferāras Universitāte, Itālija  
Humanitāro zinātņu departaments  
Via Paradiso, 12, 44121 Ferrara, Italy  
E-pasts: *giovanni.genovesi@unife.it*

Rakstā tiek kritiski traktēta Imanuela Kanta darba “Par pedagoģiju” tradicionālā izpratne, lai sasniegtu noteiktu mērķi: norādītu, kā tradicionālā izpratne kļūdaini izskaidro šī pedagoģiskās domas attīstībai tik nozīmīgā darba vērtību un nozīmi. Autoru kritiskās interpretācijas centrā tiek pozicionēta Imanuela Kanta jēdziena “cilvēce” (*Menschheit*) analīze.

**Atslēgvārdi:** Imanuels Kants, izglītība, pedagoģija kā zinātnes disciplīna.

Kad nolēmām tulkot jaunu Imanuela Kanta eseju “Par pedagoģiju”<sup>1</sup> itāliešu valodā, mēs atklājām, ka informācija par Kanta pedagoģiskajiem uzskatiem ir nepilnīga. Jau pašā mūsu darba sākumā bija skaidrs, ka jāņem vērā šādi aspekti:

- 1) Kants vairākkārt docēja studiju kursu pedagoģijā ar lielu interesi, nevis divas reizes pret savu gribu, kā tas ir atkārtoti apgalvots pētījumos jau kopš agrākiem laikiem<sup>2</sup>;
- 2) izplatītais pieņēmums, ka esejas “Par pedagoģiju” autors nav pats Kants, bet gan viņa bijušais students F. T. Rinks (*Friedrich Theodor Rinck*, 1770–1821), ņemot vērā hronoloģiju, nevarēja būt patiess;
- 3) tādējādi eseju nevar atzīt par falsificējumu, kā tas daudzkārt ir apgalvots<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Imanuela Kanta (1724–1804) darbs “Über Pädagogik” (“Par pedagoģiju”) tika publicēts vācu valodā 1803. gadā Kēnigsbergā (toreiz – Austrumprūsijas pilsēta, mūsdienās – Krievijas pilsēta Kaļiņingrada).

<sup>2</sup> Sk., piemēram, P. Duproix, *Kant et Fichte et le problème de l'éducation*, Paris, 1897; W. Bötte, *Immanuel Kant Erziehungslehre*, Langensalza, 1899; R. Wagner, *Kant und Basedow*, in “*Diedeutsche Schule*”, 1907, pp. 16–27 e pp. 313–327; K. Schwarz, *Kant als Pädagoge*, Langensalza, 1915. Sk., piemēram, L. Koch, C. Schönherr (Hrsg.) *Kant – Pädagogik und Politik*, Würzburg, Ergon Verlag, 2005.

<sup>3</sup> Sk. T. Weisskopf, *I. Kant und die Pädagogik. Beiträge zu einer Monographie*, Zürich, EVZ Verlag Editio Academica, 1970, p. 349. Taču arī M. Kūns (*Manfred Kuehn*) uzskata, ka Kants



Šie pieņēmumi ir pamats, uz kura mēs balstījām Kanta esejas pārvērtēšanu un pārlasīšanu. Mēs aplūkojam šīs esejas attiecības ar itāliešu kultūru, kas ir sarežģīts jautājums, jo Itālijā parādījās trii filozofiski un ar tās kultūras vēsturi saistīti aizspriedumi pret šo Kanta darbu. Taču vismaz līdz 1901. gadam Itālijā intereses par Kanta pedagoģiju netrūka, kā to liecina esejas tulkojumi, kurus veikuši Augusto Ekerlins (*Augusto Eckerlin*)<sup>4</sup> 1808. gadā, Andželo Valdarnīni (*Angelo Valdarnini*)<sup>5</sup> 1886. gadā un 1901. gadā kāds jauneklis Antonio Poloni (*Antonio Poloni*)<sup>6</sup>.

Tas, kas pārsteidz, ir abu pirmo Kanta esejas tulkojumu laiks: tikai piecus gadus pēc vācu izdevuma tiek veikts pirmais tulkojums, bet ir jāpaiet apmēram astoņdesmit gadiem, lai pirmajam tulkojumam sekotu nākamais. A. Valdarnīni tulkojumam seko vēl kādi piecpadsmit tulkojumi, kas tiek regulāri publicēti ar nelielu laika starpību posmā no 1930. gada līdz 1963. gadam.

### Vai tikai praktiski noderīga esēja?

Kā var izskaidrot tik vētrainu interesi par Kanta darbu "Par pedagoģiju" un kļusuma periodu starp Ekerlina un Valdarnīni tulkojumiem? Un kas ir tie pētnieki, kas izrāda interesi par šo Kanta darbu?

Uz pirmo jautājumu atbildējis G. Santinello, uzmanību vēršot ne tikai uz to, ka tajā laikā gan Itālijā, gan Francijā izplatās "vienkāršotāks" Kants un vēlīnais Kants, kuru popularizēja viņa sekotāji, bet arī uz to, ka interesi par šo eseju pārsvarā izraisīja nozīmīgi un aktuāli sociālie un politiskie apstākļi<sup>7</sup>.

Hipotēze ir skaidra: neapšaubāmi Napoleona laiks savā ziņā ietekmēja to, kā apgaismības un jakobīņu ideju atbalsis izplatījās ārpus Francijas. Jau pirms Lielās

nav pats rakstījis ne darbu "Physische Geographie", ne "Über Pädagogik". Varbūt tieši tāpēc abiem darbiem ir lemts palikt perifēriem uz citu Kanta darbu fona (sk. M. Kuehn, *A Biography*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 408–409). Vēl agrāk A. Keidžils (*Caygill*) vārdnīcā "A Kantian Dictionary" (Oxford, Blackwell, 1995) neievieto šķirkļus "Education" un "Pedagogy". Eseja "Par pedagoģiju" Kanta darbu sarakstā tiek datēta ar 1803. gadu ar atsauci uz Rinku; tādējādi šī esēja tradicionāli netiek uzskatīta par paša Kanta darbu, bet par Rinka lekciju pierakstu apkopojumu; izdevumā "A Kantian Dictionary" esēja tiek pieminēta tikai pie šķirkļa "Discipline" un vispārēji – pie šķirkļa "Culture", kur tiek runāts par Kanta izpratni par pienākuma jēdzienu salīdzinājumā ar Ž. Ž. Ruso.

<sup>4</sup> Nav zināms, kas ir Augusto Ekerlins. Iespējams, kāds tipogrāfs vai filozofs, vai arī kāds izglītots vācietis, kas bija spējīgs iztulkot itāliešu valodā tālaika tekstus. Uz tulkojuma vāka ir norādīta vien monogramma A. E., kuru identificēja F. Dzambelloni (*Zambelloni*) (sk. *Le origini del kantismo in Italia*, Milano, Marzorati, 1971) kā Augusto Ekerlinu, kas pārtulkojis darbu "Physische Geographie", uz kura izdevuma vāka iespīests viņa pilnais vārds.

<sup>5</sup> Kanta tulkotājs Andželo Valdarnīni (1847–1930) bija pamatskolas skolotājs, bet vēlāk viņš pasniedza teorētisko filozofiju Boloņas Universitātē.

<sup>6</sup> Par Antonio Poloni ir zināms tik daudz, cik tas atrodams monogrāfijā par Kantu, kurai pievienots darba tulkojums, un de Dominičisa pirmā izdevuma un Luidži Kredaro otrā izdevuma ievados: viņš ieguvis diplomu filozofijā, bijis L. Kredaro audzēknis, varbūt arī de Dominičisa audzēknis Pāvijā, būdams vēl jauns, šķiet, sācis zinātnieka un Kanta pedagoģijas interpretētāja karjeru. Pēc A. Poloni nāves darbu pārņem viņa meita, un 1926. gadā Kanta esēja tiek pārpublicēta vienkāršākā versijā.

<sup>7</sup> S. G. Santinello, *Le prime traduzioni italiane dell'opera di Kant*, in Aa. Vv., *La tradizione kantiana in Italia*, Messina, edizioni G. B. M., 1986, p. 298.

franču revolūcijas itāliešu valstīs<sup>8</sup> bija pieprasīta tautas izglītība, taču to īstenoja neobligātās izglītības iestādēs, kā arī pastāvēja skolotāju izglītības problēmas. Kanta darbs, kas veidots kā teorētisku pārdomu, padomu un praktisku ieteikumu kopums, varētu būt nodēris tautas izglītības problēmu risināšanai. Kolīdz no politiskās skatuves nozuda Napoleons un tika “aizslaucītas” apgaismības reformas, šis Kanta darbs, šķiet, tiek aizmirsts. Tā vietā nāk pētījumi, kas domāti zinošam lasītājam un universitātes pasniedzējiem.

Kad A. Valdarnīni rada otro tulkojumu, Itālijas kultūrā kopumā valda pozitīvisma gars, kas nozīmē apgaismības pieteikuma un reformatoru cerību saplūšanu. Tie ir gadi, kad Itālijā tiek mēģināts nostiprināt obligāto izglītību. Tas ir laiks, kurā no jauna sāk runāt par skolotāju izglītību un par pedagogu semināru veidošanu, kā arī, sekojot Johana F. Herbarta paraugam, skolotāju izglītībā tiek iekļautas lekcijas pedagoģijā.

Marija Rimini, Končētina Maudžeri, Džūlio Karrara un Kozimo Muzumeči<sup>9</sup> mūsdienās nav pazīstami. Iespējams, viņi ir bijuši vienkārši skolu skolotāji vai varbūt skolu vadītāji; iespējams, ir runa par universitātes mācībspēkiem, kas īpaši interesējas par Kantu kā filozofu. Piemēram, A. Guco 1915. gadā ir pabeidzis augstskolu ar diplomdarbu “I. Kanta pirmie darbi”<sup>10</sup>. Pakāpeniski “ideoloģiskā” interese par Kanta pedagoģisko eseju mazinās, retu reizi Kanta pedagoģijai pievēršas vien filozofi. Jāatzīst, ka vismazāko interesi par to ir izrādījuši tieši pedagogi, un mūsdienās klasika darbu lasīšana skolās ir pilnībā izzudusi.

Varbūt tas nav nekāds ļaunums, jo Kanta eseja daudzējādā ziņā ir veidota kā praktisku padomu kopums, un šie padomi bieži uzskatāmi par novecojušiem un pat komiskiem, jo saistīti ar noteiktiem vēsturiskiem apstākļiem, kuri mūsdienās vairs nav aktuāli<sup>11</sup>. Taču, ignorējot minētos praktiskos aspektus, tomēr svarīgi ir šo darbu lasīt, koncentrējoties uz teorētiskiem jautājumiem. Diemžēl tieši šajā jomā pedagogi nav tik pieredzējuši, kamēr filozofi augstu vērtē savu teorētiskās analīzes kompetenci. Ignorējot Kanta darba teorētiskos aspektus, tiek zaudēta izdevība integrēt Kanta pedagoģiju filozofijā, tas nozīmē – darbos ar citu teorētisko saturu nekā 1803. gadā publicētajā esejā.

Tā kā interese novirzījusi no skolas, no skolotāju sagatavošanas un no ikdienas audzināšanas uz pedagoģiju kā teoriju un no tās uz filozofiju, no vienas puses, notiek Kanta darba marginalizācija no pedagoģijai ierastā izpētes konteksta, no otras puses, pastiprinās džentiliāniskais<sup>12</sup> aizspriedums šī darba vērtēšanā un interpretācijā.

<sup>8</sup> Itālijas apvienošanās notika tikai 1861. gadā.

<sup>9</sup> Sk. M. Rimini, *Unos guardo al Trattato di pedagogia di E. Kant*, Annichini-Bossi, Verona, 1908; G. Carrara, *Il pensiero fondamentale pedagogico di Kant, con breve cenno sul criticismo cantiano*, Firenze, Bemporad, 1911; C. Maugeri, *Il pensiero pedagogico di E. Kant*, Catania, Stabilimento Tip. C. Galàtola, 1912; C. Musumeci, *La pedagogia kantiana: spiegata agli alunni degli istituti magistrali*, Firenze, Bemporad, 1927.

<sup>10</sup> G. Rossi, *La dottrina kantiana sull'educazione*, Torino, Paravia, 1902; A. Guzzo, *La pedagogia di Kant*, prima edizione Napoli, Tip. Editrice Italiana, 1915; U. Pucci, *La pedagogia di Kant*, in *Immanuel Kant a curadi A. Gemelli*, Milano, Vita e Pensiero, 1924, pp. 294–323.

<sup>11</sup> Piemēram, Kanta esejā “Par pedagoģiju” tiek sniegti padomi par uztura lietošanu barojošām mātēm, kurām netiek ieteikta veģetāra diēta.

<sup>12</sup> Džovanni Džentile (*Giovanni Gentile*, 1875–1944) bija neoideālisma filozofs, kas pievienojās fašismam un kā izglītības ministrs piedalījās Itālijas skolu sistēmas reformā 1923. gadā. Viņš

Pirmās interpretācijas rada ilūziju, ka Kants piedāvā rokasgrāmatu skolotājiem un ekspertu viedokļi sāk veidot Kanta darbu hierarhisku klasifikāciju, nobīdot eseju "Par pedagoģiju" pie Kanta nesvarīgākiem sacerējumiem un pie viņa neautentisko darbu saraksta.

Pedagoģijas pētnieki ir pieļāvuši, ka notikusi Džentiles rosinātā pedagoģijas ideju pakārtošana filozofijai, kas veicināja aizspriedumus pret Kanta teorētiskajām pārdomām par pedagoģiju kā zemāka līmeņa filozofiju, uzskatot, ka tās nevar pilnvērtīgi iztirzāt nedz saistībā ar filozofijas jomu, nedz pedagoģiju.<sup>13</sup>

Varētu šķist, ka atrodamies bezizejas situācijā, kurā viss par šo Kanta eseju jau ir pateikts un iespējas atrast jaunu izpratni šķiet niecīgas. Ne tikai ir pieejami ļoti nedaudzī atšķirīgi viedokļi, bet arī esejas "Par pedagoģiju" kopējais vispārīgi izplatītais vērtējums ir stabili un pārliecinoši iesakņojies<sup>14</sup>. Sekundārajā literatūrā, kas Itālijā ir publicēta pirms mūsu interpretācijas, ir tikai divi interesanti piemēri, kaut gan tajos paustais viedoklis jebkurā gadījumā šķiet nepilnīgs un saistīts ar tradicionālajiem aizspriedumiem.

Taču varbūt tomēr ir iespējams veikt jaunu, atšķirīgu interpretāciju?

Kādā mācību grāmatā, kas nav uzskatāma par vērā ņemamu avotu un turklāt nav plaši izplatīta skolās 20. gs. 70. gadu beigās, lasām: "Kants nav tieši interesējies par bērnu pedagoģiju, bet mēģinājis pētīt audzināšanas būtību pašu par sevi, ārpus laika un kultūras, neņemot vērā audzēkņu vecumu, uz kuriem ir vērstas audzināšanas process."<sup>15</sup>

Vēl nesen kādā antoloģijā, kas paredzēta izglītības zinātņu bakalaura programmas studentiem, arī Karlo Fedeli, pat pieņemot dažus stereotipus, ar kuriem Kanta pedagoģija ir parasti asociēta, atzīst, ka ar Kantu ir aizsācies teorētiski jauns posms

īpaši interesējās par izglītības jautājumiem, bet atbilstoši savai filozofiskajai pārliecībai viņš izglītību aplūkoja kā gara attīstību un izglītības teoriju saistīja ar filozofiju, kas attiecās uz gara attīstību. Šo izglītības teoriju ilgu laiku atbalstīja Itālijas kultūras institūcijas.

<sup>13</sup> Pietiks ar vienu bibliogrāfisku atsauci par šī aizsprieduma noturību: sk. A. M. Jacobelli Isoldi, Kant pedagoga, in "La Pedagogia", diretta da L. Volpicelli, Vol. V, Milano, F. Vallardi, 1970.

<sup>14</sup> Francijā, piemēram, Luijs Gijermī savā darbā par Kantu un kritisko filozofiju (in F. Châtelet (sous la direction), Histoire de la philosophie Idées. Doctrines, Vol. V, La philosophie et l'histoire (1780–1880), Paris, Hachette, 1973) neuzskata eseju "Par pedagoģiju" pat par pieminēšanas cienīgu; Džordžs Snaiders uzskata šo Kanta darbu par sekundāru un tikai tiktāl svarīgu, lai izskaidrotu laicīgo skolu būtību (sk. I secoli XVII e XVIII, in M. Debesse, G. Mialaret (sous la direction), Traité des sciences pédagogiques, Vol. 2, Histoire de la pédagogie, Paris, PUF, 1971), un, visbeidzot, Pols Moro apjūk stereotipisku argumentu gūzmā (sk. L'éducation morale chez Kant, Paris, Les Editions de Minuit, 1988). Taču Anglijā un Amerikas Savienotajās Valstīs pētnieki vērš uzmanību uz epistemoloģijas un morāles jautājumiem grāmatā "Kritik der reinen Vernunft" (sk. L. White Beck, Studies in the Philosophy of Kant, Westport, Greenwood Press Publishers, 1965; Ch. Broad, Kant: an introduction, edited by C. Lewy, Cambridge, Cambridge University Press, 1979; B. Longuenesse, Kant on the Human Standpoint, Cambridge, Cambridge University Press, 2005).

<sup>15</sup> E. Petrini, C. Desinan, A. Leonarduzzi, Profilo di storia della pedagogia e problemi di educazione in fanile, Firenze, Le Monnier, 1979, p. 214. Citāts atsauc atmiņā vēl agrāku Marčello Pereti novērojumu: "Ruso robežu pārkāpis I. Kants, kas neapstājas pie audzināšanas fakta aprakstīšanas, piefiksējot tā empīriskos aspektus, bet uzdod jautājumu, kā ir iespējams audzināšanas fakts, kādi ir iemesli, kas var pamatot tā īstenošanu" (Teoria e storia del metodo educativo, Brescia, La Scuola, 1973, p. 202).

audzināšanā. Kanta darbos “parādās audzināšanas vīzija, kurā tiek uzsvērta izglītības procesa un tā dinamikas ideālā spriedze, .. iespēja to uztvert kā vienotu fenomenu, kas interesē, aizrauj un pilnveido cilvēku visās tās dimensijās”.<sup>16</sup>

Jāsecina, ka būtībā novērojamas divas atšķirīgas pozīcijas: pirmā, par spīti aizspriedumiem, Kanta ieguldījumu audzināšanas universālā uzskata par potenciāli nozīmīgu, taču otra pozīcija, kuras izveidošanos diktējušas ticības un saprāta attiecību interpretācijas, nav tik optimistiska. Tomēr abi viedokļi, neskatoties uz to atšķirībām, norāda uz ko vēl nebijušu: uz faktu, ka Kants analizē ārpus laika esošu audzināšanas redzējumu, kurā saskatāmi teorētiskais “mūžīgais” līmenis un esamība.

Faktiski ir runa par pirmo kūtro soli jaunas Kanta darba “Par pedagoģiju” izpratnes veidošanā, kuru ietekmējuši arī ideoloģiski viedokļi, kas nav ignorējami. Taču šo izpratni ir nepieciešams mainīt pārliecinošāk, kas šobrīd vēl nav līdz galam izdarīts: nepieciešams mainīt uzsvāru no nejausiem argumentiem uz konceptualizāciju, t. i., no atziņas par to, ka Kanta darbā pirmo reizi tiek minēts un aprakstīts audzināšanas modelis, uz konceptuālo paradigmu par šī modeļa būtību.

Tādēļ mēs piemērojam šim Kanta darbam “ideālo mikroskopu”, caur kuru jau kādu laiku mēģinām sasaisīt audzināšanas jēdzienu ar teorētisko vispārīgumu, lai nokļūtu aiz šķietamā un nonāktu pie būtiskā. Tas ļaus nekonzentēties uz Kanta esejas praktisko padomu un ieteikumu daļu, kuru noteica tālaika kultūrantropoloģijas, medicīnas un sociālie apstākļi, bet tvert viņa ideju loģisko un konceptuālo skaidrojumu. Tādējādi ar šo rakstu abi autori vēlētos nostiprināt argumentāciju un īstenot savu ieceri par jaunu Kanta esejas “Par pedagoģiju” interpretāciju.

## Kanta pedagoģija: divkāršs apvērsums

Izmantojot iepriekš minēto pieeju, esejā ir iespējams ne tikai saskatīt Kanta domas vienotību un sistemātiskumu, bet arī saprast epistemoloģiskā lūzuma iemeslus un pamatu, ko Kants veic attiecībā uz pagātnes pedagoģisko domu, tā piešķirot pedagoģijas domai attīstību.

Pieņemot, ka Kanta darbs tapis kritiskā brīdī starp diviem pedagoģijai nozīmīgiem laika posmiem – pirmo, kurš bija jau norietā un kurā Ž. Ž. Ruso bija devis nozīmīgu ieguldījumu, un otro, kas nobriedis 19. gadsimtam ritot, – uzskatām, ka Kanta pedagoģija veicināja divkāršu apvērsumu.

Lai saprastu šo jautājumu, ir nepieciešams vēlreiz piesaukt Ruso. Un ne jau tādēļ, lai pārskatītu daudzkārt pētītus un citētus viņa teorijas aspektus, piemēram, par negatīvo audzināšanu vai dabas un kultūras/audzināšanas attiecībām, bet gan tādēļ, ka Ruso darbu studēšana varēja ietekmēt Kanta idejas par pedagoģiju tāpat, kā tas iespaidoja Deividu Hjūmu, kad viņš izstrādāja savu gnozeoloģiju. D. Hjūms apgalvoja, ka Ruso pamodināja viņu no dogmatiska miega, precīzāk, no tradīciju, ieraduma un laikmeta diktētu priekšrakstu un nosacījumu ierobežojuma. Viņš sacīja, ka nav iedomājama interese par 1774. gadā Desavā (Vācijā) Johana Basedova dibināto

<sup>16</sup> C. Fedeli, *Verso la pedagogia come scienza autonoma*, in G. Chiosso (a curadi), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo alprimo Ottocento*, Milano, Mondadori, 2007, p. 69.

izglītības iestādi "Philanthropinum", kā arī par tālaika izglītības novitātēm, nelasot Ruso darbu "Emīls vai par audzināšanu" (turpmāk – "Emīls").

Jāatzīst, ka Kants ievēro divus no Ruso pārņemtus pedagoģiskā pētījuma izstrādes nosacījumus, tomēr balstās uz pilnīgi atšķirīgu teorētisko modeli. Pirmais ir formāls un attiecas uz domāšanas un pedagoģiskās vēstīšanas struktūru; otrais attiecas uz pedagoģisko problēmu pieejas izklāsta kvalitāti, uzskatot, ka par pedagoģiskajām problēmām jādoma ārpus un viņpus konkrētiem apstākļiem, vispārinājuma rezultātā, tādējādi gūstot vadlīnijas praktiskai darbībai.

## Literatūras žanra noriets

Jāatzīst, ka ar Kantu pēc Ruso darba "Emīls" noslēdzas pedagoģiskā traktāta kā literatūras žanra parabola. Šim literatūras žanram, kas aizsākās klasicisma periodā<sup>17</sup>, bija izteikti vienkāršots raksturs ar tipveida pieeju: tas, kurš rakstīja pedagoģisko traktātu, aprakstīja pilnu audzināšanas ciklu – sākot ar audzēkņa dzimšanu un beidzot ar pieaugušā vecuma sasniegšanu – integrējot jautājumus, kas saistīti ar rūpēm (agrā bērnībā), ar izglītību (attiecībā uz dažādu zināšanu un prasmju apgūšanu) un ar praktiskām rakstura, uzvedības un pieaugušā atbildības izjūtas audzināšanas problēmām, kā arī pienākumiem, ko nosaka sociālais stāvoklis un pilsoņa loma (morālā, reliģiskā, pilsoniskā un cita audzināšana). Un ne tikai! Traktātos tiek aprakstīta visa cilvēka izaugsmes gaita skolotāju vai vecāku vadībā, kā arī tiek sniegti piemēri, priekšraksti un padomi, kā tos piemērot noteiktam skolēnam un viņa pilsoniskajai, kultūras un sociālai lomai nākotnē. Tas nav nejauši, ka bieži šo traktātu nosaukumā ir konkrēts cilvēka vārds kā atsauce uz konkrētu audzēkni, bet visbiežāk uz iedomātu tēlu vai kādu sociālu tipu, kam dots cilvēka vārds, vai, kā Loka gadījumā, uz konkrētu sarunas biedru, lai to ievadītu audzēkņa pavadoņa lomā.

Jāuzsver, ka pedagoģiskā traktāta žanrs kopumā pieder pie retoriska vēstījuma kategorijas, kas atrodas mērenā līdzsvarā starp morāli, regulām un audzināšanas praksi, lai pielāgotu audzēkni videi, kurā viņš dzīvo, nevis audzinātu šī vārda tiešajā nozīmē.

Ārēji Ruso darbs "Emīls" seko šim paraugam – sākot ar sīkiem padomiem bērnu audzināšanā un beidzot ar prāta kultivēšanu, reliģisko un pilsonisko izglītošanu, izejot dažādus dzīves posmus, aprakstot to īpašības un iezīmes, neaizmirstot par prasībām skolotāja darbībai, metodēm un nostādnēm. Bet, labi ieskatoties, lai gan vēstījuma ārējais veidols atbilst pedagoģiskam traktātam, Ruso sāk meklēt jaunu ceļu: viņš apraksta iztēlota bērna dzīvi, mēs redzam to, kā viņš izaug, kļūst par pieaugušu vīru. Taču visa teksta centrā ir divi nozīmīgi jautājumi, kas pārsniedz ierastās audzināšanas un izglītības traktāta robežas: "Ko nozīmē audzināšana?" un "Kāpēc jāaudzina?". Tie ir divi svarīgi jautājumi, kurus līdz tam nevienā pedagoģiskā traktātā autori netika uzdevuši nedz sev, nedz savam lasītājam, jo šim literatūras žanram

<sup>17</sup> Pirmais pedagoģiskā traktāta žanra paraugs atrodams romieša Marka Terencija Varrona (116–27 p. m. ē.) darbos (par viņu sk. "Cato o l'educazione dei figli", a cura di Silvia Marcucci, Parma, Ricerche pedagogiche, 2000); kopš tā pirmsākumiem žanrs bija izplatīts humānisma un renesanses periodā, līdz nonāca pie apgaismības, sākot ar Fransuā Felononu (ar "Les aventures des Télémaque") un beidzot ar Džonu Loku. Pedagoģiskā traktāta žanram pieskaitāmas arī valdnieku un valdnieču norādes dēliem un meitām, pirms sēsties tronī vai pirms laulībām.

bija raksturīgi sniegt gatavas atbildes uz tiem jautājumiem, kas bija atkarīgi no tā sociālā konteksta, kurā tapis attiecīgais darbs, ar cerībām, ka sociālais tips, kam darbs adresēts (pilsonis, nākamais ģimenes tēvs, karalis, māte, angļu džentlmenis utt.), tās piepildīs. Tieši tāpēc traktātu žanrs būtībā pārstāv konformisma ieceri, nevis audzināšanu, tas sniedz ieteikumus, padomus, receptes, bet nerosina patstāvīgu domāšanu.

Ruso atbild uz jautājumiem, kas viņam šķiet ne vien likumsakarīgi, bet arī svarīgi, lai virzītu audzināšanas gaitu atbilstoši politiskajam ideālam: sociāli vienota jaunā pasaule, kurā valdnieks nav tikai īpaša amatpersona, bet gan kopējas sabiedriskās gribas īstenotājs, kurš ir spējīgs apgaismot un mīlēt visus savus padotos. Un šajā gadījumā audzināšana ir aicinājums uz pārmaiņām, bet tajā pašā laikā veids, kā piesaisīt tās nozīmi un jēgu kultūrai un vēsturei.

Lai gan Ruso neizdodas pārvarēt pedagoģiskā traktāta robežas, jo viņš saglabā tā formālās iezīmes, tomēr viņš pavērš traktātu pilnīgi jaunā teorētiskā virzienā. Kants, lasot šo Ruso darbu, reflektē par to un tādējādi sagatavojas jaunam kvalitātvam pavērsienam šajā žanrā.

Kanta eseja "Par pedagoģiju" vairs nav traktāts tā tradicionālā izpratnē. Bet ne jau tāpēc, ka tas ir universitātē nolasīto lekciju apkopojums. Tieši Ruso idejas, no vienas puses, un viņa epistemoloģiskās prasības šādam apcerējumam, no otras puses, veicina pedagoģiskā traktāta transformācijas, ko īsteno Kants.

Formāli skatoties, Kanta diskursā nav vērojami ierastie sociālie tipi vai izdomātie bērni: viņš vienmēr lieto vispārinājumus – runā par bērnu (*Kind*) vai par bērniem (*Kinder*), bet kopumā par sava diskursa "galveno varoni" izvēlas cilvēci (*Menscheit*). Cilvēce, ko pārstāv katrs cilvēks, ir abstrakcija, ko katram subjektam jāiemācās attiecināt uz konkrētām, vēsturiski un morāli noteiktām situācijām, – tā ir Kanta teorētiskās pozīcijas alfa un omega. Tas ir princips, iespējamais cilvēka idejiskais stāvoklis, kas veido pamatu, uz kura būvēt audzināšanas projektu un programmu. Par patiesi audzinātu var saukties tikai tas cilvēks, kurš sasniedz savas cilvēces pilnību. No vienas puses, cilvēciskums nozīmē arī intelektuālo funkciju un racionalitātes vingrinājumu, no otras puses, gribas brīvību.

Kāda būtu jēga rakstīt darbu par audzināšanas normām, ja audzināšanas uzdevums ir veidot cilvēku, precīzāk, subjektu, kas prastu īstenot spēju raudzīties pasaulē atvērti, brīvi un bez aizspriedumiem<sup>18</sup>? Ja pēc tam audzināšanas projekta skaidrības dēļ vajadzētu runāt par krūts barošanu, spēlēm, vingrinājumiem, sodiem un balvām? Tas jādara, ņemot vērā ideālā un abstraktā principu, nevis lai ievadītu diskursu par audzināšanu ieraduma un tradīcijas ceļos.

Tieši ideālā un abstraktā princips ir pedagoģiskās domas mērķis: no šī brīža turpmāk nebūs vairs iespējams rakstīt pedagoģiskos traktātus, izmantojot ierasto metodi. Varēs rakstīt romānus par izglītību, kā to darījis J. F. Gēte ar savu romānu "Wilhelms Meisters" ("Wilhelm Meister"), varēs stāstīt par savas audzināšanas pieredzi,

<sup>18</sup> Sīkāk par šo Kanta ideju sk. esejā "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" ("Berlinische Monatsschrift", I–V, 1784, pp. 481–494). Vai Kants jau nebija apstiprinājis, ka apgaismība saprotama kā cilvēka izeja no garīgās nepilnības stāvokļa, pie kura tikai viņš pats ir vainojams? Garīgā nepilnība ir sinonīms nespējai izmantot paša prātu bez citu vadības. Cilvēks, kas piekrit šādam stāvoklim, pats par to ir atbildīgs, jo tas ir nevis gudrības trūkuma pazīme, bet gan lemtspējas un drosmes trūkuma rādītājs. Cilvēka garīgā nepilnība ir tieši saistīta ar audzināšanas trūkumu.

kā to darīs Džons Stjuarts Mills autobiogrāfijā, varēs aprakstīt savu pieredzi bērnu audzināšanā, kā to piedāvā vecāku dienasgrāmatas un vēstules<sup>19</sup>; visbeidzot, varēs pierakstīt pieredzi ar īpašiem audzēkņiem, kā to dara Žans Itards darbā "Memuāri par mežonīgo bērnu no Aveironas". Bet, kad būs runa par audzināšanu, tiks izvēlēts zinātniskās esejas žanrs, kas izslēdz apstākļu un faktu nosacītību.

Viss, kas attiecas uz zīdaiņu kopšanu, ieteikumiem par putrām, autiņiem, slimībām, fizisko attīstību, bērnu neiroloģiju utt., pāries no pedagogijas dimensijas uz bērnu aprūpes un pediatrijas dimensiju, kuras spilgtākais pārstāvis ir ārsts Bendžamins Spoks ar savu bestselleru "Bērns un tā kopšana" ("Commonsense Book of Baby and Child Care"). Šī grāmata, kas domāta vecākiem, ir veidota kā padomdevējs bērnu kopšanā un pirmajā medicīnas palīdzībā, taču tajā nav runas par bērnu audzināšanas problēmām.

Lai gan Ruso savā laikā pavēra ceļu uz īpašu refleksijas formu, kuru Kants uzskatīja par nozīmīgu un svarīgu, tomēr, lai saprastu tieši Kanta īstenotās radikālās pārmaiņas, ir nepieciešams pievērsties kriticisma saknēm jeb Kanta pamatdomai.

Darbs "Tīrā prāta kritika" (1781) ļāva Kantam atrast teorētisko un epistemoloģisko pamatu zināšanām (īpaši matemātikā, ģeometrijā un fizikā) ar prāta definīciju un analīzi, uzskatot, ka prāts ar kategoriju palīdzību ir spējīgs sintezēt empīrisko laiktelpu abstraktā, taču ne bezķermeniskā konceptā. No vienas puses, tas nozīmēja atbalstīt pieredzes un zinātnes transcendentālo skatījumu, kas ļāva pētīt un izcelt abu minēto elementu iespējamības apstākļus; no otras puses, tas nozīmēja atdzīvināt reālo pieredzi ar intelektuālās darbības palīdzību, kā arī nepārtraukti salīdzināt domu ar realitāti.

Jautājums ir šāds: vai pedagogija spēj, kā to Kants definē savā darbā, cerēt sasniegt *apriori* spriedumus? Ja var pieņemt, ka jautājums ir netiešs un balstīts uz Kanta lekcijām, tad pāreja no traktāta uz pedagogisko eseju izrādās nepieciešama un ne tikai formāla. Traktātam kā literatūras žanram "jānoriet", jo Kantam ir citas prasības, lai tuvotos audzināšanas pasaulei: no vienas puses, audzināt cilvēku kā tādu, no otras puses, rast zināšanām par cilvēces audzināšanu neatkarīgu telpu ar argumentēta zinātniska pamatojuma palīdzību, pretnostatot reālo (vai faktisko) dimensiju metafiziskajai un teorētiskajai dimensijai. Ja pieņemtā hipotēze ir pamatota, mēs varam sākt analizēt otru apvērsumu, kuru minējam iepriekš.

## Epistemoloģiskais lūzums

Jāprecizē, ka Kants audzināšanu uztver kā īpašu zinātnes priekšmetu, vispārēju zināšanu principu. Tā sākas ar pasaules vērošanu, konkrētu un vēsturisku pieredzi vai, precīzāk sakot, laiktelpu un soli pa solim nonāk konceptuālos līmeņos, bet tai pašā laikā, tieši pretēji, tai jau iepriekš (vai Kanta vārdiem *apriori*) jāpieņem regulatīvā principa klātesamība. Šī klātesamība ļauj audzināšanai, kurai nepieciešamības kārtā ir savs pragmatiskais un faktiskais aspekts, orientēties uz apstākļiem, kuros audzināšana kā darbība notiek, un uz nozīmi, kam tā ir domāta.

<sup>19</sup> Par šīm liecībām sk. C. Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*, Milano, Unicopli, 2002.

Uzsākot iztirzāt nepieciešamību pārskatīt Kanta darba “Par pedagoģiju” interpretāciju, norādījām, ka šis darbs var šķist nebūtisks un vēsturiski nosacīts, pamatojoties uz tajā aprakstīto audzināšanas praksi. Tomēr, norobežojoties no maznozīmīgā, saprotam, ka Kanta sniegtos padomus un ikdienišķās pārdomas nediktē piederība noteiktām audzināšanas shēmām. Eseja ir vērsta ne tikai uz faktisko un ikdienas dimensiju, bet arī uz audzināšanas ideju: kas ir audzināšana un kādai tai jābūt? Šī ideja vienmēr būs visur, jebkurā situācijā cilvēces pilnības iegūšanai, lai īstenotu pāreju no dzīvnieciskā stāvokļa līdz garīgajam briedumam, esībai ar spēju neatkarīgi izzināt, spriest un gribēt.

Kants uzstāj uz nepieciešamību vērst audzināšanu uz mērķi, kas ir pirms konkrētas audzināšanas un ārpus vēstures, kaut gan faktiski tās ir *conditiosinequanon* (obligāts nosacījums), lai veidotu vēsturiskus un kultūras notikumus, kas piemēroti cilvēcei un tās cieņai.

Ruso darbos audzināšana būtībā kalpo un kalpos politikas un morāles<sup>20</sup> atdzimšanai, kamēr Kantam audzināšanas iecere kalpo vispirms un tikai cilvēka izaugsmei, jo brīvība ir morālā likuma *ratio essendi* (lietu eksistences būtiskākais cēlonis). Pāreja no dzīvnieka dabas uz humānismu, brīvu domāšanu un uz zinātni nevarētu tikt paveikta bez jēgpilnas audzināšanas.

Iedziļinoties jāatzīst, ka mēs domājam līdzīgi kā Dž. Loks savā “Esejā par cilvēka izpratni” (“Essay on Human Understanding”) un jau pēc nāves publicētajā grāmatā “Par sapratnes īstenošanu” (“Of the Conduct of the Understanding”), bet tai pašā laikā mēs esam Loku apsteiguši, jo viņš analizēja netiešas pedagoģiskās pārdomas padomu un ikdienas noteikumu kopumu veidā, kurus diktēja kompromisi ar politiku un sīkpilsonisko ideoloģiju. Loks kļuva par to publisku aizstāvētāju, kā liecina viņa runas par likumiem nabadzīgajiem, kā arī viņa darbs “Pārdomas par audzināšanu”<sup>21</sup>.

Kanta darbā visnozīmīgākais apgalvojums ir šāds: pedagoģija ir zinātne par audzināšanu, bet audzināšana ir māksla. Viņš skaidro lasītājam, ka audzināšana ir saprotama kā zinātnes priekšmets metafiziskā un konceptuālā līmenī. Tādā veidā lasītājs aiz ārējiem Kanta piedāvātiem ieteikumiem un padomiem redz paveramies savā priekšā veselu virkni elementu, kas veido audzināšanu kā teorētisku konceptu.

Mēs šeit gribam uzsvērt dažus no šiem komponentiem, sākot ar Citādību, Jābūtību un Utopiju, kuri paredz absolūtu izpratni par faktu, ka audzināšana ir attiecības starp dažādiem subjektiem, no kuriem vismaz viens pēc vecuma, sociālā stāvokļa vai pēc apstākļiem pilda pavadona funkcijas. Kritiski analizējot ģimeni, valsti un Baznīcu, Kanta darbā manāma laicīguma svarīgā loma, jo audzināšanas nolūkam jāatbilst nevis sociālajām interesēm, bet gan audzināšanas koncepta regulatīvajiem principiem, kas veicina brīvu, apzinātu un nepārtrauktu subjekta spēju attīstību.

<sup>20</sup> Nekad nedrīkst aizmirst, ka Ž. Ž. Ruso darbi “Par sabiedrisko līgumu” (“Contrat sociale”) un “Emīls vai par audzināšanu” bija uzrakstīti tajā pašā 1762. gadā. Tie ir divi atšķirīgi redzējumi uz vienu problēmu, kura ir sarežģīta un kurā politiskās un pilsoniskās apziņas mācīšana un cilvēka audzināšana ir savā starpā cieši saistītas.

<sup>21</sup> Par šo tēmu sk. L. Bellatalla, *Atlantis. Spunti e appunti su un inedito lockiano*, Lucca, Pacini Fazzi editrice, 1983 e John Locke: *l'educazione tra pedagogia e politica*, Ferrara, Annali dell'università di Ferrara, 2003.



Taču no Kanta darba "Par pedagoģiju" izriet vēl trīs audzināšanas izpratnei būtiski koncepti, kurus būtu svarīgi šeit iztīrīt.

Pirmā ir *universalitāte*. Tā ir zinātniskā paradigma, ko veido Kants, nepieņemot nekādu atkāpšanos, jo tas nozīmētu audzināšanas koncepta sakāvi. Universālā audzināšana ir nepieciešama, lai cilvēku pārvērstu par brīvu un saprātīgu subjektu. Precīzāk izsakoties, audzināšana attiecas uz visiem, jo visiem, neizslēdzot pat vienu, ir paredzēts īstenot cilvēcisko, kas ir viņos. Arī šī iemesla dēļ pamācošs traktāts pedagoģijā nav iespējams. Kanta uzmanību saista nevis kāds sociāls tips vai viens atsevišķs indivīds, bet gan visa cilvēce kopumā: varētu teikt, ka tieši cilvēce ir audzināšanas transcendentālā forma, precīzāk, elements, kas to padara iedomājamu un tātad iespējamu. Saistot to ar audzināšanas zinātnisko paradigmu, kas ir audzināšanas māksla vai tās modelis, audzināšana tiek īstenota praksē, balstoties uz sociālām un kultūras iespējām, tādā veidā, lai cilvēce izpaustos atsevišķos subjektos, atšķirīgās sociālās grupās un dažādos kultūrvēsturiskos kontekstos.

Audzināšanai ir sarežģīts, bet atbildīgs uzdevums: radīt cilvēkam domātu miera pilnu pasauli, kurā visi atzīt un ievēro likumu, jo visiem ir jābūt sagatavotiem to atzīt un ievērot, īstenojot tās visbūtiskāko īpašību, kas ir cilvēka kā tāda pazīme.

Tādējādi, ja izglītībai var būt robežas un tā var beigties subjekta sešpadsmitajā dzimšanas dienā, audzināšana ir visas dzīves piedzīvojums. Tiešām, konkrēti skatoties, reālajā dzīvē, pusaudžu gadiem beidzoties, indivīdam vajadzētu prast sevi disciplinēt, pārvaldīt labas manieres, kā arī būt gana izglītotam. Bet šeit pietrūkst audzināšanas pēdējā posma, kas ir vissvarīgākais un noteicošākais: tā ir morāle, kas izrādās atklāts, nekad līdz galam nerasniedzams mērķis, jo tā sasniegšana prasa cilvēka stāvokļa pilnību.

Uz morāli kā mērķi tiecas cilvēces audzināšanas telpa: pāreja no absolūtas subjektivitātes uz morālo likumu nepieciešami brīvā un universālā veidolā, kas prasa pārraudzītu, modru pašdisciplīnas pieredzi. Tas ir izaicinājums, ko audzināšana izvirza subjektam, kas patiešām un pilnībā vēlas īstenot cilvēcības dzirksti, kas viņā ir jau kopš dzimšanas.

Morāle ir lieliska un tai pašā laikā bīstama dāvana, kas neļauj nekad zaudēt modrību, jo šī dāvana cilvēkam nav dota par velti, to nopelna katru dienu, to vērtē jebkurā situācijā un katrā mūsu esības brīdī. Balstoties uz morāles un audzināšanas vienotību, tiek vienādota audzināšana un dzīve.

Lai iemācītos būt brīviem un neatkarīgiem, ievērojot likumu, kas ir mūsos, audzināšana nevar būt atļaujoša un virspusēja. Kants vēl neizceļ paradoksu, tomēr norāda uz audzināšanas antinomiju: jo vairāk subjekts iemācās būt brīvs, jo vairāk viņam jābūt sagatavotam disciplīnai. Tāpēc skolēnam jāseko skolotāja norādēm, jāseko padomiem, jābūt disciplinētam un jāpilda uzdevumi.

Tādā veidā Kants iezīmē audzināšanas kā zinātnes priekšmeta īpatnības: skolotāja dominējošā loma un vārda vara (uz ko esejas autors uzstāj tieši tajās darba daļās, kuras kritika uzskata par nesvarīgām un gandrīz smieklīgām); audzināšanas meistarīgums tiek attīstīts sava veida noslēgtā laboratorijā, lai to nepazaudētu ikdienišķu pieņēmumu un interešu (norādes uz romānu kaitīgumu un izklaidības iemesliem) gūzmā; audzināšanas neatņemamo sastāvdaļu – disciplīnas un vingrināšanās – vērtība, bez kurām iecerētie prāta paradumi nenostiprinās un tiek zaudētas izaugsmes

iespējas. Tāpēc īpaši darba “Par pedagoģiju” otrajā daļā Kants iesaka testus, tehnikas un paņēmienus mācīšanai un iegaumēšanai.

Svarīgi ir arī izcelt jau pašā esejas ievadā izteikto pedagoģijas jeb audzināšanas zinātnes (“*Erziehungswissenschaft*”) konceptu, lai gan Kanta pedagoģiskās domas aspekti šķiet atkarīgi no tālaika tradīcijas, ko bieži citē Kants. Tieši šo aspektu dēļ ir jānožēlo, ka ir pazudušas F. S. Boka un J. Basedova tekstu kopijas, kuras Kants izmantoja lekcijās ar saviem komentāriem, jo tās varētu palīdzēt noskaidrot šo jautājumu.

Bet, ja tieši pretēji, kā tas līdz šim ir darīts sekundārā literatūrā, pedagoģiju uzskata par pielikumu praktiskam prātam un antropoloģijai, tad ir skaidrs, ka lielākā daļa Kanta diskursa kļūst nenozīmīga un nav ņemama vērā.

Taču uzmanīga un objektīva interpretācija atklāj, ka Kants pilnībā saprot ne tikai to, ka audzināšana kalpo nevis tagadnei, bet gan nākotnei (turklāt kopumā pētnieki ļoti novērtē šo tēmu, jo tā atklāj Kanta tālredzību). Audzināšanai kā zinātnes priekšmetam, kas rada brīvu subjekta izaugsmi, ir reformatora, tātad potenciāli revolucionāra daba. Nākotnei, kuras vārdā audzina, ir lemts kļūt par tagadni, tātad tai jābūt noliegtai, mainītai, pārskatītai un pārvarētai.

Šajā tēzē rodama svarīgākā doma, lai saprastu ne tikai Kanta atziņu oriģinalitāti, bet arī viņa priekšlikumu bagātību. Te atrodams arī iemesls aizmirstībai, kas ilga vairāk nekā divus gadsimtus, – tā bija apzināta un vadīta neuzticība tam, kas apdraud ierasto kārtību, tradīcijas, ieradumus un vērtību dogmas.

Kanta ideju oriģinalitāte liek pārliecinošu uzsvāru uz epistemoloģijas lūzumu, ko pieminējam vairākas reizes. Audzināšanas kā zinātnes priekšmeta un nepārejoša fakta revolucionārais potenciāls, kā jau minēts, novieto Kanta pedagoģiju ārpus traktāta un pamācošu priekšrakstu robežām, bet arī ārpus visām tām pedagoģijas teorijām, kas izstrādātas pirms un pēc viņa un kas attaisno un leģitimē ideoloģiskas izvēles.

Tāpēc vēstījums, ko Kants sniedz pedagoģijai, kas nāks pēc viņa, ir šāds: audzināšana ir izpētes objekts *iuxta propria principia* (atbilstoši saviem principiem). Pēc Kanta pedagoģiju vairs nevar uztvert tā, kā to uztvēra pagātnē, t. i., kā filozofiskās domas vai ideoloģiju (politisko, sociālo un reliģisko) pielikumu, tāpēc ka tad tā neattiecas ne uz vispārēju diskursu par cilvēku un viņa morāliem mērķiem, ne uz diskursu par kopīgām sociālām vērtībām.

Kas attiecas uz jautājumu par esejas vērtības uztveri, var pieņemt, ka audzināšanas revolucionārā spēka iespējamība tika uztverta un nobiedēja laikabiedrus: lai gan Kanta darbu publicēja Napoleona laikā, taču Prūsijā un citur Eiropā pēc Napoleona impērijas norieta Kanta entuziasms nerada atbalstu. Turklāt, tā kā pedagoģijai vienmēr bija jāizveido savienība ar valdniekiem, jācieš no kukuļņemšanas un jāpielāgojas valdošai ideoloģijai un politiskai varai, Kanta nostājai, kas ir zinātniski pareiza, patiesa un pamatota, bet politiski neērta, vajadzēja tikt noslēptai.

Daudzi pētnieki, kas specializējušies Kanta ideju pētniecībā, ir līdzvainīgi šīs esejas interpretāciju virspusīgumā un neprecizitātē. Kā mēs vairākkārt redzējām, darba nozīmīgums tika noliegts ar precīziem un atkārtotiem argumentiem tā, lai tas šķistu ārpus jebkādas diskusijas: filozofs Kants nevarēja nolaisties tik zemu līdz pedagoģiskās pieredzes un audzināšanas mākslasniecīgajai kultūrai. Viņa grandiozajam prātam un viņa neizmērojamai kultūrai bija intereses, kas tiecās citā virzienā,

nopietnākā teorētiskā un kultūras līmenī. Neizbēgami atgriezoties pie šīs tēmas, šo eseju iedzina vistumšākajā Kanta devuma nostūrī, kamēr pedagogi, ļaujoties un atsaucoties uz izcilajiem Kanta pētniekiem, iedomājās, ka bez šīs esejas var iztikt, lai atbrīvotos no filozofijas un citām zinātnēm, kuras desmitiem gadu aptvēra un vēl joprojām aptver audzināšanas pasaules specifiskās zināšanas.

### **Kopernikāniskā revolūcija: no filozofijas uz pedagogiju vai no *Erziehungswissenschaft* uz filozofiju?**

Atskatoties uz šiem prātojumiem, varētu pat uzdrīkstēties pieļaut pieņēmumu, kas apgrieztu otrādi pastāvošo viedokli par Kanta pedagogiskajiem uzskatiem. Šajā vispārpieņemtajā viedoklī viņa filozofiskais devums ir daudz nozīmīgāks par viņa idejām audzināšanas jomā un padara tās par nebūtiskām.

Balstoties uz šajā rakstā sniegto analīzi, attiecības starp filozofiju un pedagogiju tiek apvērstas. Šajā esejā ir atrodams ne tikai sava veida visu Kanta domu kopsavilkums, bet arī visas Kanta idejas, kas var tikt izklāstītas divās vadlīnijās.

No vienas puses, tā ir nepieciešamība, kas pavada Kantu no jaunības līdz vecumdienām, pamatoti radīt zinātniskas zināšanas, kas balstītas uz universāliem, objektīviem un aprioriem, transcendentāliem, t. i., ārpus pieredzes esošiem, bet neizbēgamiem, principiem. No otras puses, runa ir par subjekta galvenās lomas uzsvērumu, jo subjekts ir savas pieredzes, apziņas, gribas un darbības likumdevējs. Kanta vienmēr un nepārtraukti piedāvātā galvenā doma parasti tiek īsi, bet suģestējoši saukta par "kopernikānisko revolūciju".

Godīgi sakot, tā tikai daļēji bija uztverta un turpināta pedagogijā<sup>22</sup>, kā tas tika jau norādīts, un tā realizējās audzināšanas darbības atjaunošanā, kas bija vērsta uz bērniem, nevis uz skolotāju vai pieaugušajiem, kā tas notika pagātnē, balstoties uz tradicionāliem audzināšanas kanoniem.

Revolūcija, par kuru runāja Kants "Tīrā prāta kritikā" saistībā ar gnozeoloģisko nostādni, ir tāda revolūcija (ja pareizi tiek saprasta Kanta nostāja), kas dotu pavisam citus rezultātus nekā aktīva skola un mācīšana, kas raisa un stiprina bērna un skolēna interesi. Bet, lai to saprastu līdz galam, vēlreiz būtu jāmaina pētīšanas perspektīva.

Ja neapšaubā, ka Kants atstājis būtisku un neapšaubāmu nozīmi filozofijas jomā, ir nepieciešams padomāt, kā tieši viņš nonāk pie pedagogijas, vai arī tā ir patstāvīga, ar gadiem arvien nobriedušāka cilvēka un viņa izaugsmes koncepcija, kas aizsāka viņa filozofisko domu. Ja šāds skatījums ir pareizs, var secināt, ka tieši pedagogijas zinātne (*Erziehungswissenschaft*), kas spējīga izglītēt cilvēci, ir bijis Kanta ideju atīstības sākums. Tieši audzināšanas ideja liek Kantam uzdot jautājumus par gnozeoloģiju, morālo un reliģisko darbību, nevis otrādi.

Tradicionālais veids, kā tiek traktēta Kanta pedagogija, neļāva pareizi izprast darbu "Par pedagogiju" gan Kanta speciālistiem filozofiem, kas nodarbojas ar atsevišķiem un sīkiem viņa domas aspektiem, gan pedagogiem, kuru viedokli ietekmēja filozofi un kuri pat nemēģināja no tā atbrīvoties.

<sup>22</sup> Sk. L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009.

Šādā veidā vairāk nekā divu gadsimtu garumā ir zudusi svarīga un īpaši nozīmīga iespēja pilnvērtīgi izmantot šo darbu pedagoģijas vēsturē un pedagoģijas zinātnē kopumā, jo tās ne vienmēr ir spējīgas ar nopietniem un pierādītiem loģiskiem, metodoloģiskiem un epistemoloģiskiem apgalvojumiem apliecināt savu zinātnisko autonomiju.

Zuda Kanta aicinājums veidot pedagoģijas jeb audzināšanas zinātni, kas, tāpat kā citas zināšanu formas, var sasniegt zinātniskumu, balstoties uz loģiskiem un metodoloģiskiem universāliem un abstraktiem principiem. Šis aicinājums mudinātu raudzīties ne tikai uz audzināšanu darbībā, bet vairāk uz regulatīvo ideju, kas konceptuālā līmenī ļautu labāk organizēt izglītības un audzināšanas praksi skolās un ārpus tās, – cilvēku un sociālo grupu praktisko darbību visas dzīves gaitā.

Nav pietiekami pārdomāta jēdziena “kopernikāniskā revolūcija” nozīme, tā kļuva vienkārši par automātisku audzināšanas subjektu nobīdi uz konkrētu nozari, kurā šī darbība notiek. Pedagogi nepamanīja faktu, ka Kanta veiktā revolūcija nozīmē nevis lomu pārvērtību, bet gan pasaules un tās uzbūves uztveres veidu krasu maiņu. Tas nav nejauši, ka Kanta piedāvātai audzināšanai nav nekā kopīga ar bērnu audzināšanu. Un tas nav tāpēc, ka Kants seko sava laika mācīšanas modei, bet gan tāpēc, ka attiecības starp pagātni, tagadni un nākotni, starp dabu un kultūru, starp noteikumu un kopīgo vērtību asimilāciju un spēju cilvēkiem kā rīcībspējīgiem subjektiem radīt vēsturi un tās nozīmi un jēgu, ir viņa skatījumā pilnīgi citādas attiecībā uz tradicionālas audzināšanas pieņēmumiem.

“Kopernikāniskā revolūcija” prasa pārskatīt kultūras un vēstures konceptus, kultūras un vēstures pamatā esošo attiecību, kā arī attiecību, kas veido izglītības, audzināšanas un subjektu apziņas izaugsmes ceļu, būtību.

Šos apgalvojumus var apsūdzēt ekstrēmismā un pārspīlējumā, bet skaidrs ir tas, ka, ņemot vērā visu iepriekš minēto, ir visai sarežģīti arvien vēl uzskatīt, ka Kanta darbs “Par pedagoģiju” būtu svešķermenis un virspusējs aksesuārs uz autora plašo un daudzreiz nopietnāko refleksiju fona.

*No itāliešu valodas tulkojusi Anna Kalve.*

*Zinātniskās redaktore: Zanda Rubene, Iveta Ķestere*

## Summary

*The paper is constructed upon the traditional critical perspective about Kantian work *Über Pädagogik* to reach a particular goal: to point out that the traditional perspective involved misunderstanding of the value and the meaning of this work, which is one of the most important in the progress of educational thought and, therefore, may be read as the center of Kantian ideas of *Menschheit*. The authors, by referring to the context of a wide range of pedagogical ideas as the context (Rousseau, Locke, Philanthropismus, etc.) emphasize the importance of the essay by Immanuel Kant in the development of pedagogy as a scientific discipline. They urge to put aside the practical instructions contained in the essay and rather focus on the main idea, i.e., education has to be researched beyond and discounting the specific circumstances, as a result of generalization. Only education makes people human or civilized and develops their capacity as individuality – their spirit, wisdom and morality. The authors believe that, after Kant, pedagogy can no longer be viewed as it was done in the past – as an addition to the philosophical thought, or a particular ideology (e.g., political, social and religious).*

**Keywords:** *Kant, education, pedagogy as a scientific discipline.*

2.

**AUDZINĀŠANA PIRMSSKOLĀ UN  
SKOLĀ**

***UPBRINGING IN PRESCHOOL AND  
SCHOOL***

## **Pēctecība vizuālās mākslas nodarbībās pirmsskolas pedagoģiskajā procesā** *Succession of Visual Art Activities within Pre-school Pedagogical Process*

**Līga Kalniņa**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [ligakalnina1990@inbox.lv](mailto:ligakalnina1990@inbox.lv)

Pētījuma mērķis: attīstīt un pilnveidot vizuālās mākslas nodarbību praktiskās darbības, mākslas valodas lietojuma un saturiskās pēctecības vadlīnijas pirmsskolā. Pētījuma rezultāti: 1) pēctecība iekļaujas vizuālās mākslas praktiskajā darbā, bērniem apgūstot materiālu, lietojot tehniku un apgūstot izteiksmes līdzekļu lietošanu, kas notiek, attīstoties bērna roku muskulatūrai un acs un rokas koordinācijai; 2) pēctecība valodas lietojumā tiek īstenota, apgūstot mākslas vārdu krājumu un pirmsskolas skolotājai skaidrojot bērnam mākslas vārdu nozīmi; 3) pēctecība vizuālās mākslas saturā tiek realizēta, bērnam apgūstot objektu un subjektu attēlošanu, paralēli attīstot bērnu sadarbības prasmes rotaļājoties.

**Atslēgvārdi:** pēctecība, pirmsskola, vizuālā māksla.

### **Ievads**

Šī brīža situācijā pirmsskolā pēctecība nodarbībās ir aktuāls jautājums. Šī publikācija palīdzēs izprast, kas ir vizuālās mākslas pēctecības svarīgākie jautājumi un kā tie var tikt attīstīti un realizēti vizuālās mākslas nodarbību procesā pirmsskolā. Pēctecība vizuālās mākslas nodarbībās pirmsskolā Latvijā ir būtisks jautājums, īpaši mākslas satura apguves jomā. Liepājas Universitātes asociētā profesore Dina Bethere, analizējot pēctecību, secina: “Mūsu izglītības sistēma nav pēctecīga, un izglītības institūcijas dzīvo autonomu dzīvi, kas apgrūtina to sadarbību.” (Bethere, 2013, 125) Tādēļ šī pēctecības satura elementu izmantošana darbā pirmsskolas vizuālās mākslas nodarbībās sekmētu pēctecību mākslas izglītības sistēmā.

Mērķis ir attīstīt un pilnveidot vizuālās mākslas nodarbību praktiskās darbības, mākslas valodas lietojuma un saturiskās pēctecības vadlīnijas pirmsskolā.

Pētījuma metode ir teorētiskās literatūras un dokumentu analīze. Pēctecība vizuālajā mākslā tiek saistīta ar rotaļas būtību. Risinot jautājumu, ko vizuālā māksla dod bērna attīstībā, tiek skaidrots vizuālās izpratības jautājums mūsdienīgā mākslas izglītībā.

Vizuālās mākslas nodarbības ir neatņemama pirmsskolas pedagoģiskā procesa sastāvdaļa, kurās bērni pirmsskolas skolotājas vadībā sāk iepazīties ar mākslas

pasauli. Lai šajā procesā bērni attīstītos, tiktu audzināti un tas balstītos uz radošo darbību, pirmsskolas skolotājai nepieciešams ievērot bērnu attīstības likumsakarības un pēctecību iepazīstināšanā ar mākslas pasauli.

### **Izpētes problēma un aktualitāte**

Lai bērni izaugtu par pilnvērtīgiem un talantīgiem sabiedrības pārstāvjiem, viņos nepieciešams attīstīt lielo potenciālu, kas mīt bērnos jau tad, kad vecāki atved jauno paaudzi uz pirmsskolas izglītības iestādi. Daudzi pētījumi veltīti radošuma attīstīšanai bērnos, lai jauno cilvēku prātos veicinātu diverģento domāšanu, nebaidīšanos no nestandarta situācijām un plašu skatu uz apkārtējās sabiedrības dzīvi un tās izaicinājumiem. Kā nekad agrāk cilvēkam, dzīvojot pārmaiņu laikmetā, nepieciešama vērtību stabilitāte, kuru attīstot un saglabājot topošais skolēns un students spētu attīstīt un pilnveidot savas mākslinieciskās spējas. Šo stabilitāti sniedz mākslas nodarbības ar pilnvērtīgu saturu jau pirmsskolā.

Latvijā ir labi izstrādātas pirmsskolas izglītības satura programmas, tomēr vizuālās mākslas satura vadlīnijas nepieciešams pilnveidot, lai sniegtu bērniem iespēju savus talantus īstenot pēc iespējas pilnvērtīgāk vizuālās mākslas nodarbībās pirmsskolas izglītības iestādēs. Māksliniecisko spēju un radošās domāšanas attīstīšana mākslas nodarbībās ir bērna nākotnes interešu un radošās darbības pamatā. Tādēļ esošiem un topošiem pirmsskolas skolotājiem jābūt zinošiem un viņu pedagoģiskajai darbībai – kvalitatīvai. Mākslinieciskās vērtības, kas izpaužas, pieaugušajiem radot paliekošus mākslas darbus, ir iespējams sākt attīstīt jau no bērna kājas, ja pirmsskolas skolotājai ir priekšstats, kas īsti ir mākslas saturs. Saturs nevar tikt apzīmēts un pieņemts par pilnīgu un vispusīgu, ja to raksturo tikai jēdzieni “punkts”, “līnija”, “forma”, “krāsa”. Šie mākslinieciskās izteiksmes līdzekļi, protams, ir nozīmīgi pamatelementi, sākot praktiski strādāt ar bērniem vizuālajā mākslā, tomēr tikpat labi punktus un līnijas bērni apgūst arī matemātikā. Konceptuāli vizuālās mākslas saturam būtu svarīgi ietvert objektus un subjektus to pēctecīgā attīstībā mākslas attēlojumā. Šādi nebūt netiktu pārvērtētas bērnu spējas. Tieši tāpat kā attīstās bērna sadarbības prasmes rotaļājoties, tā arī attīstās bērna prasmes objektu un subjektu attēlošanā.

Mākslas saturs ir substance, kas garīgi attīsta cilvēku, arī bērnu. Saturs ir iekšējā un ārējā būtība. Jo dziļāk pirmsskolas skolotāja izprot, kā ar bērniem veidot saturiskas un pēctecīgas mākslas nodarbības, jo lielāks būs bērna potenciāls nākotnē, pateicoties skolotājas šī brīža darbam pirmsskolā.

### **Pētījuma teorētiskais pamats**

Pirmsskolas izglītības vadlīnijas, programmas un pedagoģiskā literatūra aplūko pēctecību dažādi. Ministru kabineta noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām (Nr. 533, Rīgā 2012. gada 31. jūlijā (prot. Nr. 42, 21. §)) minēts, ka pirmsskolas pedagoģiskais process balstās uz humānisma, uzskatāmības un pēctecības principu. Noteikumu pielikumā “Vispārējās pirmsskolas izglītības programmas paraugs” (1. pielikums Ministru kabineta 2012. gada 31. jūlija noteikumiem Nr. 533) teikts, ka vizuālās mākslas (sensoro spēju attīstīšana, darbības ar

priekšmetiem, tēlotājdarbība, zīmēšana, gleznošana, veidošana) nodarbību plānā bērniem līdz 2 gadu vecumam paredzētas rotaļnodarbības tēlotājdarbības attīstīšanai; bērniem no 2–3 gadu vecuma – sensoro spēju attīstīšana, zīmēšanas, gleznošanas, veidošanas apguve; bērniem no 3 gadu vecuma līdz pamatizglītības programmas apguves uzsākšanai – zīmēšanas, gleznošanas, veidošanas apguve; sešgadīgiem bērniem – integrēto mācību programma vai atsevišķas rotaļnodarbības mācību satura jomu apguvei (Ministru kabineta noteikumi Nr. 533). Šie dokumenti apskata galvenās vizuālās mākslas jomas. Nav norādīts, ka 2–3 gadus un 3–6 gadus veci bērni vizuālo mākslu apgūst būtiski atšķirīgi.

Valsts izglītības satura centrs ir izdevis pirmsskolas izglītības mācību satura programmu (kods 01011111), kas aplūko vizuālo mākslu (zīmēšanu, gleznošanu un veidošanu ar mācību saturu: punktu, līniju, formu un krāsu) četrās pakāpēs ar plānoto rezultātu – *jau dara* un *vēl mācās*. Pakāpēs iekļauti četri bērnu vecumi: līdz 2 gadu vecumam; 2–3 gadu vecums; 3–5 gadu vecums; 5–6 gadu vecums

Pakāpes paredz, ka bērns *jau dara*: 1. pakāpē – vēro priekšmetus un dabas objektus apkārtējā vidē; 2. pakāpē – švīkā, svītro, liek punktus. Zīmē pazīstamus objektus. Saskata krāsas, vērojot priekšmetus vai priekšmetu attēlus; 3. pakāpē – zīmē un krāso ar zīmuļiem, krītiņiem, krāsām. Zīmē vertikālas, horizontālas, slīpas, riņķveida, noslēgtas līnijas. Liek ritmiskus otas nospiedumus. Zīmē pēc pieredzes. Iekļāj laukumu ar krāsu. Pazīst pamatkrāsas; 4. pakāpē – zīmē līniju ritmus noteiktā laukumā. Zīmē pēc vērojuma un pēc iztēles apkārtējās vides objektus. Zina zaļu, oranžu, violetu krāsu. Gūst pozitīvu pārdzīvojumu, zīmējot un gleznojot (Pirmsskolas izglītības mācību satura programma, 2012, 20). Programmā aprakstītais rezultāts labi atspoguļo mākslas nodarbību praktisko pusi. Bērns pēctecīgi apgūst amatniecisko mākslas pusi – darbu ar materiāliem, objektu attēlošanu. Nekur programmas *jau dara* sadaļā neparādās subjektu attēlošana.

Tāpat programmas pakāpes paredz, ka bērns *vēl mācās*: 1. pakāpē – saskatīt krāsas, vērojot priekšmetu vai priekšmeta attēlu. Švīkāt, svītrot (zīmēt pārtrauktas un nepārtrauktas līnijas), likt punktus. Veidot pirkstu, plaukstu nospiedumus, piemēram, smiltīs, ar pirkstiņkrāsām uz papīra; 2. pakāpē – pazīt pamatkrāsas. Zīmēt ar pirkstiem, zīmulī, krītiņu un otu. Zīmēt dažādus punktus, līnijas un laukumus. Turēt otu, zīmulī, krītiņu un citus palīgmateriālus noteiktā satvērienā. Krāsot laukumus; 3. pakāpē – pazīt atvasinātas krāsas. Aizpildīt noteiktu laukumu. Zīmēt pēc vērojuma un pēc iztēles apkārtējās vides objektus. Lietot dažādas zīmēšanas tehnikas; 4. pakāpē – lietot zīmēšanas piederumus un materiālus. Zīmēt ornamentus un latvju rakstus, ritmiskus zīmējumus, apkārtējās (dabas un sociālās) vides objektus: cilvēkus un dzīvniekus pēc tieša vērojuma, pieredzes, iztēles. Uzklāt krāsu ar otu, ievērojot virzienu. Iekļāt ar krāsu konturētu zīmējumu. Tonēt papīru, piemēram, iekļāt krāsu, smidzināt, pludināt (Pirmsskolas izglītības mācību satura programma, 2012, 20). Arī šajā sadaļā aprakstīta amatnieciskā un praktiskā vizuālās mākslas darbības joma. Nekur vizuālās mākslas programmas daļā neparādās mākslas priekšmetam atbilstoša valoda. Saturā minēts, ka bērns mācās attēlot objektu, tomēr nekas netiek teikts par subjektu attēlošanu (par objektu tiek apzīmēts arī cilvēks). Mākslas satura pēctecīgu atspoguļošanu būtu vērtīgi integrēt atbilstoši bērnu vecumiem un jomai.



Bērns vairo pieredzi vizuālajā mākslā ar trim jomām – valodu, praktisko darbību un saturu. Lai skaidrotu, kā izpaužas pēctecība vizuālajā mākslā, nepieciešams rūpīgi izanalizēt visas trīs pēctecības jomas.

Lai pamatotu, kādēļ tik svarīgi ir veicināt bērna vispusīgu attīstību ar valodu, sociālajām prasmēm, redzi, dzirdi, emocionālo kontroli, pastāvīgiem reaģēšanas veidiem, konceptualizāciju un skaitļiem, jau no bērna pirmsskolas gaitu uzsākšanas paša sākuma – ap divu gadu vecumu – nepieciešams ņemt vērā bērna svarīgākos vecumposmus agrās smadzeņu attīstības gaitā. Bērna attīstībā sensitīvais valodas attīstības periods ir vecumā no 1 līdz 3 gadiem, redzes attīstības periods – no 1 līdz 2 gadiem. Vecums 2–3–4 gadi ir vissvarīgākais, lai iepazīstinātu bērnu ar mākslas iespējām. Viens no bērna praktiskās darbības mērķiem ir roku muskulatūras attīstība un acs–rokas koordinācija. Acs–rokas koordinācija nodrošina to, ka bērns spēj attēlot (uzzīmēt) ar roku uz papīra to, ko viņš redz ar acīm.

Tamāra Komarova uzsver, ka praktiskā darbība paredz pirmsskolas skolotājas demonstrējumus, kā zīmēt dažādas formas. Pirmsskolas skolotāja bērnam parāda, kā turēt instrumentu, kā vilkt līniju, kā veidot formu. Šī darbība ir ārkārtīgi svarīga bērniem vizuālās mākslas nodarbībā, uzsākot gaitas pirmsskolā (Komarova, 1982).

Pirmsskolas skolotājas uzdevums ir attīstīt bērna spēju tvert zīmuli trīs pirkstos, ko nodrošina pakāpeniski attīstīta roku muskulatūra. Roku muskulatūras attīstība sniedz bērnam iespēju brīvi un plastiski pārvaldīt zīmēšanas un gleznošanas instrumentus. Tāpat labai praktiskai darbībai nepieciešamās prasmes ir rokas kustības, kurām raksturīgs drošums, ātrs temps, enerģiskums, uzspiediens, kustību ritmika, vēziens, vienmērīgums, saskaņotība, plūdenums (Komarova, 1982).

Tādējādi Krievijas zinātniece, pētot šo jomu, konstatējusi un apkopojusi galvenās īpašības, kas fizioloģiski nodrošina bērna darbību vizuālās mākslas nodarbībās.

Analizējot praktiskās darbības pēctecību, galvenās vadlīnijas nosaka bērnu vecums.

Iva Elnebija, analizējot bērnu roku darbības attīstību, norāda, ko bērns var izdarīt ar roku dažādos vecumos: divarpus gados bērns zīmējot tur roku virs pildspalvas, bet vairumā gadījumu rādītājpirksts ir izstiepts; trīs gados tur pildspalvu ar krustenisku satvērienu un zīmē ar visu plaukstu, un cieši tur krītu; četros gados tur pildspalvu vai krītu ar pirkstiem un zīmējot izgriež roku uz ārpusi; piecos gados tur pildspalvu pie apakšas ar īkšķa satvērienu un māc zīmēt ar otu, to nespējot pie papīra; septiņos gados rakstot brīvi tur pildspalvu (Elnebija, 1992).

Tādējādi, pamazām attīstot satvērienu, bērns iegūst spēju tehniski pārvaldīt materiālus un vadīt savu praktisko darbību.

Analizējot bērnu redzes attīstību un to, kā bērni dažādā vecumā interpretē krāsas, Elnebija norāda, ka divarpus gados bērns spēj atšķirt sarkano, dzelteno, zaļo, zilo, melno un balto krāsu, bet nezina, kā tās sauc; trīs gados zina vienas krāsas nosaukumu; četros gados zina nosaukt divas krāsas un ar krītu var novilkēt apli, labi kontrolē redzi; piecos gados pazīst sarkanas, dzeltenas, zaļas un zilas krāsas nianšes, var ar krītu apvilkt apkārt četrstūrim, pazīst visas krāsas un prot redzēt lietas veselumā; sešos gados var runāt par vizuālo atmiņu un bērni pazīst krāsu nianšes; septiņos gados māc uzzīmēt veselu figūru (Elnebija, 1992).

Parādās svarīgs atskaites punkts – ja bērns var papildināt savu vārdu krājumu ar krāsu nosaukumiem, tad pirmsskolas skolotājam nevajadzētu aprobežoties tikai ar šiem vizuālās mākslas vārdiem vien.

Analizējot to, ko bērns var izdarīt dažādā vecumā, Elnebija kopsavilkumā secina, ka viena gada vecumā bērns māc spēlēt ar krītu, pildspalvu un papīru; pusotra gada vecumā prot veidot vienkāršus zīmējumus; divos gados bērnam jau ir sarežģītāki zīmējumi un bērns var pagriezt zīmējumu pareizā virzienā; divarpus gados sāk zīmēt aplveidīgas formas; trīs gados bērna zīmējumi sastāv no dažādām līnijām un apliem, bērns prot zīmēt horizontālas un vertikālas līnijas; četros gados prot uzzīmēt apli un krustu, slīpu svītru un zīmēt cilvēku; piecos gados māc uzzīmēt “vecu cilvēku”; sešos gados māc uzzīmēt trijstūri, kvadrātu, taisnstūri un krustu, māc izkrāsot zīmējumus; septiņos gados māc uzzīmēt pūķi (Elnebija, 1992).

Tādējādi vērojama ļoti svarīgā virzība mākslas satura attēlojuma attīstībā – no vienkāršā uz sarežģīto, no formām uz priekšmetiem, objektiem un subjektiem. Un, ja bērns prot uzzīmēt vienu cilvēku, tas nozīmē, ka šajā jomā ir iespējama attīstība un viņš iemācīsies attēlot divus cilvēkus, tad trīs un arī cilvēku grupu. Šī attīstība no līnijām uz priekšmetiem, no objektiem uz subjektiem un tad uz arvien sarežģītākām kombinācijām ir likumsakarīga, tā ir cieši saistīta ar bērna sociālajām attiecībām pirmsskolas izglītības iestādē, ģimenē un sabiedrībā.

Mākslas nodarbību saturs attīstās paralēli bērna sadarbības prasmju attīstībai spēlēs, kas ir pirmsskolas nodarbību galvenā darbība.

Amerikāņu socioloģe, Minesotas Universitātes Bērnu attīstību institūta pētniece Mildreda Partena ir attīstījusi teoriju par sešiem sadarbības līmeņiem bērnu rotaļā, tādējādi sociālā līdzdalība tika klasificēta šādi: bezdarbības uzvedība, rotaļas vienatnē, vērotāja uzvedība, paralēlā darbošanās, asociatīvās rotaļas un sadarbības rotaļas (Parten, 1932).

D. Dzintere un I. Stangaine skaidro teoriju ar pirmsskolas vecuma bērnu sociālo prasmju līmeņu kategorijām: “1. Bezdarbības uzvedība. Bērns nepiedalās apkārtējo bērnu rotaļās. Viņš stāv uz vietas, seko skolotājam vai kļīst apkārt. 2. Vērotāja uzvedība. Bērns pavada daudz laika, vērojot, ko dara citi bērni, un pat sarunājas ar tiem, bet neiesaistās vai nesadarbojas ar pārējiem. 3. Rotaļa vienatnē. Bērns iesaistās rotaļu darbībās, bet spēlējas vienatnē, nevis ar citiem. 4. Paralēlā darbošanās. Bērns spēlējas viens pats, bet blakus citiem un bieži izmanto viņu rotaļlietas vai materiālus. 5. Asociatīvās rotaļas. Bērns spēlējas ar citiem bērniem, izmantojot tos pašus materiālus, sarunājoties ar pārējiem, bet viņš darbojas neatkarīgi un nepakļauj savas intereses pārējās grupas interesēm. 6. Sadarbības rotaļas. Bērns spēlējas kopā grupā, kas ir organizēta, lai veiktu kādu konkrētu uzdevumu. Katrs grupas dalībnieks ir uzņēmies kādu lomu.” (Dzintere, Stangaine, 2007, 146–147)

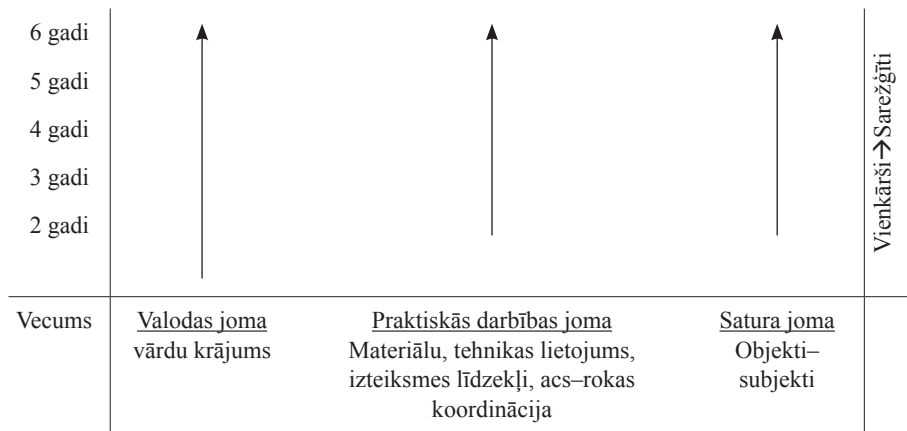
Tādējādi šajās sociālajās prasmēs sākumā bērns ir bezdarbīgs un attīstoties spēj sadarboties ar grupu. Līdzīgi attīstās arī vizuālās mākslas attēlojuma saturs. Mākslas satura objekti un subjekti ir attēloti ar galvenajiem vizuālās mākslas žanru elementiem pēctecīgā virzībā: *klusā daba, portrets, pusfigūra, figūra, dubultfigūra, grupa (daudzfigūru kompozīcija), sarežģīta grupa*. Kopumā, aplūkojot pēctecību kā vienojošo principu vizuālās mākslas nodarbībās, iespējams izcelt tās izpausmes – bērna

fizisko attīstību, bērna sadarbības prasmju attīstību, bērna attēlojuma praktisko attīstību, bērna attēlojuma saturisko attīstību, bērna valodas attīstību mākslas jomā.

Pēctecību iespējams skaidrot kā “sakņotību starp iepriekšējās pieredzes saglabāšanu un turpmākās pavairošanu” (Černova, 2008, 39). Tādējādi no brīža, kad bērns apgūst spēju turēt darbarīku, attīstās tā pārvaldīšana; kad viņš iepazīs krāsas, viņš iemācās pārzināt krāsu paleti praktiski un vārdiski; kad viņš iemācījies novilkt pirmās līnijas un ieklāt laukumu, viņš iemācās uzzīmēt cilvēku un vēlāk attēlot arī vairākus cilvēkus.

Pētījuma rezultātā ir izveidota konceptuālās pēctecības shematiskā uzbūve un pēctecība tiek praktiski īstenota vizuālajā mākslas nodarbībās pirmsskolā.

Lai veiksmīgāk izprastu konceptuālo pēctecības būtību vizuālajā mākslā pirmsskolā, tai ir izveidota shēma (1. attēls).



1. attēls. Pēctecība vizuālajā mākslā

*Picture 1. Succession of visual art*

Vizuālās mākslas nodarbībās ar mākslas valodas palīdzību veidojas bērna priekšstati par mākslu. Analizējot mākslu, svarīgi skaidrot, ka ir vairāku veidu mākslas valodas. Verbālā valoda ietver un izmanto runu, klausīšanos, vārdus, tekstu, lasīšanu, rakstīšanu, savukārt vizuālā valoda ietver un izmanto zīmes, simbolus, emocijas, noskaņu, pārdzīvojumu kā elementus. Ar šo divu valodas veidu palīdzību vizuālās mākslas nodarbībās bērni tiek iepazīstināti ar daudziem dziļiem mākslas jautājumiem. Vizuālās mākslas pēctecībā valodas jautājums skatāms kā mākslas valodas vārdu krājuma pakāpeniska papildināšana bērniem no pirmsskolas gaitu uzsākšanas līdz noslēgšanai. Uzsākot skolas gaitas, bērnu vārdu krājumā ir galvenie ar mākslu saistītie vārdi.

Lai risinātu pēctecību valodas jautājumā, pirmsskolas skolotājai darbā ar bērniem noteiktos vecumos nepieciešams noteiktu mākslas valodas vārdu krājums, kas pieaug likumsakarīgi kopā ar citiem vārdiem, ko apgūst bērns vecumā līdz šiem gadiem. Vārdi ietver to vizuālo ābeci, kas nepieciešama praktiskai darbībai vizuālajā mākslā.

Pēctecīga mākslas valodas ābece pirmsskolas vizuālās mākslas nodarbībās strukturējas pēc vecumiem. Ābece ietver vārdus, kurus nepieciešams ietvert nodarbībās, lietot pirmsskolas skolotājam un skaidrot bērniem jau no pirmajām dienām pirmsskolā vizuālās mākslas nodarbībās.

Vārdi, kas jāapgūst 2–3 gadus veciem bērniem vizuālās mākslas nodarbībās: lieta, vārds, riņķis, ķermenis, sajūtas, attiecības, zeme, kustība, miers, strīds u. c. Runājot ar bērnu tieši šajā svarīgajā vecumā, nepieciešams lietot un skaidrot šos vārdus mākslas kontekstā un mācīt bērnu, kā runāt par mākslas darbu veidošanu. Svarīgi ir vārdus lietot kādā interesantā nodarbē, lai bērniem būtu interesanti, lai veidotos kāds stāsts, kurā iedzīvojoties vārdi dabiski iekļautos nodarbībā. Šie ir pamatvārdi, kurus skaidrojot pirmsskolas skolotājas uzdevums, nebaidoties no atbildības bērna priekšā, ir iedziļināties pašos mākslas būtības dziļumos, proti, ka tajā, ko bērns dara, ir jēga un ka darbošanās un lietotie vārdi sniedz īstas un patiesas sajūtas – emocijas. Veidojot savus zīmējumus, bērns spēj izteikt daudz no savas iekšējās pasaules. Bērns šajā posmā dabiski trenējas, izmēģina savu roku, sāk lietot instrumentus un krāsas, veido daudz švīku, ķeburu, plankumu. Aplūkojot bērnu darbus, pirmsskolas skolotājas uzdevums ir tos apspriest kopā ar viņiem, iekļaujot vārdus “lieta”, “ķermenis”, “zeme”, tā raksturojot dzīvo un nedzīvo bērna attēlojumā. Skaidrojot vārdus “sajūtas”, “miers”, “strīds”, pirmsskolas skolotāja atklāj švīku, ķeburu, svītriņu un plankumu emocionālo vēstījumu, un svarīgi, lai viņa švīkās, ķeburos, svītriņās un plankumos ieraudzītu to, ko bērns gribējis attēlot. Skaidrojot vārdus “attiecības”, “kustība”, “vārds”, audzinātāja rosina bērnus savā darbā ieraudzīt to, kas notiek ikdienā. Šajā posmā bērns spēcīgi darbojas, lietojot vizuālo valodu, un audzinātāja izsaka vārdos to, ko bērns dara ar materiāliem, tā attīstot viņā verbālās valodas spējas.

Vārdi, kas jāapgūst 3–4 gadus veciem bērniem vizuālās mākslas nodarbībās: notikums, veidols, izstrādājums, simbols, pazīmes, materiāls, pārdomas u. c. Šajā vecumā bērns sāk veidot dažādus tēlus – švīkas, ķeburi, svītriņas un plankumi kļūst mērķtiecīgāki un bērns aktīvi sāk pārvaldīt savas kustības un valodu. Apgūstot šos vārdus, bērns sāk risināt jautājumus, kas ir viņa radītais darbs, no kā tas sastāv un kā runāt par to, ko bērns ir darinājis. Pirmsskolas skolotāja vada procesu, skaidrojot, kas ir dažādi simboli, ka notikumi bieži izraisa lielu mākslas darbu tapšanu, ka, lūkojoties uz darbu, cilvēku pārņem dažādas pārdomas.

Vārdi, kas jāapgūst 4–5 gadus veciem bērniem vizuālās mākslas nodarbībās: daudzveidība, darinājums, viela, forma, noderīgums, patiesība, skaistums, drošais, paveiktais, skaidrojums u. c. Šo vārdu apgūšanā pirmsskolas skolotāja iepazīstina bērnus ar vērtībām – skaistumu, patiesību. Tiek pārrunāta bērnu darbu veidošana – no kā sastāv lietas, kā veidojas notikumi (viela), ķermeņi (forma), kāpēc tiek gleznotas gleznas (noderīgums), ko attēlo darbos (drošais), kā raksturojami darbi (daudzveidība). Skaidrošanas mērķis ir labāk saprasties, sadraudzēties, justies labāk.

Vārdi, kas jāapgūst 5–6 gadus veciem bērniem vizuālās mākslas nodarbībās: interpretācijas, pieredze, saturs, saglabāšana, vienojošs, pareizība, zināmais, pārdzīvojums, būtība u. c. Šajā vecumā bērni aktīvi vērtē cits cita darbu un komentē tos. Pirmsskolas skolotāja vizuālās mākslas nodarbībās iepazīstina bērnus ar interpretāciju kā dažādu skaidrojumu esamību vienam mākslas darbam. Pirmsskolas skolotāja runā par dažādiem notikumiem, kas iespaido cilvēku dzīvi (pieredze), par notikumu

parvadošajām emocijām un jūtām (pārdzīvojums), par mākslas darbos attēloto (zināmais) un to, ka cilvēks mākslā var būt brīvs savā izpausmē un neuztraukties par to, ka viņš nosodīs (pareizība). Svarīgi šajā vecumā iepazīstināt bērnus ar darbu tapšanas garīgo pusi (vienojošs), jo šajā vecumā bērni ļoti nāk pretī. Pirmsskolas skolotāja runā par to, kāda ir mākslas darbu vērtība (saglabāšana). Tiek analizēts mākslas darbos notiekošais (saturs) un skaidrots, kas cilvēka dzīvē ir svarīgākais, kas ir ārpusē, kas iekšpusē lietām, parādībām un cilvēkiem (būtība).

Universālie vārdi, kas jāapgūst bērniem visā periodā pirmsskolā: mākslas darbs, mākslinieks, māksla u. c. Šos vārdus bērns dzird jau no agras bērnības, un pirmsskolas skolotājas uzdevums ir tos uzmanīgi skaidrot atbilstoši bērnu vecumam. Pamatvārdi ir “mākslas darbs”, taču pirms tam tiek lietoti vārdi “lieta”, “izstrādājums” un “darinājums”. Katram šim vārdam ir cita nozīme un lietojums. Mākslas darbs ir unikāls garīgi dzīves būtības atklājums vienā eksemplārā, kurš raisa cilvēkā pārdzīvojumu. Mākslinieks ir cilvēks, kurš rada mākslas darbus, attīstot vērotāja garīgo pasauli. Māksla ir viss jēgpilnais garīgi materiālais.

Pirmsskolas skolotāja, kvalitatīvi pārvaldot šos jautājumus, spētu daudz dziļāk izprast un bagātināt savas vizuālās mākslas nodarbības. Dodot bērniem iespēju apdomāt un apspriest jautājumus, rosinot kopīgi apspriesto izmantot praktiskajās nodarbībās, tiktu kopta un attīstīta bērnu vizuālā kultūra.

Mākslas praktiskā apguve paredz materiālu un tehniku lietojuma apguvi un izteiksmes līdzekļu apguvi. Tas nozīmē, ka bērns apgūst darbu ar materiāliem: zīmuļiem, flomāsteriem, eļļas, pasteļa un vaska krītiņiem, guašas krāsām un akvareļkrāsām, tušu, mīkstajiem materiāliem: ogli, sēpiju un sangīnu. Šobrīd veikalos pieejami ļoti daudzi dažādi materiāli, no kuriem izceļami luminiscējošie eļļas krītiņi, kuri ir ārkārtīgi spožs, spilgtās krāsās, kas bērnus iedvesmo radīt košus darbus.

Bērns apgūst mākslas tehniku (no grieķu val. *technikos* ‘prasmīgs’ un *technē* ‘māksla, meistarība’), kas ietver mākslas darba radīšanai nepieciešamo speciālo ierīču, veidu un paņēmienu, prasmju kopumu (Komarova, 1982).

Ar tehnikas palīdzību bērns apgūst visu, kas viņam nepieciešams, lai radītu darbu gan fiziskā, gan garīgā sfērā. Izteiksmes līdzekļi ietver līniju, kolorītu (krāsas), gaismēnu (tumši gaišās un silti vēsās attiecības), kompozīciju (mākslas darba uzbūvi), formu – apjomu.

Bērni, darbojoties ar krāsām, zīmuļiem, krītiņiem un citiem materiāliem, gūst pirmo pieredzi un vairo to visā pirmsskolas posmā. Bērna darbību pavada pirmsskolas skolotāja, iepazīstinot ar visu, kas veido māksliniecisko darbību. Ja pirmsskolas skolotājs izprot, cik liela nozīme bērna vispusīgā attīstībā ir lielajam mākslas potenciālam, tā ir viņa panākumu atslēga, kas nodarbībās palīdz īstenot vizuālās mākslas valodas un satura pēctecību.

Vizuālās mākslas saturs ir komplicēts jautājums. Satura būtība atklājas atbildēs uz galvenajiem eksistenciālajiem jautājumiem, ko cilvēki diendienā risina savas dzīves laikā. Bērns šajā gadījumā ir īpašs ar to, ka ar jautājumiem saskaras pirmoreiz, un svarīgi šajā dzīves sākumposmā neierobežot, nepiezemēt un neapgriezēt ne plašumā, ne dziļumā visu to, ko māksla spēj attēlot un ko tā spēj pateikt. No pirmsskolas skolotājas ir atkarīgs horizonta plašums, uz kuru bērni tiks aicināti lūkoties vizuālās mākslas nodarbībās.

Skolotājs uzdod jautājumu: “Ko mēs šodien zīmēsim?” Meklējot atbildes uz jautājumiem, kas ir tas īstais, ko attēlot pirmsskolas vecuma bērniem savos darbos, skolotājai ir svarīgi nebūt stereotipu varā. Diemžēl stereotipus vairo cilvēku priekšstati par to, kas ir māksla kopumā. Priekšstati par mākslu bez izglītības pilnveides un redzesloka paplašināšanas mākslas jautājumos ir šauri un ļoti kaitē citu cilvēku – it īpaši bērnu – priekšstatu veidošanā. Tādēļ svarīgi veicināt pieaugušo atvērtību un zinātkāri par to, ka mākslas saturs ir bezgalīgs un neierobežots, par to, ka bērna zīmējums, lai cik neparasti vai dīvaini tas izskatītos, ir pareizs.

Lai izprastu mākslas saturu, ir jānovērš šķēršļi, kas traucē vizuālās mākslas satura apguvi bērniem. Vissvarīgākais, kas skolotājai jāievēro vizuālās mākslas nodarbībās, ir nekad neteikt un neizrādīt bērnam, ka viņš kādu lietu, parādību vai būtni zīmē nepareizi, jo māksla ir joma, kur nav iespējams kļūdīties; nav nekā, ko cilvēks varētu uzzīmēt nepareizi, pretējā gadījumā tiek bremszēts radošums un bērnos tiek iesētas bailes – kaut es uzzīmētu pareizi. Būtiski apzināties, ka mākslā nav skaidras un precīzi nomērītas patiesības. Lielāka nelaime ir tad, ja pirmsskolas skolotāja savas pieredzes trūkuma dēļ pati kaut ko nemāk uzzīmēt, tāpēc tiek izvēlētas vieglas un ērtas tēmas, kuras viņa pārvalda. Grūts, tomēr pārvarams šķērslis ir bailes – bailes eksperimentēt, bailes darīt ierastos darbus citādāk, bailes kaut ko izdarīt nepareizi un izcelties kolēģu vidū. Tādēļ apsveicams ir ikviens mēģinājums paskatīties uz ierastiem procesiem citādāk un palūkoties uz pasauli bērnu acīm, ļaut vaļu fantāzijai un eksperimentiem. Galvenais mākslas satura atklāšanas princips ir brīvība, kas sevī ietver brīvību spriedumos, domāšanā, attēlošanā, uzskatos, vērtībās un idejās. Novēršot šos šķēršļus, vizuālās mākslas satura pēctecība var tikt realizēta un bērnu attēlošanas prasmes attīstītas.

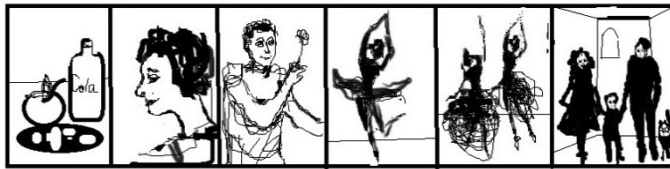
Mākslas saturs vizuālās mākslas nodarbībās visā pirmsskolas posmā ietver pamatvērtības – mīlestību, ģimeni, ticību, brīvību, dzīvību, attiecības, draudzību, patiesību, izglītību, darbu. Centrā ir cilvēks. Mākslas saturu veido ar cilvēku saistītās vērtības.

Mākslas saturs atklājas attēlojamās *objektos* un *subjektos*. Mākslas satura objekti un subjekti tiek attēloti, izmantojot galvenos vizuālās mākslas žanru elementus. Tie ir zīmēšanas un gleznošanas uzdevumi noteiktā secībā no vienkāršākā uz sarežģītāko – *klusā daba, portrets, pusfigūra, figūra, dubultfigūra, grupa (daudzfigūru kompozīcija), sarežģīta grupa*.

Raksturojot satura elementus, tiek analizēta to vērtība.

**Klusā daba** ietver nedzīvu priekšmetu attēlojumu. Galvenais, ko cilvēks apgūst, zīmējot un gleznojot kluso dabu, ir priekšmetu forma, proporcijas, lielums, attālums starp tiem, priekšmetu attēlošanas uzbūve – elipses un viduslīnijas, tumši gaišās attiecības un silti vēsās un tumši gaišās priekšmetu krāsu attiecības. Zīmējot un gleznojot kluso dabu, cilvēkam vērtīgi uztvert priekšmetu raksturu. **Portrets** ietver cilvēka galvas, kakla un plecu daļas attēlojumu. Galvenais, ko cilvēks apgūst, zīmējot un gleznojot portretu, ir proporcionāls sejas attēlojums, sejas koptēla un daļu – acu, mutes, deguna – attēlojums, galvas un ausu attēlojums, kakla un plecu daļas attēlojums, cilvēka sejas silti vēsās krāsu attiecības un tumši gaišās gaismēnas attiecības. Portreta attēlojumā vērtīgi panākt modeļa līdzību. **Pusfigūra** ietver cilvēka attēlojumu līdz viduklim. Zīmējot pusfigūru, cilvēks apgūst ķermeņa augšdaļas,

galvas, kakla, plecu, krūšu, roku proporcijas un formu un, gleznojot pusfigūru, apgūst ķermeņa un apģērba krāsu attiecību telpisku attēlojumu. **Figūra** ir cilvēka pilna auguma attēlojums. Attēlojot figūru, svarīgi ir uztvert ķermeņa proporcijas, apjomu, kā arī pozu, apģērbu, apgaismojumu, dzimumu. **Dubultfigūra** ir divu cilvēku pilnu apgumu attēlojums. Attēlojot dubultfigūru, būtiski ir saskaņot cilvēku pozas, saistību starp attēlojamajiem, attiecības to starpā, attēlojuma kompozīciju. **Grupas** attēlojums (daudzfigūru kompozīcija) īpašs ar to, ka attēlojami vairāki cilvēki telpiskā vidē kādas darbības vai notikuma procesā. Šeit ir nozīmīgs attēlojamo personu darbības raksturs – notikums un stāsts, figūru izkārtojums un telpiska vide. Pēctecība autore ilustrācijā vizuāli parāda attīstību shematiskā skicē (2. attēls).



2. attēls. Mākslas satura pēctecība objektos un subjektos: klusā daba, portrets, pusfigūra, figūra, dubultfigūra, grupa (daudzfigūru kompozīcija)

Picture 2. Art content succession in objects and subjects – a still life, portrait, half-figure, figure, double figure, many figure composition

Mākslas satura pēctecība ir paralēla bērna sadarbības līmeņiem rotaļā. Mākslas satura un bērnu rotaļu līmeņu paralēles shematiski attēlotas tabulā.

Tabula. Mākslas satura un sociālo prasmju līmeņu pēctecība

Table. Art content – social participation succession

Daudzfigūru kompozīcija	Sadarbības rotaļas
Dubultfigūra	Asociatīvās rotaļas
Figūra	Paralēlā darbošanās
Pusfigūra	Vērotāja uzvedība
Portrets	Rotaļa vienatnē
Klusā daba	Bezdarbības uzvedība

Aplūkojot satura pēctecības vadlīnijas un sociālo prasmju līmeņus, iespējams skaidrot paralēles.

Klusā daba sastāv no līnijām, laukumiem, bet dzīvības tur nav, jo attēloti nedzīvi priekšmeti, tur nav cilvēka attēlojuma. To var salīdzināt ar bērnu bezdarbībā, kur nav spēles klātbūtnes.

Portrets un bērna rotaļa vienatnē veido paralēli, jo portretā tiek attēlots viens cilvēks, viņa seja, un rotaļā vienatnē bērns arī ir vērsts tikai uz sevi, sevis nodarbināšanu.

Pusfigūra un vērotāja uzvedība veido paralēli, jo pusfigūrā svarīgas ir arī rokas un ķermeņa augšdaļa, ne tikai galva, kakls un pleci, un vērotājs vēro, ko dara citi bērni – galvenokārt, kā viņi darbojas ar savām rokām, ar ko spēlējas, kā to dara.

Figūra un paralēlā darbošanās saistās ar figūras kā visa ķermeņa, auguma attēlošanas apguvi un bērna paralēlo darbību ar citiem bērniem, kurā tiek vērota un atdarināta visa citu bērnu figūras darbība.

Dubultfigūra un asociatīvās rotaļas veido paralēli, saistoties ar bērna sarunu ar citiem bērniem gan reālā rotaļu darbībā, gan attēlojumā zīmējumā vai gleznojumā.

Grupa kā daudzfigūru kompozīcija un sadarbība rotaļā ir paralēlas, bērniem kopīgi sadarbojoties rotaļā un bērnam attēlojot vairākus cilvēkus noteiktā darbībā vai notikumā savā mākslas darbā.

Izejot cauri šiem rotaļas līmeņiem un apgūstot mākslas žanru elementus, bērns paplašina savu pieredzi, kas rodas, sadarbojoties ar grupu rotaļājoties, kā arī attēlojot sevi un citus grupā savā mākslas darbā.

Vizuālās mākslas apguve iekļauj sevī vizuālo izpratību kā mūsdienu bērnam aktuālu spēju kopumu. Vizuālā izpratība (angļu val. *visual literacy*) ir vizuālā redze, prasme redzēt, atšķirt, salīdzināt un vērtēt vizuālu informāciju. Šobrīd arvien biežāk plašsaziņas līdzekļos attēls dominē pār tekstu. Vizuālā izpratība ir veids, kā bērns var orientēties vizuālajā informācijā. Vizuālās izpratības skaidrojums ietver bērna vizuālās izpratības pienesumu – spēju

- redzēt un zināt;
- atšķirt un prast;
- salīdzināt un izprast;
- vērtēt un interpretēt.

Analizējot bērna saskarsmi ar radošo procesu – zīmēšanu, šajā gadījumā vizuālais materiāls ir bērna zīmējums un uzsverami galvenie aspekti.

Pirmkārt, bērns apgūst spēju redzēt. Un ne tikai skatīties uz zīmējumu, bet arī redzēt un zināt vizuālo informāciju par šo zīmējumu. Zināt, ka tas ir mākslas darbs, uzdot par darbu jautājumus, spēt pastāstīt par savu zīmējumu, veidot stāstu. Izpaužas bērna subjektīvā uztvere un domāšana. Šeit jebkas, ko bērns redz un interpretē, ir bērna iekšējās pasaules atspoguļojums – subjektīvs garīgs lielums.

Otrkārt, bērns apgūst spēju atšķirt divus zīmējumus. Tātad viņš spēj redzēt atšķirību starp divām vizuālās informācijas vienībām. Konkrētais vizuālais materiāls var būt vide, stāsts, stils, plāni, krāsas. Tā ir zināšanu par vizuālo informāciju stiprināšana un objektīvā uztvere. Bērns aplūko grupas biedru darbus mākslas izstādē, kas sarīkota pirmsskolas izglītības iestādē, un saskata atšķirības starp tiem.

Treškārt, bērns apgūst spēju salīdzināt divus zīmējumus – izprast tos, padziļināt zināšanas, tuvotes patiesajam. Salīdzināšanai veiksmīgākās ir līdzīgās informācijas vienības, tās dziļāk, smalkāk spēj attīstīt meklēšanas spējas. Aplūkojot darbus par līdzīgu tēmu, bērns spēj salīdzināt izpildījumu un katra darba oriģinalitāti.

Ceturtkārt, bērns apgūst vērtēšanu, spēj izteikt savu viedokli par zīmējumu un interpretēt redzamo. Bērnā veidojas refleksijas spēja. Tādējādi sākotnējais patīk/nepatīk viedoklis var tikt attīstīts ar jautājumiem, stāstiem, atšķirību un līdzības meklēšanu, analizēšanu un darbu interpretēšanu, reflektējot pat idejām un darbu vēstījumu.

Izprotot vizuālo, līdz ar spēju redzēt, atšķirt, salīdzināt un vērtēt pilnveidojas bērna saskarsme ar mākslu un mākslas verbālā un vizuālā valoda.



## Diskusija

Pētījuma laikā autorei bija iespēja vadīt sarunas Valmieras pirmsskolas izglītības iestādē un uzdot pirmsskolas skolotājiem jautājumus, kā tiek realizēta pēctecība mākslas nodarbībās. Tika iegūtas dažādas atbildes gan par mākslas praktisko darbību, gan mākslas valodu un saturu. Dominēja mākslas praktiskās darbības jomas realizācija nodarbību gaitā. Tika secināts, ka nepieciešams vispusīgi un dziļāk pētīt pēctecības jautājumu. Izvirzītais jautājums diskusijai ir šāds: kā, pēc lasītāja domām, bērni vispusīgi apgūst mākslas valodu un saturu pirmsskolā saskaņā ar pašreizējām programmām?

## Secinājumi

Skaidrojot vizuālās mākslas pēctecīgu apguvi, tiek nodalītas trīs jomas – mākslas valoda, mākslas praktiskā darbība un mākslas saturs.

Svarīgākie secinājumi par pēctecību vizuālās mākslas nodarbībās pirmsskolas pedagoģiskajā procesā:

- 1) pēctecība izpaužas vizuālās mākslas praktiskajā darbā, bērniem apgūstot materiālu, lietojot tehniku un apgūstot izteiksmes līdzekļu lietošanu, kas notiek, attīstoties bērna roku muskulatūrai un acs un rokas koordinācijai;
- 2) pēctecība valodas lietojumā tiek īstenota, apgūstot mākslas vārdu krājumu un pirmsskolas skolotājam skaidrojot bērnam mākslas vārdu nozīmi;
- 3) pēctecība vizuālās mākslas saturā tiek realizēta, bērnam apgūstot objektu un subjektu attēlošanu, paralēli attīstot bērnu sadarbības prasmes rotaļājoties;
- 4) mākslas satura objekti un subjekti attēloti, izmantojot galvenos vizuālās mākslas žanru elementus pēctecīgā virzībā. Tie ir klusā daba, portrets, pusfigūra, figūra, dubultfigūra, grupa (daudzfigūru kompozīcija), sarežģīta grupa;
- 5) objektu un subjektu attēlošana attīstās paralēli bērnu sadarbības prasmju attīstībai – no bezdarbības, rotaļas vienatnē, vērotāja uzvedības, paralēlās darbošanās, no asociatīvās rotaļas līdz sadarbības rotaļām;
- 6) rezultātā veidojas paralēle starp satura elementiem un sociālo prasmju līmeņiem: klusā daba – bezdarbības uzvedība, portrets – rotaļa vienatnē, pusfigūra – vērotāja uzvedība, figūra – paralēlā darbošanās, dubultfigūra – asociatīvās rotaļas, grupa – sadarbības rotaļas;
- 7) bērna attīstībā vizuālā izpratība ietver spējas redzēt, atšķirt, salīdzināt un vērtēt vizuālo informāciju;
- 8) pēctecības veiksmīgas nodrošināšanas nosacījums ir pašas pirmsskolas skolotājas darbošanās vizuālās mākslas jomā – viņa ir paraugs bērniem.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Bethere, D.** Pārejas posms pirmsskola – pamatskola. Rīga: RaKa, 2013, 125. lpp.
2. **Černova, E.** *Pirmsskolas un sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība. Metodisko materiālu "Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas" izstrāde.* Daugavpils: Daugavpils Universitāte, 2008. 39. lpp.
3. **Dzintere, D., Stangaine, I.** *Rotaļa – bērna dzīvesveids.* Rīga: RaKa, 2007, 146.–147. lpp.

4. **Elnebiņa, I.** *Pakāpieni bērna attīstībā*. Rīga: Pētergailis, 1992, 47. lpp.
5. **Komarova, T.** *Kā mācīt bērniem zīmēt*. Rīga: Zvaigzne, 1982, 128. lpp.
6. *Ministru kabineta noteikumi Nr. 533 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām"*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
7. **Parten, M.** Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1932, 28, pp. 136–147.
8. *Pirmsskolas izglītības mācību saturs programma. Valsts izglītības un saturs centrs*. 2012, 20. lpp. Pieejams: [http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk\\_izgl\\_mac\\_programma.pdf](http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf)

## Summary

*The aim of the current research is to develop and improve the guidelines for the visual arts' continuity in practical art activities, the artistic use of language and the content of art education for preschool. The key findings and results summarised in the article: 1) The continuity in the form of visual art in practice through the acquisition of materials, equipment usage and the using the means of expression supports the development of child's arm muscles and eye-hand coordination; 2) The continuity of language use through art vocabulary is enabled by gradual acquisition, as the preschool teacher explains the meaning of words relevant to art to a child; 3) The continuity of the form of visual art content is achieved through the portrayed objects and subjects during the learning alongside development of child's cooperation skills through play. The art content of objects and subjects, displayed through the main genres of visual art elements, is a still life, portrait, half-figure, figure, double figure, composition of many figures, a complex group.*

**Keywords:** continuity, preschool, visual art.

## **Dzimumdiferencēta izglītība pedagoģiskajā procesā** *Single Gender Education in the Pedagogical Process*

**Baiba Kaļķe**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: *baiba.kalke@lu.lv*

**Jimena Gonzalez Urrea**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: *jgonza0704@yahoo.es*

Izglītībā aktuāls ir jautājums par to, kā organizēt pedagoģisko procesu, lai tajā sasniegtu iespējami labākus rezultātus. Viena no skolas darba organizācijas formām ir dzimumdiferencēta izglītība, kuras aizsākumi rodami pirms mūsu ēras. Mūsdienās daudzās valstīs tiek praktizēta dzimumdiferencēta izglītība, bet Latvijā šīs pieredzes mūsdienu izglītības telpā praktiski nav, tādēļ raksta “Dzimumdiferencēta izglītība pedagoģiskajā procesā” mērķis ir izanalizēt šīs izglītības organizācijas formas būtību un pozitīvās un negatīvās iezīmes mācību un audzināšanas procesā. Pētījumā izmantotā metode – zinātniskās literatūras analīze.

**Atslēgvārdi:** dzimumdiferencēta izglītība, mācību process, izglītības organizācijas forma.

### **Ievads**

Izglītībā aktuāls ir jautājums par to, kā organizēt pedagoģisko procesu, lai tajā sasniegtu iespējami labākus rezultātus. Viena no skolas darba organizācijas formām ir dzimumdiferencēta izglītība, kuras aizsākumi iestiepjas laikā pirms mūsu ēras – senajos laikos. Viens no uzskatiem – dzimumdiferencēta izglītība ir vecmodīga, nedabiska, diskriminējoša, tomēr pašlaik ne tikai Eiropā, bet arī Dienvidamerikā, Ziemeļamerikā un citur pasaulē ir atvērtas skolas, kurās izglītību meitenes un zēni iegūst šķirti. Tā kā vienlaikus pastāv divas pretējas izglītības organizācijas formas – kopizglītība un dzimumdiferencēta izglītība –, tad pedagoģiskajā vidē raisās diskusijas par šo izglītības formu pozitīvajām un negatīvajām iezīmēm.

Pirms gadiem piecpadsmit vēl nebija tik detalizēti izpētītas atšķirības, kas pastāv starp vīriešu un sieviešu smadzenēm (Dan, 2009). Šī realitāte ietekmē mācību procesu, un it īpaši skolas laikā parādās lielas atšķirības starp vienu un otru dzimumu. Ir secināts, ka tādā veidā var tikt risinātas daudzas mūsdienu pedagoģiskās problēmas. Tā kā Latvijā šī izglītības organizācijas forma faktiski nepastāv, tad rakstā tiks pētīta dzimumdiferencētas izglītības būtība un īstenošanas pieredze pasaulē 21. gadsimtā. Rakstā izmantotā pētīšanas metode ir literatūras analīze.

## Dzimumdiferencētas izglītības būtība

Dzimumdiferencēta izglītība ir izglītības sistēma, kurā, pamatojoties uz to, ka sievietēm ir tādas pašas tiesības un pienākumi kā vīriešiem, tomēr atzīstot, ka pastāv iedzimtas atšķirības starp abiem dzimumiem, izmanto to, lai attīstītu vislabākā veidā izglītojamo spējas un nodrošinātu vienādas iespējas dzīvē. Tikai atzīstot, pieņemot un ievērojot atšķirības starp vīriešiem un sievietēm, var sasniegt vienlīdzību. Ja neņem vērā atšķirības, notiek diskriminācija, jo tās kļūst par robežām un šķērslī (Calvo, 2012).

Nedrīkstētu paust uzskatu, ka dzimumdiferencēta izglītība ir nedabiska vai dabiska. Tas nozīmē vienkārši izmantot dažāda veida resursus un organizatoriskas sistēmas, lai sasniegtu optimālus rezultātus. Ikdienā arī var novērot, ka sievietes un vīrieši darbojas atsevišķi, piemēram, sporta aktivitātēs, dažādosursos utt.

Dzimumdiferencēta izglītība nenozīmē vienkārši sadalīt divās skolās/klasēs meitenes un zēnus. Ir nepieciešams, lai skolotāji būtu labi kvalificēti šim darbam, kompetenti ne tikai pedagoģijā, bet arī psiholoģijā un filozofijā.

## Dzimumdiferencētas izglītības vēsturiskais aspekts

Šī izglītības organizācija pastāv jau kopš seniem laikiem, kad dzimumdiferencēta izglītība jeb zēnu mācīšana atsevišķi no meitenēm bija parasta lieta (Senā Mezopotāmija). Lielākajā daļā seno kultūru bija pieņemts, ka tikai zēni iegūst izglītību, kamēr meitenes mājās apgūst praktiskas prasmes no mātēm. Sieviešu izglītības veidošanās process bija lēns un ilgstošs. Seno grieķu filozofs Platons bija viens no pirmajiem, kas uzskatīja, ka izglītība nepieciešama kā zēniem, tā meitenēm, bet praktiskajā dzīvē tas netika ņemts vērā. Pēc renesanses, kas mākslu un kultūru tuvināja masām, izglītība kļuva nozīmīga, taču skolās, sekojot viduslaiku tradīcijām, mācījās vienīgi zēni. Meitenes vai nu palika bez izglītības, vai to ieguva privātās mācību iestādēs. Būtiskas atšķirības izglītības jomā turpinājās līdz pat 19. gadsimtam, kad pamatskolas vairumā gadījumu kļuva par abu dzimumu skolām. Arī Latvijā dzimumdiferencētas izglītības organizācijas forma nav sveša pedagoģijas vēsturē. Piemēram, 1937./38. mācību gadā Izglītības ministrijas Skolu departaments pieņēma lēmumu par šķirtu mācību zēniem un meitenēm arodskolās un ģimnāzijās, jo katram dzimumam ir savs uzdevums: zēniem jā sagatavojas tēvijas sarga pienākumam, bet meitenēm – mātes pienākumiem (Zēni un meitenes mācīsies atsevišķi, 1937).

Padomju Savienībā 1943. gadā (Latvijā pēc Otrā pasaules kara) padomju republiku galvaspilsētu, rajonu un citās lielākajās septiņgadīgajās skolās un vidusskolās tika mēģināts ieviest mācības atsevišķi zēniem un meitenēm. Eksperiments tika atcelts 1954. gadā.

## Dzimumdiferencētās izglītības organizēšanas pieredze pasaulē

Mūsdienu pedagoģiskā procesa organizācija dzimumdiferencētā izglītībā var atšķirties. Dalījums “meitenes/zēni” var būt īslaicīgs – skolēni pēc dzimuma tiek šķirti atsevišķās mācību stundās vai kādu projektu laikā (arī Latvijā šī pieredze tiek

īstenota mājturības un tehnoloģiju stundās, sporta stundās). Dažreiz skolēni apmeklē skolu atšķirīgās (pēc dzimuma) grupās vienu vai vairākas dienas nedēļā. Citā situācijā skolēni lielāko daļu laika pavada atsevišķās klasēs kopmācības skolās, bet starpbrīžos un ārpusstundu pasākumos esot kopā. Ir arī meiteņu un zēnu skolas (Pollard, 1999).

Pētījumā, ko veica Eiropas Viendzimuma izglītības asociācija (*European Association Single-Sex Education* (EASSE)), tika norādīts, ka 70 valstīs pasaulē kopumā ir 210 281 dzimumdiferencēta skola ar 40 050 000 skolēnu.

Tabulā apkopoti dati no šī pētījuma par dzimumdiferencētu skolu skaitu, lai sniegtu ieskatu šo skolu izplatībā.

Tabula. **Dzimumdiferencētu skolu skaits**  
*Table. The number of gender differentiated schools*

Valsts	Skolu skaits
Lielbritānija	1902
Francija	238
Vācija	180
Kanāda	140
Austrālija	1479
Jaunzēlande	121
ASV	1890
Japāna	402

(European Association Single-Sex Education, 2008)

Arī Krievijā pašlaik ir apmēram 500 skolu, kurās pedagoģiskais process tiek organizēts šķirti meitenēm un zēniem (Чепрасова, 2012).

Žurnālā “The Daily Telegraph” tika publicēti materiāli par akadēmiskajiem sasniegumiem 500 valsts skolās Lielbritānijā. Starp 50 labākajām 36 bija dzimumdiferencētas skolas (Calvo Charro, 2007). Ontario 10 no 16 skolām ar vislabākajiem rezultātiem ir dzimumdiferencētas skolas (Madina, 2011). Pētnieku grupa, ko izveidoja Austrālijas Izglītības pētniecības birojs (*The Australian Council for Educational Research*), sešu gadu garumā izpētīja 270 000 skolēnu, kuri bija mācījušies viena dzimuma klasēs, un akadēmiskie rezultāti bija par 15–22% labāki nekā skolēniem no abu dzimumu skolām (Barrio Maestre, 2005). ASV tiek popularizēta šāda izglītība, ņemot vērā zinātniskos atklājumus. Tika iesniegts likuma grozījums, kurā paredzēts, ka dzimumdiferencēta izglītība būtu pieejama visiem skolēniem, ne tikai bērniem, kuru vecāki var maksāt par to 20 000 dolārus, lai izglītotu savus bērnus privātās skolās (Sax, 2010). 2010. gadā Vitingtonas (*Withington*) Meiteņu skola tika uzskatīta par “labāko skolu gadā”.

Iepriekš minētais apliecina, ka dzimumdiferencētas skolas ir konkurētspējīgas ar kopmācības skolām.

## Atšķirības starp vīriešiem un sievietēm – dzimumdiferencētas izglītības pamats

21. gadsimtā dzimumdiferencētas skolas vairs nav tikai vēsturisko pedagoģisko un reliģisko tradīciju turpinātājas, tās tiek veidotas, pamatojoties uz zinātniski pierādītām atšķirībām starp sievietēm un vīriešiem. 20. gadsimta 60.–80. gados uzskatīja, ka atšķirības uzvedībā rodas izglītības un kultūras dēļ. Mūsdienās tika apstiprināts, ka tās ir iedzimtas. Tas atspoguļojas dažādās realitātēs, piemēram, kad sešus mēnešus vecas meitenes dzird skaņas, aktivitāte kreisajā puslodē viņām ir lielāka nekā labajā (Calvo, 2012).

Salīdzinājumā ar zēniem 20 mēnešu vecumā meitenēm ir trīs reizes plašāks vārdu krājums. Šajā periodā meitenes labāk formulē domas, izveido garākus un sarežģītākus teikumus, izmanto vairāk īpašības vārdu (Madina, 2011). Sākumskolā meitenes sāk rakstīt agrāk un labāk, jo zēniem sīko pirkstu muskulatūra ir vājāka, un lasa raitāk, zēniem vārdu krājums pamatskolā kļūst tikpat plašs kā meitenēm. Darbspējas meitenēm sākuma klasēs ir augstākas, tās sāk izlīdzināties 9–10 gadu vecumā.

Meitenēm ir daudz biežāks un izteiktāks smadzeņu lielais saiklis, kas savieno labo un kreiso smadzeņu puslodi. Līdz ar to straujāk notiek komunikācija starp labo un kreiso smadzeņu puslodi.

Attīstības periodā smadzeņu darbības atšķirību veicina hormoni – kādas lietas tie aktivizē, kādas – kavē. Vīriešu hormons testosterons meitenēm nav aktīvs, tāpēc meitenēm turpina attīstīties smadzeņu zonas, kas atbild par komunikāciju. Zēniem testosterona ietekmē sāk samazināties zona, kas atbild par komunikāciju, bet palielinās zona, kas saistīta ar seksualitāti un agresiju, – rodas vēlme gūt uzvaru, virzīties uz priekšu. Zēniem par četriem gadiem ātrāk attīstās spējas, kas saistās ar matemātiku un telpisko izjūtu. Tomēr jebkurā no šiem attīstības posmiem gan meitenes var attīstīt spējas matemātiskā, gan zēni – valodu apgūvē.

Telpiskajā uztverē un plānošanā labāk sokas vīriešiem. Vīrieši, arī mazi zēni, labāk orientējas labirintos, savukārt meitenes tur drīzāk nomaldās (Vītola, Utināns, 2013).

Sievietēm ir divas X hromosomas, tas palīdz uztvert vairāk krāsu un to nianšu, jo šī hromosoma ir atbildīga par krāsu redzi. Vīriešu tīklenei ir vairāk M šūnu, kas pamana kustību (Assam Caram, 2012). Viņi biežāk atbild uz jautājumu *kur?*, tāpēc zēni zīmē ar mazāk krāsām nekā meitenes, viņu zīmējumos ir vairāk kustību, un tie ir abstraktāki. Meitenes atbild vairāk uz jautājumu *kas?*, tāpēc pievērš uzmanību detaļām, cilvēkiem, krāsām (Sax, 2011).

Arī mācību saturu zēni un meitenes uztver citādi. Meitenēm galvenās šajā procesā ir emocijas, zēniem – loģika. 7–8 gadu vecumā meiteņu un zēnu attīstības un spēju atšķirības ir lielas. Zēni ir vairāk tendēti uz risku, viņiem labāk patīk meklējumdarbība, nevis kārtīga jau zināmā uzdevuma izpilde. Viņi pretendē uz līdera lomu un ir mazāk atkarīgi no citu uzskatiem. Meitenes apzinīgi izturas pret mācībām, klausā skolotājus, ir gatavas sadarboties cita ar citu un pieaugušo, pubertātē psihiskā attīstība straujāka ir meitenēm. Tas arī veicina atbildību, neatlaidību un zināmā mērā arī briedumu (Calvo, 2012).

Tātad pēc fizioloģijas pētījumiem izriet, ka kvalitatīvs izglītības process ir atkarīgs ne tikai no skolēnu spējām, motivācijas, pedagogu kompetences, mācību materiālu kvalitātes, pozitīvas atbalsta vides, bet arī no tā, kā mācībās tiek ievērotas dzimumatšķirības.

## Pozitīvās iezīmes dzimumdiferencētā izglītībā

Mācību iestādēs bieži var redzēt, ka zēni un meitenes sadalās pa dzimumiem gan klasē, gan koridoros, gan spēlēs. Pašlaik abu dzimumu skolās pastāv dažādas problēmas. Gan meitenes, gan zēni cieš savu atšķirību dēļ, bet tās, kā jau iepriekš minēts, ir iedzimtas atšķirības. Divu dzimumu skolās pārsvarā neņem vērā atšķirības, mēģinot visus mācīt un audzināt vienādi, izvirzot vienotas prasības. Pedagoģiskais process feminizējas, jo pārsvarā par skolotājām strādā sievietes. Arī mācību grāmatās (īpaši literatūrā) nereti sastopama informācija, kas iekļauta “sievīšķīgi” veidotā tekstā, “sievīšķīgā stilā”. Līdz ar to zēnus ne vienmēr tas uzrunā.

Dzimumdiferencētā izglītībā mācību un audzināšanas stratēģija, skolotāja izturēšanās stils, atmosfēra klasē ir atšķirīga, jo jāievēro tikai viena dzimuma īpatnības. Tā kā abu dzimumu skolās meitenēm sākumskolā un pamatskolā ir labākas sekmes, jo viņas labāk lasa, ātrāk raksta, ir nobriedušākas, tad zēniem rodas mazvērtības komplekss, bezspēcības izjūta, un tas provocē vardarbīgas reakcijas (Polaino-Lorenste, 2013).

Akadēmiskie rezultāti zēniem straujāk aug dzimumdiferencētās skolās, jo tiek respektēts nobrieduma ritms, kas ir lēnāks nekā meitenēm.

Kopizglītības skolās, salīdzinājumā ar dzimumdiferencētām skolām, skolēniem agrāk rodas interese par seksuālajiem jautājumiem (Madina, 2011).

Testosterona dēļ zēni ir aktīvāki, tas viņus padara nepacietīgus un nervozus. Viņi mazāk respektē meitenes. Meiteņu klātbūtne novērš zēnu uzmanību, un viņu koncentrēšanās spējas samazinās. Meitenēm savukārt traucē zēnu aktivitāte. Viņas vairāk pievērš uzmanību savam ārējam izskatam nekā personībai vai mācību saturam. Saslimšanu skaits ar anoreksiju ir lielāks (Calvo Charro, 2007).

Mūsdienās dzimumdiferencētas izglītības aizstāvji apgalvo, ka pusaudžu grūtniecība un seksuālās uzmāšanās gadījumi vairāk novērojami kopizglītības skolās (Cable, Spradlin, 2008).

Dzimumdiferencētu skolu idejas aizstāvji uzskata, ka pusaudžu vecumā, kad skolēnu personība vēl nav nobriedusi, ir nepieciešams, lai vispirms viņi koncentrējas uz savu individuālo attīstību, un tikai tad, kad jau ir nobrieduši, viņi varētu bez kompleksiem un ar cieņu veidot attiecības ar pretējo dzimumu. Jāizveidojas personībai, lai varētu socializēties.

Skolēniem dzimumdiferencētās skolās jāpārvar mazāk grūtību. Viņi labāk iekļaujas komandas darbā, skolēniem nav stereotipu, ka meitenes ir labākas humanitāros priekšmetos un zēni labāki eksaktajos priekšmetos, meitenes un zēni neizjūt spriedzi no otra dzimuma (Alcazar, 2013).

Kornēliuss Riordans (*Cornelius Riordan*), profesors no ASV un autoritāte pasaulē dzimumdiferencētas izglītības pētījumos, uzskata, ka skolēniem, kuri apmeklē vien- dzimuma skolas, ir lielāka vides kontrole, tas viņus padara drošākus (Riordan, 2013).

## Dzimumdiferencētas izglītības negatīvās iezīmes

Neraugoties uz minētajām pozitīvajām iezīmēm, dzimumdiferencētai izglītībai ir arī pietiekami daudz negatīvu iezīmju. Izanalizējot literatūru par abām izglītības organizācijas formām, var secināt, ka galvenās no tām ir saistītas ar socializāciju un vēlāko iekļaušanos sabiedrībā. Šo skolu absolventiem ir smagāka sociālā adaptācija kolektīvos, kuros ir abu dzimumu pārstāvji. Pazeminās viņu sociālā aktivitāte. Vērojama noslēgtība.

Šī raksta mērķis bija izziņāt dzimumdiferencētas izglītības pozitīvās un negatīvās iezīmes mācību un audzināšanas procesā, izmantojot tikai zinātniskās literatūras analīzi. Tā kā vairums analizēto darbu autoru ir dzimumdiferencētu skolu aizstāvji, tad viņu rakstos tiek akcentētas dzimumdiferencētas izglītības pozitīvās iezīmes. Turpmākajos pētījumos vairāk uzmanības jāpievērš šīs izglītības darba organizācijas negatīvo iezīmju izvērtēšanai. Nepieciešams arī novērtēt praksē (pedagoģiskais novērojums, intervēšana, anketēšana) dzimumdiferencētas izglītības plusus un mīnus, kā praktiski šāds pedagoģiskais process ietekmē skolēnus, kādas ir skolēnu domas un izjūtas, mācoties viena dzimuma skolās, kā tas iespaidojis šo skolēnu dzīvi pēc skolas beigšanas.

## Secinājumi

1. Pasaulē pastāv divas izglītības organizācijas formas: dzimumdiferencētas un kopmācības skolas. Tā kā tās savā būtībā ir pretējas, tad pedagoģijā raisās diskusijas par šo izglītības formu pozitīvajām un negatīvajām iezīmēm.
2. Dzimumdiferencētas izglītības aizsākumi meklējami senajā pasaulē (Mezopotāmijā), īpaši aktuāls šāds mācību veids bija viduslaikos. Arī mūsdienās daudzās valstīs tiek praktizēta šī izglītības darbības organizācija, kad zēni un meitenes mācās atsevišķi. Tās var būt skolas, klases vai atsevišķas stundas, kad skolēni tiek diferencēti pēc dzimuma.
3. Pamats šādai izglītības organizācijas formai meklējams vēsturiskajās tradīcijās, taču mūsdienās par galveno nosacījumu šķirtajām mācībām kļūst zinātniskās atziņas par sievietes un vīriešu iedzimtajām atšķirībām.
4. Pozitīvās iezīmes dzimumdiferencētā izglītībā: iemācās ātrāk un bez spriedzes, paaugstinās skolēnu pašvērtējums, līdz ar to paaugstinās sekmes un pašcieņa, skolēni vairs tik ļoti nekautrējas, atbildot individuāli, skolēni var būt paši, bez dzimumu stereotipu ietekmes, samazinās seksuālā spriedze.
5. Negatīvās iezīmes: smagāka sociālā adaptācija kolektīvos, kuros ir abu dzimumu pārstāvji, pazeminās sociālā aktivitāte, noslēgtība.
6. Turpmāk būtu jāpēta individuālās pieredzes, kas iegūtas, izglītību apgūstot dzimumdiferencētās vai kopmācības skolās.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Alcazar, J. A.** *La educación diferenciada: La opinión de los Expertos*, 15/05/2013. Pieejams: <http://www.easse.org/en/expert/291/V%C3%ADdeo%3A+La+educaci%C3%B3n+diferenciada>



2. **Assam Caram, A. L.** *Educación diferenciada: ¿un retroceso histórico o un avance en el sistema educativo?* México, D. F. Centro Universitario Villanueva, área de educación, máster en asesoramiento educativo familiar, 2010. Pieejams: <http://www.educaciondiferenciada.com/estudio-sobre-la-educacion-diferenciada/>
3. **Barrio Maestre, J. M.** *Educación diferenciada, una opción razonable.* Navarra, 2005, EUNSA.
4. **Cable, E. K., Spradlin, T. E.** Single-Sex Education in the 21st Century. *Education Policy Brief*, Vol. 6, No. 9, fall 2008. Pieejams: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503856.pdf>
5. **Calvo Charro, M.** *Entrevista con María Calvo*, 15/08/2007. Pieejams: (<http://www.educaciondiferenciada.com/entrevista-con-maria-calvo-charro/>)
6. **Calvo, M.** *Educación diferenciada un modelo de futuro y una opción de libertad.* Madrid, EASSE, 2012.
7. **Dan, C.** Pieejams: <http://www.ojocientifico.com/2009/10/11/las-diferencias-entre-el-cerebro-del-hombre-y-el-la-mujer>
8. *La Educación Diferenciada en el Mundo.* European Association Single-Sex Education. (2008) Pieejams: [www.unav.es/icf/.../Easse\\_Educacion-diferenciada](http://www.unav.es/icf/.../Easse_Educacion-diferenciada)
9. **Madina, J. A.** *Los chicos con las chicas ¿o no?* Madrid, 02/2011. Pieejams: [http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=745&Itemid=818](http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com_content&view=article&id=745&Itemid=818)
10. **Polaino-Lorente, A.** *La educación diferenciada: La opinión de los Expertos*, 15/05/2013. Pieejams: <http://www.easse.org/en/expert/291/V%C3%ADdeo%3A+La+educaci%C3%B3n+diferenciada>
11. **Pollard, D. S.** *Single-Sex Education. 1999.* WEEA Equity Resource Center. Pieejams: <http://www2.edc.org/womensequity/resource/alldigest/index.htm> (skatīts 10.01.2014.)
12. **Riordan, C.** *La educación diferenciada: La opinión de los Expertos*, 15/05/2013. Pieejams: <http://www.easse.org/en/expert/291/V%C3%ADdeo%3A+La+educaci%C3%B3n+diferenciada>
13. **Sax, L.** *¿Educación mixta o diferenciada?*, 03/2010. Pieejams: <http://istmoenlinea.com.mx/2011/03/%C2%BFeducacion-mixta-o-diferenciada/index.html>
14. **Vītola, I., Utināns, A.** *Kādas spējas un talantus nosaka mūsu dzimums.* 2013. Pieejams: <http://m.la.lv/kadas-spejas-un-talantus-nosaka-musu-dzimums-4/>
15. **Zēni un meitenes mācīsies atsevišķi.** *Latvijas Kareivis*, Nr. 100, 1937.
16. **Черкасова, Д.** *Раздельное обучение: за и против.* 2012. Pieejams: [http://deti.mail.ru/news/razdelynoe\\_obuchenie\\_za\\_i\\_protiv/](http://deti.mail.ru/news/razdelynoe_obuchenie_za_i_protiv/)

## Summary

*The aim of the research “Single gender education in the pedagogical process” is to analyze the quintessence of organizational forms in the single gender education, as well as both positive and negative features in educational process. The method applied in the research process is the analysis of bibliography. Two organizational forms of education in terms of either single gender or coeducation have existed in the world. Consequently, the viewpoints regarding positive and negative features of these forms are discussed, since they are contradictory in their essence.*

*The prime origin of the single gender education is discovered in the ancient world (Mesopotamia), being especially significant in the Middle Ages. In the contemporary world this form has also been practised in many countries, when girls and boys are taught separately. The students can be differentiated according to their gender either at schools, grades or separate classes.*

*The reason of this organizational form of education can be found in the historical traditions, however, nowadays the scientific research about the innate male and female differences has grown into a guiding condition for separate learning.*

*The positive features of the single gender education are the following: students learn faster and without stress, self-esteem and success in studies increase, students do not feel confused and / or embarrassed when providing individual answers, students can be themselves without the gender stereotypes, sexual stress decreases. The negative features include a greater difficulty of social adaptation in both gender environment, decline in social activity and seclusion. Individual experiences obtained in the single gender and coeducational schools should be researched in future.*

**Keywords:** *single gender education, pedagogical process, organizational forms of education.*

## Estētiskās audzināšanas atspoguļojums 20. gadsimta periodikā

### *Reflection of Aesthetical Education in Periodicals of the 20<sup>th</sup> Century*

**Ligita Stramkale**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [ligita.stramkale@lu.lv](mailto:ligita.stramkale@lu.lv)

Pētījuma pamatā ir 217 raksti par estētisko audzināšanu, kuri publicēti žurnālos un laikrakstos Latvijas brīvvalsts un padomju periodā. Rakstos informācijas atļasei un analīzei izmantota kontentanalīze un analītiskā dedukcija. Pētījumā atklāti estētiskās audzināšanas līdzekļi, raksturotas estētiskās audzināšanas institūcijas un pasākumi. Plašāk analizētas 20. gadsimta periodikā atspoguļotās estētiskās audzināšanas problēmas un to risināšanas iespējamie veidi, kā arī raksturotas brīvvalsts perioda un padomju perioda estētiskās audzināšanas kopīgās un atšķirīgās iezīmes.

**Atslēgvārdi:** estētiskā audzināšana, estētiskās audzināšanas līdzekļi, brīvvalsts periods, padomju periods.

### **Ievads**

Estētiskās audzināšanas jēdzienu pirmais lietojis F. Šillers darbā “27 vēstules par cilvēka estētisko audzināšanu” (Schiller, 1964). Dažādās laiku maiņas 20. gadsimta Latvijā iezīmēja atšķirīgu pieeju izpratnē par audzināšanu. Brīvvalsts periodā tika lietots jēdziens “estētiskā audzināšana”, un J. A. Students uzskata, ka tas ir viens no sarežģītākajiem audzināšanas veidiem (Students, 1998, 295). Viņam var piekrist, jo izpratne par estētiskās audzināšanas būtību vēsturiski nav viennozīmīgi interpretējama, tā sevī slēpj daudz neskaidrību un pretrunu.

Padomju periodā estētiskā audzināšana bija viena no komunistiskās audzināšanas sastāvdaļām, ar kuras palīdzību skolotājs skolēnā veidoja izpratni par skaisto. Zelmanis uzskata, ka estētiskā audzināšana ir audzināšanas teorijas nozare un māksla nav vienīgais estētisko vērtību avots, jo daudz skaistuma sniedz arī daba un cilvēku reālā dzīve (Zelmanis, 1991, 194).

Ļ. Viġotskis norāda uz kļūdām, kuras iespējams pieļaut, ja estētisko audzināšanu interpretē plašāk. Viņš uzskata, ka tradicionālā pedagoģija savā laikā ir pieļāvusi trīs nepilnības:

- estētisko audzināšanu uztvēra kā skolēna izzīņas paplašināšanas līdzekli,
- estētisko pārdzīvojumu nepastarpināti saistīja ar morālo uzvedību,
- mākslu uzskatīja par baudas gūšanas līdzekli (Viġotskis, 1999, 240).

20. gadsimta pēdējos gados un 21. gadsimtā tiek uzskatīts, ka audzināšanas saturu veido attieksmju kopums, kas veidojas sadarbības rezultātā. A. Špona zināšanas par skaisto, jaunradi kultūras un mākslas darbībā, kā arī citus komponentus ietver attieksmes pret kultūru veidošanā (Špona, 2001, 56).

Attieksmes pret skaisto veidošanās procesā attīstās skolēna personība. Tas notiek nepārtraukti, un to, izmantojot daudzveidīgus līdzekļus, ietekmē dažādi faktori. Mūsdienās vairāk runā par attieksmes veidošanu pret skaisto, un retāk tiek lietots estētiskās audzināšanas jēdziens.

20. gadsimta periodikā plaši tiek atspoguļota estētiskās audzināšanas prakse dažādos izglītības sistēmas līmeņos. Pilnībā var piekrist J. Anspaka viedoklim, ka "orientācija uz estētisko spēj pacelt mācības, audzināšanu un izglītību jaunā kvalitātē" (Anspaks, 2006, 11). Mūsdienās arvien biežāk dzirdam, ka izglītības iestādēs nepieciešams pilnveidot mācību un audzināšanas darba kvalitāti. Varbūt tieši estētiskā komponenta pilnvērtīga integrēšana izglītības sistēmā ir viens no līdzekļiem mācību un audzināšanas darba pilnveidei un personības attīstībai kopveselumā? Tādēļ mūsdienās ir būtiski zināt un izprast estētiskās audzināšanas vēsturisko pieredzi, lai neatkārtotu līdzīgas kļūdas un lai, veidojot attieksmi pret skaisto, realizētu labās prakses piemērus.

## Pētījuma izlase un metodoloģija

Pētījuma aktualitāte noteica pētījuma mērķi – analizējot publikācijas periodikā, noskaidrot estētiskās audzināšanas problēmas 20. gadsimtā. Mērķa sasniegšanai tika izmantotas vairākas pētīšanas metodes: avotu un teorētiskās literatūras analīze, kontentanalīze un analītiskā dedukcija.

Tekstuālās informācijas kategorizēšanai, klasificēšanai un sistematizēšanai izmantota kontentanalīze, kura realizēta divos līmeņos. Pirmajā līmenī tika veikta periodikā pieejamo rakstu satura aprakstoša analīze. Otrajā līmenī tika atklāta satura nozīme un veikti no tā izrietošie secinājumi.

Kontentanalīze tika veikta, ievērojot piecus pētījuma posmus.

1. Tika izvirzīti divi pētījuma jautājumi:
  - kādas estētiskās audzināšanas problēmas ir atspoguļotas 20. gadsimta periodikā;
  - kādas ir brīvvalsts perioda un padomju perioda estētiskās audzināšanas kopīgās un atšķirīgās iezīmes.
2. Tika noteikta teksta klasifikācijas pamatvienība – estētiskā audzināšana. Izmantojot atslēgvārdu "estētiskā audzināšana", tika paredzēts apkopot materiālus, kas savukārt nodrošinātu noteiktajam pētījuma mērķim un izvirzītajiem pētījuma jautājumiem neatbilstošu rakstu norobežošanu.
3. Izmantojot Latvijas Nacionālās bibliotēkas digitālajā periodikā pieejamos rakstus, tika veikta analizējamo dokumentu atlase un izlase. Pētījumā tika ņemts vērā, ka izlasei jābūt reprezentatīvai, tāpēc tika apkopoti 217 raksti brīvvalsts perioda ("Mūsu Nākotne", "Audzinātājs", "Izglītības Ministrijas Mēnešraksts", "Mūzika", "Sieviete", "Zeltene", "Brīvā Zeme", "Latvju Kareivis", "Rīts") un padomju perioda ("Cīņa", "Padomju Jaunatne", "Karogs", "Padomju Students"),

- “Literatūra un Māksla”, “Jaunais Inženieris”) laikrakstos un žurnālos. Pētījumā izmantotie raksti publicēti laika posmā no 1921. gada līdz 1987. gadam.
4. Estētiskās audzināšanas atspoguļojums 20. gadsimta periodikā tika iedalīts trīs analītiskās kategorijās:
- estētiskās audzināšanas līdzekļi un to pielietojums,
  - estētiskās audzināšanas institūcijas un pasākumi,
  - estētiskās audzināšanas problēmas skolā un iespējamie risināšanas veidi.
5. Tika veikta iegūto datu kvalitatīva analīze, kuras mērķis bija izprast rakstos teiktā būtību. Pētījumā iegūto datu analīzei izmantota analītiskā dedukcija, ar kuras palīdzību tika noteiktas brīvvalsts perioda un padomju perioda estētiskās audzināšanas kopīgās un atšķirīgās iezīmes, kā arī konstatētas būtiskākās estētiskās audzināšanas problēmas 20. gadsimtā.

## Estētiskās audzināšanas līdzekļi

Jau Platons ir teicis, ka jautājums par audzināšanu ir jautājums par līdzekļiem (Platons, 2001, 18). Tādēļ svarīgi noteikt, kādus estētiskās audzināšanas līdzekļus izmantoja 20. gadsimtā dažādos vēsturiskās attīstības periodos. Par nozīmīgu estētiskās audzināšanas līdzekli tika uzskatīts skolas telpu vizuālais izskats (Rīgas pilsētas pamatskolu Skolotāju lielajā sanāksmē, 1936; Mīlgrāvis, 1937; Zeile, 1961; Gudermanis, 1970). Skolas telpu vizuālajam noformējumam brīvvalsts periodā un padomju periodā izmantoja mākslas darbus. Brīvvalsts periodā Valsts prezidents Kārlis Ulmanis rāda priekšzīmi, iegādājoties mākslas izstādēs gleznas un dāvinot tās skolām. Skolotāji rūpējas par skolas estētisko noformējumu, seko līdzi, lai skolas telpas būtu tīras. Arī skolēni tiek aicināti rūpēties par skolas telpu skaistumu. Lai kā arī censtos skolas vadība un skolotāji, ne vienmēr bija iespējams skolas telpu estētiskajā noformējumā izmantot mākslas darbu reprodukcijas, jo tās bija dārgas un ne vienmēr pieejamas. Šī problēma saglabājās arī padomju periodā. Gudermanis uzskata, ka skolām vairāk uzmanības jāvelta mākslas darbu iegādei un izkārtojumam skolas telpās, ka ikkatrai mācību iestādei kaut reizi gadā vajadzētu saņemt vismaz vienu mākslas darbu (Gudermanis, 1970). Padomju periodā gaumīgas telpas ir tajās skolās, kurās par estētisko vidi rūpējas mākslinieki, arhitekti vai entuziasma pilni zīmēšanas skolotāji. Tiek uzskatīts, ka skolas telpu estētisko noformējumu nevar atstāt pašplūsmā, katram skolas darbiniekam nepieciešams uzņemties atbildību par skolas vizuālo izskatu. Skolas mākslinieciskā noformējuma neatņemama sastāvdaļa ir izstāžu rīkošana. Pujāts uzskata, ka skolās regulāri jāriko mākslinieku izstādes, jo tas ir labs līdzeklis sadarbībai starp mākslinieku un skolu (Pujāts, 1959). Arī skolēnu mākslas darbu izstāžu rīkošana skolas telpās tiek uzskatīta par nozīmīgu jaunatnes estētiskās audzināšanas līdzekli.

Ne tikai skolas telpu vizuālais noformējums bija svarīgs, bet arī skolas apkārtnē (Par skolām atjaunotā Latvijā, 1939) tika pievērsta uzmanība. Skolu apkārtne esošos dārzus pārveidoja un izkopa, līdz tie ieguva patīkamu izskatu. Liels ieguldījums skolu spodrināšanā un uzkopšanā bija Spodrības nedēļām un Meža dienām.

Efektīvs estētiskās audzināšanas līdzeklis brīvvalsts periodā un padomju periodā bija ekskursijas. Periodikā uzsvērtas vairākas ekskursijas priekšrocības estētiskajā audzināšanā:

- skolēniem, iepazīstot dzīvi citos novados, ir iespēja saskatīt skaisto (Muižule, 1980);
- viena ekskursija bieži vien bērņus attīsta vairāk nekā gadu garš darbs noslēgtā istabā (Svenne, 1923);
- ekskursijas paplašina skolēnu kultūras apvārsni (Estētiskajai audzināšanai pozitīvs iespaids, 1964).

Filmas brīvvalsts periodā un padomju periodā ir viens no populārākajiem mākslas veidiem, kuram skolēni dod priekšroku. Presē izskan viedoklis, ka tas nav nekas slikts, tomēr vienlaikus atzīmē, ka filmās bieži vien ir daudz primitīvisma – “vienkāršoti sižeti un banāli joki” (Tavare, 1971), un tās var būt vienkārši “laika kavēklis un izprieca” (Filma kā audzinātāja, 1936). Lai filmas uz skolēnu atstātu lielāku iespaidu, pirms to skatīšanās nepieciešama īsa saruna un pēc filmas noskatīšanās daži noslēguma vārdi. Skolēnu estētisko audzināšanu veicina tādas filmas, kurām ir “vērtīgs audzinošs saturs” (Ozoliņa, 1958), kuras netiek rādītas kā “pamācošs priekšnesums, bet caur pārdzīvojumu ietekmē skolēna iekšējo dzīvi” (Bestlers, 1923).

Kā estētiskās audzināšanas līdzeklis brīvvalsts periodā tiek izmantotas lasāmās grāmatas (Svenne, 1933), kuras diemžēl nespēj ieinteresēt skolēnus, jo tām trūkst pievilcības un tās nav spējīgas apmierināt skolēna vajadzības. Arī padomju periodā grāmata ir būtisks estētiskās audzināšanas līdzeklis. Gudermanis uzskata, ka grāmata ir viens no galvenajiem cilvēka ietekmētājiem, jo ir pieejama visiem (Gudermanis, 1970).

Brīvvalsts laikā bērņu un jauniešu estētiskajā audzināšanā nozīmīgi bija Bērņu rīti, kuri tika organizēti Nacionālajā teātrī (Dombrovskis – Dumbrājs, 1935). Programma tika sastādīta tā, lai bērņus rosinātu darbībai un tie gūtu prieku no redzētā un dzirdētā. To iespējams panākt, ja Bērņu rītos sacīto papildina ar vizuāliem efektiem. Tāpēc programmā netika iekļautas dziesmas, kuras nebija iespējams vizuāli ilustrēt.

Padomju periodā efektīvs estētiskās audzināšanas līdzeklis bija skolēnu formas tērpi (Tērpi skolēniem, 1954) un rotaļlietas (Bērziņa, 1966). Skolēnu formas tērpiem bija jābūt tīriem, un rotaļlietām izturīgām un skaistām. Visām rotaļlietām pēc iespējas pilnīgāk jāatbilst īstām lietām, ar kurām bērņi sastopas dzīvē. Īpaši tiek kritizēts plaši pieejamais mūzikas instrumentu klāsts, kuru skanējumam trūkst pareizā skaņojuma. Ar šādiem mūzikas instrumentiem nav iespējams nospēlēt nekādu melodiju. Lai skanošajām rotaļlietām būtu devums jaunās paaudzes estētiskajā audzināšanā, tām jābūt uzskāņotām atbilstoši bērņu balsi īpatnībām un iespējām.

## Estētiskās audzināšanas institūcijas un pasākumi

Estētiskās audzināšanas organizēšanai un kontrolēšanai tiek dibinātas dažādas institūcijas. Mākslas akadēmijas padome 1934. gadā nolēma pie Izglītības ministrijas izveidot estētiskās audzināšanas inspektora posteni tēlojošās mākslas nozarē (Dibinās estētiskās audzināšanas inspektora posteni, 1934). Estētiskās audzināšanas

inspektora kompetencē bija kontrolēt zīmēšanas mācību priekšmetu visās skolās. Kontrolēšanai tika izmantotas dažādas formas. Viena no tām – skolēnu mākslas darbu izstādes, kuras tika izvietotas Mākslas akadēmijas telpās.

Padomju periodā tika izvirzīts jautājums par speciālu estētiskās audzināšanas katedru nodibināšanu augstskolās (Asmolova, 1964). Tika nodibinātas estētiskās audzināšanas komisijas pie Mākslinieku savienības un citām radošajām organizācijām (Dubins, 1974). Komisijas propagandēja attiecīgo mākslas veidu un palīdzēja apgūt mākslinieciskās iemaņas konkrētajā mākslas veidā. 20. gadsimta 80. gadu beigās radošo organizāciju aktivitāte samazinājās, kā rezultātā “mākslinieku, aktieru un rakstnieku saikne ar skolu kļuva daudz mazāka” (Estētiskajai audzināšanai – kompleksu pieeju, 1987). 1965. gadā pie Izglītības ministrijas tika nodibināta estētiskās audzināšanas padome, kuru ilgu laiku vadīja izglītības ministra vietnieks Aldonis Builis. Estētiskās audzināšanas padome sastāvēja no piecām sekcijām: literārās jaunrades un teātra, horeogrāfijas, mūzikas, tēlotāja mākslas un kino sekcijas. Padomes galvenais uzdevums bija koordinēt darbu starp visām tām mācību iestādēm, kuras piedalījās skolēnu estētiskajā audzināšanā. Estētiskās audzināšanas koordinēšanai tika izmantotas daudzveidīgas organizatoriskā un metodiskā darba formas – organizēta svētku un konkursu norise, rīkoti semināri skolotājiem, noteiktas un uzslavētas labākās skolas un nosodītas tās skolas, kurās tika konstatēti būtiski trūkumi estētiskajā audzināšanā.

Padomju periodā estētiskajā audzināšanā par labākajām skolām atzītas Rīgas 64. vidusskola (Estētika skolā, 1978) un Rīgas 50. vidusskola (Zvaigznons, 1980). Rīgas 64. vidusskolā skolēni ar lielu entuziasmu meistarīgi izgatavo Baltijas republikās tradicionālos dzintara, metāla un koka izstrādājumus. Estētiskās audzināšanas stundas noris pēc speciāla plāna, kas izstrādāts visam mācību gadam. Mūzikas novirziena klases ir viens no ceļiem estētiskajā audzināšanā. Labs piemērs ir Rīgas 3. internātskola (Krasinska, 1968), kurā mūzikas stundas notiek četras reizes nedēļā.

Brīvvalsts periodā tiek uzskatīts, ka estētisko audzināšanu, pirmkārt, nodrošina ģimene, otrkārt, daba, un tikai trešajā vietā ir skola. Ģimenes noteicošā loma tiek uzsvērtā, jo vecāki lielākoties domā par bērnu zināšanām, bet nedomā par audzināšanu un estētisko izglītošanu. O. Svenne uzskata, ka estētiskā audzināšana sabiedrībā var sekmīgi realizēties tad, ja tās nozīmi izprot ģimenē (Svenne, 1928). Padomju perioda pašā sākumā domas krasi mainās. Tiek uzskatīts, ka skolai ir izšķirošā loma nākamās paaudzes estētiskajā audzināšanā, jo tā ir saistīta ar vispārējās kultūras un izglītības līmeņa celšanu (Darkevičs, 1958).

Brīvvalsts perioda periodikā tiek popularizēta citu valstu pieredze estētiskajā audzināšanā. Vadošie izglītības sistēmas pārstāvji un skolotāji piedalās starptautiskās apspriedēs, konferencēs un kongresos, kuros tiek apspriesti estētiskās audzināšanas jautājumi. Iegūtā pieredze tiek popularizēta periodikā un ir pieejama ikvienam skolotājam. Piemēram, L. Adamovičs 1925. gadā piedalās VII starptautiskā skolotāju kongresā Belgradā. Rezultātā viņš secina, ka “labākā metode mākslas mācību priekšmetu apgūvē ir salīdzināšana” (Adamovičs, 1925). Viņš skolotāju kongresā redz, ka kopumā Eiropā rūp skolēnu estētiskā audzināšana, kas pamatā tiek īstenota, izmantojot mākslas mācību priekšmetus. Izdevumā “Mūsu Nākotne” (Konferences

un apspriedes, 1926) skolotāji var iepazīties ar Vīnes profesora R. Rothes jaunākajiem paņēmieniem zīmēšanas mācīšanā. Austrijā zīmēšana ir saistīta ar praktisko dzīvi. Tādēļ nedrīkst nodarboties tikai ar zīmēšanu un gleznošanu, nepieciešama papīra apstrāde, koka griešana un mākslas rokdarbi. Taču ne vienmēr ārzemju pieredze tiek uztverta viennozīmīgi pozitīvi. Piemēram, tiek kritizēts krievu estrādes mākslinieku Rīgā izveidotā marionešu teātra mākslinieciskais līmenis. Tiek uzskatīts, ka marionešu teātra “līdzšinējie sasniegumi nav vēl tādi, lai varētu priecāties par panākumiem bērnu estētiskajā audzināšanā” (Dombrovskis – Dumbrājs, 1936).

Kopš 1972. gada notiek estētiskās audzināšanas olimpiādes. Olimpiādēs rakstveidā bija nepieciešams paskaidrot jēdzienus, norādīt mākslas darba autoru un nosaukumu. Estētiskās audzināšanas olimpiāžu mērķis bija labi formulēts – “tuvināt mākslas izpratnei, mācīt savu ikdienas darbu veikt ar izkoptu skaistuma izjūtu” (Purene, 1981). Tomēr periodikā (Murāns, 1976) minēti vairāki olimpiāžu norises trūkumi. Pirmkārt, netiek izvirzīts neviens estētikas teorijas jautājums, kas būtu saistīts ar pasaules uzskata veidošanu. Otrkārt, vairāk tiek pārbaudītas vēstures faktu zināšanas, nevis skolēna estētiskā izaugsme.

## Estētiskās audzināšanas problēmas skolā un to risināšanas iespējamie veidi

Lai raksturotu estētiskās audzināšanas problēmas skolā, periodikā lietoti tādi apzīmējumi kā “atstāta novārtā” (Svenne, 1922), “velītis samērā maz vērtības” (Zeile, 1974) un “nav pietiekami apmierinoša” (Zeile, 1961).

Skolā brīvvalsts periodā un padomju periodā estētiskā audzināšana lielā mērā ir saistīta ar dziedāšanas, zīmēšanas, rokdarbu un literatūras apguvi. Brīvvalsts periodā mācību priekšmetu programmas bieži tiek izmainītas un papildinātas, jo tiek kritizēts to saturs. Piemēram, periodikā izskan viedoklis, ka stundu plānos netiek ņemta vērā bērna garīgo un fizisko spēju harmoniska attīstība (Vitenverg – Leeknis, 1922), jo dažādu valodu ir par daudz, bet trūkst nodarbību, kuras pilnveidotu skolēnu estētisko audzināšanu un mākslas darbu izpratni.

Mūzikas un mākslas pedagogi brīvvalsts periodā izprot mākslas mācību priekšmetu devumu estētiskajā audzināšanā. Vairākos rakstos periodikā uzsverta mūzikas nozīmība estētiskajā audzināšanā:

- dziedāšana kā estētiskās audzināšanas līdzeklis skolā ir čakli pieejama (Papildinājums dziedāšanas mācības programmai, 1925);
- dziedāšana skolās ir efektīvs estētiskās audzināšanas līdzeklis (Rozītis, 1925).

Dauge konstatē, ka arī rokdarbu stundās nepietiekami tiek uzsvērts estētiskais komponents (Dauge, 1926). Norādīts, ka daudzās skolās netiek apgūti vai apgūti nepilnīgi ar mākslu saistītie mācību priekšmeti.

Padomju periodā vispopulārākais skolā apgūstamais mākslas veids ir mūzika (Gudermanis, 1970). Tomēr problēma ir tā, ka jaunieši aizraujas ar vieglās mūzikas žanriem. Padomju periodā mūzikas loma skolā un sabiedrībā ir palielinājusies, taču zīmēšanas nozīme skolēnu estētiskajā audzināšanā nav pietiekami novērtēta. A. Belmane saskata problēmu, ka zīmēšana “nav pietiekami nodrošināta



vispārizglītojošajā skolā” (Belmane, 1969), jo zīmēšanas apguve skolēniem beidzas jau 7. klasē un vidusskolas posmā ar šo mākslas veidu vairs nav nekādas saskares. Viens no iemesliem – pārslogoti mācību plāni.

Skolās trūkst speciāli sagatavotu mūzikas skolotāju (Briede, Roze, 1965; Darkevičs, 1958), kā arī kardināli pilnveidojama skolotāju sagatavošanas sistēma (Estētiskajai audzināšanai – kompleksu pieeju, 1987). Skolās ir konstatēts zīmēšanas skolotāju trūkums vai arī esošo skolotāju zemā kvalifikācija, kas ir cēlonis skolēnu intereses zudumam par šo mācību priekšmetu. Lai skolotājs varētu skolēniem veidot mākslas izpratni, labu gaumi, skaistuma izjūtu, pašam ir jābūt augstas kultūras cilvēkam, viņam daudz jālasa, jāredz un jādzird.

Viena no estētiskās audzināšanas problēmām padomju periodā – jauniešiem nav pietiekami izveidota skaistuma izpratne (Briede, Roze, 1965). Galvenās pazīmes, kas par to liecina, ir nepiedienīga uzvedība, aplama izpratne par to, kas ir moderns, jaunieši klausās un skatās mākslinieciski vājas kinofilmas un koncertus, un ir sajūsmā par tiem. Tas notiek tāpēc, ka ir vāja kontrole estētiskās audzināšanas jomā un vispārizglītojošajās skolās trūkst izvērstas, mērķtiecīgi plānotas estētiskās audzināšanas sistēmas (Zeile, 1974; Murāns, 1976; Dišlers, 1984; Estētiskajai audzināšanai – kompleksu pieeju, 1987). Lai skolās novērstu šo trūkumu, vispirms ir jānovērš pretruna starp plāniem, iecerēm un reālo situāciju. Otrkārt, ir jāizveido koordinācijas posms, kas organizatoriskā un metodiskā līmenī nodrošinātu skolēnu estētiskās audzināšanas nepārtrauktību un saskaņotību. Treškārt, būtu jāsaģatavo speciālisti estētiskajā audzināšanā. Ceturtkārt, estētikas stundās paveiktais ikvienā mācību iestādē ir jāatbalsta visiem skolotājiem, mācot savu mācību priekšmetu.

20. gadsimtā estētiskās audzināšanas pilnveides jautājumi tiek risināti dažādās sanāksmēs:

- II latviešu vidusskolu skolotāju kongresā (Otrs latviešu vidusskolu skolotāju kongress, 1923);
- Latvijas nacionālo skolotāju savienības delegātu konferencē (Latvijas Nacionālo skolotāju savienības delegātu konference, 1927);
- Latvijas Jaunatnes Sarkanā Krusta skolotāju konferencē (Olis, 1929);
- PSKP kongresos (Kabaļevskis, 1965; Murāns, 1976);
- Latvijas PSR Augstākās padomes tautas izglītības, zinātnes un kultūras komisijā (Estētiskajai audzināšanai kompleksu pieeju, 1987).

Periodikā minētas ne tikai estētiskās audzināšanas problēmas, bet arī piedāvāti vairāki to novēršanas risinājumi:

- regulāra tikšanās ar aktieriem, rakstniekiem un māksliniekiem (Zeile, 1974);
- bērnu zīmējumu konkursu organizēšana (Zeile, 1974);
- estētiskās audzināšanas komisijas izveide skolā, kura nodrošina relatīvi izvērstu estētiskās audzināšanas sistēmu (Zeile, 1974);
- fakultatīvās stundas estētiskajai audzināšanai (Zeile, 1974);
- attiecīgu mācību plānu un programmu izstrāde (Belmane, 1969);
- uzmanības pievēršana katram gadījumam, kas negatīvi ietekmē skolēna estētisko izpratni (Darkevičs, 1958);

- kvalitatīva mākslas mācību priekšmetu apguve skolā, kas dotu iespēju skolēniem kļūt pieklājīgākiem, interesēties par mūziku un tēlotāju mākslu, apmeklēt teātri (Estētiskajai audzināšanai pozitīvs iespaids, 1964).

Brīvvalsts periodā un padomju periodā arī mākslinieki, mūziķi un rakstnieki iesaistās estētiskās audzināšanas problēmu risināšanā. Kārkliņš norāda, ka Rūdolfis Blaumanis savās novelēs apraksta ģenialitātes veidošanās faktoros, kā arī min estētiskās audzināšanas trūkumus un cēloņus, kuri izraisa esošās nepilnības (Kārkliņš, 1924). Savukārt daudzi Jāņa Poruka literārie darbi ir veltīti mūzikai. Viņš mūziku izceļ augstāk par visām pārējām mākslām. V. Maldoņa, analizējot Poruka uzskatus par estētisko audzināšanu, raksta, ka, tikai savienojot teoriju ar praksi, mūzikas apguvē iespējams attīstīt “krietnu un pareizu mūzikas garšu” (Maldoņa, 1924). Poruks aicina dziļāk ieskatīties vārda un melodijas vienotajos mākslas darbos, jo “tie izdaiļo dvēseli, tuvina dievišķībai un augstākai cilvēcībai” (Cīrulis, 1925). A. Dauge iepazīstina ar mākslas pedagoģijas uzdevumiem un popularizē mākslu kā neatsveramu audzināšanas līdzekli. Mūziķe P. Līcīte analizē mūzikas situāciju skolā un sabiedrībā, uzskatot, ka jāveic vairākas būtiskas izmaiņas. Pirmkārt, teorija ir jāapvieno ar mūzikas klausīšanos. Otrkārt, komponistu biogrāfiju apguve jāaizstāj ar sarunām par mūzikas izcelšanos un pārrunām par dzirdēto mūziku. Treškārt, skolas koros un orķestros muzicēt sava prieka pēc, nevis tikai gatavoties skolas pasākumiem. P. Zeile periodikā apspriež estētiskās audzināšanas jautājumus, īpašu uzmanību pievēršot tās sistēmiskuma nodrošināšanai skolās.

Brīvvalsts periodā estētiskā audzināšana vairāk tika saistīta ar māksliniecisko izglītību, par ko liecina ne viena vien periodikā izskanējusi doma par estētisko audzināšanu, kura skolā norit, izmantojot mākslas mācību priekšmetus (Kroders, 1939), taču padomju periodā daudzos rakstos (Asmuss, 1946; Dubins, 1974; Zeile, 1974) estētiskā audzināšana skatīta ne tikai saistībā ar mākslu, bet daudz plašāk. Uzsvērta, ka estētiskā audzināšana ir sarežģīta un daudzveidīga, tā aptver ne tikai mākslu un māksliniecisko darbību, bet ir saistīta ar visām cilvēka darbības un dzīves jomām. Ar estētiskās audzināšanas palīdzību tiek veidota attieksme pret dabu, cilvēkiem, lietām, sadzīvi un kultūras parādībām. Lai arī māksla ir estētiskās audzināšanas galvenā sastāvdaļa, tomēr tā netiek uzskatīta par vienīgo līdzekli. Estētiskā audzināšana neaprobežojas tikai ar prasmi saprast mākslas valodu. Tā sākas ar attieksmi pret ārpusauli un dabu. Māksla ir estētiskās audzināšanas augstākā pakāpe, kurā ne tikai tiek pilnveidotas zināšanas, iemaņas un izpratne mākslas jomā, bet arī rodas pārlicība par mākslas nepieciešamību cilvēkam un sabiedrībai kopumā (Dubins, 1974).

Periodikā tiek kritizēti tie, kas estētiskās audzināšanas saturu saskata tikai tuvināšanā mākslai. Īpaši par to iestājas D. Kabaļevskis (Kabalevskis, 1965), kurš uzskata, ka estētisko audzināšanu nevar uzticēt tikai literatūras, zīmēšanas un mūzikas stundām. Šiem mācību priekšmetiem vienmēr būs īpaša vieta estētiskajā audzināšanā, bet estētikas elementus nepieciešams integrēt visos skolas mācību un audzināšanas darba posmos.

## Secinājumi

20. gadsimta periodikas analīze atklāj, ka uzskatos par estētisko audzināšanu brīvvalsts periodā un padomju periodā ir daudz kopīgu iezīmju, tanī pašā laikā ir saskatāmas arī būtiskas atšķirības. Kopīgais ir tas, ka estētiskā audzināšana tiek vairāk skatīta emocionālās attīstības nekā intelektuālās attīstības kontekstā, tā ir saistīta ar konkrētas sabiedriskās iekārtas politiku un ideoloģiju, vajadzībām un tradīcijām. 20. gadsimtā estētiskās audzināšanas līdzekļi ir daudzveidīgi un to izvēli nereti nosaka skolēna vecums un sagatavotības līmenis, skolotāja profesionalitāte un informācijas pieejamība. Abos analizētajos 20. gadsimta vēsturiskās attīstības periodos biežāk izmantotie estētiskās audzināšanas līdzekļi ir skolas telpu un skolas apkārtnes vizuālais izskats, ekskursiju rīkošana, filmu demonstrēšana un grāmatu lasīšana.

Brīvvalsts periodā un padomju periodā ir arī institūcijas, kas ietekmē estētiskās audzināšanas saturisko virzību, nosaka un kontrolē pasākumu kvalitāti. Estētiskās audzināšanas popularizēšanai un kontrolēšanai brīvvalsts periodā Izglītības ministrijas paspārnē tiek nodibināts estētiskās audzināšanas inspektora postenis, bet padomju periodā estētiskās audzināšanas padome.

Periodikas analīze liecina, ka brīvvalsts periodā ģimenei ir noteicošā loma estētiskajā audzināšanā, bet padomju periodā tiek uzsvērtā skolas izšķirošā nozīme jaunās paaudzes estētiskajā audzināšanā. Lai arī padomju periodā estētiskā audzināšana ir mazāk politizēta nekā pārējās jomas, tomēr tā ir neatņemama komunistiskās audzināšanas sastāvdaļa, kas ietver arī patriotismu un internacionālismu. Tika uzskatīts, ka estētiskajai audzināšanai komunistiskās audzināšanas ietvaros ir jāattīsta cilvēka spējas kompleksi novērtēt dzīves parādības – skaistas tās vai neglītas, traģiskas vai komiskas, cildenas vai zemiskas. Jāattīsta spēja visām dzīves parādībām dot *pareizu* estētisku vērtējumu. Padomju izglītības politikā estētiskās audzināšanas vadlīnijas tika noteiktas “no augšas”.

Brīvvalsts laika periodikā vairāk popularizēta citu valstu pieredze estētiskajā audzināšanā, bet padomju periodā iespēja iepazīties ar ārvalstu pieredzi estētiskās audzināšanas jomā bija ierobežota. Tā vietā tiek uzslavēts labāko skolu veikums un norādītas tās skolas, kurās ir nepilnības estētiskajā audzināšanā.

20. gadsimta periodikas rakstu analīze liecina, ka estētiskās audzināšanas komponenta trūkums izglītības sistēmā ir saistīts ar nepietiekami kvantitatīvi un kvalitatīvi nodrošinātu mākslas mācību priekšmetu apguvi. Vēsturiskā mantojuma analīze katram no mums dod iespēju iegūt jaunu pieredzi un iepazīties ar labās prakses piemēriem estētiskajā audzināšanā, kā arī paver iespēju īstenot iegūtās zināšanas mūsdienā izglītības programmu realizēšanā un personības attīstībā kopveselumā.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS UN AVOTU SARAKSTS

1. **Adamovičs, L.** VII Starptautiskā vidusskolu skolotāju kongresā Belgradē 23.–28. VIII 1925. g. pieņemtās rezolūcijas. *Audzinātājs*, Nr. 3, 1926.
2. **Anspaks, J.** *Mākslas pedagogija*. 2. daļa. Rīga: RaKa, 2006, 256 lpp.
3. **Asmolova, A.** Kas ir skaists cilvēks? *Cīņa*, Nr. 118, 1964.
4. **Asmuss, V.** Par estētisko audzināšanu. *Padomju Students*, Nr. 19, 1946.
5. **Belmane, A.** Vēlreiz par estētisko audzināšanu. *Literatūra un Māksla*, Nr. 6, 1969.

6. **Belmane, A.** Zinātne rada speciālistu, māksla – Cilvēku. *Literatūra un Māksla*, Nr. 35, 1969.
7. **Bestlers, H.** Filma un skola. *Mūsu Nākotne*, Nr. 24, 1923.
8. **Bērziņa, N.** Vai tikai laika kavēklis? *Cīņa*, Nr. 116, 1966.
9. **Briede, Dz., Roze, L.** Šodienas prasa vairāk. *Cīņa*, Nr. 78, 1965.
10. **Cīrulis, J.** Jānis Poruks un mūzika. *Mūzika*, Nr. 5, 1925.
11. **Darkevičs, A.** Par estētiskās audzināšanas problēmām. *Literatūra un Māksla*, Nr. 4, 1958.
12. **Dauge, A.** Audzināšana kā profesija. *Audzinātājs*, Nr. 7–8, 1926.
13. Dibinās estētiskās audzināšanas inspektora posteni. *Rīts*, Nr. 61, 1934.
14. **Dišlers, V.** Nepieciešamība. *Padomju Jaunatne*, Nr. 37, 1984.
15. **Dombrovskis – Dumbrājs.** Mēģinājums Rīgā radīt marionēšu teātri. *Rīts*, Nr. 103, 1936.
16. **Dombrovskis – Dumbrājs.** Pirmais bērnu rīts. *Rīts*, Nr. 297, 1935.
17. **Dubins, H.** Māksla un skatītājs. *Karogs*, Nr. 11, 1974.
18. **Gudermanis, G.** Mācīsim iemīlēt skaistumu. *Cīņa*, Nr. 214, 1970.
19. Estētika skolā. *Cīņa*, Nr. 51, 1978.
20. Estētiskajai audzināšanai – kompleksu pieeju. *Padomju Jaunatne*, Nr. 100, 1987.
21. Estētiskajai audzināšanai pozitīvs iespaids. *Literatūra un Māksla*, Nr. 26, 1964.
22. Filma kā audzinātāja. *Rīts*, Nr. 81, 1936.
23. **Kabalevskis, D.** Daiļais modina labo. *Cīņa*, Nr. 268, 1965.
24. **Kabalevskis, D.** Daiļais modina labo. *Cīņa*, Nr. 269, 1965.
25. **Kārklīšs, K.** Rūdolfa Blaumaņa noveles. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 5, 1924.
26. Konferences un apspriedes. *Mūsu Nākotne*, Nr. 16, 1926.
27. **Krasinska, L.** Tilts uz skaistuma pasauli. *Cīņa*, Nr. 144, 1968.
28. **Kroders, R.** Mākslas harmonija un tautas vienība. *Latvju Kareivis*, Nr. 24, 1939.
29. Latvijas Nacionālo skolotāju savienības delegātu konference. *Audzinātājs*, Nr. 4, 1927.
30. **Maldona, V.** Poruka uzskati par estētisko audzināšanu. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 8, 1924.
31. **Milgrāvis, K.** Mūsu skola un dzīve. *Brīvā Zeme*, Nr. 107, 1937.
32. **Muižule, S.** Skaisto ap sevi un sevi. *Cīņa*, Nr. 230, 1980.
33. **Murāns, J.** Par patiesu skaistumu. *Cīņa*, Nr. 295, 1976.
34. **Olis, M.** Konferences un apspriedes. *Mūsu Nākotne*, Nr. 21, 1929.
35. Otrs latviešu vidusskolu skolotāju kongress. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 2, 1923.
36. **Ozoliņa, R.** Filma – estētiskās audzināšanas līdzeklis skolā. *Cīņa*, Nr. 89, 1958.
37. Rīgas pilsētas pamatskolu Skolotāju lielajā sanāksmē. *Brīvā Zeme*, Nr. 259, 1936.
38. **Rozītis, J.** Papildinājums dziedāšanas mācības programmai. *Mūsu Nākotne*, Nr. 12, 1925.
39. Papildinājums dziedāšanas mācības programmai. *Mūsu Nākotne*, Nr. 12, 1925.
40. Par skolām atjaunotā Latvijā. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*, Nr. 5–6, 1939.
41. **Platons. Valsts.** Rīga: Zvaigzne ABC, 2001, 187 lpp.
42. **Pujāts, J.** Mākslas izstāde skolā. *Cīņa*, Nr. 96, 1959.
43. **Purene, D.** Estētiskās audzināšanas olimpiāde. *Cīņa*, Nr. 84, 1981.
44. **Schiller, F.** *Schriften zur Philosophie und Kunst*. Muenchen: Goldmann, 1964, S. 227.
45. **Students, J. A.** *Vispārīgā pedagogija*. 1. daļa. Rīga: RaKa, 1998, 330 lpp.
46. **Svenne, O.** Negatīvās parādības pamatskolu darbā. *Audzinātājs*, Nr. 7–8, 1933.
47. **Svenne, O.** Par mazākuma tautību skolām Latgalē. *Mūsu Nākotne*, Nr. 1, 1922.

48. **Svenne, O.** Par skolēnu ekskursijām. *Mūsu Nākotne*, Nr. 18, 1923.
49. **Svenne, O.** Skaistuma izjūtu audzināšanā. *Zeltene*, Nr. 21, 1928.
50. **Špona, A.** *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 2001, 162 lpp.
51. **Tavare, R.** Studentu estētisko. *Jaunais Inženieris*, Nr. 334, 1971.
52. Tērpi skolēniem. *Cīņa*, Nr. 92, 1954.
53. **Vitenberg – Leeknis, E.** Stundu plāns. *Mūsu Nākotne*, Nr. 4, 1922.
54. **Zeile, P.** Apspriež estētiskās audzināšanas jautājumus. *Literatūra un Māksla*, Nr. 7, 1961.
55. **Zeile, P.** Caur plašu logu. Daži estētiskās audzināšanas jautājumi. *Karogs*, Nr. 6, 1974.
56. **Zeile, P.** Caur plašu logu. *Karogs*, Nr. 8, 1974.
57. **Zelmenis, V.** *Īss pedagoģijas kurss*. Rīga: Zvaigzne, 1991, 211. lpp.
58. **Zvaigznons, F.** Skolēnu estētiskajā audzināšanā – mērķtiecīgu sistēmu. *Padomju Jaunatne*, Nr. 210, 1980.
59. **Выготский, Л. С.** *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1999, с. 536.

## Summary

*This study is based on 217 articles about aesthetic education, which have been published in different magazines and newspapers during the independence period of Latvia and in the Soviet period. The content analysis and the analytical deduction were used to select and analyze the information in these articles.*

*In the current study, the means of aesthetic education are determined and the institutes, which have been involved in aesthetic education, are described. The problems of aesthetic education that were reflected in the 20<sup>th</sup> century are widely analyzed, and the different and common features of the aesthetic education in the independence period and in the Soviet period are determined.*

**Keywords:** *aesthetic education, means of aesthetic education, independence period of Latvia, Soviet period.*

## **Vidusskolēnu pašaudzināšanas diskursa izkopšana literatūras stundās**

### ***Development of High School Students' Self-educational Discourse at Literature Lessons***

**Inga Sokolova**

Daugavpils Universitāte  
Parādes iela 1, Daugavpils, LV-5401  
E-pasts: [inga1973@inbox.lv](mailto:inga1973@inbox.lv)

**Jeļena Davidova**

Daugavpils Universitāte  
Parādes iela 1, Daugavpils, LV-5401  
E-pasts: [jelena.davidova@du.lv](mailto:jelena.davidova@du.lv)

Pašaudzināšana ir vidusskolēna personības iespēja veidot sevi, sabalsojot savu pasaules redzējumu ar to, kas rodams, izvērtējot kultūras tekstus. Lai veidotu situāciju, kurā varētu realizēties pašaudzināšanas diskurss, tiek aktualizēts priekšstats par dzīves mākslas aspektu – pašrūpēm. 21. gadsimta skolā audzināšanas un pašaudzināšanas procesā ir vērojama problēma, kura sakņojas mūsdienu sabiedrības heterogēnajā iedabā. Literatūras stundās ir iespējams aktualizēt patērētāju sabiedrības ideoloģijas kontekstā būtiskus vai izvēlēties komplicētus tekstus. Daugavpils Krievu vidusskolā – licejā no 2013. gada 1. septembra tiek veikts garengriezuma kvalitatīvs un kvantitatīvs pētījums, pētījuma rezultāti atspoguļoti rakstā.

**Atslēgvārdi:** izteikums, patērētāju sabiedrība, pašaudzināšanas diskurss, pašrūpes, postmodernā kultūra, teksts.

### **Ievads**

Pašaudzināšana ir vidusskolēna personības iespēja sabalsot savu pasaules redzējumu ar to, kas rodams, izvērtējot kultūras tekstus. Lai veidotu situāciju, kurā varētu realizēties pašaudzināšanas diskurss, tiek aktualizēts priekšstats par dzīves mākslas aspektu – pašrūpēm – un to iespējamo aktualizāciju literatūras stundās.

21. gadsimta skolā audzināšanas un pašaudzināšanas procesā ir vērojama problēma, kura sakņojas mūsdienu sabiedrības heterogēnajā iedabā: no vienas puses, tiek aktualizēts patērētāju sabiedrības diskurss (Baudrillard, 1998; Bodrijars, 2000; Бодрийяр, 1999, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d, 2000e, 2003, 2006a, 2006b, 2012), ko veido klišejas; no otras puses, tiek pieprasīts oriģināls atšķirīgs izteikums kā personības atspoguļojums. Literatūras stundās, veidojot mācību programmu un izvēloties apspriežamos tekstus, tas tiek izmantots, aktualizējot Tena van Deika (Ван Дейк, 1989, 2013) un J. Lotmana (Лотман, 1994, 1998, 2000) koncepciju. Iespējams vai

nu aktualizēt patērētāju sabiedrības ideoloģijas kontekstā būtiskus tekstus, kuru pamatā ir shematiskuma princips, vai izvēlēties complicētus tekstus.

Līdz ar to rodas jautājumi: kādas vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa īpatnības tiek aktualizētas literatūras stundās? Kā literatūras stundās veidot vidi, kurā varētu tikt izkopts vidusskolēna pašaudzināšanas diskurss?

Raksta mērķis ir noteikt vidusskolēna pašaudzināšanas diskursa īpatnības, kas tiek aktualizētas literatūras stundās.

## **Pašaudzināšanas diskursa izkopšana literatūras stundās: teorijas un prakses dialogi**

Diskursa jēdziens 20. un 21. gadsimta humanitārajās zinātnēs tiek plaši, nereti neviennozīmīgi izmantots, šajā darbā tiks aktualizēta tā diskursa izpratne, kas vērojama J. Kristevas (Kristeva, 1987, 1988; Кристева, 2003, 2004), M. Fuko (Фуко, 1994, 1996a, 1996b, 1998a, 1998b, 2004, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b; Фуко, 2001), Ž. Lakāna (Лакан, 1995, 1997, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011), Ž. Delēza (Делез, Гваттари, 1998, 2007; Делез, 1998, 2002, 2003, 2004), F. Gvatari (Делез, Гваттари, 2007) un Tena van Deika (Ван Дейк, 1989, 2013) darbos, ņemts vērā arī semiotikas piedāvātais priekšstats par izteikumu kā zīmju sistēmu (Лотман, 1994, 1998, 2000). Šo autoru darbos, aplūkojot personības un kultūras dialogu, tiek realizēta sinerģiskā pieeja, tiek vienota filosofijas, dziļu psiholoģijas, lingvistikas, literatūras pieredze. Šajā darbā diskurss definēts kā fenomena reprezentācija (izteikumā vai zīmju sistēmā), kas realizē saturisku un stilistisku vienotību, norādot uz fenomena būtību. Diskurss ietver gan satura, gan formas aspektu, abos līmeņos aktualizējot J. Kristevas (Кристева, 2003, 2004) definētās fenoteksta un genoteksta attiecības.

Pašaudzināšana ir skolēna apzināts garīgs darbs, kas realizējas, veidojot savu personību noteiktos apstākļos, aktīvi iesaistoties dialogā ar kultūru (Špona, 2006). Audzināšanas un pašaudzināšanas priekšmets ir cilvēka garīgi tikumiskā attīstība, kas izpaužas viņa ētiskajās attieksmēs pret pasauli, pret citu cilvēku un sevi (Špona, Čehlova, 2004). Pašaudzināšana ir process, ko personība realizē visa mūža garumā, – to nosaka vajadzība pēc pašpilnveidošanās (Špona, 2006). Pašaudzināšana ir mērķtiecīgs, ar gribas piepūli saistīts process, kuru, balstoties uz pašanalīzi, apzināti vada pati personība jebkurā vecumā (Špona, Čamane, 2009). Pašaudzināšanas procesā skolotājs veido mācīšanās vidi, rada situāciju, kurā var veiksmīgi veidoties skolēna personība, savukārt skolēns pats veido sevi (Čehlovs, 2011; Čehlova, Grinpauks, 2003).

Pašaudzināšanas diskurss ir skolēna apzināti veidota reprezentācija valodā, aktualizējot kultūrā sakņotu zīmju sistēmu, kuras uzdevums ir sniegt noteiktu vēstījumu, mijiedarboties ar sociālo un kultūras situāciju, apliecinot savu patību. Pašaudzināšanas diskurss tiek realizēts saskaņā ar priekšstatu par dzīves mākslas (Ницше, 2009, 2010) aspektu – rašņrūpēm (Бодрийяр, 2000c; Фуко, 1996, 1998; Делез, 2004; Ильин, 2008) – filosofisku praksi, kuras pamatā ir priekšstats par to, ka, veidojot sevi, ir jā rūpējas par savas garīgās pasaules izkopšanu (katru dienu ir jālasa, jā raksta, jārunā patiesība, jādomā par nāvi un dienas beigās jāizvērtē, kas mainījies

šajā laikposmā) un fiziskā ķermeņa kopšanu (rūpes par fizisko ķermeni ir saistāmas ar priekšstatu par to, ka pārmērības kaitē). Veidojot savu pašaudzināšanas diskursu, vidusskolēns strādā ar izteikumu, atbrīvojoties no sociālām un verbālām klišejām, meklējot to izteiksmes veidu (izvēlas noteiktu aktīvo leksiku un sintaktiskas kategorijas), kas atbilst viņa personības pasaules uzskatam. Pašaudzināšanas diskursu veido apzināti izvēlēti valodas līdzekļi, kas tiek aktualizēti skolēna verbālajā pašrealizācijā, un zīmes, kas raksturo vidusskolēna personības veidotā vizuālā tēla saikni ar noteiktu kultūras tradīciju. Veidojot pašaudzināšanas diskursu, tiek ņemts vērā tas, ka pašrūpes kā dzīves mākslas aspekts laika gaitā ir transformējies (Фуко, 2007). Dzīves mākslas ietvaros, piekopjot pašrūpes, personība netiek uztverta kā objekts, kā tas notiek situācijās, kad tā tiek identificēta ar individu, kas pakļauts varas diskursa manipulācijām (Fuko, 2001), tā tiek uztverta kā pašpietiekams lielums, kas apzināti sevi veido, iekļaujot savu pieredzi jau definētās kultūras pieredzes diahronā un sinhronā kontekstā (Фуко, 2007).

Daugavpils Krievu vidusskolā – licejā no 2013. gada 1. septembra tiek veikts garengriezuma kvalitatīvs un kvantitatīvs pētījums: latviešu valodas un literatūras stundās tiek veidota vide, kur vidusskolēniem tiek dota iespēja izkopt savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes. Pētījuma laikā iegūto datu (eseju, atvērto aptauju) apstrādei izmantota diskursa analīzes metode. Tā kā vidusskolēnu, kas piedalās pētījumā, dzimtā valoda ir krievu, bet atbildes tiek sniegtas latviešu valodā, uzmanība pievērsta nevis valodas niansēm (piemēram, sinonīmu, vecvārdu, jaunvārdu lietojumam), bet gan tam, cik lielā mērā, veidojot savu izteikumu, skolēni izmanto apzināti izvēlētu aktīvo leksiku un cik lielā mērā izmanto sociāli marķētas valodas klišejas.

Lai realizētu šo pētījumu, tika akceptētas atziņas, kas ir aktuālas diskursa analīzes un mediju izglītības kontekstā. Veidojot vidi, kurā vidusskolēns izstrādā savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes (dzīves mākslas koncepts, kas ietver sevī garīgo aspektu – lasīt, rakstīt, domāt par to, kas mainījies personības pasaules uztverē noteiktā laikposmā, runāt patiesību, domāt par nāvi – un fizisko aspektu – kopt savu ķermeni (Фуко, 1996a, 1996b, 1998; Бодрийяр, 2000c; Делез, 2004; Ильин, 2008)), ir jāņem vērā, ka mūsdienu kultūras diskurss, ar ko saskaras vidusskolēns ikdienā, ir veidojies kā vēsturisku apstākļu ietekmēta tādu izteikumu sistēma, kuri ir pieņemti valodā kā klišejas (Бёдекер, 2010). Tas nav pilnībā saprotams, nezinot kontekstu (Бивир, 2010). Līdz ar to vidusskolēniem, veidojot savu pašaudzināšanas diskursu kā savas identitātes reprezentāciju, būtu jādiferencē zīmes, kas aizgūtas no 1) pasaules kultūras tekstiem, 2) Latvijas kultūras tekstiem, 3) nacionālās kultūras tekstiem, 4) noteiktas subkultūras tekstiem (piemēram, geimeri, skeiteri utt.), 5) zīmju sistēmām, kas apzināti izvēlētas, lai reprezentētu savas personības īpatnības.

Ir būtiski zināt izmantoto zīmju maksimāli plašu semantiku, līdz ar to vidusskolēni apzināsies tā vēstījuma, kas tiek ietverts diskursā, saturiskos aspektus un tā iespējamo ietekmi uz komunikācijas partneri. Lai veidotu un analizētu savu diskursīvo pozīciju, kā analīzes objekts var tikt izmantots varas un politiskais diskurss, kas tiek dekonstruēts mediju izglītības kontekstā. Tas aktualizējams arī sarunās par literāriem darbiem, dekonstruējot to ideoloģiju, kas bijusi aktuāla laikposmā, kad tapis teksts.



Tieši politiskajā diskursā uzskatāmi tiek izmantotas dažādas klišejas, kas ir vērstas uz tiešu manipulāciju ar nekritiski domājošu auditoriju. Tādēļ, analizējot varas un politisko diskursu, analizējot to, uz kādu mērķauditoriju ir vērsts noteikts izteikums, vidusskolēns var izvērtēt, kā ir organizēts viņa diskurss, kur tajā tiek izmantotas klišejas, kur ir oriģināla zīmju kombinācija.

Lai literatūras stundās tiktu veidots vidusskolēna un mūsdienu kultūras dialogs, būtiski ir akceptēt mediju pedagoģijas konceptus, jo tieši mediju izglītība ļauj palūkoties uz mācību procesu plašāk, apzināti to iekļaujot kultūras kontekstā un, kas ir vēl būtiskāk, aktualizēt kultūras tekstu elementus mācību procesā. Turklāt tiek pieņemts 20. gadsimta otrajā pusē humanitārajās zinātnēs tik būtiskais priekšstats par tekstu kā zīmju sistēmu, kas attiecināms ne tikai uz mākslas darbu, bet uz jebkuru sadzīves kultūras situāciju, akceptējot teksta komunikatīvo aspektu, kas arī ir saistāms ar postmodernās kultūras paradigmas pieprasīto nepārtrauktā dialoga situāciju (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008). Literatūras stundās veidojot vidi, kur vidusskolēns izstrādā pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tiek akceptēts tas, ka mediju izglītības prioritāte ir izveidot attieksmi pret medijos pausto informāciju.

Mūsdienīgs mācību un pašaudzināšanas process nav iedomājams bez informācijas tehnoloģiju izmantošanas. Informācijas tehnoloģijas ļauj vidusskolēniem interaktīvi darboties tiem ierastā virtuālā telpā, kas atrodas nepārtraukta dialoga situācijā ar reālo dzīves telpu. Šo dialogu nodrošina mobilo telefonu pieslēgums internetam, elektronisku materiālu izmantojums, saziņa sociālajos tīklos. Tehnoloģiju izmantojums dod iespēju dažādot mācību un pašaudzināšanas procesu, padarot to pieejamu ikvienam indivīdam atbilstoši viņa interesēm un iespējām. Tādēļ, izstrādājot literatūras stundās lietotos mācību materiālus, tiek izmantotas *ActiveInspire* piedāvātās iespējas, kas saistītas gan ar mācību materiāla prezentēšanu, gan interaktīvo metožu izmantošanu. Tehnoloģijas dod iespēju veidot interaktīvu mācību procesu, kas ietver mācību un metodisko līdzekļu tehnoloģisko un informatīvo pieejamību, t. i., interneta vide arvien plašāk iekļauj dažāda lieluma un specializācijas bibliotēkas, tādējādi padarot vispārpieejamas arī retās grāmatas. Tā, gatavojoties literatūras stundām, kā arī lasot literatūru, kas paredzēta ārpusklases lasīšanai, vidusskolēni pamatā izmanto interneta bibliotēkas, lasot tajās gan latviešu, gan angļu un krievu valodā.

Literatūras mācību programmā integrējot mediju izglītības konceptus, tā tika veidota tā, lai tiktu veicināta tādas vides izveide, kur vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes. Tā tika aktualizētas A. Fjodorova (Федоров, 2004) atziņas: viņš raksta, ka, izvērtējot mediju izglītību, postmodernās kultūras kontekstā vidusskolēniem ir jādod iespēja attīstīt prasmi kritiski izvērtēt mediju vēstījumu, nepieņemot to kā patiesību, un ieturēt kritisku distanci, neidentificēties ar mediju un masu kultūras kodu. Mediju izglītība tiek saistīta ar M. Bahtina (Бахтин, 1986, 1990, 1994) definēto dialoga principu, kas realizējas kultūrā, līdz ar to personība mediju vēstījumu uztver kā citādo, kas jādekonstruē, jāanalizē. Jāņem vērā, ka mediju izglītības pamatā ir pētniecisks process (Федоров, 2004), vidusskolēni pēta vēstījumu, sabalso to ar kultūras kontekstu, šajā procesā tiek pētīta metavaloda, kas ļauj tiem analizēt mediju tekstos iekļauto vēstījumu (Hart, 1997, 1998a, 1998b, 2000). Veidojot vidi, kur vidusskolēni varētu izstrādāt savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tika ņemtas vērā semiotiskās mediju izglītības

skolas, kas balstās uz R. Barta (Barthes, 1964; Барт, 1989, 1997, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2004, 2010) un K. Meca (Metz, 1964) atziņām: mediju vēstījuma izpratnes procesā (šaurākā nozīmē) un personības izveides procesā (plašākā nozīmē) tiek aktualizēts zīmju un zīmju sistēmu izvērtējums, aktualizējot gan to diahrono, gan sinhrono iedabu (Masterman, 1994). Vidusskolēni gan analizē zīmju sistēmas, izvērtē to mērķauditoriju, sasniedzamo komunikatīvo mērķi utt., gan paši veido vēstījumu, kura uzdevums ir, precīzi izmantojot zīmju semantiku, noteiktu kultūras kodu, ietekmēt komunikācijas partneri.

Mediju izglītības kontekstā būtiska ir atbildības kategorija (Федоров, 2004), un, analizējot mediju vēstījumu, būtiski ir noskaidrot, kas par to uzņemas atbildību (Masterman, 1985, 1997), kāds ir virspusējais vēstījums, kas iekļauts noteiktā valodas kodā, un kāds ir patiesais vēstījums, zemteksts, kā tas sabalsojas ar kultūras kontekstu. Mediju izglītības konceptu aktualizācija ļauj vidusskolēniem kļūt par brīviem un tolerantiem demokrātiskas sabiedrības dalībniekiem (Gonnet, 1997, 2001).

## **Pašaudzināšanas vides izveide un jauniešiem aktuālu problēmsituāciju analīze**

Literatūras stundās, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, jāņem vērā, ka audzināšanas un pašaudzināšanas procesa laikā būtiski ir akceptēt tieši jauniešu vecumam aktuālās problēmsituācijas, to iespējamos risinājumus. Kā raksta E. Eriksons (Eriksons, 1998), analītisko spēju izteikta attīstība vērojama tieši jaunības posmā jeb otrā gadu desmita otrajā pusē, tātad vidusskolas posms ir laiks, kad analītisko prasmju attīstībai kā dabiskai pasaules akceptēšanas formai pievēršama īpaša uzmanība (Эриксон, 1996). Līdz ar to audzināšanas procesā, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir akcentēt tieši analītisku komunikāciju ar tekstu, par primāru uztverot teksta literatūrzinātnisku analīzi, nevis dalīšanos ar līdzpārdzīvojamā radītām emocijām, attieksmi. Jāņem vērā, ka jaunieši nereti ir kautrīgi, tie nelabprāt klaji demonstrē savas emocijas, attieksmi, vēloties to atstāt privātajā telpā. Savukārt analīze netiek uztverta kā kaut kas privāts, tā tiek pieņemta kā bezpersoniska domas objektivizācija.

Analītiskā pieeja aktualizē arī 20. gadsimta otrajā pusē literatūrzinātnē izvīrītu postulātu: nav viennozīmīgu atbilžu, nav vienīgo pareizo risinājumu – ja tiek pieņemts, ka pastāv pareizās atbildes, tad tiek pieņemta naivā lasītāja diskursīvā pozīcija. Līdz ar to jebkurš uzdevums prasa unikālu, vienreizēju tā analīzi un attiecīgi izvēlētu risinājumu kopu (Adlers, 2001; Andersone, 2004). M. Čehlovs (Čehlovs, 2011) grāmatā “Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti” raksta, ka kultūras virzība uz informāciju, erudīciju slēpj sevī bīstamu iespējamību atteikties no cilvēcības. Noteikti var piekrist šim viedoklim, ja emocionālajai uztverei seko intelektuāls darbs, ja situācija pēc tā izbaudīšanas tiek analizēta un saprasta racionāli. Šajā gadījumā, ja literārs darbs tiek ne tikai līdzpārdzīvots, bet arī analizēts, izvērtēts, ja no tā vidusskolēni mācās, kā veidot savu izteikumu tā, lai tas būtu gan precīzs, gan oriģināls. Tā kā racionalitāte ir viens no mūsdienu kultūras paradigmas būtiskākajiem komponentiem, neakceptēt to būtu neapdomīgi kaut

vai tādēļ, ka vidusskolēnam ir jādod iespēja attīstīties viņam ierastā vidē – un tā neapšaubāmi ir racionālas analīzes veidota kultūrtelpa (Koķe, Rupmeja, 2001).

Literatūras stundās, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, būtiski ir apzināties, ka audzināšanas stila izvēle ir apzināts process. Tā kā audzināšanas un pašaudzināšanas process ir tieši saistīts ar kultūras paradigmu, tad diez vai skolā būtu realizējams autoritārais audzināšanas stils (Špona, Čamane, 2009). Izvēlēties starp demokrātisko un liberālo (Špona, Čamane, 2009) gan nav tik vienkārši, šķiet, ka mūsdienu skolā būtiska ir abu šo stilu sintēze. Literatūras stundā, organizējot vidi, kur vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāņem vērā, ka skolēna un skolotāja attiecību pamatā ir uzticēšanās un savstarpēja cieņa (jāpiebilst, ka šis princips nebūt nav 21. gadsimta skolas vai pat humānās pedagogijas atklājums; Epikūrs, rakstot par skolotāja un skolēna attiecībām, norāda, ka tās nav iedomājamas bez uzticēšanās, ka tieši skolnieks ir tas, kas izvēlas skolotāju, lai apzināti veidotu sevi). Savstarpēja uzticēšanās īpaši būtiska ir tieši literatūras stundās, jo sava izteikuma izstrāde un sarunas par ontoloģijas un aksioloģijas jautājumiem, kaut arī tās tiek racionalizētas, tomēr ir ļoti personiskas. Ja vidusskolēns nebūs uzticējies skolotājam, tad saruna neveidosies pēc būtības. Uzticēšanās ļauj sasniegt situāciju, kurā vidusskolēns apzināti atveras kultūras tekstu līdzpārdzīvojumam – ja to izdodas sasniegt, tad arī notiek sadzirdēšana, tad tiek veidots pašaudzināšanas diskurss, kura pamatā ir pašrūpes. Skolēna un skolotāja attiecību pamatā ir jābūt dalītai atbildībai (Špona, Čamane, 2009), skolotāja pienākums ir radīt vidi, kurā vidusskolēns varētu veiksmīgi veidot dialogu ar literāru un kultūras tekstu, savukārt vidusskolēnam ir jāapzinās, ka tikai viņš pats, aktīvi iesaistoties mācību un audzināšanas procesā, var veidot savu priekšstatu par kultūru. Gan vidusskolēnam, gan skolotājam ir skaidri jāapzinās dialoga partnera pašreizējais gaidu horizonts, tas ir jāanalizē un jādefinē, lai nerastos pārpratumi. Dialogā abas puses ir uztveramas kā līdztiesīgi partneri, skolotājs, audzinātājs apzināti rada vidi, lai vidusskolēni varētu izzināt paši sevi.

Literatūras stundās, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tika izvērtēts noteikts tekstu kopums, kas ļauj veidot priekšstatu par literatūru kā procesu. Tika izstrādātas mācību programmas, kuru pamatā ir priekšstats par pašrūpju aktualizāciju mācību un pašaudzināšanas procesā, kā arī tika aktualizēta mācību un pašaudzināšanas procesa mijiedarbība.

Realizējot mācību priekšmeta standartu un programmu, 10. klasē pirmā semestra sākumā literatūras stundās tika aktualizēts noteikts literatūrzinātnisku tekstu kopums, kas ļauj vidusskolēniem apgūt noteiktu teksta analīzes instrumentu, paņēmienu klāstu. Tad saruna par literatūru tika sākta ar latviešu folkloras tekstu izvērtēšanu, vienlaikus meklējot arī tās intertekstuālās saiknes, kuras vidusskolēnu lasītāja pieredze ļāva saskatīt. Vidusskolēniem tika piedāvāts analizēt latviešu tautas pasaku "Kurbads", tās kontekstā tika aktualizēts plašs teorētiskais materiāls, kas saistāms ar brīnumpasakās vērojamo mītisko līmeni, ar iniciācijas rituālu. Analizējot iniciācijas rituāla realizāciju latviešu tautas pasakās, sarunas laikā tika konstatēts, ka liela daļa skolēnu ir nekritiski pieņēmuši dažādus priekšstatus, kas joprojām valda ģimeņēs un kas reprezentē pagānisku pasaules uztveri, kurā būtiska ir noteiktu rituālu veikšana (piemēram, skolēni apgalvoja, ka nesniedz roku vai nepadod priekšmetus

pāri sliekšnim, pamatojot to ar izteikumu, ka tā ir darījuši vecāki un vecvecāki). Tika veikta situācijas dekonstrukcija un noskaidroti šādas rīcības cēloņi: pagānisko priekšstatu sistēmā šāda rituāla komunikācija tika veikta, jo zem mājas sliekšņa mēdza apglabāt mirušo, dzimtas senci, lai tas sargātu māju kā savējo telpu no nevēlamas ietekmes (Рыбаков, 1981, 1987), latviešu folklorā pastāvēja priekšstats, ka zem sliekšņa dzīvo kāda no sievišķajām dievībām (Laima, Māra, Dēkla, Kārta) (Kursīte, 1996), tādēļ priekšmeta padošana, grūžu slaucīšana vai vēl kāda darbība varētu tikt uzskatīta par tādu, kas aizskar dievību.

Tajā pašā laikā latviešu valodas stundās vidusskolēni lasīja R. Barta darba "Mitoloģijas" fragmentu un veica tā lingvistisko analīzi – tā liecināja, ka teksta fragments ir ticis saprasts. Arī šajā R. Barta darba fragmentā tiek aktualizēta mīta dekonstrukcijas nepieciešamība. Pēc mītiskā rituālā sakņotas situācijas dekonstrukcijas bija vērojama divējāda vidusskolēnu reakcija, kas tika formulēta, rakstot mājas darbu esejas.

Mājas darbu esejās, reflektējot par noteiktām tēmām, vidusskolēni pauda savu attieksmi pret to, ko sapratuši, pieņēmuši vai nav pieņēmuši mācību nedēļas laikā. Daļa vidusskolēnu rakstīja, ka tagad kritiski izvērtē savus sadzīves ieradumus, analizējot tos kā zīmju sistēmas, taču bija arī tādi, kas atzina, ka viņiem primāras ir ģimenes tradīcijas, to ievērošana. Tās viņiem nešķiet kritiski izvērtējamas vai apšaubāmas. Šajā laikposmā pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, izvēlējās tikai daļa vidusskolēnu, kas pieņēma, ka situācija ir jāanalizē. Daļa skolēnu, kas apgalvoja, ka tradīcijas (un zīmju sistēmas, kas tās veido) ir jāpieņem nekritiski, izvēlējās "klusējošā vairākuma" pozīciju.

10. klases sākumā literatūras stundās, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tika aktualizēts tas literatūrzinātnes terminu loks, kas varētu vidusskolēniem palīdzēt veikt kultūras koda analīzi un ko viņi aizguva no latviešu valodas stundās lasītajiem un analizētajiem filosofu darbu fragmentiem. Vidusskolēnu aktīvajā leksikā tika aktualizēts zinātniskais diskurss, pie tam visa mācību gada laikā tas tika apzināti papildināts, un tika izvērtēts, kādi termini, pēc katra vidusskolēna domām, ir iederīgi viņa veidotajā vēstījumā un kādi veidos viņa pasīvo leksiku. Pirmajā semestrī pēc folkloras pasaules ainas analīzes literatūras stundās, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, tika piedāvāts lasīt un analizēt G. Merķeļa grāmatas "Latvieši" otro nodaļu, tādējādi veidojot priekšstatu par latviešu pirmsnacionālo literatūru. Analizējot šo daiļdarbu, tika piedāvāts aktualizēt J. Kristevas (Kristeva, 1987) ieviestos terminus "genoteksts" (no kultūras pieredzes nekritiski aizgūtais) un "fenoteksts" (paša pieredzē izstrādāta patiesība). Integrējot analīzes procesā šos terminus, savienojot aplūkojamo tekstu ar latviešu valodas stundās lasīto, skolēni veiksmīgi tika galā ar literārā teksta analīzi, definējot tajā iekļauto kultūras kodu, diferencējot tā līmeņus.

Otrā semestra laikā literatūras stundās, veidojot vidi, kur vidusskolēni izkopj savu pašaudzināšanas procesu, kura pamatā ir pašrūpes, tika analizēti E. Veidenbauma, Aspazijas un R. Blaumaņa darbi, izkopjot priekšstatu par latviešu literatūras attīstību 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā. Analizējot tekstus, vidusskolēni veiksmīgi tika galā ar daiļdarbos iekļautās ideju sistēmas izvērtējumu, viņi saskatīja

to kopīgo, kas vieno mūsdienu cilvēka pasaules uztveri un 21. gadsimta beigu un 20. gadsimta sākuma literatūrā paustās idejas. Nopietnas grūtības sagādāja kultūras konteksta aktualizācija, jo izrādījās, ka vidusskolēniem faktiski nav zināšanu par to, kādas ir sociālās attiecības aplūkojamajā laikposmā, nav zināšanu par tā laika sadzīves kultūru, līdz ar to radās pārpratumi, kas tika noskaidroti mācību stundu laikā un ārpusstundu sarunās. Tā, piemēram, aplūkojot Aspazijas lugu “Zaudētās tiesības”, izrādījās, ka vidusskolēniem gandrīz nekas nav zināms ne tikai par feminisma kultūru, bet arī par sievietes stāvokli 21. gadsimta beigu un 20. gadsimta sākuma latviešu kultūrā, līdz ar to, lai saprastu Laimas rīcību, vispirms bija jārekonstruē teksta sadzīves kultūras konteksts. Vidusskolēniem 10. klasē nebija precīza priekšstata par vēstures notikumiem, par cēloņsakarībām, kas nosaka vēsturisko procesu, par agrāro ciklu un lauku specifisko sadzīves kultūru. Tā kā vidusskolēni literāra teksta analīzes laikā apzinājās, ka viņiem nepietiek zināšanu par noteikta laika kultūru, tas viņus motivēja pievērsties kultūras tekstu izpētei, jo situācija pārliecināja, ka nav iespējams izveidot savu oriģinālu koncepciju, ja nav zināšanu par kultūras kodu, kas ir bijis aktuāls noteiktā laikposmā.

Visa mācību gada laikā tika izvērtēts vidusskolēnu izmantotais zinātniskais aparāts, izvēlētā aktīvā leksika, tādējādi tika veidota starppriekšmetu saikne ar tādiem priekšmetiem kā latviešu valoda un vēsture. Vidusskolēni izvērtēja leksiku un sintaktiskās konstrukcijas, kas ir izmantojamas, veidojot savu pašaudzināšanas diskursā aktualizējamo izteikumu tā, lai tas atbilstu noteiktai komunikatīvai situācijai.

11. klasē pirmā semestra laikā tika aplūkoti teksti, kas saistāmi ar modernisma kultūru. Vispirms tika analizēta modernisma estētikas paradigma un filosofiskais konteksts. Lielākā daļa vidusskolēnu 11. klases sākumā jau bija izlasījuši vismaz vienu F. Ničes vai Z. Freida darbu (vai vismaz tā fragmentu), līdz ar to saruna par modernisma paradigmu balstījās uz konkrētu tekstu analīzi. Skolēnu lasītāja pieredze 11. klases sākumā ievērojami atšķīrās no tās pieredzes, kāda bija 10. klases sākumā. Gada laikā lielākā daļa skolēnu jau bija pieņēmuši, ka regulāra lasīšana ir nepieciešama garīga higiēna, bez kuras nav iespējama pastāvēšana. Atsevišķi skolēni, kas šim viedoklim bija pretojušies, pieņemot un aktīvi apliecinot patērētāju sabiedrības vērtību sistēmu, kuras pamatā ir materiālu produktu patērēšana, 11. klases pirmajos mēnešos pakāpeniski mainīja savu viedokli. Iespējams, tas notika tādēļ, ka stundās un starpbrīžos risinājās sarunas, kurās bija grūti piedalīties, ja netika pilnveidota lasītāja pieredze.

Semestra sākumā skolēniem tika piedāvāts lasīt Raiņa lugas “Uguns un nakts” un “Spēlēju, dancoju”, tās tika analizētas stundās, par tām tika rakstīts mājas darbu esejās. Skolēni mācību procesa laikā veiktā pētnieciskā darba rezultātus reprezentēja pārbaudes darbā un domrakstā, kas bija veltīts Raiņa daiļradei. Rerezentējot savu Raiņa darbu interpretāciju, skolēni to aktualizēja sava pašaudzināšanas diskursa kontekstā, akcentējot to, ko viņi ir aizguvuši no lasītajiem tekstiem, lai veidotu savu pašaudzināšanas diskursu. Tika izvērtēts, kā lasīto un analizēto tekstu kontekstā ir aktualizējamas pašrūpes, kas tekstā ir sabalsotas ar mainības situāciju. Otrs autors, kura daiļrade tika aplūkota 11. klases pirmā semestra laikā, bija K. Skalbe, vidusskolēni lasīja un analizēja literārās pasakas “Kā es braucu Ziemeļmeitas lūkoties” un “Bendes meitiņa”. Arī šie darbi tika analizēti stundās, izvērtēti mājas darbu esejās, un

vidusskolēnu darba rezultāts tika atspoguļots pārbaudes darbā. Salīdzinoši analizējot abu autoru darbus, vidusskolēni atzīmēja, ka autori dažādi ietekmē lasītāju, izmanto dažādas diskursīvās pozīcijas. Raiņa piedāvātais diskurss tiek saistīts ar racionālu analīzi, savukārt K. Skalbes izvēlētais diskurss – ar līdzpārdzīvojamu. Lielākā daļa vidusskolēnu izteica viedokli, ka viņiem tuvāka ir Raiņa daiļrade, jo ideju sistēma ir racionāli pamatota, nav sadzīvīsku detaļu, kas novērstu uzmanību no konceptiem, kuri tiek aktualizēti tekstos.

Pētījumā (ir īstenota tikai daļa no pētījuma) jau var runāt par noteiktiem rezultātiem: 1) skolēni apzināti izvēlas komplicētus tekstus kā iespējamus impulsa sniedzējus viņu tālākai attīstībai; 2) skolēni pieņem nepieciešamību pēc rūpēm par sevi kā savas pastāvēšanas formu, cenšoties tās integrēt savā ikdienas pastāvēšanā; 3) skolēni pieņem, ka ir apzināti jāveido sava diskursīvā pozīcija, vienlaikus to analizējot un sabalsojot ar kultūras tekstiem.

## Secinājumi

1. Veidojot vidi, kur tiek izkopts vidusskolēnu pašaudzināšanas diskurss, kura pamatā ir rūpes par savu garīgo izaugsmi, ir jāņem vērā, ka mūsdienu kultūras diskurss, ar ko saskaras vidusskolēns ikdienā, ir veidojies kā vēsturisku apstākļu ietekmēta izteikumu sistēma, kuri pieņemti valodā kā klišejas.
2. Lai literatūras stundās tiktu veidots vidusskolēna un mūsdienu kultūras tekstos iekļauto konceptu dialogs, būtiski ir akceptēt mediju pedagoģijas konceptus, jo tieši mediju izglītība ļauj palūkoties uz mācību procesu plašāk, apzināti to iekļaujot kultūras kontekstā, un, kas ir vēl būtiskāk, aktualizēt kultūras tekstu elementus mācību procesā; tas arī ir saistāms ar postmodernās kultūras paradigmas pieprasīto nepārtrauktā dialoga situāciju.
3. Jāņem vērā, ka mediju izglītības pamatā ir pētniecisks process, vidusskolēni pēta vēstījumu, sabalso to ar kultūras kontekstu, šajā procesā tiek pētīta metavaloda, kas ļauj tiem analizēt mediju tekstos iekļauto vēstījumu.
4. Mediju izglītības kontekstā būtiska ir atbildības kategorija – analizējot mediju vēstījumu, būtiski ir noskaidrot, kas par to uzņemas atbildību, kāds ir virspusējais vēstījums, kas iekļauts noteiktā valodas kodā, un kāds ir patiesais vēstījums, zemteksts, kā tas sabalsojas ar kultūras kontekstu.
5. Literatūras stundās organizējot vidi, kur vidusskolēni veido savu pašaudzināšanas diskursu, kura pamatā ir pašrūpes, ir jāņem vērā, ka audzināšanas un pašaudzināšanas procesa laikā būtiski ir akceptēt tieši jauniešu vecumam aktuālas problēmsituācijas, to iespējamus risinājumus.
6. Pētījumā jau var runāt par noteiktiem rezultātiem:
  - 1) skolēni apzināti izvēlas komplicētus tekstus kā iespējamus impulsa sniedzējus viņu tālākai attīstībai;
  - 2) skolēni pieņem pašrūpes kā savas pastāvēšanas formu, cenšoties tās integrēt savā ikdienas pastāvēšanā;
  - 3) skolēni pieņem, ka ir apzināti jāveido sava diskursīvā pozīcija, vienlaikus to analizējot un sabalsojot ar kultūras tekstiem.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Adlers, A.** *Individuālpsiholoģija skolā. Lekcijas skolotājiem un audzinātājiem.* Rīga: Zvaigzne ABC, 2001.
2. **Andersone, R.** *Pusaudžu sociālo prasmju veidošana.* Rīga: RaKa, 2004.
3. **Bodrijārs, Ž.** *Simulakri un simulācija.* Rīga: Omnia mea, 2000.
4. **Čehlova, Z., Grinpauks, Z.** *Skolēnu integratīvo prasmju veidošana.* Rīga: RaKa, 2003.
5. **Čehlovs, M.** *Vidusskolēnu pašnoteikšanās attīstības humanitārie aspekti.* Rīga: RaKa, 2011.
6. **Eriksons, E. H.** *Identitāte: jaunība un krīze.* Rīga: Jumava, 1998.
7. **Fuko, M.** *Uzraudzīt un sodīt.* Rīga: Omnia mea, 2001.
8. **Koķe, T., Rupmeja, E. K. G.** *Jungs mūsdienu skolai.* Rīga: RaKa, 2001.
9. **Kursīte, J.** *Latviešu folklorā mītu spoguļi.* Rīga: Zinātne, 1996.
10. **Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I.** *Ievads mediju pedagoģijā.* Rīga: RaKa, 2008.
11. **Špona, A.** *Audzināšanas process teorijā un praksē.* Rīga: RaKa, 2006.
12. **Špona, A., Čamane, I.** *Audzināšana. Pašaudzināšana.* Rīga: RaKa, 2009.
13. **Špona, A., Čehlova, Z.** *Pētniecība pedagoģijā.* Rīga: RaKa, 2004.
14. **Barthes, R.** Elements de semiologie. *Communications*, 4, 1964, pp. 91–135.
15. **Baudrillard, J. A.** *l'Ombre du Millenaire, ou le Suspens de l'An 2000.* Paris: Sens & Tonka, 1998.
16. **Gonnet, J.** *Education aux medias: Les controverses fecondes.* Paris: CNDP, Hachette, 2001.
17. **Gonnet, J.** Modes et permanences. *Revue Educations*, No. 14, 1997, pp. 10–15.
18. **Hart, A.** Introduction: Media Education in the Global Village. In: Hart, A. (Ed.). *Teaching the Media. International Perspectives.* Mahwah, New Jersey – London: Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1998a, pp. 1–21.
19. **Hart, A.** Probing the New Literature: A Meta-language for Media. *Telemidium. Journal of Media literacy*, Vol. 46, No. 1, 2000, p. 21.
20. **Hart, A.** *Teaching the Media. International Perspectives.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998b.
21. **Hart, A.** Textual Pleasures and moral Dilemmas: Teaching Media Literacy in England. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997, pp. 199–211.
22. **Kristeva, J.** *In the Beginning Was Love: Psychoanalysis and Faith.* Columbia University Press, 1988.
23. **Kristeva, J.** *Soleil noir. Dépression et mélancolie.* Paris: Editions Gallimard, 1987.
24. **Masterman, L.** A Rational for Media Education. In: Kubey, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age.* New Brunswick (U.S.A.) and London (UK): Transaction Publishers, 1997, pp. 15–68.
25. **Masterman, L.** *Teaching the Media.* London: Comedia Publishing Group, 1985.
26. **Masterman, L., Mariet, F.** *Media Education in 1990s' Europe.* Strasbourg: Council of Europe, 1994, pp. 6–59.
27. **Metz, C.** Le Cinema: Langue ou language? *Communication*, No. 4, 1964, pp. 2–90.
28. **Барт, П.** *Camera lucida.* Москва: Ad Marginem, 1997.
29. **Барт, П.** *S/Z.* Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
30. **Барт, П.** Введение в структурный анализ повествовательных текстов. В кн.: Г. К. Косикова (Ред.). *Французская семиотика: От структурализма к пост-структурализму.* Москва: Прогресс, 2000а, с. 196–238.

31. **Барт, Р.** *Избранные работы. Семиотика. Поэтика.* Москва: Прогресс, 1989.
32. **Барт, Р.** *Империя знаков.* Москва: Практикс, 2004.
33. **Барт, Р.** *Мифологии.* Москва: Академический Проект, 2010.
34. **Барт, Р.** Нулевая степень письма. В кн.: Г. К. Косикова (Ред.). *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму.* Москва: Прогресс, 2000б, с. 50–96.
35. **Барт, Р.** *Ролан Барт о Ролане Барте.* Москва: Ad Marginem / Сталкер, 2002.
36. **Барт, Р.** Система Моды. *Статьи по семиотике культуры.* Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003.
37. **Бахтин, М.** *Проблемы творчества поэтики Достоевского.* Москва: NEXТ, 1994.
38. **Бахтин, М.** *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса.* Москва: Художественная литература, 1990.
39. **Бахтин, М.** *Эстетика словесного творчества.* Москва: Искусство, 1986.
40. **Бёдекер, Х. Э.** Размышления о методе истории понятий. В кн.: Хансс Эрих Бёдекер (Ред.). *История покитий, история дискурса, история менталитета.* Москва: Новое литературное обозрение, 2010, с. 37–68.
41. **Бивир, М.** Роль контекстов в понимании и объяснении. В кн.: Хансс Эрих Бёдекер (Ред.). *История покитий, история дискурса, история менталитета.* Москва: Новое литературное обозрение, 2010, с. 114–155.
42. **Бодрийяр, Ж.** *Америка.* Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2000а.
43. **Бодрийяр, Ж.** *В тени молчаливого большинства, или Конец социального.* Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000б.
44. **Бодрийяр, Ж.** *Забывать Фуко.* Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2000с.
45. **Бодрийяр, Ж.** *К критике политической экономики знака.* Москва: Библион – Русская книга, 2003.
46. **Бодрийяр, Ж.** *Общество потребления. Его мифы и структуры.* Москва: Республика; Культурная революция, 2006а.
47. **Бодрийяр, Ж.** *Пароли. От фрагмента к фрагменту.* Екатеринбург: У – Фактория, 2006б.
48. **Бодрийяр, Ж.** *Прозрачность зла.* Москва: Добросвет, 2012.
49. **Бодрийяр, Ж.** *Символический обмен и смерть.* Москва: Добросвет, 2000d.
50. **Бодрийяр, Ж.** *Система вещей.* Москва: Рудомино, 1999.
51. **Бодрийяр, Ж.** *Соблазн.* Москва: Ad Marginem, 2000е.
52. **Бодрийяр, Ж., Ясперс, К.** *Призрак толпы.* Москва: АЛГОРИТМ, 2007.
53. **Ван Дейк, Т.** *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации.* Москва: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2013.
54. **Ван Дейк, Т.** *Язык. Познание. Коммуникация.* Москва: Прогресс, 1989.
55. **Делез, Ж.** *Критика и клиника.* Санкт-Петербург: Machina, 2002.
56. **Делез, Ж.** *Логика смысла.* Москва: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998.
57. **Делез, Ж.** *Нищие и философия.* Москва: Ад Маргинем, 2003.
58. **Делез, Ж.** *Переговоры.* Санкт-Петербург: Наука, 2004.
59. **Делез, Ж.** *Эмпиризм и субъективность. Критическая философия Канта. Бергсонизм. Спиноза.* Москва: ПЕР СЭ, 2001.
60. **Делез, Ж., Гваттари, Ф.** *Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения.* Екатеринбург: У – Фактория, 2007.
61. **Делез, Ж., Гваттари, Ф.** *Что такое философия?* Москва: Институт экспериментальной социологии, Санкт-Петербург: Алетейя, 1998.



62. **Ильин, В.** *Потребление как дискурс: Учебное пособие.* Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2008.
63. **Кристева, Ю.** *Избранные труды: Разрушение поэтики.* Москва: Российская политическая энциклопедия, 2004.
64. **Кристева, Ю.** *Силы ужаса. Эссе об отращении.* Москва: Алетейя, 2003.
65. **Лакан, Ж.** *Еще.* Москва: Гносис, Логос, 2011.
66. **Лакан, Ж.** *Изнанка психоанализа.* Москва: Гносис, Логос, 2008.
67. **Лакан, Ж.** *Имена-Отца.* Москва: Гносис, Логос, 2006а.
68. **Лакан, Ж.** *Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда.* Москва: Русское феноменологическое общество, 1997.
69. **Лакан, Ж.** *Образования бессознательного.* Москва: Гносис, Логос, 2002.
70. **Лакан, Ж.** *Работы Фрейда по технике психоанализа.* Москва: Гносис, Логос, 2009.
71. **Лакан, Ж.** *Телевидение.* Москва: Гносис, Логос, 2000.
72. **Лакан, Ж.** *Тревога.* Москва: Гносис, Логос, 2010.
73. **Лакан, Ж.** *Функция и поле речи и языка в психоанализе.* Москва: Гносис, Логос, 1995.
74. **Лакан, Ж.** *Четыре основные понятия психоанализа.* Москва: Гносис, Логос, 2004.
75. **Лакан, Ж.** *Этика психоанализа.* Москва: Гносис, Логос, 2006b.
76. **Лакан, Ж.** *“Я” в теории Фрейда и в технике психоанализа.* Москва: Гносис, Логос, 1999.
77. **Лотман, Ю.** *Лекции по структуральной поэтике.* Москва: Гносис, 1994.
78. **Лотман, Ю.** *Семиосфера.* Санкт-Петербург: Искусство – СПб, 2000.
79. **Лотман, Ю.** *Структура художественного текста* Санкт-Петербург: Искусство – СПб, 1998.
80. **Ницше, Ф.** *Веселая наука.* Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2010.
81. **Ницше, Ф.** *По ту сторону добра и зла.* Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2009.
82. **Рыбаков, Б.** *Язычество древней Руси.* Москва: Наука, 1987.
83. **Рыбаков, Б.** *Язычество древних славян.* Москва: Наука, 1981.
84. **Федоров, А.** *Медиаобразование и медиаграмотность.* Таганрог: Кучма, 2004.
85. **Фуко, М.** *Археология знания.* Киев: Оксидент, 1996.
86. **Фуко, М.** *Безопасность, территория, население.* Санкт-Петербург: Наука, 2011.
87. **Фуко, М.** *Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет.* Москва: Касталь, 1996.
88. **Фуко, М.** *Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году.* Санкт-Петербург: Наука, 2007.
89. **Фуко, М.** *Интеллектуалы и власть: статьи и интервью: Избранные политические статьи, выступления и интервью.* Москва: Праксис, 2005.
90. **Фуко, М.** *История сексуальности – III: Забота о себе.* Киев: Дух и литера, Грунт, 1988.
91. **Фуко, М.** *Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974–1975 учебном году.* Санкт-Петербург: Наука, 2004.
92. **Фуко, М.** *Нужно защищать общество: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1975–1976 учебном году.* Санкт-Петербург: Наука, 2005.
93. **Фуко, М.** *Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1973–1974 учебном году.* Санкт-Петербург: Наука, 2007.
94. **Фуко, М.** *Психическая болезнь и личность.* Санкт-Петербург: ИЦ Гуманитарная Академия, 2010.
95. **Фуко, М.** *Рождение биополитики.* Санкт-Петербург: Наука, 2010b.

96. Фуко, М. *Рождение клиники*. Москва: Смысл, 1998.
97. Фуко, М. *Слова и вещи. Археология гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: А-сад, 1994.
98. Фуко, М. *Управление собой и другими*. Москва: Наука, 2011.
99. Эрикссон, Э. *Идентичность: юность и кризис*. Москва: Флинта, 1996.

## Summary

*Self-development in the context of the current article is an ability of a secondary school student to shape oneself, harmonizing one's vision of the world with the cultural context. In order to create a situation in which the discourse of self-development can be brought into practice, a certain aspect of the art of living, namely, self-fostering, is actualized. Self-fostering is a philosophic discipline based on the assumption that to develop oneself, a person ought to tend to his/her spiritual values (one should read, write, speak truth and contemplate death every day and, at the end of each day, analyse things that have changed) and physical body (relating this care to the idea that excessiveness is harmful). By actualizing self-fostering, the personality of a secondary school student develops its own self-development discourse, personally choosing the language that this personality actualizes in verbal self-development, as well as the signs that characterize the relation of one's visual image to a certain cultural tradition. In the 21<sup>st</sup> century, the processes of education and self-development in schools are subject to a problem which is rooted in the heterogeneity of modern society.*

**Keywords:** *the expression, consumer society, discourse self-education, self-care, post-modern culture, the text.*

## **Masu mediju piedāvātie mūzikas raidījumi pusaudžu mūzikas emocionālās uztveres pilnveidei**

### ***Music Programmes Offered by the Mass Media for Development of Teenagers' Music Emotional Cognitive Ability***

**Aija Zakovska**

Brocēnu vidusskola

Ezera iela 6, Brocēni, LV-3851

E-pasts: [ajaka68@inbox.lv](mailto:ajaka68@inbox.lv)

Pēdējos gados veiktajos pusaudžu emocionālās attīstības pētījumos zinātnieki nonākuši pie kopīgas atziņas, ka emocijas cilvēku aktivizē, organizē viņa uztveri, domāšanu un darbību. Atklātas audzināšanas iespējas sekmēt pusaudžu emociju, jūtu pasaules attīstības un viņu prāta, jūtu un gribas līdzsvara veidošanos. Vienlaikus plašā saskare ar pārsvarā banālu un intonātvī nabadzīgu populāro jeb izklaides mūziku, ko radījusi lielākā daļa mūsdienu masu mediju, veicinājusi situāciju, ka daļa jaunās paaudzes netiek ievadīta skaistuma pasaulē, nav iemācījusies klausīties un mūziku uztvert emocionāli, lai gan pilnvērtīgas mūzikas uztveres būtība, tās galvenā īpašība ir emocionalitāte un mūzikas izraisīto jūtu, domu un mākslinieciskā tēla pārdzīvojums. Pētījuma empīriskajā daļā, izmantojot anketaptaujas metodi un datu analīzes apstrādes metodi, noskaidroti pusaudžu iecienītākie televīzijas kanāli un radio stacijas, to piedāvāto mūzikas raidījumu mākslinieciskā kvalitāte un skanējuma ilgums. Pētījuma mērķis ir izziņāt, kādas mūzikas emocionālās uztveres veidošanās iespējas pusaudžiem rada masu mediju piedāvātie mūzikas raidījumi.

**Atslēgvārdi:** emocionalitāte, mūzikas klausīšanās, mūzikas skanējuma apstākļi, uztvere.

### **Mūzikas emocionālā uztvere klausīšanās procesā**

Emocionalitāte ir ikvienas cilvēciskas būtnes fundamentāla un normāla īpašība, kas dod iespēju reaģēt uz visiem iekšējiem un ārējiem kairinājumiem, emocionalitāte ir reakcija, ko izraisa piepešas un acumirkliņas pārmaiņas. Emocijas ir cilvēka subjektīvās izziņas process, kas izpaužas indivīda pārdzīvojumā. Emocijas pauž cilvēka attieksmi pret lietām, citiem cilvēkiem un parādībām, tās akcentē visu, kas cilvēkam šķiet nozīmīgs. No pedagoģiskā viedokļa emocijas ir ļoti nozīmīgs audzināšanas līdzeklis, un to attīstībā ir novērojamas līdzīgas sakarības kā prāta un gribas attīstībā. A. Šteinberga savos pētījumos ir apkopojusi psihes procesu, stāvokļu un īpašību sakarības: “Lai veidotos noteiktas psihes īpašības, iepriekš tām ir jābūt kā psihes procesiem un stāvokļiem. Tas atbilst mācīšanās pamatformulai: uztvert – apjēgt – pielietot.” (Šteinberga, 2013, 45) Analizējot emocionālos procesus, stāvokļus un īpašības, var secināt, ka

- emocionālie procesi ir emocijas,
- tipiskākais emocionālais stāvoklis ir noskaņojums,
- emocionālās īpašības ir jūtas.

Ir grūti novilkt striktu robežu starp emocijām kā procesu un dažādiem emocionāliem stāvokļiem, jo emociju ir ļoti daudz. Tāpēc ir pieņemts uzskatīt, ka pastāv 10 pamatemocijas, no kurām tiek atvasinātas citas emocijas: interese, izbrīns, prieks, bēdas un ciešanas, dusmas, bailes, riebums, nicinājums, vaina, kauns (Изард, 1999).

Emocijām psiholoģijā izšķir divas galvenās dimensijas: kvantitatīva un kvalitatīva. Tādu nepatīkamu emociju kā dusmas un niknums atšķirība ir galvenokārt kvantitatīva. Gluži tāpat kvantitatīva ir atšķirība starp patīkamajām laimes un ekstāzes emocijām. R. Platčiks sakārtojis patīkamās un nepatīkamās dimensijas iedalījumu astoņos galveno cilvēku emociju apakštīpos. Ikviens apakštīps var būt pozitīvs vai negatīvs, primārs vai kombinēts un var būt polārs pretstats otram apakštīpam, kā arī emociju intensitāte var būt atšķirīga (Plutchik, 2003). D. Goulmens secinājis, ka emocijām bieži vien ir tikpat liela nozīme kā prāta spriedumiem, nereti pat vēl lielāka un bieži vien vērojams jūtu pārākums pār saprātu. Vērojot emocionālo noturību jeb līdzsvaru, pēc tā, cik emocionāls ir cilvēks un cik lielā mērā emocijas iespaido viņa uzvedību, psiholoģijā cilvēki tiek iedalīti divos tipos: emocionāli noturīgos un emocionāli nenoturīgos. Cilvēks domā un jūt, un, šīm divām radikāli atšķirīgajām izziņas metodēm mijiedarbojoties, veidojas cilvēka gara dzīve. Tajā loģiskais prāts ir sapratnes veids, kuram raksturīga lielāka apdomība un tieksme visu apcerēt, apsvērt, savukārt emocionālais prāts – impulsīvs un efektīvs, kuram dažreiz pietrūkst loģikas. Lai gan abi izziņas veidi darbojas neatkarīgi, atspoguļojot atšķirīgu, taču savstarpēji saistītu nervu impulsu ceļu smadzenēs, lielākoties tie darbojas ciešā saskaņā, ļaujot labāk orientēties apkārtējā pasaulē (Goleman, 2001).

Psihologu pētījumi atklāj, ka jūtu audzināšana notiek, organizējot indivīda emocionālo pieredzi, radot situācijas, kurās izraisās emocionālais pārdzīvojums, un liela nozīme tā izraisīšanā ir mākslas darbiem. Mākslas tēli ietekmē emocionālo sfēru, aktivizē domāšanu un iztēli. Pilnvērtīgas mūzikas uztveres būtība, tās galvenā īpašība ir emocionalitāte un mūzikas izraisīto jūtu, domu un mākslinieciskā tēla pārdzīvojums. Mūzikas radītā emocionālā pārdzīvojuma fonā rodas asociācijas un vispārinājumi, kas stimulē emociju rašanos. Emocionalitāte jeb indivīda spēja dziļi pārdzīvot un just kā svarīga personības attīstības sastāvdaļa ir izvirzīta visdažādāko zinātņu uzmanības centrā. Pēdējos 20–30 gados veiktajos pētījumos par pusaudžu emocionālo attīstību secināts, ka šajā vecumposmā emocijas īpaši cilvēku aktivizē, organizē viņa uztveri, domāšanu un darbību. Pētījumi atklāj audzināšanas iespējas pusaudžu emociju, jūtu pasaules attīstībā, kā arī prāta, jūtu un gribas līdzsvara veidošanā. Pedagoģijas un psiholoģijas zinātnieku pētījumi, analizējot cilvēka emocionālo attīstību, pamatā balstīti uz E. Eriksona noteikto stadiālo attīstību, kurā pusaudžu jeb pamatskolas skolēnu vecumposms ilgst no 11 līdz 15 gadiem (Дорфман, 1997; Изард, 1999).

Pusaudžu periods veido pāreju no bērnības uz jauniešu periodu. Šī perioda īpašā nozīme ir saistīta ar bērna pubertāti un sociālo attīstību, kā arī identitātes, pašvērtējuma meklēšanu un nostiprināšanos. Izveidojas personības pamatiezīmes un kvalitātes,

kā arī atklājas visos iepriekšējos dzīves periodos izveidojušās ietekmes emocionālajā, kognitīvajā un sociālajā sfērā. Šajā periodā mainās autoritātes – no pieaugušā kā autoritātes uz vienaudžiem, mainās savstarpējās attiecības ar apkārtējiem. Daļai pusaudžu vienaudži kļūst par nozīmīgiem uzvedības, morāles un ētikas etaloniem. Kā reakcija pret pieaugušo neizpratni bieži vien rodas dažādi protesta veidi, nepakļaušanās, nepaklausība, kas saasinātā formā pārvēršas negatīvismā. Var novērot īslaicīgus nervu sistēmas traucējumus – paaugstinātu uzbudinātību, ātru, strauju dabu un afekta tipa reakcijas. Pusaudžu vecums raksturots kā fizioloģiskās augšanas, garīgā brieduma un sociālās atbildības priekšnosacījumu posms, kas ļauj pieredzēt un pārdzīvot psiholoģisko krīzi (Eriksons, 1998).

21. gadsimta mainīgajos apstākļos nebūtu pareizi runāt par stingru vecumu sadalījumu posmos. Ņemot vērā individuālās atšķirības un mūsdienu milzīgās iespējas, katram bērnam, pusaudzim, jauniešiem ir savs attīstības temps, katrs indivīds ir unikāls un neatkārtojams. L. Rutka formulē vairākas personības attīstības sfēras, kas praktiskajā dzīvē ir savstarpēji saistītas: Es koncepcija, vajadzības un vērtības, uzvedība, fiziskā, emocionālā un kognitīvā attīstība. Uztveres attīstību veicina motivācija, darbības mehānismu atspoguļo likumsakarības: veselums, strukturālais raksturs, apjēgšana, apercēpcija, atlase, konstantums (Rutka, 2012).

Uztvere ir viens no izziņas veidiem, kas saistīts ar uzmanību, atmiņu un domāšanu, runu, emocijām, vajadzībām un cilvēka fizioloģiskajām īpatnībām. Atmiņas procesos arvien lielāka nozīme ir loģikai un gribai. Pusaudžu vecumā pieaug intelektuālo domāšanas operāciju nozīme. Galvenais jaunveidojums izziņas procesu attīstībā ir prasmes un iemaņas veidot pašam savas hipotēzes, jaunu, abstraktu jēdzienu apguve, to lietošana uzdevumu risināšanā. Pieaug pašizziņas, paškontroles nozīme, spējas izvēlēties no vairākiem variantiem vienu pēc noteiktām pazīmēm, spējas pašam improvizēt, nevis atkārtot pēc šablona, spējas plānot darbību, eksperimentēt. Pusaudzim ir vēlme skaļi apliecināt savus sasniegumus, gūt novērtējumu par katru cenu (Svence, 1999).

Mūzikas uztveres jēdziens pētīts un analizēts starppriekšmetu dialoga kontekstā – kā muzikāli akustiskā, psihofizioloģiskā, sociāli psiholoģiskā, muzikāli psiholoģiskā, muzikāli izglītojošā, vērtēbestētiskā un darbības uztvere, kur dažādas koncepcijas un pieejas atklāj problēmas aktualitāti. Apkopojot zinātnieku pētījumus par mūzikas uztveri, izdalīti šādi uztveres komponenti: 1) motivācija, 2) zināšanas, prasmes, 3) uzmanība, 4) muzikālā dzirde, domāšana, atmiņa, 5) kopīgā radošā darbība, 6) mūzikas emocionālais pārdzīvojums (Теплов, 2003; Холопова, 2010).

Mūzikas uztvere raksturota kā darbības process, kā vissarežģītākā, konstruktīvākā darbība, kuru veic klausītājs vai skatītājs, kas ietver sevī uztverošā spēju veidot un radīt estētisko objektu no sniegtajiem ārējiem iespaidiem. Uztvere nav tikai mūzikas klausīšanās prasmju attīstīšana, bet visu muzikālās darbības komponentu apvienojums, mūzikas kā mākslinieciskās kultūras veseluma sapratne, kas sekmē personības estētiskās attīstības procesu. Lai mūzikas uztvere kļūtu emocionāla, mākslinieciska, tēlaina, adekvāta, saprasta, novērtēta un ietekmētu personības īpašības, tā jāskata kā darbība no objektīvā iekšējā uz ārējo. Dzirdēt un uztvert mūziku – tas nozīmē saskatīt atšķirības tās raksturā, sekot tēla attīstībai: intonāciju, noskaņu maiņai (Вигодский, 1996; Марченoka, 2012).

Mūzikas klausīšanās process ir cieši saistīts ar mūzikas uztveres kultūru, kas traktējama kā spēja adekvāti uztvert mūziku no vispārcilvēcisko vērtību pozīcijas un kā noteikts uztveres procesa attīstības līmenis, kas ietver sevī vajadzību klausīties dažādu mūzikas žanru skaņdarbus; tā ir prasme klausīties un dzirdēt skaņdarbu, empātijas spējas, spēja radīt muzikālo tēlu un asociācijas atkarībā no klausītāja dzīves un muzikālās pieredzes, muzikālās refleksijas un izveidojušās muzikālās gaumes. Mūzika izraisa klausītājā dažādas emocijas, attīsta un pilnveido jūtu pasauli, palīdz cilvēkam atklāt pašam sevi, veidojot asociācijas ar cilvēka personiskās dzīves un pasaules uztveres pārdzīvojumiem. Klausīšanās procesā mūzikas emocionālā uztvere attīstās reizi no reizes, un emocionālā atsaucība mūzikai izpaužas kā visu mūzikas izteiksmes līdzekļu kopuma izjūta. Sistemātiski un regulāri klausoties mūziku, emocionālā atsaucība izpaužas daudz jūtīgāk un krāsaināk (Кадцын, 1990; North, Hargreaves, 2000; Анисимов, 2004).

Mūzikas uztveres problēmu risināšanā plašus pētījumus ir veicis B. Тепловs. Zinātnieka estētiski teorētiskajos pamatojumos emocijas tiek uzskatītas par mūzikas satura galveno komponentu. Secinājums – dziļa un saturīga mūzikas uztvere iespējama tikai kontekstā ar citiem – ārpus mūzikas eksistējošiem izziņas līdzekļiem (Теплов, 2003). Vienlaikus trūkst plašāku pētījumu par konkrēti pusaudžu muzikālo interešu, viņu muzikālās gaumes un līdz ar to arī mūzikas emocionālās uztveres veidošanās iespējām mūsdienu tehnoloģiju laikmetā, kur sabiedrības audzināšanas un izglītošanas funkcijas bieži vien veic masu mediji.

Vispārizglītojošo skolu mācību priekšmeta “Mūzika” virsuzdevums ir skolēnu emociju un jūtu audzināšana, tas vispilnīgāk panākams, mūzikas stundās klausoties paredzēto mūzikas materiālu, un ar skolotāja aizrautīgu, ieinteresējošu stāstījumu. Vai divas stundas nedēļā (1.–6. klasei) un viena stunda nedēļā (7.–11. klasei) spēj ietekmēt mūzikas emocionālās uztveres veidošanos? Vai skolotājs var ietekmēt mūzikas klausīšanās materiāla izvēli ārpus mācību procesa? Diemžēl pusaudžu mūzikas emocionālā uztvere lielāko dienas daļu attīstās mājās, draugu pulkā, kur mūzikas klausīšanās materiāla izvēli nosaka masu medijos piedāvātais saturs, ģimenes kultūrvērtības un paradumi.

## **Mūzikas skanējuma apstākļi ārpus mācību procesa**

Mediju progress mūsdienās pieder pie tiem sabiedriskajiem procesiem, kas norisinās ļoti straujā tempā, ietekmējot visu sabiedrību kopumā, bet īpaši pusaudžus. Tehnisko mediju attīstība nosaka komunikāciju un informācijas attīstību, pārveido pasauli un jaunās paaudzes izaugsmes nosacījumus. Mediju pedagoģija kā pedagoģijas zinātnes apakšnozare sāka attīstīties 20. gadsimta 70. gados. Pedagoģi aicina akceptēt, analizēt un neuzskatīt medijus tikai par apdraudējumu, bet gan ar pedagoģiskiem līdzekļiem padarīt tos sociokulturāli, ekonomiski un politiski noderīgus un saturīgus. Mediju pedagoģijas uzmanības centrā ir jautājums par tehnisko mediju lomu personības attīstībā, audzināšanā un izglītībā. Daļa pedagogu ir pozitīvi noskaņoti par mediju izmantošanas iespējamām sekām, turpretī citi brīdina sabiedrību par jauno tehnoloģiju radīto apdraudējumu jaunās paaudzes vērtību un pasaules uztveres

veidošanās procesiem. Svarīgi ir izziņāt, kā informācijas sabiedrībā tiek raksturots pusaudzis un kāds viņš ir kā mediju patērētājs. Pastāv divas pamatnostādnes:

- 1) bērns kā naivs, nepieredzējis, mediju viegli ietekmējams, kuram nepieciešama pieaugušo palīdzība. Mediji savā sākotnējā būtībā ir problemātiski un ļauni, jo ar tiem saistīto informāciju bērns nevar izvērtēt un analizēt. Bērns kā upuris;
- 2) bērns kā aktīvs, zinošs un atjautīgs mediju lietotājs, kam tiek piedēvēta augsta mediju kompetence, iedzimts viedums, sociāla atvērtība un demokrātiskums, kas nepiemīt lielākajai daļai pieaugušo (Krūmiņa, 2012).

M. Prenskijs, balstoties uz pedagoģijas, psiholoģijas un neirobioloģijas pētījumu atziņām, 21. gadsimta jauno paaudzi, kura ir izaugusi digitālajā informācijas un komunikācijas tehnoloģiju vidē, nodēvējis par “digitālajiem pilsoņiem”. Raksturīgākās iezīmes: ātra informācijas uztvere; spēja vairākas lietas darīt vienlaicīgi; saziņa interneta vidē un darbošanās grupā; dzīve, darbs, mācības tiek uztvertas kā spēle, kā izklaide; kritiska pieeja informācijai – visa redzētā un dzirdētā apšaubīšana. Skolotāji – “digitālie migranti” uzskata, ka skolēniem ir jāmācās pēc tām pašām metodēm, pēc kurām mācījušies paši, ka nevar mācīties, klausīties mūziku un komunicēt internetā vienlaicīgi, ka mācīšanās nevar būt jautra un izklaidējoša nodarbe. Tradicionālā izglītības sistēma savos pamatos balstās uz lasīšanu un iegaumēšanu, tomēr ir jāpārskata mācību saturs, atmetot lieko un iekļaujot aktuālo, jāatrod jaunas didaktiskas pieejas un metodes (Prensky, 2001).

Pēdējās desmitgadēs masu mediju industrija, klubu mūzika un diskotēkas kļuvas par noteicošo pusaudžu muzikālajā pašizglītībā, un tas ne tikai strauji bremzē personības māksliniecisko un muzikālo attīstību, bet arī ietekmē to destruktīvi. Izklaidējošo žanru mūzikā nav psiholoģiskās refleksijas klātbūtnes, kas ir cilvēka pasaules uztveres, pārdzīvojumu un izjūtu izteicēja, to funkcionēšanā nepastāv subjektīvās iezīmes, kas ir nepieciešamas muzikālo tēlu emocionālai uztverei. Atrodoties stihiskas muzikālās vides iespaidā, aprobežojoties tikai ar izklaidējošu rakstura mūzikas klausīšanos, pusaudžiem ir grūti paplašināt savu garīgo redzesloku, emocionālo sfēru. Tāpēc klausīšanās procesam atvēlētais laiks mūzikas stundās, kur pamatā skolēniem tiek piedāvāta dažādu žanru mākslinieciski augstvērtīga mūzika, kļūst par pamatu gan personīgas attieksmes veidošanai pret sevi, citiem un pasauli, gan mūzikas emocionālās uztveres pilnveidei (Marčenko, 2012).

Dators, internets, radio un televīzija ir ieņēmuši būtisku vietu pusaudžu dzīvē un aizpilda daudz ikdienas laika. Mediju pedagoģijas centrā ir jautājums par mediju ietekmi uz augošās paaudzes domāšanas, jūtu un rīcības izpausmēm. No vienas puses, mediji palielina cilvēku komunikatīvās, politiskās, psiholoģiskās (arī mācīšanās) iespējas, no otras puses, nes sev līdzī daudus kaitējošus faktoros un draudus. Audiovizuālie mediji, to saturs veicina pusaudžu uztveres spēju notrulināšanos, nespēju koncentrēt uzmanību, izraisa nepārtrauktu nemiera sajūtu, kontroles zudumu pār laiku, kavē iztēles un valodas attīstīšanas iespējas, rada datoratkarības risku. Mediju piedāvātais saturs, iegūtā pieredze rada milzīgu iespaidu, spēcīgu ietekmi uz pusaudžu vērtību sistēmu, kura ir attīstības stadijā un nav pietiekami noturīga un nostabilizējusies. Komunikācijas procesu izpēte apliecina, ka ar mediju starpniecību iegūtā pieredze sāk pārmākt personisko, nepastarpināto pieredzi. Masu mediji informē par

visu, nojaucot robežas starp pieaugušo un bērnu pasauli, piedāvājot dažādus uzvedības un darbības modeļus, kuri spēcīgi iedarbojas uz pusaudžu identitātes veidošanos. Līdz ar informācijas uzņemšanu notiek tieša vai netieša iespaidošanās no redzētā, dzirdētā: sākot ar domu un beidzot ar uzvedības maiņu. Jaunās tehnoloģijas ļauj pusaudzīm dzīvot mākslīgu, izdomātu dzīvi, ļauj aizbēgt no realitātes. Tehnoloģiju atkarības veidošanās iemesls nav dators, televīzija, mobilais telefons, bet gan paša pusaudža personības iezīmes, fizioloģiskie faktori un vide (Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008).

Informācijas vide mūsdienu sabiedrības un indivīda dzīvē kļūst par jaunu un nozīmīgu sociālu fenomenu, kas veicina un būtiski ietekmē audzināšanas un izglītošanas procesu. Masu mediji ir neatņemama Latvijas bērnu dzīves sastāvdaļa. Pusaudžu uzskatu un vērtību sistēmu veido nevis ģimene, bet masu medijos iekļautais saturs, kas ne vienmēr ir pozitīvs, sabiedrības ētiskajiem un tikumiskajiem ideāliem atbilstošs. Cilvēkam nav iespējams izvairīties no populārās kultūras un reklāmas, ko sniedz televīzija, radio, internets, avīzes un žurnāli. Pusaudzis iespaidojas no šīs pieredzes, maina savu uzvedību un darbību, izveido jaunus paradumus, kuri tieši vai pastarpināti ietekmē ne tikai savstarpējās attiecības, saskarsmi, sadarbību, bet arī audzināšanu un izglītošanu. Mūsdienu pasaule ar straujo tehnisko līdzekļu izplatību nesusi vēl nebijušu skanošās vides pārsātinājumu un kontrastus mūzikas kultūrā, radījusi būtiskas izmaiņas attieksmē pret mūzikas mākslu, tās uztveri un izpratni (Samuseviča, 2012; Rožukalne, 2010; Stramkale, 2006).

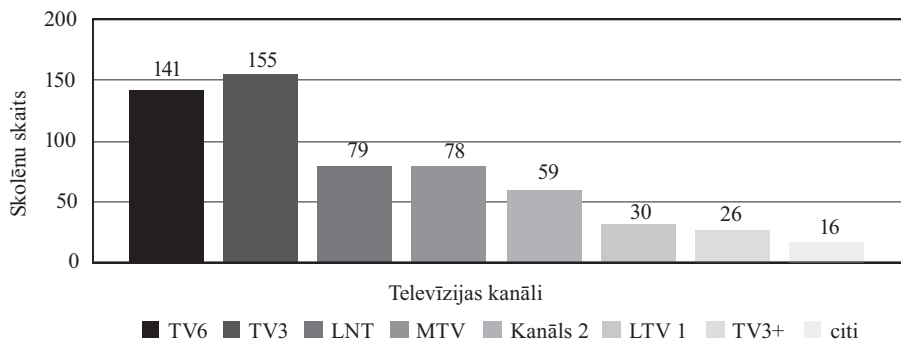
## Pētījuma rezultāti

Ārpus mācību procesa mūzikas skanējuma apstākļi iedalās četros lielos virzienos: *vide*, *vieta*, *laiks* un *forma*. Pētījuma gaitā tika veikta skolēnu anketēšana par mūzikas klausīšanās apstākļiem, savukārt *forma* iedalās divās daļās – tieša klausīšanās (koncertzāle) un pastarpināta mūzikas klausīšanās (CD, MP3, TV, radio, internets). Anketēšanā tika noskaidrots: 1) kādus televīzijas kanālus un radio stacijas, to piedāvātos mūzikas raidījumus skatās un klausās pusaudži, 2) kādus koncertus un kur ārpus mācību procesa apmeklē pusaudži. Anketēšanā piedalījās 174 respondenti (86 meitenes, 98 zēni) no Brocēnu vidusskolas 4.–9. klasēm. 14 aptaujātie skolēni mācās vai ir mācījušies bērnu mūzikas skolā.

Apkopotās atbildes uz anketas jautājumiem par mūzikas klausīšanās formu liecina, ka 17% visu respondentu radio neklausās, viņu iecienītā mūzika skan MP3 atskaņotājā. Mūzikas klausīšanās CD formātā pusaudžu vidū nav aktuāla – tas esot vecmodīgi. 19% neskatās televīzijā piedāvātos mūzikas raidījumus, jo uzskata, ka šādi raidījumi ir domāti mammām un vecmāmiņām, viņi mūzikas video skatās interneta vietnē *YouTube*. Vispopulārākā radio stacija, kuru klausās pusaudži, ir EHR (Eiropas hitu radio) – 60% visu respondentu. Star FM – 22% un SWH – 9%, reģionālās radiostacijas Saldus radio – 5% un Kurzemes radio – 5%. Pusaudžu iecienītākās radio stacijas raida viegli uztveramu populāro jeb izklaides mūziku, kurā nav nepieciešams iedziļināties, ieklausīties un līdzdomāt. Klausoties mūziku, pusaudži pavada lielāko dienas daļu, jo starpbrīžos starp stundām un mājās mācoties 78% visu aptaujāto fonā skan mūzika. 31% respondentu zina, ka LR3 ir klasiskās mūzikas radio stacija, 3%



to ir klausījušies. Tie ir skolēni, kuri mācās mūzikas skolā un kuriem mācību procesa gaitā ir bijis nepieciešams klausīties kādu no raidījumiem.



1. attēls. Pusaudžu vidū populārākie TV kanāli

Picture 1. The most popular TV channels for teenagers

Apkopojot respondentu atbildes uz jautājumiem par televīzijas kanāliem un mūzikas raidījumiem (1. attēls), kurus skatās pusaudži, ir secināms, ka viss atkarīgs no piedāvājuma konkrētajā laika posmā. Iecienītākie televīzijas kanāli ir TV3 – 89%, TV6 – 81% un LNT – 45%, kuru programmas pārsvarā veido filmas, seriāli, šovi un izklaidējoša rakstura, viegli uztverami raidījumi. Pusaudži savās atbildēs ierakstīja 15 dažādus mūzikas raidījumus, starp kuriem vispopulārākie ir šovi “Sanāciet, sadziediet” – 51%, “Izklausies redzēts” – 39%. Jāsecina, ka šie šovi ir zemā mākslinieciskā līmenī, ar nekvalitatīvi pasniegtu muzikālā materiāla izpildījumu, ar nepārdomātu scenāriju, paredzēti tikai un vienīgi masu izklaidei. To iespējams pusaudžiem rodas nepareizs priekšstats un pārliecība, ka popmūzikā nav vajadzīgs profesionālisms, ka ikkatrs var dziedāt un spēlēt, kā prot (šeit domājot arī par jauniešu pašdarbības vokāli instrumentālajām popa un roka grupiņām, kur viņi tiek nodēvēti par “mūziķiem” vai pat par “māksliniekiem”), un šīs dziesmas tiek rādītas televīzijā, atskaņotas pa radio un ievietotas internetā. MTV kanālā dažādus mūzikas video skatās 14% respondentu. Pārsteidza pusaudžu atbildes uz jautājumu: “Izvērtē televīzijā redzamos muzikālos šovus”. Atbildes liecina, ka pusaudži skatās un vērtē ekrānā redzēto, ir spējīgi izdarīt secinājumus. TV3 šovs “Dejo ar zvaigzni” nav starp populārākajiem raidījumiem, jo pat pusaudžiem nav pieņemamas šova vadītāju izteiktās piezīmes dalībniekiem, savstarpējā ķīķināšana un muļķīga izrunāšanās pārraides laikā. Ar pozitīvu vērtējumu bija atzīmēts Baibas Sipiņieces-Gavares vadītais mūzikas raidījums LNT kanālā “Sanāciet, sadziediet”. Klasiskās mūzikas raidījumus un koncertus televīzijā ir redzējuši 15% aptaujāto. Tie ir mūzikas skolu audzēkņi, kas mērķtiecīgi, ar interesi vērojuši koncertus, un pusaudži, kuri raidījuma laikā atradušies vienā telpā ar kādu no ģimenes locekļiem.

Radio un televīzija ir pastarpināta mūzikas klausīšanās forma, kas aizņem lielāko daļu no pusaudžu mūzikas klausīšanās procesam atvēlētā laika. Ārpus mācību procesa mūzikas emocionālas uztveres veidošanos skolēnam iespaido arī televīzijā

un radio piedāvātie mūzikas raidījumi un to saturs. Pētījumā tika veikta Latvijas sabiedriskās televīzijas (LTV1, LTV7), privāto televīziju kanālu (LNT, TV3, TV6) un Latvijas Radio 1 programmu analīze. Laiks – 2015. gada aprīļa sestdienas un svētdienas.

1. tabula. Mūzikas un mūzikas raidījumu skanējuma ilgums TV un radio  
Table 1. The sounding length to music and music broadcast on TV and radio

TV, radio datums	LTV1		LTV7		LNT		TV3		TV6		LR1	
	naktī (h/ min)	dienā (h/ min)	naktī (h/ min)	dienā (h/ min)	naktī (h/ min)	dienā (h/ min)	naktī (h/ min)	dienā (h/ min)	naktī (h/ min)	dienā (h/ min)	naktī (h/ min)	dienā (h/ min)
04.04.	0,50	0,55	2,00	---	---	1,00	---	3,45	3,10	---	3,26	2,30
05.04.	1,40*	2,00 0,55*	4,40 0,55*	---	---	---	---	5,55	4,10	---	3,14	2,38 0,30*
11.04.	---	0,55	3,00	3,00	---	1,00	---	3,50	3,30	---	2,21	3,47
12.04.	---	0,50	4,05	1,45	---	1,00	---	5,55	4,30	---	2,55	3,38
18.04.	---	2,00	3,45	2,20	---	1,00	---	3,25	3,55	---	2,17	3,23
19.04.	1,15	0,55	1,30	---	---	1,00	3,25	3,25	2,55	---	3,13	3,21
25.04.	---	4,25	1,25	0,55*	---	1,00	---	3,45	---	---	2,32	2,40
26.04.	---	1,35	1,30	---	---	1,00	---	3,45	6,15	---	3,14	2,15
kopā	3,45	14,30	22,50	8,00	---	7,00	3,25	33,45	28,25	---	23,38	24,46
%	9%				4%		19%		15%		25%	

1. tabulā ir apkopota informācija par to, cik daudz no sava diennakts ētera laika katrs TV kanāls un LR1 atvēlē mūzikai un mūzikas raidījumiem. Ar zvaigznīti (\*) atzīmēts ētera laiks, kurā skan klasiskā mūzika.

Analizējot iegūtos datus, var secināt, ka LTV1 un LTV7 kanālā izklaidējoša rakstura mūzikai un mūzikas raidījumiem atvēlēti 11% no visa diennakts ētera laika, savukārt klasiskās mūzikas raidījumiem – 2%, no kuriem puse ēterā izskan nakts stundās. LNT kanāla programmā ir iekļauts mūzikas raidījums “Dzintara dziesma”, kas ēterā izskan sestdienās, ar atkārtojumu svētdienās, raidījuma ilgums – 1 stunda, t. i., 4%. TV3 programmā ir ielauti divi izklaidējoša rakstura šovi, kas veido 19% no visa mēneša ētera laika. TV6 piedāvā izklaidējošu mūziku tikai nakts stundās ar nosaukumu “Nakts mūzika”. Latvijas Radio 1 programmā 13% no ētera laika aizņem mūzikas atskaņošana vai mūzikas raidījumi, kas veidoti par Latvijas un ārzemju populārās mūzikas izpildītājiem vai ansambļiem un tiek atskaņoti dienas laikā. Piemēram: Ieva Kerēvica, Zigfrīds Muktupāvels, Reinis Jaunais, Džerijs Marsdens, gospeļu vokālie ansambļi, Marino Marini kvartets u. c. Arī 2% džeza mūzikai veltītā laika pieskaņots pie populārās mūzikas, kaut zināms, ka šāda žanra mūzikai ir specifisks klausītāju loks. 12% izklaidējoša rakstura mūzikas tiek atskaņota nakts stundās.

Analizējot konkrētās televīzijas un radio programmas (pētījuma autores pārbaudītas 2015. gada aprīļa sestdienās un svētdienās), var secināt, ka mūzikas raidījumiem atvēlētais ētera laiks nevar sekmēt mūzikas emocionālas uztveres veidošanos pusaudžiem. Viss televīzijas un radio piedāvātais mūzikas saturs pamatā ir masu kultūra, kas tiek dēvēta par pielietojamo jeb izklaidējošo mūziku, tā ir bez dziļa satura,

mākslinieciskās vērtības, kam nav vajadzīga ne personība, ne individualitāte. Garīgi saturīga mūzika prasa no klausītāja adekvātu mūzikas uzveri, zināšanas, dvēselisku piepūli, atvērtību, taču izklaides mūzikā nav psiholoģiskās refleksijas klātbūtnes, kas ir pusaudžu pasaules uztveres, viņu pārdzīvojumu un izjūtu izteicēja. Pusaudžu izvēlēto televīzijas un radio programmu piedāvātās plašās un paviršās saskarsmes iespējas ar mūziku kā mākslas veidu ir radījušas situāciju, ka mūzika viņiem ir kļuvusi par gluži parastu sadzīves atribūtu ar superbanālu saturu, kuras iespaidā pusaudži nedz iedziļinās redzētajā un dzirdētajā, nedz arī atklāj sevī jaunas jūtas. Pusaudžu vidū populārās hitu mūzikas estētika – “ātrāk, vairāk, dārgāk pārdot” veicina neprofesionālas mūzikas un to izpildītāju rašanos. Hitu mūzikas veidotāju uzņemtie video klipī reklamē antisociālu dzīvesveidu, kur galvenie atribūti ir smēķēšana, alkohols, narkotikas utt., radot pusaudžos garīgu tukšumu.

Respondentu atbildes uz anketas jautājumiem liecina, ka tieša mūzikas klausīšanās ārpus mācību procesa notiek dzīvesvietas tuvumā. Brocēnos Kultūras un izglītības centrs ir vienīgā vieta, kas diezgan aktīvi katru mēnesi piedāvā pilsētas iedzīvotājiem kādu pasākumu vai koncertu ar pašmāju pašdarbības kolektīvu piedalīšanos vai uzaicinātiem māksliniekiem. Analizējot piedāvājumu, jāsecina, ka uzaicinātie mākslinieki pārsvarā ir populārās mūzikas pārstāvji. Izņēmums ir Brocēnu pašvaldības rīkotais mācību olimpiāžu uzvarētāju apbalvošanas un godināšanas pasākums, kurā koncertu sniedz klasiskās mūzikas pārstāvji, Mūzikas akadēmijas studenti. Šobrīd galvenā koncertvieta Saldū ir jaunā Mūzikas un mākslas skola, kuras zālē ir 200 sēdvietas, izcila akustika un koncerti ļoti labi apmeklēti. Pusaudži, kas mācās Mūzikas un mākslas skolā, ir vairāku koncertu skatītāji, ar redzēto un dzirdēto ir bijuši apmierināti, viņiem patīcis. Otra ne mazāk svarīga vieta Saldus kultūras dzīvē ir Saldus Sv. Pētera un Pāvila Romas katoļu baznīca, kur pārsvarā notiek garīgās, bet dažreiz arī klasiskās mūzikas koncerti. Diemžēl Saldus Kultūras centrs uz nenoteiktu laiku ir slēgts rekonstrukcijai, tāpēc tā funkcijas daļēji pilda Saldus Bērnu un jaunatnes centrs. Vasaras sezonā populārās mūzikas koncerti notiek Saldus Kalnsētas parkā, kuru kopā ar ģimeni vai draugiem ir apmeklējuši gandrīz visi aptaujas dalībnieki.

89% aptaujāto pusaudžu ir bijuši ārpus skolas rīkotajos koncertos. Skolēni, kas ne reizi nav bijuši koncertā, ir saistīti ar sportu, un apmeklēt koncertus viņiem nav interesanti. Vairāki bērni ir no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm, un kultūras pasākumu apmeklēšana tām nav vajadzīga, jo ir citas intereses. 67% respondentu ir apmeklējuši populārās mūzikas koncertus, jo tāds pārsvarā ir koncertu organizētāju piedāvājums. Brocēnos vienmēr ir dzīvojuši aktīvi pašdarbības kolektīvu vadītāji un dalībnieki, tāpēc arī kora un deju mūzikas koncertus ir apmeklējuši 20% aptaujāto pusaudžu. Vecāki ir saistīti ar pašdarbību, un tā interese par kora mūziku un tautas deju ir radīta arī bērnos. Kopā ar vecākiem pieci skolēni ir bijuši dziesmu svētku koncertos. Iespējas apmeklēt piedāvātos koncertus un pasākumus Rīgā iespaido divi faktori – finansiālās iespējas un vēlēšanās/nevēlēšanās no vecāku puses. Apkopotās atbildes liecina, ka tikai viens no visiem respondentiem ir bijis Rīgas operā kopā ar ģimeni. Lielākā daļa vecāku atbalsta skolas organizētos braucienus, jo pašiem šādi kultūras pasākumi maz interesē un tā ir lētāk. 36% aptaujāto Brocēnu vidusskolas skolēnu ir bijuši Rīgas operā uz baleta izrādēm “Riekstkodis” un “Karlsons lido”, braucienus organizējusi skolas mūzikas skolotāja Aija Zakovska.

Vēsturiski Brocēni ir vieta, kur dzīvo dažādu tautību cilvēki, ir izveidojušās jaukta tipa ģimenes, kurās sarunvaloda ir gan latviešu, gan krievu. Skolā mācības notiek valsts valodā, bet daudzās ģimenēs runā krieviski, un 22% visu aptaujāto skolēnu klausās krievu mūziku. Neatkarīgi no tautības 74% pusaudžu mūziku klausās angļu valodā un 55% – latviešu valodā. Dzīvojot moderno mediju laikmetā, kad virtuālā realitāte ar interneta un satelīta palīdzību pārņēmusi visas cilvēka radošās darbības sfēras, esam nokļuvuši globalizācijas pasaulē. Globalizācija skārusi arī mūziku kā kultūras sastāvdaļu, un visā pasaulē mediju varmācīgi uzstieptā muzikālā gaume un piedāvātās “preces” māksliniecisko standartu krišanās lielu daļu sabiedrības nonivelējusi līdz klaji mazprasīgas auditorijas statusam. Diemžēl pusaudžu dzīvesveids, ģimenes tradīcijas, bet īpaši vietējo kultūras iestāžu piedāvājums ir galvenais viņu muzikālo interešu noteicējs. Reālā situācija mazpilsētās ir tāda, ka kultūras dzīve nevar piedāvāt tādu pasākumu un notikumu daudzveidību un kvalitāti, ko iespēj lielas pilsētas. Vietējām kultūras iestādēm ir jāpārdod ļoti daudz biļešu, lai samaksātu māksliniekiem par darbu un pēc iespējas nopelnītu paši. Tas izdarāms, tikai izdabājot publikai, piedāvājot izklaidējoša satura un rakstura mūziku, kas nes peļņu šeit un tagad, neņemot par pamatu mākslinieciskās vērtības un profesionalitāti.

## Secinājumi

Emocijas ir viens no galvenajiem psiholoģiskajiem un fizioloģiskajiem aspektiem, kas piepilda dzīvi ar jēgu, motivē uzvedību, iespaido domāšanu un izziņas procesu. Cilvēks domā un jūt, un, šīm divām radikāli atšķirīgajām izziņas metodēm mijiedarbojoties, veidojas cilvēka gara dzīve. Mūzikas uztveres galvenā īpašība ir emocionalitāte un mūzikas izraisīto jūtu, domu un mākslinieciskā tēla pārdzīvojums. Uztvere ir visu muzikālās darbības komponentu apvienojums, mūzikas kā mākslinieciskās kultūras veseluma sapratne, kura jāskata kā darbība no objektīvā iekšējā redzējuma uz ārējo. Mūzikas klausīšanās process ir cieši saistīts ar mūzikas uztveres kultūru, kas traktējama kā spēja mūziku uztvert adekvāti no vispārcilvēcisko vērtību pozīcijas, ietver sevī vajadzību klausīties dažādu žanru skaņdarbus. Klausīšanās procesā mūzikas emocionālā uztvere attīstās pakāpeniski. Sistemātiski un regulāri klausoties mūziku, emocionālā atsaucība izpaužas daudz jūtīgāk un krāsaināk.

Informācijas vide mūsdienu sabiedrības un indivīda dzīvē kļūst par jaunu un nozīmīgu sociālu fenomenu, kas veicina un būtiski ietekmē audzināšanas un izglītošanas procesu. Masu mediji informē par visu, nojaucot robežas starp pieaugušo un bērnu pasauli, piedāvājot dažādus uzvedības un darbības modeļus, kuri spēcīgi iedarbojas uz pusaudžu identitātes veidošanos. Atrodoties stihiskas muzikālās vides iespaidā, aprobežojoties tikai ar izklaidējoša rakstura mūzikas klausīšanos, pusaudžiem ir grūti paplašināt savu garīgo redzesloku, emocionālo sfēru. Tehnisko līdzekļu straujā izplatība veicinājusi vēl nebijušu skanošās vides pārsātinājumu un kontrastus mūzikas kultūrā, radījusi būtiskas izmaiņas attieksmē pret mūzikas mākslu, tās uztveri un izpratni.

Balstoties uz pētījuma rezultātiem, var secināt, ka pusaudžu dzīvesveids, ģimenes tradīcijas, vietējo kultūras iestāžu piedāvājums arī ir viņu muzikālo interešu noteicējs, tomēr pirmajā vietā izvirzāms masu mediju piedāvājums. Tanī pašā laikā

televīzijas un radio programmās augsti profesionālai un mākslinieciski spilgtai mūzikai un mūzikas raidījumiem, kas piesaistītu pusaudžu auditoriju, atvēlētais ētera laiks ir nepietiekams. Tos aizvieto mūzikas raidījumi zemā mākslinieciskā līmenī ar nekvalitatīvi pasniegtu muzikālā materiāla izpildījumu, kas nevar ne veicināt, ne pilnveidot mūzikas emocionālo uztveres veidošanos pusaudžiem.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Eriksons, E.** *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 1998, 73. lpp.
2. **Goulmens, D.** *Tava emocionālā inteliģence*. Rīga: Jumava, 2001, 461. lpp.
3. **Krūmiņa, A.** *Bērnība informācijas un komunikācijas tehnoloģiju laikmetā*. LU Raksti, 781. sēj.: Pedagoģija un skolotāju izglītība. Rīga: LU, 2012, 18.–29. lpp. Pieejams: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2271/LUR-781\\_Pedagogi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2271/LUR-781_Pedagogi.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (skatīts 06.04.2015.)
4. **Marčenoka, M.** *Mūzikas uztveres un muzikālās gaumes mijiedarbības dialektika*. Monogrāfija. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 2012, 263 lpp. Pieejams: [http://www.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie\\_instituti/personas\\_socializācijas\\_petījumu\\_instituts/monografijas/m\\_marcenoka.pdf](http://www.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/zinatniskie_instituti/personas_socializācijas_petījumu_instituts/monografijas/m_marcenoka.pdf) (skatīts 18.03.2015.)
5. **North, A. C., Hargreaves, D. J.** *Experiment a la esthetics and everyday music listening. The Social Psychology of Music*. Oxford: OUP, 2000, pp. 84–100.
6. **Plutchik, R.** *Emotions and life: perspectives from psychology, biology and evolution*. Washington, DC: American Psychological Assoc., 2003, p. 381.
7. **Prensky, M.** *Digital Natives, Digital Immigrants*. From In the Horizon, MCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001. Pieejams: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (skatīts 21.07.2015.)
8. **Rožukalne, A.** *Latvijas jauniešu mediju lietojuma paradumi*. Komunikācija publiskajā telpā. Zinātniskie raksti. Rīga: Turība, 2010, 102.–113. lpp. Pieejams: [http://www.turiba.lv/f/Izdevnieciba/API\\_www.pdf](http://www.turiba.lv/f/Izdevnieciba/API_www.pdf) (skatīts 21.04.2015.)
9. **Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I.** *Ievads mediju pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 2008, 195. lpp.
10. **Rutka, L.** *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa, 2012, 178. lpp.
11. **Samuseviča, A.** *Mediju lietojuma paradumi audzināšanas procesā*. LU Raksti, 781. sēj.: Pedagoģija un skolotāju izglītība. Rīga: LU, 2012, 41.–51. lpp. Pieejams: [https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2271/LUR-781\\_Pedagogi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/2271/LUR-781_Pedagogi.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (skatīts 06.04.2015.)
12. **Stramkale, L.** *Masu mediji un bērna uzvedība*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. Zinātniskie raksti III. Rīga: tipogrāfija “Ulma”, 2006, 439.–443. lpp.
13. **Svence, G.** *Atūstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 158. lpp.
14. **Šteinberga, A.** *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 2013, 176. lpp.
15. **Анисимов, В. П.** *Диагностика музыкальных способностей детей*. Москва: Владос, (2004), с. 127.
16. **Выгодский, Л.** *Психология искусства*. Москва: Искусство, (1996), с. 572.
17. **Дорфман, Л. Я.** *Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования*. Москва: Смысл, (1997), с. 424.
18. **Изард, К. Э.** *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, (1999), с. 460.
19. **Кадцын, Л.** *Музыкальное искусство и творчество слушателей*. Москва: Лабиринт, (1990), с. 300.

20. Теплов, Б. М. *Психология музыкальных способностей*. Москва: Наука, 2003, с. 377.  
21. Холопова, В. Н. *Музыкальные эмоции*. Москва: Альтекс, 2010, с. 348.

## Summary

*Emotions are among the most important psychological and physiological aspects filling life with meaning, motivating behaviour, influencing thinking and cognition processes. Human thinks and feels, and the spiritual life is forming when these two radically different cognition processes interact. The main characteristics of music perception are emotionality and feelings, thoughts and artistic character experience, which are created by music. The perception is a combination of all the components of musical actions, music as the whole of artistic culture, which needs to be seen as an action directed from the inner to the outer environment. The process of listening to music is closely connected to the culture of music perception, which can be discussed as the ability to receive music adequately from the overall position of human values; it includes the necessity to listen to the music of different genres. During the process of listening, the emotional perception gradually develops and by listening to it systematically and regularly, the emotional responsiveness is expressed much more sensitively and colourfully.*

*The information environment in the contemporary society is a precondition that the individuals' lives become a new and important social phenomenon, promoting and essentially influencing the process of upbringing and educating. Mass media informs about everything, tearing down the boundaries between the adult and child's world by offering different behaviour and action models, which strongly influence the development of teenager's identity. Being under the impression of elementary music, confining themselves only to listening to the entertaining type of music, teenagers have trouble expanding their spiritual outlook, emotional sphere. The rapid expansion of technical devices has promoted unprecedented contamination of sound environment in the music culture, which, in turn, has created essential changes regarding the art of music, perception and understanding of it.*

*On the basis of studies, it can be concluded that the teenage lifestyle, family traditions, offer of local cultural institutions also determine the adolescents' musical interests. However, the first place is taken by the content provided by the mass media. At the same time, the air time in television and radio for highly professional and artistically bright music, which could attract teenage audience, is insufficient. It is replaced by music shows characterised by a low artistic level, with the musical material of a poor performance, which can neither promote nor improve the development of the teenagers' emotional perception of music.*

**Keywords:** *emotionality, listening to music, conditions of music sounding, perception.*

3.

**SKOLAS UN ĢIMENES SADARBĪBA  
AUDZINĀŠANĀ**

***SCHOOL AND FAMILY COOPERATION  
DURING UPBRINGING***

## Factors of Educational Influence on the Development of Creativity of Children

### *Bērnu radošuma attīstību ietekmējošie pedagoģiskie faktori*

**Yaroslava Vasylkevych**

State Higher Educational Institution

Pereyaslav-Khmelnitsky Hrihoriy Skovoroda State Pedagogical University

E-mail: [v.yaroslava@online.ua](mailto:v.yaroslava@online.ua)

**Abstract.** The article presents the results of research dedicated to the features of relationship between family environment and development of children's creativity. It was discovered that preschoolers with various level of creativity significantly differ in the category of "adult involvement" (control of the information flow with regard to the child and adults' participation in exercises and games with children) and individual factors of the educational influence upon the category "Support of child's self-expression" (adults' impact on self-esteem of child). Factors of categories "stimulation to communication and interaction" and "stimulation of research" do not carry any significant impact on the development and expression of preschoolers' creativity.

**Keywords:** creativity, test score of creativity, social environment, family microenvironment, factors of educational influence.

### **Introduction**

The environment plays a key role in the development of creative abilities. The influence of the environment can occur at different levels – at the level of the family and in the wider social environment, at school and within professional environment. However, there cannot be selected wired or brought exact "formula" of influence exerted by various factors in the complex interaction of external and internal factors that determine the formation and expression of creativity. The amplitude of the effect characteristic to each factor has an inaccurate nature, but the impact brought by each of them is a reality that must be considered both in experimental and teaching practice, as well as in psychology and psycho-correction.

Family is a microenvironment, which creates very different conditions for cognitive development. As a rule, researchers find factors of family education which have an influence upon the development of personal qualities, mental health of children. There are a number of studies devoted to the dependence of cognitive development of children and upbringing.

Family is the most important factor in the development of children's creativity. In fact, parents are more effective than teachers in solving many problems related to talent support, without it, the development of skills at school becomes ineffective.



Foreign studies of the influence of family on children's creativity mainly focused on studying the types of family environment and parenting styles' structuring (Lubart, 2009). The results obtained in the studies interpret the conditions of creativity development in different ways. In particular, there are two dimensions in the studies of the impact of parenting styles: one is related to the degree of authoritarianism of parents (level of requirements, punishment), and another – to the value of child's personality (acceptance of her thoughts, individuality and autonomy). J. Lautrey identified three types of family structuring (parental rules that organize daily life): 1) environment with strict rules; 2) environment with flexible rules; 3) environment with weak rules or no rules (Lubart & Lautrey, 1998). The author found that environments with lots of restrictions or permissiveness do not contribute to cognitive development. The environment with regular rules (restrictions) turns out to be the most stimulative, at the same time there can be some breaks, which provide flexibility in life and habits.

The studies exploring the influence of family environment on the child's creativity specified different aspects: the number of children, order of their birth, parental status (married, divorced), the types of family structure, parenting style and parental emotional attitude. T. Amabile studied social factor, affecting the creativity, like features of education, family relationships, etc. (Amabile, 1983). It was found that the most favorable environment for the emergence of creativity in children is the one lacking authoritarian relations in the family, supporting formation of the independence, and retaining some interpersonal distance between children and parents.

Most of the researchers exploring the influence of family environment on children's ability, in particular, the features of family education, agree that families, in which the parents devote attention and interest to the child, encourage non-standard behavior without strict control, are the most contributive toward the development of intellectual and creative abilities of children.

In the context of studies dedicated to the mechanisms of social determination, the greatest interest caused by the study of parenting style as an independent variable in researching the impact thereof on the abilities of children. Of course, there are certain difficulties, as there are no families with a strongly expressed, particular parenting style. However, the trends among different styles of education can be discussed.

According to M. V. Druzhinin, the role of environment in the abilities' formation can be determined in the empirical study, if the basic parameters of the environment are taken into consideration. These parameters are the child's interaction with her closest environment: family, peers, teachers, other adults and children (Druzhinin, 2001).

*The aim of the current study* is an empirical research of the characteristics pertaining to connection between parents' educational influence as an aspect of social environment and the indicators of preschoolers' creativity.

## Methods

To achieve the stated task, the study used methodical complex of psychodiagnostic factors relevant to educational influence and preschoolers' creativity. Research of

creativity is based on Torrance test of creativity, adapted by Tunik (Tunik, 2006). It consists of verbal (7 subtests) and figurative (3 subtests) modules. The test enables assessing the general level and quality of individual verbal and imagination creativity parameters.

To uncover the mechanisms characterising the influence of family environment on child's creativity, test questionnaires were used – “factor of educational influence” T. M. Tikhomirova, which allow to identify the particular educational behavior of adults (Tikhomirova, 2010). The basis of test questionnaires was formed from 14 scales, each consisting of 6 questions. The maximum weight of each factor of the influence can reach 6 points, the minimum value is 6 points.

Studies dedicated to exploring the influence of family environment on the development of preschoolers' creativity were performed in the kindergartens “Lisova kazka” t. Borshchiv, Ternopil region, “Berizka” and “Sonechko” t. Pereyaslav-Khmelnytskyi, “Kazka” v. Myrne, Kiev region. The total sample included 68 preschoolers, aged 5–6 years. The study was also attended by 68 parents of older preschoolers.

## **Results of the study of the influence of parental education on preschoolers' creativity**

As a result of empirical study dedicated to creativity of older preschoolers, it was found out the domination of normal level of general development and partial indicators. It was found that 44.5% of respondents have the standard level of creativity. The creativity of 16.5% of respondents was found to be below the standard level. The remaining participants' creativity was above the standard level (39%). The research did not come across children with extremely low or high general level of creativity.

Structural analysis of creativity of older preschoolers according to the main indicator also did not reveal children with low and high general level of creativity. Only in terms of elaboration 44.5% of older preschoolers had a very high level of creativity (above 70 points on the T-scale).

In order to identify the particular characteristics of family environment impact on the development of preschooler creativity, they were divided into three subgroups, the classification was based on the development level of verbal and imaginative creativity.

The general level of creativity was identified in three subgroups:

I – creativity above the standard level(AN);

II – normal creativity (N);

III – creativity below normal (BN).

The average meaning given to each of the factors of educational influence in the selected subgroups of parents are shown in Table 1. The comparative analysis of different subgroups of the general creativity level showed that for most factors of the educational influence there are no statistically significant differences between the selected subgroups. However, there are three factors that are an exception: encourage the flow of information to the child, adults' influence of child's self-esteem,

and adults' participation in classes and games. Parents of children with a high level of creativity demonstrated statistically higher results in selected categories. There are some differences in the level of statistical trends of requirements to children, prohibition of child's behavior and participation of child in family life. Thus, in families of creative children the parents are more likely to support self-esteem of the child, are more involved in child's classes and games, as well as more likely to encourage the flow of information toward the child.

Table. **The manifestation of factors of the educational influence in subgroups with different general levels of creativity**

*Tabula. Izglūības ietekmes faktoru manifestācija apakšgrupām ar dažādu kreativitātes līmeni*

Number	Factors of educational influence	Groups of level of creativity			
		TS	BN	N	AN
1	Presence / absence of requirements for a child	0.44	0.74	0.33	-0.11
2	Presence / absence prohibitions of behavior, actions of a child	-0.37	0.53	-0.97	1.36
3	Presence / absence of punishment for infractions of a child	-1.43	-1.58	-1.38	-2.18
4	Stimulation / negative attitude toward the flow of information toward the child	2.54	2.42*	2.59	3.29*
5	Positive / negative attitude toward research activity	0.84	0.42	1.23	0.68
6	Degree of participation of a child in family matters	0.97	1.11	1.13	0.25
7	Degree of adult influence on self-esteem of a child	3.38	2.84*	3.46	4.04*
8	Satisfaction / failure to satisfy the needs and desires of the child	2.63	2.37	2.85	2.97
9	Stimulation / negative attitude toward the child's communication with peers	1.85	1.58	2.03	1.68
10	The degree of participation of adult in child's classes and games	2	1.05*	2.41	2.93*
11	Presence / absence of choice given to child	1.9	2.11	2.03	2.07
12	The degree of autonomy of child	-1.26	-2.16	-0, 54	-1.93
13	Scale of lies	2.99	3.21*	3.08	2.29*
14	The degree of emotional expression of child	2.28	2.37	2.31	2, 64

Notes: \* – differences in the level of statistical significance;

TS – total sample;

BN – below normal creativity;

N – normal creativity;

AN – creativity above normal.

Parents of children with creativity below the standard level (BN) have a significantly lower impact on the self-esteem of the child, they are much less inclined to encourage the flow of information toward the child and to participate in child's classes and games.

Parents of children with the standard level creativity (N) make no bans on child's behavior and actions, have a more positive attitude towards research and

communication with the child's peers, allow a greater autonomy to their children in comparison with other groups.

Parents of children with creativity above the standard level (AN), compared to other subgroups, demonstrate a significantly higher level of encouragement of information flow toward the child, the impact on self-esteem, participation in child's classes and games.

Education is balanced, if the mutual emotional acceptance, emotional support is combined with a high level of satisfaction of all family members' needs, including those of the children, and with adequate system of requirements, sanctions, incentives (Karabanova, 2004). The results of our study show that the children with low creativity can be considered as more harmonious, because the control factors (requirements, prohibitions and punishments) in this subgroup are more balanced and close to the factor of emotional support.

Some of the factors characteristic to educational influence can be classified into groups according to the key content – categories of educational influence.

The first category was formed by educational influence, which maintains the expression of self-esteem. This category includes providing choice and independence to a child, supporting of self-expression and emotional capabilities of a child, meeting her needs. This category includes the factors associated with establishing a rigid system of external rules of life: requirements, prohibitions and punishments in the educational environment.

The second category includes the factors of educational influence, which are directed to areas of child's everyday interaction with others, encourage communication with peers and participation in everyday family matters.

The third category includes the factors of education, which reflect the level of adult involvement in the child's daily life: control of the information flow toward the child and adults' participation in children's classes and games.

The fourth category is related to the educational influence concerning the child's knowledge about the world around her. It is represented by the only educational influence factor – encouraging child's research.

Summarizing the differences of family environment in terms of educational influence categories, it should be noted that the differences between parents are included in the category "adult involvement" and "support of child's self-expression". In particular, statistically significant differences were found regarding both categories of educational influence; "The involvement of adult" (controlling the flow of information toward the child and adults' participation in children's classes and games). Within the category of "child's self-expression" significant differences of parents' influence on child's self-esteem were found, as well as differences in the level of statistical trends characteristic to the control factors – requirements, prohibitions and punishments.

Thus, the preschoolers, whose parents are more involved in their life, have a higher level of creativity. They actively participate in children's classes and games and more conducive to the flow of information to the child. Those preschoolers, whose parents have a positive effect on children's self-esteem, show more restrictions regarding child's behavior, but bring about less punishments.

The comparative analysis of the characteristics manifesting educational influence showed that the most favorable family microenvironment is created parents of the subgroup whose creativity is found below the standard level (BN). However, it must be noted that in this subgroup the scale of lies has the highest value. A very high level indicates that the parents – respondents have come under an impact of social desirability. They are characterized by a high level of adherence to social norms and rules. They do not reflect the true answers in the questionnaire, and provide the answers that are considered to be socially desirable and “correct”. We can assume that such features can appear in parents’ educational behavior, which is not conducive to the development of children’s creative qualities, because creativity is characterized by transcending the regular rules, autonomy and independence of mind and behavior.

In order to verify and clarify the relationship of factors pertaining to the educational influence and development of preschoolers’ creativity, the respondents were divided into subgroups according to the main indicator of verbal and imaginative creativity – originality.

Comparative analysis of subgroups with different levels of originality showed that chosen subgroups are significantly different by manifestation of the educational influence factors. However, the major differences remained only in category of “support of child’s self-expression”. Within this category, significant differences of educational influence of adults upon children’s self-esteem were revealed, as well as the differences in the level of statistical trends of the control factors – requirements, prohibitions and punishments.

Consequently, the preschoolers, whose parents support their self-esteem, but are less inclined to allow making choices and maintaining their independence, show a high level of originality. Factors of control are expressed in a slightly greater level of prohibitions and punishments.

Originality is the main indicator of creativity, which characterizes the ability to provide ideas differing from the obvious, banal or clearly established, defined by external standards. It means the conquest of external stimulation is a source of vulgarity and standards, while originality is often the subject of willingness to follow internal incentives in finding solutions.

All the factors of education, which have a positive effect on creativity, share the characteristic that they promote internal initiation of activity, which depends on the wishes of the subject, but not on the external requirements. Obviously, the dependence of parents from socially accepted norms, beliefs and attitudes (e.g., high scores on a scale of lies showed by the parents of preschoolers with low creativity) has a great impact on the children.

The negative impact of the requirements of the parents is even stronger than the impact of the prohibition. This is because the requirements force a child to obey an external stimulation as opposed to their own internal one.

Parents’ behavior in order to improve child’s self-esteem has a positive effect on creativity. The positive impact of a high level of self-esteem is created by the inner tendency to initiate action. A self-confident child will be more likely to act on his own accord than a child who is unsure of his abilities. The negative impact brought

by the factor of punishment is also associated with self-esteem: the punishment by parents reduces the self-esteem of the child.

Thus, the comparative analysis showed that the selected sub-groups differ according to certain significant factors of the educational influence, which mainly belong to the category of “supporting self-esteem of child” and “adult involvement”. The remaining factors do not have a significant influence on the creativity development of preschoolers.

Checking and clarifying the discovered features of connection between the factors of educational influence and development of preschoolers' creativity give a reason to believe that factors like the impact of adults on self-esteem of a child, control of the flow of information toward the child and adult participation in classes and games contribute to the development of creativity and factors of requirements and punishments slow the development and expression of creativity in preschoolers.

## Conclusions

In the context of studying the social determination mechanisms, the greatest interest is devoted to exploring the parenting style as an independent variable in researching the impact on the abilities of children. Of course, there are some difficulties in determining the effect of individual parenting style upon the ability of children, there are no families with a specific, strongly pronounced parenting style. The trends among different styles of education should be discussed.

Most of the specialists researching the influence of family environment, in particular, the features of family education on children's ability, agree that the families, in which parents devote attention and interest to child, encourage non-standard behavior without strict control, are the most contributive to the development of intellectual and creative abilities of children.

Our empirical study gives a reason to believe that the subgroups selected according to the level of creativity differ according to certain significant factors of educational influence which are basically classified as “support of child's self-esteem” and “adult involvement”. The factors of educational influence, which can be combined in the categories: “encouragement of communication and interaction” and “encouragement of research” do not have a significant impact on the development of child's creativity. It means that a higher level of creativity is demonstrated by those children whose families support their self-esteem, encourage the flow of information toward the child and are involved in child's classes and games, posing a low level of requirements and punishments.

## BIBLIOGRAPHY

1. **Amabile, T. M.** *The social psychology of creativity*. Berlin-Heidelberg-New York-Tokio: Springer Verlag, 1983, 245 p.
2. **Lubart, T. L., & Lautrey, J.** *Family environment and creativity*. Paper presented at the XV Biennial meetings of the international society for the study of behavioral development. Berne, Suisse, 1998.
3. **Дружинин, В. Н.** *Психология семьи*. СПб.: Питер, 2005, 176 с.

4. Дружинин, В. Н. *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001, 224 с.
5. Карбанова, О. А. *Психология семейных отношений и основы семейного консультирования*. М.: Гардарики, 2004, 320 с.
6. Любарт, Т. *Психология креативности*. М.: Когито-Центр, 2009, 215 с.
7. Тихомирова, Т. Н. *Интеллект и креативность в условиях социальной среды*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010, 230 с.
8. Туник, Е. Е. *Диагностика креативности. Тест Е. Торренса*. Адаптированный вариант. СПб.: Речь, 2006, 176 с.

## Kopsavilkums

*Rakstā atspoguļoti rezultāti pētījumam par sakarībām starp ģimenes mikrovidi un bērnu radošuma attīstību. Secināts, ka pirmsskolas vecuma bērnu apakšgrupas ar dažādu radošuma līmeni būtiski atšķiras vērtējuma kategorijā “Pieaugušo iesaiste” (bērnā pieejamās informācijas kontrole un pieaugušā piedalīšanās bērna spēlēs un nodarbībās) un atsevišķos pedagoģiskās ietekmes faktoros vērtējuma kategorijā “Atbalsts bērna pašizpaušmei” (pieaugušā ietekme uz bērna pašvērtējumu). Vērtējumu kategoriju “Komunikācijas un mijiedarbības stimulēšana” un “Pētnieciskās darbības stimulēšana” faktori būtiski neietekmē pirmsskolas vecuma bērnu radošuma izpaušmes un attīstību.*

**Atslēgvārdi:** *radošums, radošuma testēšana, sociālā vide, ģimenes mikrovide, pedagoģiskās ietekmes faktori.*

## Dvīņu individualitātes veidošanās ģimenē vecāku vērtējumā

### *Twins' Individuality Formation in the Family: Parents' Assessment*

**Anita Dumbrauska**

Rīgas 169. pirmsskolas izglītības iestāde  
Viestura prospekts 57, Rīga, LV-1005  
E-pasts: [anitadumbrauska@inbox.lv](mailto:anitadumbrauska@inbox.lv)

Kā audzināt dvīņus, šos divus ārēji vairāk vai mazāk līdzīgos, bet savā būtībā tik atšķirīgos bērnus? Kā vecākiem būt ar šiem diviem unikālajiem, vienā laikā dzimušajiem bērniem, lai viņi veidotu savu “Es” un attīstītu savu individualitāti, kas izpaužas vienīgi viņam raksturīgās spējās, temperamentā un raksturā vienkopus? Kas nosaka individualitātes (kura ir personības augstākā un dziļākā pakāpe) attīstību: iedzimtība, sociālā vide vai audzināšana? Vai dvīņus grūtāk audzināt, un vai viņus sabiedrība uztver kā hipersavienotus cilvēkus? Vai dvīņu vecāki savos bērnos saskata divus indivīdus, kas veidojas par personībām? Kas varētu traucēt katram dvīnim attīstīt tieši sev piemērotos dotumus, un kā individualitātes attīstību ietekmē audzināšana? Tas tika noskaidrots pētījumā.

**Atslēgvārdi:** attieksmes, audzināšana, dvīņi, individualitāte.

## Levads

Daudzu zinātnieku prātus ir nodarbinājuši unikālie vienā laikā dzimušie dvīņi: ārēji ļoti līdzīgie vai atšķirīgie (Чернов, 2003; Равич-Щербо, 2000). Vecāku attieksme, audzinot savus dvīņu bērnus, veidojas ģimenē vienībā ar mazā cilvēka attieksmju veidošanos pret dzīvi. Lai stiprinātu katra dvīņu bērna patstāvību, pārliecību par saviem spēkiem, vecākiem ir izšķirošs uzdevums – katram dvīnim ļaut rīkoties atsevišķi. Skolā mācoties, katrs no viņiem mācību procesā izmanto savu gūto pieredzi. Ja vecāku attieksme pret katru dvīni nav bijusi individuāla atbilstoši katra bērna spējām, vajadzībām un abi tikuši virzīti apgūt vienu darbības veidu, audzināšanas pieredze rāda, ka dzīvē var veidoties pedagoģiska problēma, kad jāizvēlas atšķirīgs darbības veids. Dvīņu vecāki, audzinot bērnus atbildīgu attieksmi, pilnveidojot viņu spējas, bet neuztverot katru bērnu kā atsevišķu cilvēku un ērtības un pārprastas vienotības dēļ liekot “divi vienā”, sekmē noteiktas sabiedrības attieksmes veidošanos. Ja vecāki necenšas ieraudzīt katra bērna personību, veidojošos individualitāti, aktualizējas pedagoģiska problēma. Pedagogu svarīgākais un arī grūtākais uzdevums ir izaudzināt katru par humānu personību. Pozitīvi rezultāti var tikt īstenoti tikai ciešā sadarbībā ar ģimeni. Ko darīt, lai nenodarītu viņiem pāri, sekmētu, nevis aizkavētu dvīņu attīstību, ļautu izpausties kā neatkārtojamai individualitātei ar paša “Es”? Lai atbildētu uz šiem jautājumiem, ir svarīgi vispirms noskaidrot dvīņu vecāku viedokli



par katra sava bērna personības individualitātes veidošanu. Darba mērķis: noskaidrot, kā vecāki vērtē katra dvīņu bērna individualitātes veidošanos.

## Pētījuma norise un metodes

Lai noskaidrotu, kā dvīņu vecāki izprot katra dvīņu bērna individualitātes veidošanos audzināšanas procesā ģimenē, tika izmantota teorētiskā metode – pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras izpēte un analīze, empīriskā metode – strukturētās intervijas. Analīzei tika pakļauti 27 vecāku sniegto interviju dati, apstrādāti ar kvantitatīvo metodi.

Tika apkopotas un analizētas pedagogu un psihologu iegūtās atziņas par audzināšanu, attieksmēm un individualitāti (Špona, 2006; Карпова, 1999; Ильин, 2004): kā audzināt, kā attiekties pret dvīņu bērniem, lai attīstītu piemērotās spējas katram no viņiem, veicinātu spēju optimāli izpausties kā no citiem atšķirīgai individualitātei; kas traucē katram dvīnim attīstīt sev piemērotos dotumus; kas vairāk ietekmē individualitātes attīstību: sociālā vide vai iedzimtība (Ильин, 2004); kāda loma ir audzināšanai.

## Bērna individualitātes veidošanās teorētiskais pamatojums

Audzināšanu, iedzimtību un vidi profesore A. Špona uzskata par pašiem nozīmīgākajiem faktoriem cilvēka attīstībā, tātad arī dvīņu attīstībā. Audzināšana un attīstība ir nepārtrauktā mijiedarbībā. “Audzināšana, iedzimtība un vide ir paši nozīmīgākie faktori.” (Špona, 2006, 39) Audzināšanas mērķis nosaka personības attīstības virzību, kam atbilstoši izvēlas saturu, metodes un formas. Katrā sabiedrībā mērķis – ideāla personība – ir atšķirīga un atbilst sabiedrības vajadzībām. Tikai pieaugušie var katram augošam bērnam palīdzēt kļūt par čaklu un darbīgu cilvēku. Tam vajadzīgs mērķtiecīgs audzināšanas darbs. Audzināšanas un mācīšanās vienotību vispirms nosaka mērķu kopība un bērnu attīstības veselums. Visa audzināšana, izglītība, mācīšana virzīta uz to, lai sekmētu harmoniskas un vispusīgi attīstītas personības veidošanos, kam raksturīga progresīva vērtību orientācija, brīva apziņa, patstāvība un atbildība (Špona, 2006). Augot ģimenē, dvīņiem veidojas un attīstās attieksmes pret dzīvi, rodas izpratne par režīmu un noteiktu kārtību. Bērnu attieksmes pret dzīvi veidojas jau ģimenē, pirmsskolas iestādēs. Bērni no agras bērniības tiek radināti pie režīma, noteiktas kārtības. Pieaugušie cenšas attīstīt viņos uzmanību pret līdzcilvēku, ieaudzināt vienkāršas uzvedības iemaņas. Šajā nozīmē audzināšana apsteidz izglītību. Audzināšanas un mācību process ir vienots, uzsākot sistemātiskas mācības skolā (Špona, 2006). Pedagoģes Lapiņa un Ļubkina uzsver, cik svarīga ir vecāku loma ģimenē, lai audzināšanas procesā skolā nerastos problēma bērna un skolotāja saskarsmē. Viņas uzskata, ka visu attiecību sākums ir ģimene un ka tikai pēc tam var runāt par bērnu un skolotāju attiecībām (Lapiņa, Ļubkina, 2008). Audzināšana galvenokārt saistās ar attieksmju kā personības īpašību, rakstura iezīmju un uzvedības pašregulācijas veidošanos. “Cilvēka attīstības saturu visumā var attiecināt uz subjektīvo audzināšanas procesa aspektu. Cilvēka iekšējais jeb psihiskais dzīves saturs tiek noteikts, ārējam interiorizējoties – kļūstot iekšēji jeb personīgi nozīmīgam.

Tā ir pārmantošana. Pārmantošana nav tikai iedzimtība, bet sadarbības un saziņas procesā bērni un arī pieaugušie uztver ārējas personīgi nozīmīgas vides, īpaši cilvēka ietekmes pārdzīvo kā sev būtiski nozīmīgas parādības vai notikumus un uz atdarināšanas psiholoģiskās bāzes pārmanto jaunas situatīvas attieksmes. Tas audzināšanas procesā ir svarīgākais bērna pozitīvs pārdzīvojums, kas, sistemātiski atkārtojoties, kļūst par paradumu.” (Špona, 2006, 16, 17)

Černovs uzsver audzināšanas svarīgo lomu. Veicis pētījumu par runas attīstību jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem, Černovs secināja: optimālai runas attīstībai, audzinot dvīņus, nenoniecinojot iekšpāra kontaktus, nepieciešams veicināt verbālās diadiskās runas kvalitātes un daudzuma iespējas, sazinoties ar citiem cilvēkiem. Dvīņiem, kuriem vecāki sliecas dot gan kopīgus, gan atsevišķus uzdevumus, ir augstāks runas attīstības līmenis salīdzinājumā ar citiem dvīņiem. Vecāku vēlme veikt kādus mājas darbus pārsvarā individuāli te ar vienu, te ar otru dvīņu bērnu paaugstina vecāku un bērnu sadarbību un veicina runas attīstību, īpaši gramatikas apgūšanu. Šādas audzināšanas rezultātā arī paši dvīņi, saglabājot iekšpāra attiecības, tiecas individualizēties. Runas attīstībā augstāku novērtējumu saņēma tie dvīņi, kuriem ir gan kopīgas, gan personīgas intereses un kuri dod priekšroku uzdevumus pildīt gan kopā, gan atsevišķi, izvēlas rotaļāties gan divatā, gan ar citiem bērniem, draudzēties ar kopīgiem draugiem un katrs ar savu personīgo draugu, spēlēties gan ar kopīgām, gan personīgām rotaļlietām. Černovs uzsver runas attīstībā divu vienlīdz svarīgu faktoru ietekmi. Tā ir iedzimtība un ārējā vide (Чернов, 2003).

Likona secina, ka, “tiklīdz bērniem sāk attīstīties valoda un spēja sekot norādījumiem un līdzko viņi var kaut ko paveikt pašu spēkiem, strauji pieaug pienākumu uzticēšanas nozīme. Bērnā augot un attīstot morālās spriešanas spējas, audzināšanā ir svarīgi uzvaru likt uz patstāvīgas domāšanas attīstību. Vērtību ieaudzināšana, paužot savu attieksmi par labo un sliktu, ir būtiska jau pirmsskolas vecumā” (Likona, 2009, 54).

Fridmena iesaka dvīņu vecākiem dot katram bērnam (tikai viņam vienam) pietiekošu un ilgstošu laiku būt kopā ar vecākiem (Fridman, 2010). Tas stiprinās ģimeni un sekmēs katra dvīņu bērna personības attīstību. Fridmena iesaka domāt par saviem dvīņu bērniem kā par unikāliem cilvēkiem, saucot tos par “mani vienā laikā dzimušie bērni”, nevis “mani dvīņi”, un necensties nodrošināt pilnīgi vienādu izklaidi un bērniņu saviem dvīņu bērniem, necensties salīdzināt dvīņus vienu ar otru, ļaut dvīņiem dzīvot katram savu dzīvi savā skolā vai klasē, atšķirt viņu draugus un vaļaspriekus, neuzvert un neuzskatīt dvīņu kopību kā konstantu lielumu (Fridman, 2010).

Rakstot par skolas vecuma dvīņiem, L. Kaca ir pozitīvi izteikusies par dvīņu šķiršanu, jo ir ticams, ka, mācoties kopā no mazotnes, dvīņiem izveidojas atkarība vienam no otra (Katz, 1998). Arī Blevins atbalsta daudzu ekspertu viedokli, ka dvīņi ir jāšķir, lai viņi būtu patstāvīgi, neatkarīgi viens no otra. Eksperti tic, ka šķiršana ir labākais veids, kā palīdzēt dvīņu bērniem attīstīt viņu individualitāti, kad viņi atrodas klasē starp klasesbiedriem kā vieninieki (Blevins, 2001).

Pēc Rāvičes-Ščerbo atziņām, dvīņu psihisko attīstību ietekmē divi galvenie faktori: apkārtējo (vecāku) attieksme un dvīņu savstarpējā attieksme. Apkārtējo attieksme izpaužas dvīņu līdzības uzsveršanā un tieksmē viņus individualizēt. Pētot dvīņu

attīstību un audzināšanu, Rāviče-Ščerbo atzīmējis, ka vecāku attieksme ir īpaša: nepārprotama dvīņu līdzības vai atšķirības pasvītrotšana, kā arī agrīna bērnu "sadalīšana" starp vecākiem (tēvs velta uzmanību stiprākajam, māte – vājākajam). No agrīna vecuma esot kopā ar savu dzīvo modeli, dvīņi rotaļājas viens ar otru kā ar spoguļi, tāpēc turpmāk rodas grūtības apzināties savu personību, savu "Es" ("pāra efekts"): bieži tiek jaukti vietniekvārdi "Mēs" un "Es"; grūtības atpazīt sevi spoguļi un fotogrāfijā; grūtības atšķirt savu vārdu. Var rasties grūtības paša personības un otra dvīņa personības norobežošanā, kas tālāk noved pie kādu personības īpašību nepilnīgas attīstības katram dvīnim, tāpēc viņi kļūst pārlieku atkarīgi viens no otra (vienpusēja attīstība). Rāviče-Ščerbo ir pārliecināts, ka dvīņu psiholoģiskā līdzība rodas tāpēc, ka no malas tiek uzspiesta apkārtējo cilvēku prasība "būt it visā līdzīgiem", kā arī kopējās dzīves un emocionālās pieredzes dēļ. Rāviče-Ščerbo secinājis, ka pusaudža gados bieži notiek pāra krīze, kad dvīņi cenšas pasvītrot savu individualitāti. Rodas stipra sāncensība. Rāviče-Ščerbo, veicot pētījumus, ir secinājis, ka jebkura pazīme vai īpašība, kas piemīt organismam, ir atkarīga nevis no genotipa vai vides, kurā organisms dzīvo, bet no to mijiedarbības (Павич-Щербо, 2000).

Profesore Karpova uzsver, cik svarīga ir vecāku attieksme pret bērnu. Viņa raksta, ka "ļoti izplatīts ir uzskats, ka personību lielā mērā veido apkārtējo cilvēku reakcija uz viņa uzvedību.. Patiesībā cilvēks kā personība sāk veidoties vēl mātes miesās, izjūtot vispirms vecāku attieksmi pret sevi" (Karpova, 1999).

Kleina raksta par problēmu, kas var rasties vecāku ierobežotas vai nepietiekamas uzmanības gadījumā. Viņa uzskata, ka atkarībā no tā, kā vecāki izturas pret dvīņiem, audzinot viņus, pastāv risks, ka dvīņi var izveidoties pārlieku atkarīgi viens no otra. Gadījumos, kad vecāki izturas pret dvīņiem kā pret vienu veselumu, dvīņiem vēlāk var būt problēmas ar patstāvības veidošanos un sava paštēla, iekšējā "Es" formulēšanu. Tāpēc ir ieteicams respektēt individualitāti, lai dvīņi baudītu viens otra sabiedrību, kurā veidojas paliekoša uzticības saikne. Ja dvīņiem tiek pievērsta ierobežota vai nepietiekoša vecāku uzmanība, vienam no dvīņiem ir dominējošā loma, bet otrs ir pasīvs vai padevīgs (Schave Klein, 2003).

Par personības individualitātes veidošanos Meikšāne un Plotnieks pauž atziņu, „ka cilvēks kā individualitāte veidojas nepārtrauktā paša psihisko īpašību, stāvokļu un norišu mijiedarbības procesā, kurā vienlaicīgi tiek aprobēta, pārstrādāta, integrēta arvien jauna organisma un apkārtējās vides sniegtā informācija. Šai sarežģītajā procesā paplašinās indivīda apziņa, fiksējas viņa eksistencei un attīstībai vitāli svarīgais. Kā īpaša iekšēja atklāsme sevis apzināšanās (pašapziņas veidošanās) procesā izkristalizējas identitātes izjūta, kuras izkoptības pakāpe ir atkarīga no indivīda pieredzes bagātības un apziņas attīstības līmeņa” (Meikšāne, Plotnieks, 1998).

Iļjins uzskata, ka personības individualitāte izpaužas esamībā, lai arī nav tās forma. Gan sociālās vides, gan iedzimtības ietekmi Iļjins pamato ar to, ka individualitāte vispirms raksturo cilvēka kā personības īpašības, bet cilvēka esamības īpašības ir gan viņa individualitātes sekas, gan arī cēlonis (Ильин, 2004).

## Vecāku attieksme pret dvīņu individualitātes veidošanos ģimenē: attieksmes vērtējums

Pētījumā piedalījās 27 Latvijā dzīvojošas ģimenes: Balvos – 2 ģimenes, Jēkabpilī – 4, Jaunjelgavā – 2, Burtņiekos – 2, Madonā – 1, Valmierā – 5, Preiļu rajona Rožupes pagastā – 1, Rīgā – 10. No šīm 27 ģimenēm 22 bērnus audzina abi vecāki, 3 ģimenēs – māte, 1 ģimenē – tētis un vecmāmiņa. 10 ģimenēs dvīņi ir jaunākie bērni, 9 ģimenēs – vienīgie bērni, 1 ģimenē šis ir otrais dvīņu pāris. Pētījumā piedalījās 11 zēnu pāri, 9 meiteņu pāri un 7 šķirdzimumu dvīņu pāri. Uz literatūras analīzes teorētiskās bāzes (A. Špona, Ā. Karpova, T. Likona, Dž. Fridmena) tika izvirzīts mērķis: noskaidrot vecāku reālo vērtējumu par katra dvīņa individualitātes veidošanos. Kā pētījuma metode tika izmantota strukturētā intervija. Dati analīzei tika apstrādāti ar kvantitatīvo metodi. Vecāki pauda savas domas par psihologu, pedagogu atziņām un ieteikumiem, runājot par saviem dvīņu bērniem. Vecāki komentēja Fridmenas ieteikumus (lai dvīņi būtu laimīgi), izteica viedokli par iedzimtības, sociālās vides un audzināšanas ietekmi uz dvīņu individualitātes attīstību, par to, kas viņu prāt, veicinātu katra dvīņa spēju optimāli izpausties kā no citiem atšķirīgai individualitātei un kas varētu traucēt katram dvīnim attīstīt sev piemērotos dotumus. Vecāki raksturoja katru dvīni, uzsverot viņu spējas kādā no jomām, kā arī dvīņu savstarpējo līdzību vai atšķirību. Problēmjasautājumi bija par dvīņu atšķirībām, par vecāku uztveres jūtīgumu attiecībā uz apkārtējās sabiedrības vēlmi uztvert dvīņus kā hipersavienotus cilvēkus un par dvīņu audzināšanu, kas ir saspringtāka, strespilnāka nekā viena bērna audzināšana. Būtiskas bija atbildes uz jautājumu par iespējamo dvīņu šķiršanu. Iegūtie rezultāti turpmāk apkopoti un analizēti, aplūkojami tabulās un attēlos.

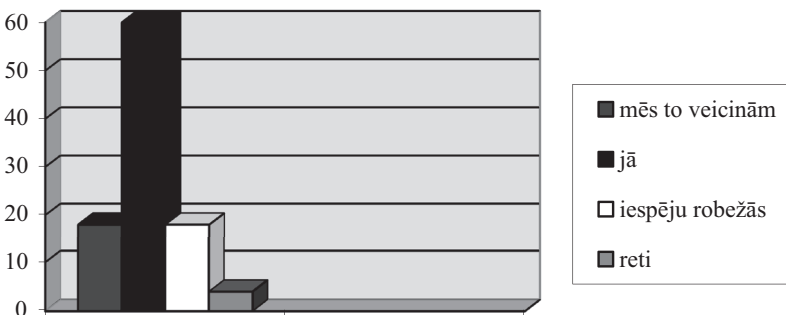
1. tabula. Individualitātes veidošanās iespējas vecāku vērtējumā

Table 1. Opportunities of individuality's formation of parents' assessment

Nr. p. k.	Jautājumi	Vecāku atbildes, %
1.	Vai jūs domājat par saviem dvīņu bērniem kā par unikāliem cilvēkiem, saucot tos "mani vienā laikā dzimušie bērni", nevis "mani dvīņi"	Nesakām "mani dvīņi" – ~ 74 Sakām "mani dvīņi" – ~ 18 Saucam citādāk – ~ 7
2.	Vai jūs dodat katram pietiekošu un ilgstošu laiku kopā ar jums (tikai viņam vienam)	Apzinās, ka tas vajadzīgs – ~ 74 Tā dara – ~ 26
3.	Vai jūs uztverat un uzskatāt dvīņu kopību kā konstantu lielumu	Neuzskata – ~ 74 Veicina kopību – ~ 26
4.	Vai individualitātes attīstība ir atkarīga	No sociālās vides – ~ 14 No iedzimtības – ~ 14 Vairāk no sociālās vides – ~ 14 Vairāk no iedzimtības – ~ 14 No sociālās vides un no iedzimtības – ~ 41
5.	Vai esat jutuši, ka apkārtējie dvīņus uztver kā hipersavienotus cilvēkus	Jā – ~ 70 Tikai svešie – ~ 26 Nē – ~ 4
6.	Vai attieksme pret dvīņiem ir individuāla	Jā – 100

20 (t. i., ~ 74%) no 27 dvīņu pāru intervētajiem vecākiem nekad nav saukuši savus dvīņu bērnus “mani dvīņi”, viņi bērnus uztvēruši kā divus cilvēkus, 5 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 18%) saka “mani dvīņi”, un tas var norādīt uz to, ka bērnus uztver kā vienu veselu, 2 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 7%) uzrunā citādāk. Ieteikumu kopā būt ar katru bērnu maksimāli ilgu laiku 20 (t. i., ~ 74%) no 27 intervētajiem dvīņu pāru vecākiem atzina par ļoti svarīgu, bet grūti realizējamu, 7 dvīņu pāru vecākiem (t. i., ~ 26%) jau ikdienā šis likums darbojas. Tika pieminētas “mamma dienas” un “tēta dienas”, ekskursijas, kurās dodas te viens, te otrs dvīnis. Darbojoties atsevišķi, dvīņi gūst savu pašpiedzī. 7 (t. i., ~ 26%) no 27 intervētajiem dvīņu pāru vecākiem nenoliedz dvīņu kopību kā konstantu lielumu, 20 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 74%) uzsver, ka dvīņiem nav jābūt vienmēr kopā, vēl vairāk – daudzi min pastāvīgo dvīņu kopību, kas traucē katram dvīnim optimāli izpausties kā no citiem neatkarīgai individualitātei. 1. tabulā redzami atšķirīgie dvīņu vecāku uzskati par to, kas vairāk ietekmē individualitātes attīstību: iedzimtība vai sociālā vide. Šī ietekme ir 50 pret 50 – tā uzskata 11 (t. i., ~ 41%) no 27 intervētajiem dvīņu pāru vecākiem, 4 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 14%) par dvīņu individualitātes attīstības ietekmējošu faktoru uzskata sociālo vidi un vēl 4 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 14%) – iedzimtību. Kā trešo individualitāti ietekmējošu faktoru dvīņu vecāki uzskata audzināšanu (1. tabula).

Būtiski bija noskaidrot dvīņu vecāku domas par apkārtējās sabiedrības attieksmi. Izrādās, ka 19 (t. i., ~ 70%) no 27 intervētajiem dvīņu pāru vecākiem ir jutuši, ka viņu dvīņu bērni tiek uztverti kā hipersavienoti cilvēki, 7 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 26%) to jutuši no svešiem cilvēkiem, tikai 1 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 4%) nav ievērojuši šādu apkārtējo attieksmi. Pozitīva bija dažu dvīņu vecāku pārlicība par to, ka gadījumā, ja vecāki jau no mazbērna vecuma skaidro dvīņiem, ka viņi ir divi atšķirīgi cilvēki, tad sabiedrības attieksme nevar kaitēt šo bērnu personības individualitātes attīstībai. 27 dvīņu pāru (t. i., 100%) intervētie vecāki apgalvoja, ka viņu attieksme pret saviem dvīņu bērniem ir individuāla. 1. attēlā var redzēt, vai dvīņu vecāki neuzskata savus dvīņus par hipersavienotiem cilvēkiem un ļauj pēc iespējas bieži dvīņiem rīkoties katram atsevišķi.

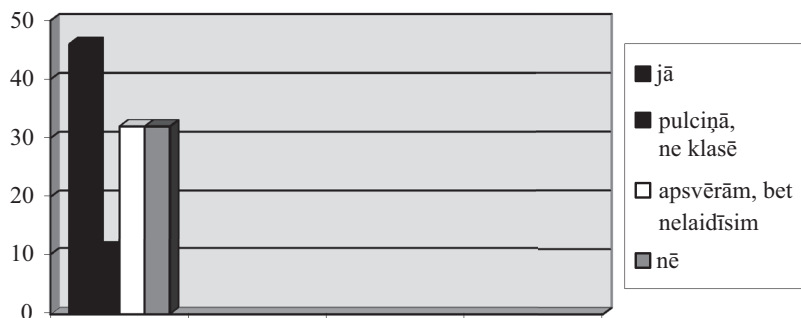


1. attēls. Atļauja dvīņiem pēc iespējas bieži rīkoties katram atsevišķi

Picture 1. Permit to act the twins as possible often for each individual

Aplūkojot 1. attēlu, redzams, ka 16 dvīņu vecāki (t. i., ~ 59%) no 27 dvīņu pāru intervētajiem vecākiem ļauj dvīņiem rīkoties katram atsevišķi, 5 dvīņu pāru vecāki

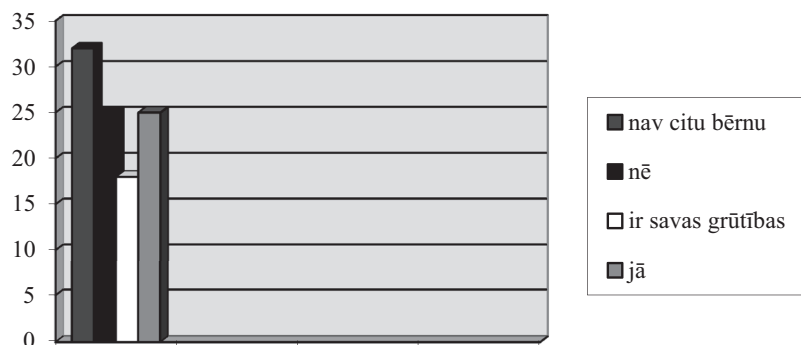
(t. i., ~ 18%) to veicina, vēl 5 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 18%) dvīņiem ļauj rīkoties atsevišķi iespēju robežās, un tikai 1 dvīņu pāra vecāki (t. i., ~ 4%) reti atļauj dvīņiem pieņemt lēmumus neatkarīgi vienam no otra. Tāpat kā darbošanās katram atsevišķi, patstāvīga lēmumu pieņemšana veicina drošības, neatkarības un atbildības izjūtas veidošanos.



2. attēls. Apsvērums šķirt dvīņus, sūtot katru uz savu klasi/grupu

Picture 2. Consideration to be placed on each group

2. attēlā redzams, ka 12 (t. i., ~ 44%) no 27 dvīņu pāru intervētajiem vecākiem kā personas individualitātes attīstības veicinošu apstākli uzskata dvīņu bērnu šķiršanu, sūtot katru uz savu klasi vai bērnudārza grupu, 7 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 26%) ir apsvēruši iespēju šķirt dvīņus, tomēr izlēmuši to nedarīt, un vēl 7 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 26%) nevēlas šķirt dvīņu bērnus, 1 dvīņu pāra vecāki (t. i., ~ 4%) atzina iespēju sūtīt katru dvīņu bērnu savā pulciņā, atstājot abus vienā bērnudārza grupā. Esot katrs savā klasē vai bērnudārza grupā, bērns no apkārtējiem saņems nedalītu uzmanību. Dvīņu audzināšanā, kā uzsver arī Fridmena (Friedman, 2010), tas ir svarīgi gan dvīņu vecākiem, gan visai sabiedrībai. Iespēju šķirt dvīņus pieļāva daži dvīņu vecāki, kuri pirms diviem gadiem veiktajā aptaujā šādu šķiršanu bija kategoriski nolieguši, jo dvīņi jūtas slikti, būdami šķirti.



3. attēls. Vai dvīņus grūtāk audzināt?

Picture 3. Are the twins harder to educate?

3. attēlā redzams, ka dvīņu vecāku uzskati jautājumā par grūtībām, audzinot dvīņus, ir ļoti atšķirīgi. 9 dvīņu pāros (t. i., ~ 33%) no 27 intervētajiem dvīņu pāru vecākiem ģimenē audzina tikai dvīņus, tādēļ neatbildēja uz šo jautājumu, 6 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 23%) atzīst, ka dvīņu audzināšana ir daudz saspringtāka nekā viena bērna audzināšana, 5 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 18%) atzīst: dvīņus audzinot, ir savas grūtības, 7 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 26%) nesaredz grūtības dvīņu audzināšanā. Kā stresa iemeslu dvīņu vecāki min to, ka bērni ir atšķirīgi.



4. attēls. Vai veltāt dvīņiem pietiekami daudz uzmanības?

Picture 4. Do you take enough attention for the twins?

Kā redzams 4. attēlā, neviens no dvīņu vecākiem neatzīst, ka nevelta pietiekamu uzmanību saviem dvīņu bērniem, 9 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 33%) cenšas to darīt, 12 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 44%) atzīst, ka ne vienmēr tas izdodas, tomēr 6 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 23%) ar pilnu pārliecību apgalvo, ka velta dvīņiem tik daudz uzmanības, cik nepieciešams. Šai gadījumā katram no viņiem nerodas vēlēšanās pierādīt, ka ir labāks par brāli vai māsu. Šie dvīņu vecāki rīkojas pēc Fridmenas ieteikuma, proti, individuāli kopā ar bērnu pavada brīvo laiku tik dažādos veidos, cik vien iespējams.



5. attēls. Vai apģērbu ļaujat izvēlēties dvīņiem pašiem?

Picture 5. Do you allow to select clothes themselves?

5. attēlā redzams, ka 7 (t. i., ~ 26%) no 27 dvīņu pāriem ir iespēja pašiem izvēlēties apģērbu, kas jau ir solis uz to, lai viņi būtu atšķirīgi, 16 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 59%) izvēlas dvīņiem līdzīgu apģērbu, 3 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 11%) ne

vienmēr ļauj bērniem izvēlēties sev apģērbu. Tikai 1 dvīņu pāra vecāki (t. i., ~ 4%), vienādi ģērbjot dvīņus, cenšas uzsvērt viņu patieso vai šķietamo līdzību. Kā redzams 6. attēlā, dvīņu līdzību atzinuši tikai 1 dvīņu pāra vecāki (t. i., ~ 4%) no 27 intervētajiem.



6. attēls. Vai jūsu dvīņi ir atšķirīgi?

Picture 6. Are your's twins different?

16 (t. i., ~ 59%) intervēto dvīņu pāru vecāki ar pārliecību teica, ka viņu dvīņu bērni ir atšķirīgi, 8 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 29%) apgalvoja, ka bērni ir pilnīgi atšķirīgi, 2 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 7%) – ka ne īpaši līdzīgi. Pēc intervijās iegūtās informācijas varēja secināt, ka neliela līdzība ir šķirdzimuma dvīņiem, bet visatšķirīgākie ir tieši monozigotie dvīņu bērni, kas pauž kļauju protestu pret ārējo līdzību: viņi nav un nevar būt vienādi, neskatoties uz pilnīgi identisku ģenētisko izcelsmi.



7. attēls. Vai dvīņu salīdzināšana kaitē?

Picture 7. Are twins' comparison hurts?

7. attēlā redzams, ka 15 (t. i., ~ 56%) no 27 intervētajiem dvīņu pāru vecākiem atzīst, ka dažkārt dvīņus salīdzina, 4 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 14%) ir pārliecināti, ka salīdzināšana kaitē jebkurā gadījumā, 3 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 11%) neuzskata dvīņu salīdzināšanu par kaitīgu, 5 dvīņu pāru vecāki (t. i., ~ 18%) no intervētajiem pauž viedokli, ka nedrīkst bērnus salīdzināt, tas kaitē viņu attīstībai. Fridmena noliedz dvīņu salīdzināšanu. Katra dvīņa sasniegumus, spējas, dabas dotumus var attiecināt tikai vienīgi uz viņu, un salīdzināt viņu (tāpat kā jebkuru citu bērnu) drīkst





Nr. p. k.	Bēru vārdi	Godrība attiecībā uz vārdiem	Godrība attiecībā uz loģiku	Godrība attiecībā uz atļējiem	Godrība attiecībā uz mūziku	Godrība attiecībā uz ķermeņa pārvaldīšanu	Godrība attiecībā uz dabu	Godrība attiecībā uz saskarsmi ar cilvēkiem	Godrība attiecībā uz seviš apzīmēšanu
17.	Aivija Evija	x	x	x					
18.	Alans Markuss							x	x
19.	Ringolds Rimants		x x		x x	x x			
20.	Elija Elviss		x	x		x			
21.	Armīns Timurs			x	x		x x	x	x
22.	Aldis Niklāvs	x	x			x			x
23.	Jurgis Mareks	x			x	x			
24.	Annemarija Klaudija	x x							
25.	Melānija Sallija							x x	
26.	Kadrija Maija								
27.	Romāns Rafaels	x	x			x x			

2. tabulā redzams, cik atšķirīgi savā būtībā ir dvīņu bērni – vienam no viņiem ir spējas un var attīstīt talantu eksaktajās zinātnēs, bet otrs var gūt panākumus humanitārajās zinātnēs vai gūt labus rezultātus sportā. Līdzīgas spējas vienā jomā ir retam dvīņu pārim. Vecāku uzdevums ir pamanīt tās un pilnveidot, tādējādi palīdzot attīstīties personības individualitātei. Kā traucējošu iemeslu individualitātes attīstībā dvīņu vecāki pārliecinoši minēja otra dvīņa pastāvīgo blakusesamību, kad viens mēģina atdarināt otru, uzskatīdams to par labāku, cenšas otram līdzināties, neattīstot savas spējas. Dvīņu vecāki uzskata, ka individualitātes attīstību traucē sabiedrības centieni dvīņus vienu otram pielīdzināt, nesaskatot abu atšķirības. Pēc dvīņu vecāku domām, katram izpausties individuāli bremsē materiālais stāvoklis. Pēc dvīņu vecāku domām, spēju optimāli izpausties kā no citiem atšķirīgai individualitātei varētu veicināt ieklausīšanās un ielūkošanās katrā bērnā un bērnu orientēšana uz tām jomām, kuras padodas un par kurām ir interese.

## Secinājumi

Veicot pētījumu, kura mērķis bija noskaidrot, kā dvīņu vecāki vērtē katra dvīņa individualitātes veidošanos, tika izdarīti šādi secinājumi:

1. Katra dvīņu bērna individualitātes veidošanai 26% (7 pāri) vecāku velta maksimumā ilgstošu laiku, darbojoties kopā ar katru dvīņu bērnu atsevišķi, 74% (20 pāri) vecāku darbošanos ar katru dvīņu bērnu atzina par ļoti svarīgu, bet grūti realizējamu.
2. 74% (20 pāri) dvīņu vecāki neuzskata dvīņu kopību kā pastāvīgu lielumu, nemītīgā kopā esamība, pēc vecāku domām, traucē veidot katra dvīņu bērna individualitāti.
3. 41% (11 pāri) dvīņu vecāku uzskata, ka vienlīdz liela ietekme uz dvīņu individualitātes attīstību ir gan sociālai videi, gan iedzimtībai. Par trešo individualitātes attīstības ietekmējošo faktoru vecāki uzskata audzināšanu.
4. 70% (19 pāri) dvīņu vecāku atzīst, ka apkārtējā sabiedrība viņu dvīņus uztver kā hipersavienotus cilvēkus. Tas rada problēmas bērnu individualitātes attīstībai. Vecāki atzīst, ka šāda sabiedrības attieksme ir sekundāra, daļēji tā veidojas no pašu vecāku attieksmes.
5. 59% (16 pāri) dvīņu vecāku pēc iespējas biežāk ļauj dvīņiem rīkoties katram atsevišķi. Dvīņu bērnu atsevišķas darbošanās rezultātā katrs no viņiem gūst savu pašpieredzi, stiprina drošības izjūtu, pienākuma apzināšanos un atbildības izjūtas veidošanos.
6. Kā vienu no personības individualitātes attīstību veicinošiem apstākļiem 44% (12 pāri) intervēto dvīņu vecāku uzskata dvīņu bērnu šķiršanu, sūtot katru uz savu klasi vai bērnudārza grupiņu, kurā katrs no dvīņiem izjūt uz sevi vērstu nedalītu pieaugušo un vienaudžu uzmanību, kas veicina viņa "Es" tēla veidošanos.
7. 23% (6 pāri) dvīņu vecāku atzīst, ka dvīņu audzināšana ir daudz saspringtāka nekā viena bērna audzināšana. Vecāki to pamato ar dvīņu vienlaikus esošo līdzību un atšķirību. Kādi ir patiesie iemesli un kā tas ietekmē dvīņu individualitātes attīstību, atbildes ir iespējams noskaidrot, turpinot pētījumu.
8. 59% (16 pāri) dvīņu vecāku ar pārliecību teica, ka viņu dvīņu bērni ir atšķirīgi, 29% (8 pāri) apgalvoja, ka bērni ir pilnīgi atšķirīgi, 7% (2 pāri) domāja, ka ne īpaši līdzīgi, 4% (1 pāris) dvīņu tika uzskatīti par līdzīgiem. Vecāki ne tikai redz divus atšķirīgus bērnus, bet arī ir pamanījuši katra dvīņu bērna dotumus. Vecāki meklē iespēju un risinājumus dvīņu dotumu attīstīšanai.
9. 56% (15 pāri) dvīņu vecāku atzīst, ka mēdz dvīņus salīdzināt, 14% (4 pāri) ir pārliecināti, ka salīdzināšana kaitē jebkurā gadījumā, 11% (3 pāri) neuzskata dvīņu salīdzināšanu par kaitīgu, 18% (5 pāri) vecāku atzīst dvīņu bērnu salīdzināšanas kaitīgumu.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Fridmana, Dž.** *Dvīņu emocionālā veselība*. Pieejams: <http://www.thetwincoach.com/2010/06/nurturing-individuality-conversation.html> (skatīts 31.10.2013.)
2. **Karpova, Ā.** *Personības teorijas un to rādītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 218. lpp.

3. **Katz, L.** *Turns in school: what teachers should know*. ERIC Digest, EDO-PS-98-10, 1998.
4. **Kropļijs, A., Raščevska, M.** *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 2004, 178. lpp.
5. **Lariņa, L., Ļubkina, V.** *Pašapziņas attīstīšana pirmsskolas iestādes bērna un skolotāja saskarsmes procesā*. Rēzekne: RA, 2008, 126. lpp.
6. **Likona, T.** *Bērna audzināšana*. Rīga: Avots, 2009, 524. lpp.
7. **Meikšāne, Dz., Plotnieks, I.** *Personības pašizjūta un identitāte*. Rīga: Mācību apgāds NT, 1998, 202. lpp.
8. **Schave Klein, B.** *Not all twins are alike: psychological profiles of twinship*. Westport: Praeger publishers, 2003.
9. **Šrona, A., Čhlova, Z.** *Pētniecība pedagoģijā*. Rīga: RaKa, 2004, 203. lpp.
10. **Šrona, A.** *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 2006, 211. lpp.
11. **Ильин, Е.** *Психология индивидуальных различий*. Питер, 2004, 701 с.
12. **Равич-Щербо, И. В.** *Психогенетика*. Москва: Аспект Пресс, 2000.
13. **Чернов, Д. Н.** *Психологическое исследование индивидуальных особенностей речи в младшем школьном возрасте*. Автореферат канд. дисс. Москва: Речь. Pieejams: <http://www.dissercat.com./content> (skatīts 25.09.2013.)

## Summary

*How to educate the twins, these two externally more or less similar, but so fundamentally different children? How should the parents raise these two unique children, who have been born at the same time? How to help them build their own personality and develop their own individuality, according to their inherent ability, temperament and character? What are the determinants of the personality development (which of these is the highest and most profound level): the heredity, social environment or education? Is it more difficult to educate twins? Does the public perceive them as connected people? Do twin parents see the emerging personalities of two individuals in their children? All these factors may directly interfere with each of the twins' development with regard to their inherent talents and personality as influenced by the development of education. The questions reviewed above have been addressed by the author in the current study.*

**Keywords:** attitudes, upbringing, twins, individuality.

## **Bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem ģimenē** *Children with Developmental Coordination Disorder (DCD) in Family*

**Egija Laganovska**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: *egija.laganovska@lu.lv*

Katra bērna ar koordinācijas attīstības traucējumiem dzīvē būtiska nozīme ir ģimenei, kur viņš saņem nemainīgu un pastāvīgu atbalstu, jo pārējais ap bērnu (izglītības iestāde, pedagogi, vienaudži, speciālisti) var mainīties. Koordinācijas attīstības traucējums ir sarežģīts neiroloģisks stāvoklis, kas ietekmē bērna kustību koordināciju, kura savukārt rada daudzas grūtības ikdienas aktivitātēs, akadēmiskos, sociālos un sporta sasniegumos. Latvijā bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem netiek diagnosticēti izglītības iestādēs un nesaņem piemērotu atbalstu mācību procesā, līdz ar to tika veikts izmēģinājuma pētījums, kurā tika aptaujātas ģimenes, balstoties uz to, ka ģimenes ārsts bērnam ir konstatējis koordinācijas problēmas. Rakstā analizēta zinātniskā literatūra, apkopotas ģimeņu sniegtās atbildes uz atvērtajiem jautājumiem par bērniem ar koordinācijas attīstības traucējumiem.

**Atslēgvārdi:** bērns ar traucējumiem, koordinācijas attīstības traucējumi, ģimene, atbalsts.

### **Bērns ar koordinācijas attīstības traucējumiem**

Bērna attīstība notiek nepārtraukti – gan sociālā, gan emocionālā, gan fiziskā, gan arī kognitīvā attīstība ir cieši saistītas, tāpēc ir svarīgi zināt un izprast bērna attīstības īpatnības katrā vecumposmā (Svence, 1999; Puškarevs, 2001; Ļublinska, 1979; Vigotskis, 2002). Rakstā netiks analizētas bērna attīstības psiholoģiskās īpatnības katrā vecumposmā, bet pedagoģiskā darbībā, strādājot ar bērniem, kuriem ir koordinācijas attīstības traucējumi, tās noteikti ir jāņem vērā.

Koordinācijas attīstības traucējums ir sarežģīts neiroloģisks stāvoklis, kas ietekmē motorikas attīstību, plānošanu, koordināciju un uztveri, kas savukārt iespaido bērna ikdienas aktivitātes un akadēmiskos sasniegumus (Barnhart et al., 2003). 1996. gadā Pasaules Veselības organizācija akceptēja terminu “koordinācijas attīstības traucējumi” un iekļāva to Starptautiskajā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācijā DSM-IV 10. redakcijā (World Health Organization, 1992). Latvijā ar F82 tiek atzīmēti specifiski motoro kustību attīstības traucējumi (*specific developmental disorder of motor function*), kuros ietilpst arī neveiklā bērna sindroms, koordinācijas attīstības traucējumi un attīstības dispraksija (SSK-10 klasifikācija). Šajā klasifikācijā ir minēts, ka koordinācijas attīstības traucējums ir jānodala no garīgās

attīstības traucējumiem. Latvijā bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem netiek nodalīti, bet tiek minēti pie cita veida mācīšanās traucējumiem.

Bērnam ar koordinācijas attīstības traucējumiem ir šādas raksturīgas pazīmes:

- grūtības ar smalkās un lielās motorikas kontroli;
- grūtības akadēmisko uzdevumu izpildē;
- motorās attīstības traucējumi (vēlāk sāk rāpot, sēdēt, staigāt);
- grūtības iemācīties jaunas motorās prasmes;
- stājas un līdzsvara problēmas;
- grūtības ikdienas uzdevumu izpildē (piemēram – ķert bumbu, iet lejā pa kāpnēm, slēgt durvis, braukt ar velosipēdu);
- neveiklība;
- roku–acu koordinācijas problēmas (piemēram – sliktis rokkraksts, slikta kurpju auklu siešana, griešana ar šķērēm, pogu pogāšana);
- grūtības ar sevis aprūpi (piemēram – grūti lietot galda piederumus, apģērbties, saklāt gultu, sakārtot skolas somu);
- problēmas fiziskajās/sporta aktivitātēs (Hudson, 2014; Cermack, Larkin, 2002; Barnhart et al., 2003; Kirby, Drew, 2003; Portwood, 1999).

Koordinācijas attīstības traucējumi ietekmē mācīšanās un socializācijas procesu. Izstrādājot individuālo mācīšanās plānu bērniem ar koordinācijas attīstības traucējumiem, pētnieki iesaka iekļaut informāciju par bērna

- sensomoto attīstību;
- lielo motoriku;
- smalko (sīko) motoriku;
- komunikācijas iemaņām un prasmēm;
- sevis organizēšanas iemaņām un prasmēm (Coulter, Kynman, Morling, 2013).

Koordinācijas attīstības traucējumu un dispraksijas pētniece M. Portvuda (*Portwood*) apgalvo, ka šie traucējumi nav ārstējami un saglabājas mūža garumā, tomēr, saņemot piemērotu atbalstu, tiek atvieglota cilvēka ikdienas dzīve. Bērniem šo atbalstu var nodrošināt pedagoga, logopēda, fizioterapeita, ergoterapeita un psihologa palīdzība. Pielāgota pedagoģiska procesa organizēšana bērniem ar koordinācijas attīstības traucējumiem veicina akadēmisko un sociālo prasmju uzlabošanu. Primārā vide, kurā bērns apgūst sociālās un akadēmiskās prasmes, ir ģimene.

Ikdienā ģimenes sastopas ar to, ka bērnam sagādā problēmas dažādu ierastu darbību veikšana (piemēram – apģērbšanās, zobu tīrīšana, durvju slēgšana, galda piederumu lietošana, skriešana, lēkšana, bumbuņas ķeršana, rakstīšana, instrukciju izpildīšana). Tā kā visos bērna attīstības posmos ir būtiska vecāku klātbūtne un atbalsts, tad galvenokārt ir nepieciešams izvērtēt ģimenes atbalsta nozīmi bērniem ar traucējumiem.

## **Ģimenes nozīme atbalsta sniegšanā bērnam ar koordinācijas attīstības traucējumiem**

Ģimenes nozīme ir svarīga katra bērna attīstībā un audzināšanā. Ģimene rada bērniem drošu pamatu, kas palīdz viņiem iekļauties sabiedrībā, un rūpējas par bērna

garīgo attīstību un materiālo nodrošināšanu (Boulbijs, 1998). Latvijas Republikas Civillikumā noteikts, ka līdz pilngadības sasniegšanai bērns ir vecāku aizgādībā. Bērna aprūpe nozīmē viņa uzturēšanu, t. i., ēdiena, apģērba, mājokļa un veselības aprūpes nodrošināšanu, bērna kopšanu un viņa izglītošanu un audzināšanu (garīgās un fiziskās attīstības nodrošināšanu, pēc iespējas ievērojot viņa individualitāti, spējas un intereses un gatavojot bērnu sabiedriski lietderīgam darbam) (LR Civillikuma 1. daļa "Ģimenes tiesības", 3. apakšnodaļa, 177. pants).

Ģimene ir cilvēku kopums, kurā aug bērns, tie var būt māsa, brāļi, vecvecāki, krustmātes, ikviens, kurš dzīvo kopā ar bērnu, taču vecāki var būt vai nu viena persona, vai divas, visbiežāk tie ir bērna bioloģiskie vecāki (māte, tēvs).

Ģimenes būtību ietekmē

- tās kultūrālā un vēsturiskā pagātne;
- ģimenes locekļu sastāvs;
- ģimenes specifiski psiholoģiskais un bioloģiskais raksturojums;
- ģimenes struktūra;
- ģimenes pedagoģiskais potenciāls (Freimanis, 2007).

Ģimene ir psiholoģiskās drošības, dzīves pieredzes iegūšanas, attieksmju sistēmas veidošanas, emocionālo vajadzību apmierināšanas avots (Braše, 2010). Bērna garīgā attīstība vienmēr noris mijiedarbīgā saskarsmē ar vecākiem, īpaši ar māti (Špalleka, 1998).

L. Braše min, ka skolēna socializācija noris dažādās vidēs:

- ģimenes vidē skolēns pavada 60% laika;
- skolas vidē – līdz 30%;
- formālajā sociālajā vidē – līdz 20%;
- neformālajā sociālajā vidē – līdz 20% laika (Braše, 2010).

Bērna personības veidošanos ietekmē bioloģiskie, sociālie, psihofizioloģiskie un pedagoģiskie procesi. Vecāku izglītības līmenis ietekmē bērna attīstību (Špona, Čamane, 2009).

Lai vecāki spētu sekmīgi risināt ģimenes pedagoģiskos uzdevumus, ir būtiski izglītēt ģimeni, aktualizējot jaunākos pētījumus un nostādnes pedagoģijā un psiholoģijā (Braše, 2010).

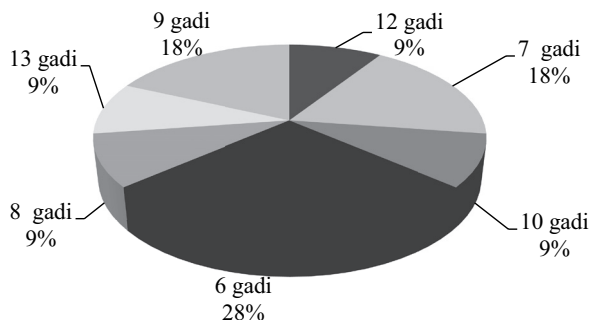
Vecāku attieksme pret bērna grūtībām ietekmē bērna motivāciju, pašvērtējumu, ticību savām spējām un attieksmi pret citiem. Ģimenes sapratne, atbalsts un pozitīvā attieksme ir nepieciešama ikvienam, īpaši bērniem ar traucējumiem. Bērnu vecākiem ir grūti pieņemt to, ka viņu bērns neatbilst vispārpieņemtajai attīstības normai (piemēram, bērns motoro prasmju ziņā atpaliek no vienaudžiem, nespēj sasniegt rezultātus sporta aktivitātēs vai akadēmisko priekšmetu apgūvē). Bieži ģimenes uzskata, ka tā ir individuāla vecuma īpatnība, kas pāries, bērnam paaugoties, vai arī bērnu uzskata par neuzmanīgu, slinku un neveiklu, nosaucot to par rakstura iezīmi. Tomēr vecākiem ir ļoti būtiski pievērst uzmanību tam, ka bērnam ir grūtības ar sevis apkalpošanu un fiziskām aktivitātēm, jo tā var būt nevis vecumposma īpatnība vai rakstura iezīme, bet nopietns traucējums. Ģimenes ārstiem, pedagogiem, speciālistiem ir jāsniedz vecākiem informācija par dažāda veida traucējumiem, lai ģimene vērstos pēc palīdzības laikus, pirms bērnam tiek diagnosticēts koordinācijas attīstības

traucējums. Agrīna diagnoze var palīdzēt bērnam un viņa ģimenei. Pozitīva skolas darbinieku un speciālistu attieksme ģimenei ir kā liels atbalsts ikdienā, kas iedrošina saskatīt, atzīt un risināt radušās problēmas, jo “bērna dzīvē ģimene ir vienīgais, pastāvīgais un nemainīgais atbalsts, jo mācību iestāde, tās pedagogi un darbinieki var mainīties” (Freimanis, 2007). Sākotnēji ģimenēm ir nepieciešams emocionāls atbalsts tāpēc, ka tām ir grūti pieņemt bērna traucējumu un speciālisti nevar sniegt palīdzību, ja ģimene to neakceptē un nevēlas. Lai bērns ar koordinācijas attīstības traucējumiem ģimenē justos labi, ir svarīgs ne tikai vecāku, bet arī pārējo ģimenes locekļu atbalsts un izpratne. Vecākiem ir jārunā ar visiem ģimenes locekļiem, iespējams, pieaicinot speciālistu, jo ģimene ir galvenais palīgs pedagogiem un speciālistiem darbā ar bērniem, kuriem ir koordinācijas attīstības traucējumi.

## Rezultāti

Lai noskaidrotu situāciju Latvijas ģimenēs, kurās ir bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem, tika veikts izmēģinājuma empīriskais pētījums. Aptaujā piedalījās 50 ģimenes no Rīgas, kurās ir bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem. Aptauja tika veikta anketēšanas veidā. Anketas aizpildīja vecāki, kuru bērnu vecums ir 6–13 gadi. Tā kā Latvijā vispārizglītojošās mācību iestādēs netiek diagnosticēts šāds traucējums, tad, pildot anketas, vecāki pamatojās uz ģimenes ārsta diagnozi par koordinācijas un līdzsvara traucējumiem, kā arī pašu novērojumiem.

Apkopotie dati (1. attēls) liecina, ka procentuāli vislielākais bērnu skaits (28%), kuriem tika konstatēti koordinācijas attīstības traucējumi, ir sešgadnieku vidū. Tas skaidrojams ar to, ka, uzsākot bērna sagatavošanu skolai, vecāki bērnam pievērš lielāku uzmanību un, lai iestātos skolā, ir nepieciešama ģimenes ārsta medicīniskā izziņa par bērna veselības stāvokli. Tā kā Latvijā daudz bērnu uzsāk skolas gaitas arī vēlāk, procentuāli liels (18%) ir arī septiņgadnieku skaits, kam tiek konstatēti koordinācijas attīstības traucējumi. Otrs biežākais iemesls, kāpēc bērnam konstatē šos traucējumus, ir pirmais diagnosticējošais darbs skolā. Tas tiek rakstīts 3. klasē, kur vairums bērnu ir 9 gadus veci. Šajā periodā atkal bērnam tiek pievērsta pastiprināta uzmanība un procentuāli liels skaits bērnu (18%) tiek konstatēti koordinācijas attīstības traucējumi.



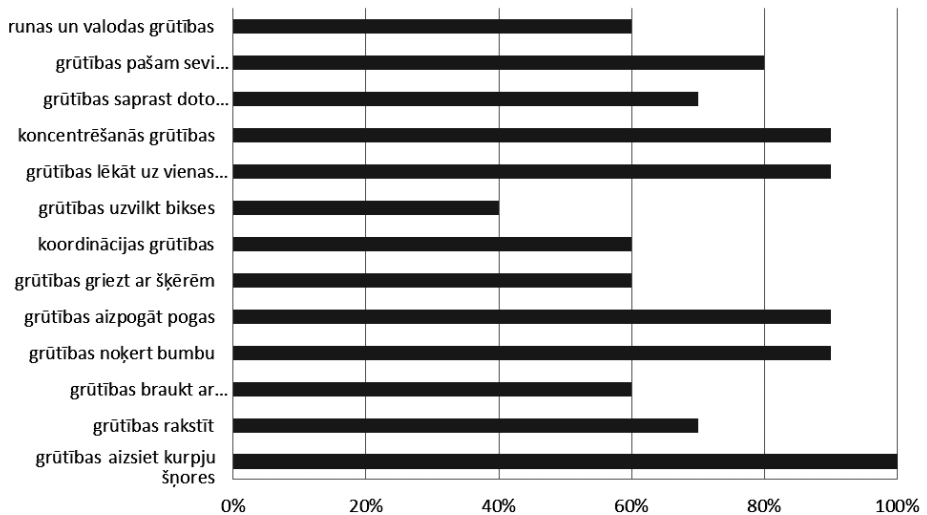
1. attēls. Bērnu vecums, kad tika konstatēti koordinācijas attīstības traucējumi  
 Picture 1. Age of Children – Developmental Coordination Disorder Diagnosed



Grūtības, kas novērotas ģimenēs, kur aug bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem, var iedalīt 5 grupās (2. attēls):

- Runas un valodas traucējumi.
- Sevis organizēšanas spējas traucējumi.
- Uzdevumu saprašanas traucējumi.
- Koncentrēšanās spēju traucējumi.
- Kustību koordinācijas traucējumi.

Aptaujā ģimenes min grūtības, ar kurām viņu bērns ar koordinācijas attīstības traucējumiem saskaras ikdienā.



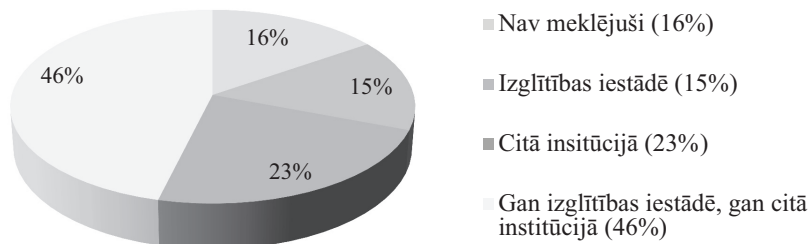
2. attēls. Grūtības bērnam, kam ir koordinācijas attīstības traucējumi

*Picture 2. Difficulties child with developmental coordination disorder*

Pēc aptaujas datiem, 60% ģimeņu saskaras ar bērna runas un valodas traucējumiem, 70% – ar grūtībām saprast uzdevumu, 80% – ar grūtībām pašam sevi organizēt. Biežākās grūtības ģimenēs rodas, ja bērnam ir traucēta koncentrēšanās spēja darbam (90%), kā arī grūtības rada kustību koordinācijas traucējumi, kas var izpausties individuāli, bet biežākās minētās grūtības ir saistītas ar pogu aizpogāšanu un bumbas ķeršanu (90%), un simtprocentīgi visiem bērniem ar koordinācijas attīstības traucējumiem ir grūti sasiet kurpju šņores (2. attēls).

Šo grūtību mazināšanai nepieciešama starpdisciplināra komanda. Ar runas un valodas traucējumiem pastiprināti strādā logopēds, ar sevi organizēt un uzdevumu saprast palīdz pedagogs, koncentrēšanās spējas attīstīt palīdz psihologs, kustību koordināciju uzlabot – fizioterapeits, kā arī ģimenes ārsts un citi speciālisti. Ģimenei ir liela nozīme šīs komandas nodrošināšanā, kā arī gūto iemaņu nostiprināšanā ārpus nodarbībām. Lai veiksmīgi varētu palīdzēt bērnam un atbalstīt to, ir svarīgi, ka arī pati ģimene saņem atbilstošu atbalstu.

Aptaujas dati (3. attēls) rāda, ka 46% ģimeņu, kas ir mazāk par pusi no visu respondentu skaita, ir meklējušas atbalstu gan izglītības iestādēs, gan citās institūcijās, 16% ģimeņu nav meklējušas palīdzību vispār.

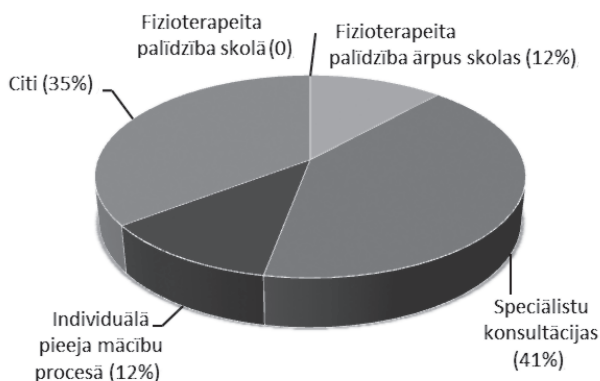


3. attēls. Atbalsta vietas ģimenēm ar bērniem, kam ir koordinācijas attīstības traucējumi

Picture 3. Support for families and their children with developmental coordination disorder

Lai gan dažās Rīgas skolās ir fizioterapeits, tomēr ģimenes, kas tika aptaujātas, norāda, ka skolā, kurā mācās viņu bērni, nav šī speciālista (4. attēls). Tikai 12% aptaujāto ģimeņu saņem fizioterapeita palīdzību ārpus skolas, tas ir izskaidrojams ar finansiālo līdzekļu trūkumu un to, ka skolās lielākoties nav pieejams fizioterapeits.

Speciālista konsultācijas ir saņēmis 41% vecāku (mazāk par pusi aptaujāto), minot tādus speciālistus kā ģimenes ārsts, psihologs un logopēds. 12% bērnu ar koordinācijas attīstības traucējumiem ir izstrādāts individuālais mācību plāns, jo ir pedagoģiski medicīniskās komisijas lēmums par mācīšanās traucējumiem, bet netiek minēts, ka tie ir tieši koordinācijas attīstības traucējumi. Citi bērni vienu reizi gadā apmeklē rehabilitācijas kursu un ārstniecisko vingrošanu, ko norīkojis ārsts.

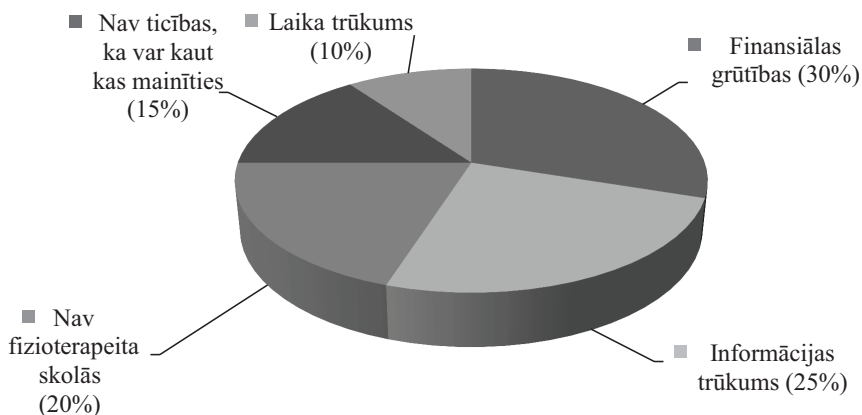


4. attēls. Atbalsta pasākumi ģimenēm ar bērniem, kam ir koordinācijas attīstības traucējumi

Picture 4. Support measures for families and children with developmental coordination disorder

Kā vislielākās grūtības (5. attēls), sniedzot atbalsta pasākumus bērniem ar koordinācijas attīstības traucējumiem, ģimenes min tieši finansiālās grūtības, jo lielākoties par nodarbībām pie speciālistiem ir jāmaksā pašām ģimenēm. Salīdzinoši liels procents ģimeņu (25%) min, ka ir informācijas trūkums par koordinācijas attīstības traucējumiem, un to, kāds atbalsts būtu nepieciešams bērnam, kādi ieteikumi būtu nepieciešami ģimenei, lai palīdzētu savam bērnam. 15% ģimeņu ir zaudējušas ticību, ka kaut kas var mainīties. Tajā skaitā ir arī tādas ģimenes, kuras uzskata, ka bērns izaugs un koordinācijas attīstības traucējums izzudīs.

Balstoties uz iepriekšējiem datiem (5. attēls), diskutējams ir jautājums par ģimeņu apgalvojumiem, ka trūkst informācijas, atbalsta un finanšu, jo 15% ģimeņu palīdzību nav meklējušas (4. attēls).



5. attēls. Grūtības ģimenēm, sniedzot atbalsta pasākumus bērniem ar koordinācijas attīstības traucējumiem

Picture 5. *Difficulty families in providing support measures for children with disabilities coordination*

## Secinājumi

Izmēģinājuma pētījuma rezultātā tika secināts, ka

- bērni ar koordinācijas attīstības traucējumiem un viņu ģimenes nesaņem nepieciešamo atbalstu;
- ģimenēm trūkst informācijas par koordinācijas attīstības traucējumiem, kā arī par to, kur var griezties pēc palīdzības/atbalsta;
- nedaudz mazāk par pusi ģimeņu ir meklējušas atbalstu izglītības iestādēs un institūcijās, 16% ģimeņu nav meklējušas nekādu atbalstu;
- izglītības iestādēs nav pieejami visi nepieciešamie speciālisti;
- nesaņemot atbilstīgu atbalstu, ar katru gadu bērnam ir grūtāk iekļauties sabiedrībā, kā arī pasliktinās akadēmiskās prasmes;
- turpmākie pētījumi būtu noderīgi gan bērnam ar koordinācijas attīstības traucējumiem, gan viņa ģimenei, gan profesionāļiem.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Barnhart, R. C., Davenport, M., Epps, S., & Nordquist, V.** Developmental coordination disorder. *Journal Physical Therapy*, Vol. 83, No. 8, 2003, pp. 722–731.
2. **Boulbjijs Dž.** *Drošais pamats*. Rīga: Rasa ABC, 1998, 198. lpp.
3. **Braše, L.** *Ģimenes loma skolēnu socializācijā*. Rīga: RaKa, 2010, 133. lpp.
4. **Cermak, S., Larkin, D.** *Developmental Coordination Disorder*. Canada: Inc.Thomson Learning, 2002.
5. **Coulter, S., Kynman, L., Morling, E.** *Supporting Children with Motor Co-ordination Difficulties*. Hull Learning Services, 2013, p. 64.
6. **Freimanis, I.** *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa, 2007, 272. lpp.
7. **Hudson, P. J.** *A Practical Guide to Congenital Developmental Disorders and Learning Difficulties*. Routledge, 2014, p. 238.
8. **Kirby, A., Drew, S.** *Guide to Dyspraxia and Developmental Coordination Disorders*. David Fulton Publishers Ltd, 2003, p. 185.
9. *Latvijas Republikas likums. Civillikuma 1. Daļa. Ģimenes tiesības, 3. apakšnodaļa 177. pants*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=225418> (skatīts 09.04.2015.)
10. **Ļubļinska, A.** *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 1979, 377. lpp.
11. **Portwood, M.** *Developmental Dyspraxia Identification and Intervention. A Manual for Parents and Professionals*. UK, 1999, p. 220.
12. **Puškarevs, I.** *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa, 2001, 88. lpp.
13. *SSK-10 klasifikācija*. Pieejams: <http://www.spkc.gov.lv/ssk10/> (skatīts 09.04.2015.)
14. **Svence, G.** Sākumskolas bērnu psihiskās attīstības raksturojums. No: Skrīvele, K. (red.) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 101.–120. lpp.
15. **Špalleka, R.** *Māmiņ, vai tu mani mīli?* Rīga: Preses nams, 1998, 226 lpp.
16. **Špona, A., Čamane, I.** *Audzinašana. Pašaudzināšana*. Rīga: RaKa, 2009, 260. lpp.
17. **Vigotskis, Ļ.** *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 2002, 392. lpp.
18. *World Health Organization*. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10<sup>th</sup> edn., Vol. 1, ICD-10. Geneva: WHO, 1992. Pieejams: <http://www.who.int/classifications/icd/en/> (skatīts 09.04.2015.)

## Summary

*Developmental Coordination Disorder is a condition that affects a child's physical coordination and results in many difficulties with daily activities, as well as academic, social and sporting accomplishment. Latvian children with coordination disabilities are not diagnosed in the educational institutions and they do not receive appropriate support in the learning process. This pilot study aimed to find out the situation of families, the types of support they receive and what families do to help their child with developmental coordination disorders. A total of 50 families responded to an anonymous survey. The pilot study showed that the knowledge, views and experiences of families with regard to developmental coordination disorder are very important to help the child. The survey showed that children with developmental coordination disorder mostly have difficulties with fine/gross motor skills, language and speech, concentration, comprehension and self-organization. Families predominantly sought help at educational institutions and other institutions (46%). The main challenges for families include financial difficulties (30%), lack of information (25%) and time (10%), as well as absence of physiotherapy at schools.*

**Keywords:** children with disabilities, developmental coordination disorder, family, support.

4.

**AUDZINĀŠANA INTEREŠU IZGLĪTĪBĀ UN  
ĀRPUSĢIMENES APRŪPĒ**

***UPBRINGING IN OUT-OF-FAMILY CARE AND  
IN INTERESTS' EDUCATION***

## Interesu izglītības nozīme profesijas izvēlē un karjeras vadības prasmju attīstībā

### *Influence of Interest-Related Education in Career Choices and Development of Career Management Skills*

**Daiga Kalniņa**

Latvijas Universitāte  
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: [daiga.kalnina@lu.lv](mailto:daiga.kalnina@lu.lv)

Pētījuma mērķis ir noskaidrot interešu izglītības nozīmi karjeras vadības prasmju un personības īpašību attīstībā. Rakstā apskatīta interešu izglītība un audzināšana karjeras izglītības kontekstā, interešu izglītības nozīme karjeras izglītības īstenošanā atbilstoši skolēnu vecumam. Rakstā analizēti dati par interešu izglītības nozīmi profesijas izvēlē, kā arī svarīgākās nodarbinātībai noderīgās prasmes, personības īpašības, kas veicina nodarbinātību, un nodarbinātībai noderīgās prasmes, kas ir saistītas ar personības īpašībām. Secināts, ka interešu izglītībai ir svarīga nozīme profesijas izvēlē un karjeras vadības prasmju un personības īpašību attīstībā. Raksta nobeigumā dotas rekomendācijas interešu izglītības un audzināšanas procesa pilnveidei, lai sekmētu jauniešu bezdarba samazināšanos.

**Atslēgvārdi:** interešu izglītība, audzināšana, karjeras vadības prasmes, profesijas izvēle.

## Ievads

Saskaņā ar Latvijas Centrālās statistikas pārvaldes un *Eurostat* datiem 15–24 gadus vecu jauniešu bezdarba līmenis Latvijā ir divas reizes lielāks nekā vidējais bezdarba līmenis valstī: 2013. gadā darbu meklēja 23,2%, bet 2014. gadā 19,6% ekonomiski aktīvo jauniešu. Vidējais bezdarba līmenis Latvijā bija 11,9%. Eiropas Savienībā vidēji šie bezdarba rādītāji ir līdzīgi (23,5% jauniešu un vidēji 10,9% iedzīvotāju kopumā bija bezdarbnieki).

Vairāku pētījumu rezultāti (Hawley, Nevala, Weber, 2012; Mann, 2012; ILO, 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010) liecina, ka jauniešiem pēc izglītības iegūšanas ilgstošs bezdarba periods var izraisīt negatīvu ilgtermiņa ietekmi uz turpmāko dzīvi, t. sk. radīt mazākus ienākumus dzīves laikā, sliktāku veselības stāvokli un sociālo atstumtību. Tāpēc svarīgi jau laikus uzsākt karjeras izglītību, apgūstot karjeras vadības prasmes un nodarbinātībai noderīgas prasmes, kā arī attīstot karjerai nepieciešamās rakstura īpašības un apzinoties savas spējas un intereses.

Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2014.–2020. gadam (Pārresoru koordinācijas centrs, 2012) kā viens no uzdevumiem vidējā termiņa prioritātes izglītības un zinātnes jomā īstenošanai ir noteikts atbalsts talantu izkopšanai; radošu un

kvalificētu pedagogu sagatavošanai un piesaistei; jauniešu nodarbinātības veicināšanai, t. sk. karjeras izglītības sistēmas attīstībai. Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.–2020. gadam (Latvijas Republikas Ministru kabinets, 2014a) viens no pamatprincipiem ir cilvēkorientēta izglītība, kas ir vērsta uz cilvēka personīgo izaugsmi, pašpilnveidi katrā dzīves posmā visās dzīves jomās mūža garumā, tādējādi radot priekšnosacījumus katra iedzīvotāja uzņēmības, adaptācijas spēju attīstīšanai un panākot sociālo iekļaušanos, nodarbinātību un aktīvu pilsonisku līdzdalību. Tā īstenošanai karjeras izglītība ir minēta kā viens no būtiskiem priekšnosacījumiem. Karjeras izglītības īstenošanas plāns valsts un pašvaldību vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs 2015.–2020. gadam (Latvijas Republikas Ministru kabinets, 2015) paredz karjeras konsultantu piesaisti un karjeras izglītības un karjeras atbalsta pasākumu pieejamību izglītības iestādēs.

Latvijā ir senas tradīcijas interesešu izglītībai (pulciņi), kas kalpo talantu atklāšanai un spēju attīstībai. Interesešu izglītība tiek finansēta no valsts un pašvaldības līdzekļiem, tomēr nav skaidra valsts pasūtījuma šai jomai. Pētījumi rāda, ka daudzi cilvēki karjeru pamatus guvuši tieši interesešu izglītības pulciņos (Kalniņa u. c., 2012). Ņemot vērā, ka izglītības sistēmai jānodrošina iespēja katram Latvijas iedzīvotājam kļūt par prasmīgu un patstāvīgu sabiedrības locekli (Latvijas Republikas Saeima, 1999), ievirze karjeras izvēlē un karjeras vadības prasmju attīstībai ir viens no audzināšanas uzdevumiem.

Tāpēc tika izvirzīts hipotētisks pieņēmums, ka interesešu izglītībai ir nozīmīga ietekme uz indivīda profesijas izvēli un karjeras vadības prasmju attīstību. Līdz ar to, domājot par karjeras izglītības attīstību, lietderīgi būtu stiprināt interesešu izglītības kapacitāti, kā arī mudināt skolotājus mērķtiecīgāk ieteikt skolēniem izvēlēties un izmantot interesešu izglītības programmu piedāvājumu. Šāds risinājums, kad karjeras izglītību neveido tikai epizodiski pasākumi un karjeras konsultanta apmeklējums, bet paralēli formālajam skolas mācību procesam bērni un jaunieši tiek mērķtiecīgi virzīti dažādās interesešu izglītības programmās izmēģināt dažādus darbības veidus, kas saistīti ar profesiju, un attīstīt karjeras vadības prasmes, būtu ne tikai finansiāli izdevīgāks valsts budžetam, bet arī ilgtspējīgāks, domājot par jauniešu bezdarba samazināšanu.

Šī raksta mērķis ir parādīt interesešu izglītības nozīmi profesijas izvēlē un karjeras vadības prasmju attīstībā.

## **Interesešu izglītība un audzināšana karjeras attīstības kontekstā**

Saskaņā ar Izglītības likumu (Latvijas Republikas Saeima, 1999) interesešu izglītība ir personas individuālo izglītības vajadzību un vēlmju īstenošana neatkarīgi no vecuma un iepriekš iegūtās izglītības. Praksē interesešu izglītības īstenošana tiek organizēta pulciņu veidā, t. i., bērni un jaunieši izvēlas interesējošo interesešu izglītības programmu un apgūst to, apmeklējot pulciņu (pārsvarā 1–2 reizes nedēļā 1–4 stundas). Interesešu izglītības programmas tiek īstenotas deviņās jomās: dejas, mūzika, vizuālā un lietišķā māksla, teātra māksla, folklorā, sports, tehniskā modelēšana, vides izglītība un jaunatnes darbs. Bieži bērni un jaunieši izvēlas apmeklēt vairākus dažādu jomu pulciņus (Kalniņa u. c., 2012).

Lai arī normatīvie akti neprecizē un neierobežo interešu izglītības programmu mērķus un saturu, katru gadu Valsts izglītības satura centrs definē prioritātes. 2014./2015. mācību gadā viena no prioritātēm bija motivēt bērnus un jauniešus iesaistīties interešu izglītības programmās, veicinot viņu karjeras vadības prasmju attīstīšanu, īpaši akcentējot tehniskās jaunrades un vides interešu izglītības programmu izstrādi un īstenošanu, lai ieinteresētu skolēnus par dabaszinātnēm un inženierzinātnēm (Valsts izglītības satura centrs, 2014).

Klases stundās aplūkojamās tēmas ir vērtībizglītība, uzvedība un saskarsmes kultūra, patriotisms un pilsoniskā līdzdalība, veselīga dzīvesveida pamati un atkarību profilakse, darbība ekstremālās situācijās un satiksmes drošība, karjeras izvēle, personības attīstība, līderība, kritiskā domāšana, radošā domāšana, finanšu pratība, uzņēmējspējas (Latvijas Republikas Ministru kabinets, 2014b).

Metodiskos ieteikumos audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs (Valsts izglītības satura centrs, 2011) norādīts, ka būtiska audzināšanas darba sastāvdaļa ir skolēnu iesaistīšanās interešu izglītības programmās, tādējādi nodrošinot socializāciju, vērtīborientāciju, saturīgu un lietderīgu brīvā laika pavadīšanu un karjeras izaugsmi. Apgūstot interešu izglītības programmas, skolēni papildina formālajā izglītībā iegūtās zināšanas un prasmes, izkopj radošumu un talantu, pilnveido dažādas dzīvesprasmes un profesionālās iemaņas, līdzdarbojas un pašattīstās, vingrinās uzvedības normu ieviešanā, veidojas par aktīviem un uzņēmīgiem sabiedrības locekļiem.

Karjeras izglītības nozīmi apstiprina arī klases stundu programmas paraugā (Valsts jaunatnes iznīciatīvu centrs, 2006) iekļautais temats "Karjeras izvēle". Tā uzdevumi:

1. Apzināties mācību, darba un saturīga brīvā laika pavadīšanas nozīmi karjeras izvēles procesā.
2. Veidot prasmi salīdzināt un samērot personiskos sasniegumus un īpašības ar tiem nosacījumiem, kas nepieciešami tālākai izglītības turpināšanai un savas karjeras veidošanai.
3. Attīstīt prasmes, kas nepieciešamas savas karjeras attīstības plānošanā, lai sekmīgi konkurētu darba tirgū.

Līdz ar to secināms, ka skolas, īpaši klases audzinātāja, uzdevums būtu ievirzīt bērnus ceļā uz profesijas izvēli un sekmēt tam nepieciešamo prasmju, t. sk. karjeras vadības prasmju, pilnveidi. Tā kā interešu izglītības prioritāte ir bērnu un jauniešu karjeras vadības prasmju attīstība, klašu audzinātāju pienākums būtu ieteikt bērnam un vecākam piemērotākās interešu izglītības programmas kā karjeras izglītības sastāvdaļu.

## **Izglītība karjerai**

Saskaņā ar Izglītības likumu (Latvijas Republikas Saeima, 1999) karjera ir izglītības, darba un privātās dzīves mijiedarbība cilvēka mūža laikā. Karjeras izglītība ir izglītības procesā integrēti pasākumi, lai nodrošinātu izglītojamo karjeras vadības prasmju apguvi un attīstīšanu, kas ietver savu interešu, spēju un iespēju apzināšanos tālākās izglītības un profesionālās karjeras virziena izvēlei.



D. Sopera (Super, 1980) un R. Heivigharsta (Havighurst, 1972) karjeras veidošanās teoriju pamatā ir indivīda tieksme izzināt savas spējas, kas nepieciešamas sev piemērotas profesijas meklējumos un noteikta darba veikšanai. D. Sopers uzskata, ka meklējumu gaitā cilvēks attīsta un noskaidro savu profesionālo Es-koncepciju, kas atklājas viņa paštēlā (Super, 1956). Saskaņā ar D. Sopera teoriju bērnam līdz 14 gadu vecumam attīstās paškoncepts, attieksmes, vajadzības un vispārīgs priekšstats par darba būtību:

- 4–10 gadus veciem bērniem dominē karjeras fantāzijas un veidojas izpratne par cilvēku darbu un profesijām,
- 11–12 gados veidojas izpratne par to, kas patīk/nepatīk, kā bāze karjeras izvēlei,
- 13–14 gados bērni spēj sasaitīt savas prasmes ar specifiskām prasībām konkrētai profesijai.

Savukārt 15–24 gadu vecumā notiek izmēģināšana stundās un brīvajā laikā, nodarbojoties ar hobijiem, kā arī eksperimentāla izvēle un prasmju attīstība. Saskaņā ar karjeras periodizācijas teoriju (Super, Thompson, Lindeman, 1988) bērni atrodas pētīšanas periodā (noskaidrojot, precizējot un izvirzot nodarbošanās prioritātes), kas jauniešu vecumā pāriet nostabilizēšanās periodā, kura laikā notiek iekārtošanās ilgstošā pozīcijā un karjeras pilnveide.

Krombolcs (Krumboltz, 1994) norāda, ka karjeras izvēli ietekmē četri faktori: ģenētiskie un vides faktori, mācību pieredze un uzdevumu risināšanas prasmes. Savukārt Sapers (Super, 1956) izceļ faktoros, kas tieši bērībā ietekmē profesijas izvēli: zinātkāre, intereses, pētniecība un autoritātes.

Līdz ar to bērniem un jauniešiem jāpiedāvā iespēja gūt izpratni par karjeras veidošanos, dažādām profesijām un apgūt prasmes, kas nepieciešamas karjeras vadībai, piemēram, jāpiedāvā ekskursijas uz uzņēmumiem, tikšanās ar dažādu profesiju pārstāvjiem, simulācija un lomu spēles, iespēja izmēģināt dažādus darba veidus. Interesu izglītībā 4–12 gadus veciem bērniem būtu jāpiedāvā pēc iespējas lielāka pulciņu izvēles daudzveidība, lai viņi varētu izmēģināt sevi dažādos darbības veidos, kā pamatu izpratnei par darbu, vienlaikus apzinoties, kas viņiem patīk vai nepatīk. Sākot no 13 gadiem, būtu sašaurināms apmeklējamo pulciņu loks, izvēloties dažus, kuros mērķtiecīgi pilnveidot zināšanas un prasmes, kas būs nepieciešamas konkrētai profesijai vai profesiju grupai.

## Karjeras vadības prasmes

Par karjeras vadības prasmēm tiek uzskatītas prasmes, kas palīdz plānot, organizēt, vadīt un kontrolēt savu iekšējo un ārējo resursu efektīvu izmantošanu dzīves mērķu sasniegšanai, lai ikkatrs spētu uzņemties atbildību par savas karjeras attīstības vadību mūža garumā. Prasme mācīties, sociālās, pilsoniskās un starpkultūru prasmes, kā arī iniciatīvas un uzņēmējdarbības gars ir nepieciešams, lai cilvēks būtu motivēts mācībām, mērķtiecīgi sevi pilnveidotu un spētu atrast un saglabāt darbu (Jarvis, 2003; Valsts izglītības attīstības aģentūras Karjeras atbalsta departaments, 2009).

Modernai, konkurētspējīgai ekonomikai ir vajadzīgi darbinieki, kam ir prasmes un zināšanas, ko var izmantot jebkurā darba situācijā, un kam ir spējas un vēlēšanās nepārtraukti pielāgoties un gūt panākumus mainīgajā pasaulē. Darba devēji pieprasa cilvēkus ar dažādām prasmēm un rakstura īpašībām atbilstoši veicamā darba specifikai, tomēr, balstoties uz pētījumu atziņām (CDELL, 2007; Johnson, Sawicki, Pearson, Lindsay, McQuaid, Dutton, 2009; Lowden, Hall, Elliot, Lewin, 2011; CBI, 2011; Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, Lawton, 2012), var izšķirt nozīmīgākās nodarbinātībai noderīgās karjeras vadības prasmes, personības īpašības, kas veicina nodarbinātību, un nodarbinātībai noderīgās prasmes, kas ir saistītas ar personības īpašībām, kuru attīstība karjeras izglītības procesā būtu īpaši sekmējama. Nodarbinātībai noderīgās prasmes:

- pašvadība – gatavība uzņemties atbildību, elastīgums, pašiniciatīva, neatlaidība, laika vadība, gatavība uzlabot savus rezultātus, pamatojoties uz atgriezenisko saiti, reflektīvo mācīšanos;
- komandas darbs – cieņa pret citiem, sadarbšanās, pārliecināšana, diskusiju veicināšana, visu savstarpējo atkarību apzināšanās;
- izpratne par biznesu un klientu – pamatzināšanas par biznesa panākumu galvenajiem virzītājiem, t. sk. par inovāciju nozīmi un pārdomātu risku uzņemšanos, un vajadzība gandarīt klientu un veidot klienta lojalitāti;
- problēmu risināšana – faktu un situāciju analīze un radošā domāšana atbilstošos risinājumos;
- komunikācija un rakstītprasme un lasītprasme – šo prasmju lietošana, spēja radīt skaidru, strukturētu rakstu darbu un mutvārdu prasme, t. sk. klausīšanās un jautājumu uzdošana;
- skaitītprasmes lietošana – manipulācijas ar cipariem, vispārējās matemātikas zināšanas un to izmantošana praktiskā kontekstā (mērīšana, svēršana, aprēķināšana un formulu lietošana);
- informācijas tehnoloģiju izmantošana – IT pamatprasmes, t. sk. iemaņas teksta apstrādē, failu vadībā un interneta meklētājprogrammas izmantošanā;
- iniciatīva un uzņēmējdarbība – spēja demonstrēt inovatīvu pieeju, radošumu, sadarbšanos un riska uzņemšanos.

Veiksmīga karjera ir saistīta ar cilvēka personības faktoriem ne mazāk kā ar izglītību un intelektu. Karjeras vadības prasmes ietver arī šādas personības īpašības, kas veicina vispārējo nodarbinātību: lojalitāti, atbildību un saistību ievērošanu; godīgumu un integritāti; entuziasmu; uzticamību; prasmi sevi prezentēt; veselo saprātu; pašcieņu; humora izjūti; līdzsvarotu attieksmi pret darbu un ģimenes dzīvi; spēju pārvarēt grūtības; motivāciju; spēju pielāgoties.

Nozīmīgākās prasmes, kas ir noderīgas nodarbinātībai un saistītas ar nosauktajām personības īpašībām:

- komunikācijas prasmes, kas veicina produktīvas un harmoniskas attiecības starp darbiniekiem un klientiem;
- prasme strādāt komandā, tā veicina produktīvas darba attiecības un rezultātu sasniegšanu;

- prasme risināt problēmas, šī prasme veicina produktīvu rezultātu sasniegšanu;
- iniciatīvas un uzņēmības prasmes, kas veicina novatorisku rezultātu sasniegšanu;
- plānošanas un organizēšanas prasmes, kas veicina ilgtermiņa un īstermiņa stratēģisko plānošanu;
- sevis organizēšanas prasmes, kas veicina darbinieku apmierinātību un izaugsmi;
- mācīšanās prasme, kas veicina darbinieku un kompānijas darbību nepārtrauktu attīstību un rezultātu uzlabošanu;
- tehnoloģijas prasme, kas veicina efektīvu uzdevumu veikšanu.

Tāpat interesešu izglītības mērķis karjeras attīstības kontekstā ir šo prasmju un personības īpašību attīstība.

## Pētījuma metodoloģija

Pētījuma metateorētiskais ietvars ir sistēmteorija karjeras attīstībā kā integratīvs “persona kontekstā” (*person-in-context*) modelis karjeras attīstībā (Patton, McMahon, 2006) un pieredzes mācīšanās (*experiential learning*) teorija (Kolb, 1984). Pētījuma teorētisko pamatu veido izpratne par neformālās izglītības būtību (Clarijs, 2008), interesešu izglītību un tās vēsturisko attīstību (Skatkins, 1985; Šibajevs, 2002; Latvijas Republikas Saeima, 1999), karjeras attīstību kā mūžilgu paškonstrukciju (Super, 1956, 1980; Havighurst, 1972) un karjeras vadības prasmju attīstību (Arthur, Bailyn, Levinson, Shepard, 1984; Patton, McMahon, 2006, 2014; Jarvis, 2003; Valsts izglītības attīstības aģentūra, 2009; Arulmani, Bakshi, Leong, Watts, 2014; CDELL, 2007; Johnson, Sawicki, Pearson, Lindsay, McQuaid, Dutton, 2009; Lowden, Hall, Elliot, Lewin, 2011; CBI, 2011; Pegg, Waldock, Hendy-Isaac, Lawton, 2012).

Pētījuma bāzi veido 308 nejauši izvēlēti respondenti vecumā no 16 līdz 67 gadiem (16–25 g. v. – 22,3%, 26–35 g. v. – 22,7%, 36–45 g. v. – 24,6%, 46–55 g. v. – 18,8%, 56 g. v. un vecāki – 11,3%). Respondentiem ir dažāda iegūtās izglītības pakāpe (iegūta pamatizglītība – 7,1%, vidējā vispārējā izglītība – 8,7%, profesionālā izglītība – 5,5%, augstākā izglītība – 78%), un viņi mācījušies dažādās Latvijas vietās (lauku skolā – 20,4%, mazpilsētas skolā – 30,7%, Rīgas skolā – 30,7%, citas lielpilsētas skolā – 17,8%).

Respondenti tika lūgti atbildēt uz aptaujas jautājumiem. Anketa tika sagatavota un izplatīta sociālajos tīklos. Iegūtie dati tika apstrādāti un analizēti, izmantojot programmu *IBM SPSS Statistics 22*.

## Rezultāti un diskusija

Tā kā netika atrastas statistiski nozīmīgas sakarības vai atšķirības starp respondentu sniegtajām atbildēm un respondentu vecumu, iegūto izglītību un izglītības ieguves vietu, tika pieņemts, ka interesešu izglītība devusi līdzvērtīgu ieguldījumu personas attīstībā mūsdienu jauniešiem un arī cilvēkiem, kas skolu beiguši pagājušajā gadsimtā. Tāpēc tālāk dati analizēti, nenošķirot vecumu.

Aptaujas rezultāti rāda (1. tabula), ka interešu izglītībā, salīdzinot ar skolas mācību procesu un skolas sabiedrisko dzīvi, ievērojami vairāk tiek attīstītas tādas nodarbinātībai noderīgas prasmes kā pašvadība (vidēji par 18% vairāk), darbs komandā (vidēji par 27% vairāk) un iniciatīva un uzņēmējspēja (vidēji par 21% vairāk).

1. tabula. **Nodarbinātībai noderīgo prasmju attīstība (procentos no visiem respondentiem)**

*Table 1. Development of skills useful for employment (percentage of all respondents)*

	Pašvadība	Komandas darbs	Izpratne par biznesu	Problēmu risināšana	Komunikācija, lasīt, rakstīt	Skaitīt	IT izmantošana		Iniciatīva, uzņēmība
Vairāk attīstīju, apmeklējot pulciņus	38,8	46,6	11	28,8	11,7	5,8	8,4		39,5
Vairāk attīstīju skolas mācību procesā (stundās)	21	17,8	28,8	27,5	65	74,8	41,1		12,9
Vairāk attīstīju skolas sabiedriskajā dzīvē	17,2	20,7	12,9	21,7	9,4	4,9	10,4		22
Nav iespējams noteikt (ieguldījums līdzvērtīgs, vai arī neattīstīju)	22,7	14,6	46,9	21,7	13,6	14,2	39,8		25,2

2. tabulas dati parāda, ka interešu izglītībā ievērojami vairāk nekā skolas mācību procesā un skolas sabiedriskajā dzīvē tiek attīstītas šādas nodarbinātībai nozīmīgas personības īpašības:

- entuziasms (par 55% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 43% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- prasme sevi prezentēt (par 30% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 29% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- pašcieņa (par 25% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 20% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- spēja pārvarēt grūtības (par 12% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 26% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- motivācija (par 35% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 43% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- spēja pielāgoties (par 20% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 14% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē).

3. tabulā apkopoti dati par nodarbinātībai noderīgo prasmju attīstību. Šīs prasmes ir saistītas ar personības īpašībām. Interešu izglītībai ir svarīga nozīme šādu prasmju attīstībā:

- komunikācijas prasmes, kas veicina produktīvas un harmoniskas attiecības starp darbiniekiem un klientiem (par 31% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 12% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);

2. tabula. **Personības īpašību attīstība (procentos no visiem respondentiem)**Table 1. *Development of personality characteristics (percentage of all respondents)*

	Lojalitāte	Atbildība, saistības	Godīgums	Entuziasms	Uzticamība	Prasme sevi prezentēt	Veselais saprāts	Pašcieņa	Humora izjūta	Līdzsvarota attieksme	Spēja pārvarēt grūtības	Motivācija	Spēja pielāgoties
Vairāk attīstīju, apmeklējot pulciņus	27,8	33	21,4	61,8	34,6	48,5	18,4	38,2	31,7	23,9	38,3	51,8	36,6
Vairāk attīstīju skolas mācību procesā (stundās)	14,6	33,7	22	6,1	11	18,4	23,6	12,9	3,6	12,3	25,9	16,5	16,5
Vairāk attīstīju skolas sabiedriskajā dzīvē	23	14,6	20,4	18,8	21,4	19,4	14,2	17,8	35	14,9	12,3	8,7	23
Nav iespējams noteikt (ieguldījums līdzvērtīgs, vai arī neattīstīju)	34,3	18,4	35,9	12,9	32,7	13,3	43,4	30,7	29,4	48,5	23,3	22,7	23,6

3. tabula. **Nodarbinātībai noderīgo prasmju, kas saistītas ar personības īpašībām, attīstība (procentos no visiem respondentiem)**Table 3. *Development of skills useful for employment, which is linked to the development of personality characteristics (percentage of all respondents)*

	Komunikācija – attiecībām	Darbs komandā – rezultātam	Problēmu risināšana – rezultātam	Iniciatīva un uzņēmība – inovācijai	Plānošana – ilgtermiņa stratēģijai	Sevis organizēšana – izaugsmei	Mācīšanās – pilnveidei	IT – efektivitātei
Vairāk attīstīju, apmeklējot pulciņus	39,8	41,7	21,4	34,3	29,8	42,7	15,5	13,3
Vairāk attīstīju skolas mācību procesā (stundās)	9,1	21	27,2	16,5	25,2	21,7	55,7	32,7
Vairāk attīstīju skolas sabiedriskajā dzīvē	28,2	20,1	26,2	24,3	19,1	10,4	5,2	10,7
Nav iespējams noteikt (ieguldījums līdzvērtīgs, vai arī neattīstīju)	22,7	16,8	24,9	24,6	25,6	24,9	23,3	43

- prasmes strādāt komandā, tās veicina produktīvas darba attiecības un rezultātus (par 21% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 22% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- iniciatīvas un uzņēmības prasmes, kas veicina novatoriskus rezultātus (par 18% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 10% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē);
- sevis organizēšanas prasmes, kas veicina darbinieku apmierinātību un izaugsmi (par 21% vairāk nekā skolas mācību procesā un par 33% vairāk nekā skolas sabiedriskajā dzīvē).

Respondenti tika lūgti izvēlēties pulciņu, kurš viņiem bija nozīmīgākais mūžizglītības kontekstā, un atzīmēt, ko šis pulciņš devis. 4. tabulā apkopotie dati liecina, ka vizuālās un lietišķās mākslas, vides izglītības un jaunatnes darba pulciņi vairāk nekā pusei to apmeklētāju palīdzēja izvēlēties profesiju. Mazāk nozīmīgi profesijas izvēlē ir bijuši tehniskās jaunrades, teātra mākslas un sporta pulciņi, un tikai piektdaļai respondentu dejas un mūzikas pulciņu apmeklējums ir palīdzējis izvēlēties profesiju.

4. tabula. Ieguvumi no dažādu jomu interešu izglītības programmu apguves (procentos no visiem respondentiem)

Table 4. Benefits from various fields for learning from different program of interests' education (percentages of all respondents)

	Palīdzēja izvēlēties profesiju	Palīdzēja saprast, kādu darbu nevēlos	Attīstīja ķermeni	Iemācījos plānot laiku	Iemācījos sadarboties	Ieguvu kontaktus	Paaugstināju pašapziņu	Sagatavojos iestātai nākamā izglītības iestādē	Dzīvei noderīgas prasmes un zināšanas
Dejas	19,4	11,9	86,6	59,7	64,2	25,4	76,1	7,5	41,8
Mūzika	21,6	3,9	13,7	60,8	70,6	27,5	64,7	11,8	58,8
Vizuālā un lietišķā māksla	50,9	14,5	5,5	40	41,8	14,5	52,7	25,5	87,3
Teātra māksla	40	12	48	40	80	28	72	24	72
Sports	36,1	13,1	91,8	60,7	67,2	24,6	57,4	23	55,7
Tehniskā jaunrade	43,8	31,3	50	31,3	56,3	18,8	62,5	12,5	81,3
Vides izglītība	57,1	14,3	28,6	42,9	57,1	28,6	42,9	14,3	85,7
Jaunatnes darbs	50	25	12,5	75	75	50	75	0	62,5

Savukārt tehniskās jaunrades pulciņu apmeklējums trešdaļai respondentu un jaunatnes darba jomas pulciņu apmeklējums ceturtdaļai aptaujāto palīdzējis saprast, kādu darbu šie cilvēki nevēlas strādāt.

Turpmākajai karjerai noderīgus kontaktus visvairāk ieguvuši tie, kas bija iesaistīti jaunatnes darba pulciņos. Turpmākām mācībām, kas saistītas ar karjeras attīstību un profesijas apguvi, vislabāk bija sagatavojušies vizuālās un lietišķās mākslas, teātra mākslas un sporta pulciņu apmeklētāji.

Līdz ar to var apgalvot, ka interesešu izglītībai ir nozīmīga ietekme uz indivīda profesijas izvēli un karjeras vadības prasmju attīstību.

## Nobeigums

Pētījuma rezultātā izdarīti šādi secinājumi:

1. Hipotētiskais pieņēmums, ka interesešu izglītībai ir nozīmīga ietekme uz indivīda profesijas izvēli un karjeras vadības prasmju attīstību, ir apstiprinājies. Tā kā nebija konstatētas atšķirības respondentu atbildēs pēc viņu vecuma, var izvirzīt pieņēmumu, ka interesešu izglītība elastīgi reaģē uz izmaiņām ekonomikā un sabiedrībā, mainot satura piedāvājumu un programmu īstenošanas metodiku.
2. Interesešu izglītība aktualitāti audzināšanas kontekstā nav zaudējusi. Ir jāmeklē veidi, kā to padarīt pieejamu visiem skolēniem, kā arī jārosina interesešu izglītības programmās kā vienu no mērķiem iekļaut nodarbinātībai noderīgo prasmju un personības īpašību attīstību, t. i., mērķtiecīgi īstenot interesešu izglītību kā karjeras izglītības sistēmas daļu.
3. Mācīšanās pulciņos palīdz izvēlēties profesiju, iemāca plānot laiku un sadarboties, paaugstina pašapziņu un dod dzīvei noderīgas prasmes un zināšanas.
4. Pulciņos, salīdzinot ar skolas mācību procesu un skolas sabiedrisko dzīvi, ievērojami vairāk tiek attīstītas personības īpašības, kas veicina vispārējo nodarbinātību: entuziasms, prasme sevi prezentēt, spēja pārvarēt grūtības, motivācija, spēja pielāgoties.
5. Pulciņos, salīdzinot ar skolas mācību procesu un skolas sabiedrisko dzīvi, ievērojami vairāk tiek attīstītas nodarbinātībai noderīgās prasmes, kas ir saistītas ar personības īpašībām: komunikācijas prasmes, prasmes strādāt komandā, iniciatīvas un uzņēmības prasmes, sevis organizēšanas prasmes.

Pētījuma rezultāti ļauj izvirzīt vairākus priekšlikumus interesešu izglītības attīstībai karjeras izglītības kontekstā:

1. Skolai un klašu audzinātājiem būtu jāveido sadarbība ar interesešu izglītības programmu īstenošanai, lai apzinātu skolēniem pieejamās programmas un mērķtiecīgi virzītu skolēnus, tādējādi sekmējot skolēnu karjeras vadības prasmju attīstību un palīdzot izvēlēties piemērotu profesiju.
2. Nepieciešams piedāvāt iespēju skolēniem gūt izpratni par karjeras veidošanu un dažādām profesijām, kā arī iespēju apgūt prasmes, kas nepieciešamas karjeras vadībai, vecumam atbilstošā veidā.
3. Skolēniem līdz 12 gadu vecumam būtu jāpiedāvā iespēja apgūt dažādas interesešu programmas no dažādām jomām, ļaujot apmierināt dabisko ziņkāri, izmēģinot dažādus darbības veidus, attīstot izpratni par darba raksturu dažādu jomu profesijās, lai, sākot ar 13 gadu vecumu, skolēni spētu izvēlēties dažus pulciņus, kuros mērķtiecīgi pilnveidot zināšanas un prasmes, kas būs nepieciešamas konkrētai profesijai vai profesiju grupai, kā arī karjeras vadības prasmes.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Arthur, M. B., Bailyn L., Levinson D. J., Shepard H. A.** *Working with Careers*. New York: Center for Research in Career Development, Graduate School of Business, Columbia University, 1984, 130 p.
2. **Arulmani, G., Bakshi, A. J., Leong, F. T. L., Watts, T.** *Handbook of Career Development: International Perspectives*. Springer Science & Business Media, 2014, 804 p.
3. CBI. *Working towards your future: making the most of your time in higher education*. London, 2011, 42 p. Pieejams: [http://www.nus.org.uk/Global/CBI\\_NUS\\_Employability%20report\\_May%202011.pdf](http://www.nus.org.uk/Global/CBI_NUS_Employability%20report_May%202011.pdf)
4. CDELL (Centre for Developing and Evaluating Lifelong Learning). *The Teaching, Learning and Assessment of Generic Employability Skills*, 2007, 25 p. Pieejams: [http://www.marchmont.ac.uk/Documents/Projects/ges/ges-guide\[optimised\].pdf](http://www.marchmont.ac.uk/Documents/Projects/ges/ges-guide[optimised].pdf)
5. **Clarijs, R.** *Unlimited Talents and Non-formal Education. A Contribution to the Discussion about the Future Role and Position of After-School Education in Europe*. Prague, 2008, 54 p.
6. Eurostat. *Unemployment rate by age group*. Pieejams: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdec460&plugin=1>
7. **Havighurst, R. J.** *Developmental Tasks and Education*. Longman Group United Kingdom, 1972.
8. **Hawley, J., Nevala, A., Weber, T.** *Recent policy developments related to those Not in Employment, Education and Training (NEETs)*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2012, 26 p. Pieejams: [http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf](http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf)
9. ILO. *Global trends for youth 2012*. Geneva: International Labour Organisation, 2012, 55 p. Pieejams: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms\\_180976.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_180976.pdf)
10. **Jarvis, P.** *Career management skills. Keys to great career, and a great life*. Ottawa, ON, Canada: National Life/Work Centre, 2003, 10 p. Pieejams: <http://www.lifework.ca/lifework/Media/lifework%20PDF/CareerManagementSkills2003.pdf>
11. **Johnson, S., Sawicki, S., Pearson, C., Lindsay, C., McQuaid, R., Dutton, M.** *Employee Demand for Skills: A Review of Evidence & Policy – Executive Summary*. UK Commission for Employment and Skills, 2009, 133 p. Pieejams: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140108090250/http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/evidence-report-3-employee-demand-for-skills.pdf>
12. **Kalniņa, D., Lepere, D., Vilciņa, M., Maskaļonoka, I., Auziņa, I., Zemtūre, Dz., Caune, A., Matusēviča, Dz., Jansone, A., Tubina, V., Kļaviņa, G., Svareniece, B.** *Interesu izglītība Latvijā un interešu izglītības iestāžu loma*, 2012, 117 lpp. Pieejams: [http://www.iksd.riga.lv/upload\\_file/Izglitiba\\_pievienotie/2012\\_06/Interesu\\_izglitiba\\_Latvija\\_un\\_interesu\\_izglitibas\\_iestazu%20loma\\_2012.pdf](http://www.iksd.riga.lv/upload_file/Izglitiba_pievienotie/2012_06/Interesu_izglitiba_Latvija_un_interesu_izglitibas_iestazu%20loma_2012.pdf)
13. **Kolb, D. A.** *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984, 256 p.
14. **Krumboltz, J. D.** Improving Career Development Theory from a Social Learning Perspective. In: M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.) *Convergence in Career Development Theories: Implications for science and practice*, pp. 9–31. Palo Alto, CA: CPP Books, 1994.
15. Latvijas Centrālās statistikas pārvalde. *Darba meklētāji pa vecuma grupām un pēc dzimuma*. Pieejams: [http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociale/Sociale\\_ikgad\\_nodarb/NB0250.px/table/tableViewLayout1/?rxid=cdbc978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0](http://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/Sociale/Sociale_ikgad_nodarb/NB0250.px/table/tableViewLayout1/?rxid=cdbc978c-22b0-416a-aacc-aa650d3e2ce0)



16. Latvijas Republikas Ministru kabinets. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam*, 2014a. Pieejams: <http://tap.mk.gov.lv/mk/tap/?pid=40305684>
17. Latvijas Republikas Ministru kabinets. *Karjeras izglītības īstenošanas plāns valsts un pašvaldību vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs 2015.–2020. gadam*, 2015, 33 lpp. Pieejams: <http://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?dateFrom=2014-06-29&dateTo=2015-06-29&text=karjer&org=0&area=0&type=0>
18. Latvijas Republikas Ministru kabinets. *Ministru kabineta 2014. gada 12. augusta noteikumi Nr. 468 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem"*, 2014b. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=268342>
19. Latvijas Republikas Saeima. *Izglītības likums*, 1999. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>
20. **Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., Lewin, J.** *Employers' Perceptions of the Employability of New Graduates*. London: Edge Foundation, 2011, 42 p. Pieejams: [http://www.edge.co.uk/media/63412/employability\\_skills\\_as\\_pdf\\_-\\_final\\_online\\_version.pdf](http://www.edge.co.uk/media/63412/employability_skills_as_pdf_-_final_online_version.pdf)
21. **Mann, A.** *It's who you meet: Why employer contacts at school make a difference to the employment prospects of young adults*. London: Education and Employers Taskforce, 2012, 25 p.. Pieejams: [http://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/its\\_who\\_you\\_meet\\_final\\_26\\_06\\_12.pdf](http://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/its_who_you_meet_final_26_06_12.pdf)
22. Organisation for Economic Co-operation and Development. *Learning for jobs*. Paris: OECD, 2010, 216 p. Pieejams: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
23. **Patton, W., McMahon, M.** *Career development and systems theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, 61 p. Pieejams: <https://www.sensepublishers.com/media/1934-career-development-and-systems-theory.pdf>
24. **Patton, W., McMahon, M.** *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. Sense Publishers, 2006, 385 p.
25. Pārresoru koordinācijas centrs. *Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam*, 2012, 68 lpp. Pieejams: [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)
26. **Pegg, A., Waldoock, J., Hendy-Isaac, S., Lawton, R.** *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy, 2012, 57 p. Pieejams: [https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/pedagogy\\_for\\_employability\\_update\\_2012.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/pedagogy_for_employability_update_2012.pdf)
27. **Skatkins, M.** *Skola un bērnu vispusīga attīstība*. Rīga: Zvaigzne, 1985, 142 lpp.
28. **Super, D. E.** A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 16, Issue 3, 1980, pp. 282–298.
29. **Super, D. E.** Vocational development: The process compromise or synthesis. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 53, No. 6, 1956.
30. **Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H.** *The Adult Career Concerns Inventory: Manual for research and exploratory use in counseling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1988, 56 p.
31. **Šibajevs, V.** *Neformālā izglītība interešu centros*. Rīga: RaKa, 2002, 351 lpp.
32. Valsts izglītības attīstības aģentūras Karjeras atbalsta departaments. *Karjeras izglītība skolā*. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra, 2009, 212 lpp. Pieejams: [http://viaa.gov.lv/files/news/727/karjeras\\_izgliitiiba\\_skolaa\\_2010.pdf](http://viaa.gov.lv/files/news/727/karjeras_izgliitiiba_skolaa_2010.pdf)
33. Valsts izglītības satura centrs. *Aktuālais 2014./2015. mācību gadā*, 2014. Pieejams: [http://visc.gov.lv/aktualitates/info\\_2014\\_2015.shtml](http://visc.gov.lv/aktualitates/info_2014_2015.shtml)
34. Valsts izglītības satura centrs. *Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs*, 2011, 20 lpp. Pieejams: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018\\_audz\\_met\\_iet.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/20111018_audz_met_iet.pdf)

35. Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs. *Klases stundu programmas paraugs*. Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs, 2006, 17 lpp. Pieejams: [http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/audz\\_vjic\\_rik69.pdf](http://visc.gov.lv/audzinasana/metmat/audz_vjic_rik69.pdf)

## Summary

*The aim of research is to establish the significance of interest-related education in the development of career management skills and personal qualities. The article deals with the interest-related education and upbringing in the context of career education, the significance of interest-related education in the implementation of career education according to the students' age. This paper analyzes the data relevant to the impact of interest-related education on career choices, as well as on the development of most important skills for employment, personality characteristics that contribute to employment and skills useful for employment, linked to the development of personality characteristics. It is concluded that the interest-related education has an important role in career choices and development of career management skills as well as personal qualities. The recommendations for improvement of interest-related education and education process is given in order to mitigate the youth unemployment.*

**Keywords:** *interest-related education, upbringing, career management skills, choice of profession.*

## **Sporta tūrisma interešu izglītības loma profesionālajā un karjeras izvēlē**

### ***Role of Participation in Sport Tourism Interest-Related Education Group in Choosing Profession and Career***

**Inga Liepiņa**

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija  
Brīvības gatve 333, Rīga, LV-1006  
E-pasts: [Inga.Liepina@Lspa.lv](mailto:Inga.Liepina@Lspa.lv)

Viens no interešu izglītības uzdevumiem ir nodrošināt karjeras izvēli, kā arī iegūt praktiskam darbam un dzīvei derīgu papildizglītību. Konkrētai interešu izglītības mācību programmai saistībā ar karjeras ievirzi nederēs pētījumi, secinājumi, kas balstīti uz interešu izglītības un karjeras ievirzi Latvijā kopumā. Nepieciešams analizēt konkrēto mācību programmu, un to var izdarīt tikai tad, ja programma ir realizēta vairākus gadus. Pētījums balstīts uz konkrētu interešu izglītības pulciņu – bērnu un jauniešu centra (BJC) “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisma pulciņu, kurš darbojas vairāk nekā 29 gadus. Pētījuma mērķis ir noskaidrot, vai un kā BJC “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisms ir sekmējis profesionālo un karjeras ievirzi. Pētījuma rezultāti parāda, ka darbošanās sporta tūrisma interešu izglītības pulciņā daļēji sekmējusi audzēkņu karjeras ievirzi. Vairāk par karjeras ievirzi sporta tūrisms ir sekmējis personības īpašību un sociālo prasmju pilnveidošanu.

**Atslēgvārdi:** interešu izglītība, profesionālā un karjeras ievirze, sporta tūrisms.

### **Ievads**

Izglītības likuma 1. pantā ir teikts: “Interesu izglītība ir personas individuālo izglītības vajadzību un vēlmju īstenošana neatkarīgi no vecuma un iepriekšējās izglītības.” Interesu izglītība ir brīvprātīga, un tās uzsākšanai nav nepieciešama noteiktai izglītības pakāpei atbilstoša izglītība.

Viens no interešu izglītības uzdevumiem ir nodrošināt karjeras izvēli, kā arī iegūt praktiskam darbam un dzīvei derīgu papildizglītību. Jāsekmē skolēnu profesionālā orientācija un karjeras izvēle, lai izglītības procesā mācītu un palīdzētu bērniem un jauniešiem apgūt karjeras vadības prasmes, lai viņi mērķtiecīgi veidotu savu mācību, darba un profesionālo dzīvi (VISC, 2011).

2012. gadā publicētajā pētījuma ziņojumā “Interesu izglītība Latvijā un interešu izglītības iestāžu loma” ir uzsverts, ka Latvijā pēdējos gados nav veikts visaptverošs pētījums par interešu izglītību un tās nozīmi mūžizglītībā. Minētajā pētījumā tika aptaujāti dažādu interešu izglītības iestāžu, dažādu interešu izglītības programmu jomu absolventi. Tika secināts, ka interešu izglītības iestāžu audzēkņi novērtē interešu izglītības devumu karjeras virzībā un personības attīstībā.

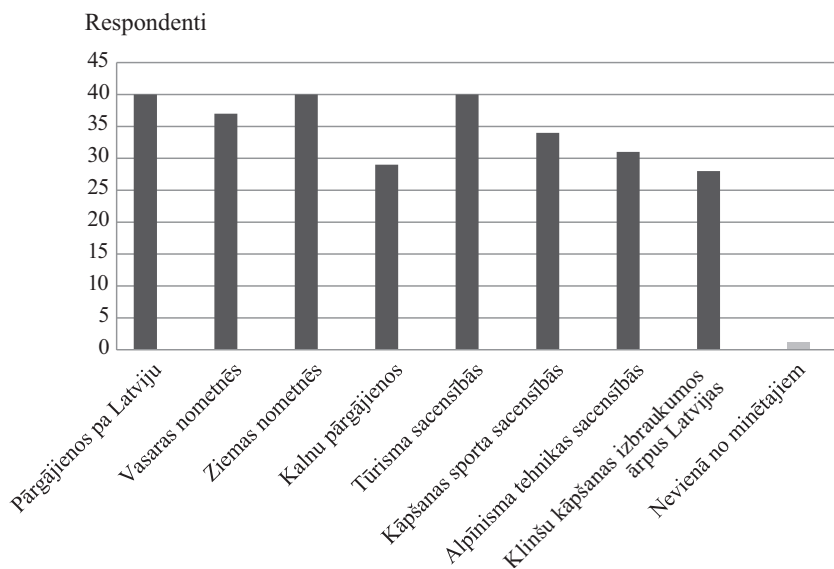
Kā pedagogs var noteikt, vai viņa īstenotās interešu izglītības mācību programmas saturs sekmē karjeras ievirzi? Varbūt mācību programma nodrošina tikai lietderīgu brīvā laika pavadīšanu? Konkrētai interešu izglītības mācību programmai saistībā ar karjeras ievirzi nederēs pētījumi un secinājumi, kas balstīti uz interešu izglītības un karjeras ievirzi Latvijā kopumā. Nepieciešams analizēt konkrēto mācību programmu, un to var izdarīt tikai tad, ja programma ir realizēta vairākus gadus, tās absolventi ne tikai studē, bet arī strādā algotu darbu.

Bērnu un jauniešu centrā (BJC) "Rīgas Skolēnu pils" jau vairāk nekā 29 gadus darbojas interešu izglītības sporta tūrisma pulciņš. Sākotnēji sporta tūrisma pulciņa mācību programmas saturs atšķīrās no vēlāko gadu programmas satura. To realizēja pedagogi, kuri vairs nestrādā šajā iestādē. Kopš 1997. gada sporta pulciņa mācību programma un tās saturs nav būtiski mainījušies. Līdz ar to tika izvirzīts pētījuma mērķis – noskaidrot, vai un kā BJC "Rīgas Skolēnu pils" sporta tūrisms ir sekmējis profesionālo un karjeras ievirzi.

## Pētījuma metodika un rezultāti

Pētījumā piedalījās BJC "Rīgas Skolēnu pils" sporta tūrisma pulciņa bijušie un esošie audzēkņi, kuri ir sasnieguši 18 gadu vecumu. Izpētot pulciņa žurnālus, pēc vārdiem un uzvārdiem interneta vidē tika atrasti bijušie audzēkņi un viņiem tika nosūtīta elektroniska anketa ar lūgumu to aizpildīt.

Kopskaitā tika saņemtas 43 aizpildītas anketas. Anketas aizpildīja 25 sievietes un 18 vīrieši. Respondentu vidējais vecums bija 25,9 gadi, no tiem jaunākajam – 20 gadi, bet vecākajam – 34 gadi.



1. attēls. Respondentu dalība daudzveidīgās sporta tūrisma pulciņa aktivitātēs

Picture 1. Respondent participation in various sport tourism group activities

Lielākā daļa respondentu BJC “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisma pulciņā sāka darboties pēc 1997. gada, kad sporta tūrisma mācību programmas saturs nebija būtiski mainījies. Līdz ar to ir pamats iegūtos datus analizēt, interpretēt un, uz tiem balstoties, novērtēt sporta tūrisma ietekmi uz profesionālo un karjeras ievirzi.

Viens no būtiskiem faktoriem ir noskaidrot, cik gadus katrs respondents ir darbojies sporta tūrisma pulciņā un vai šajā laikā viņi ir piedalījušies daudzveidīgās aktivitātēs, ko piedāvājis interešu izglītības sporta tūrisma pulciņš.

1. attēlā redzams, ka visi respondenti ir aktīvi iesaistījušies daudzveidīgās sporta tūrisma aktivitātēs. Visvairāk (93%) piedalījušies pārgājienos pa Latviju, ziemas nometnēs, tūrisma sacensībās, nedaudz mazāk (86%) – vasaras nometnēs. Salīdzinoši mazāk, bet vairāk nekā puse aptaujāto (67%) – kalnu pārgājienos un 65% – klinšu kāpšanas izbraukumos ārpus Latvijas. Pozitīvi, ka visi respondenti ir aktīvi piedalījušies pulciņa piedāvātajās aktivitātēs, tas ļauj daudz objektīvāk novērtēt sporta tūrisma mācību programmu saistībā ar profesionālo un karjeras izaugsmi.

Respondentiem tika lūgts pēc Likerta skalas atzīmēt, vai darbošanās sporta tūrisma pulciņā ir ietekmējusi karjeras izvēli.

Nemaz neietekmēja  Ļoti ietekmēja

4,21/10

## 2. attēls. Respondenta viedoklis par sporta tūrisma pulciņa ietekmi uz karjeras izvēli

*Picture 2. Sport tourism interest educational impact career choice*

Tika secināts, ka sporta tūrisms daļēji ir ietekmējis (vidējais rādītājs 4,21 skalā no 0 līdz 10) respondentu karjeras izvēli. Analizējot atbildes atsevišķi, var secināt, ka ir audzēkņi, kuriem sporta tūrisms ļoti sekmējis karjeras izvēli, bet ir arī tādi audzēkņi, kuru izvēle ir ļoti atšķirīga no sporta tūrisma pulciņa mācību programmas satura. Ņemot vērā to, ka daudzi pat pēc augstskolas absolvēšanas maina savu darba jomu, rādītājs 4,21 ir uzskatāms par pietiekami augstu un karjeru veicinošu rādītāju interešu izglītībā.

Analizējot respondentu augstskolas un kvalifikācijas izvēli, tika secināts, ka tikai viens respondents – sporta un bioloģijas skolotājs – ir izvēlējis savu karjeru saistīt ar sportu (beidzis Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmiju). Daudzi sporta tūrisma pulciņa audzēkņi izvēlējušies studēt visdažādākajās studiju programmās Latvijas Universitātē. Vistuvāk sporta tūrismam ir dabaszinātnes, botānika. Vairāki sporta tūrisma pulciņa audzēkņi izvēlējušies studijas Rīgas Stradiņa universitātē, Latvijas Lauksaimniecības akadēmijā, Rīgas Tehniskajā universitātē, bet divi respondenti – studijas ārpus Latvijas.

Līdzīgi kā daudzveidīgo augstskolu un kvalifikāciju izvēle ir dažāda, arī respondentu darbavietas ir ļoti dažādas. BJC “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisma audzēkņi strādā dažādās jomās un profesijās – par grāmatvežiem, dažādu jomu pārdošanas menedžeriem u. tml. –, kur grūti saskatīt tiešu saikni ar sporta tūrismu. Respondenti, kuri saskata ciešu saikni ar sporta tūrisma karjeras izvēlē, strādā

- dažādos augstumdarbos – industriālais alpīnisms (9 respondenti);
- specializētajos tūrisma preču veikalos “Gandrs” un “Ceļotājs” (4 respondenti);
- dažādās sabiedriskās organizācijās, organizējot korporatīvos pasākumus, sporta spēles, nometnes u. c. (4 respondenti).

Respondentu vidū vispopulārākais ir industriālais alpīnisms (rūpnieciskais alpīnisms). Apgūstot sporta tūrismā augsto virvju šķēršļu joslas, jaunieši sāk piestrādāt, gan ziemā tīrot sniegu un lāstekas no jumtiem, gan vasarā mazgājot logus augstumā. Kad apgūtas specifiskas zināšanas, kas saistītas ar būvlietām, māju remontu u. tml., darba lauks jau ir daudz plašāks.

Aptaujā vairāki respondenti minējuši uzņēmumu SIA “AV Alpina”, kuru dibinājuši un kurā strādā vairāki BJC “Rīgas Skolēnu pils” bijušie sporta tūrisma pulciņa audzēkņi.

Izvērsts respondenta skaidrojums: “Regulāri piestrādāju par māju jumtu sniega, lāsteku tīrītāju ar alpīnisma inventāru un alpīnisma iemaņām. Esmu restaurējis vairākas Latvijas baznīcas, licis skārdu, krāsojis fasādi, remontējis skārdu, ņēmis krustu nost un licis krusta konstrukciju, protams, tikai un vienīgi pateicoties sporta tūrismā iegūtajām alpīnisma iemaņām. Baznīcas, kuras esmu restaurējis, ir: Allažu baznīca, Strenču baznīca, Katlakalna baznīca, Valkas baznīca, Jaunolaines baznīca.”

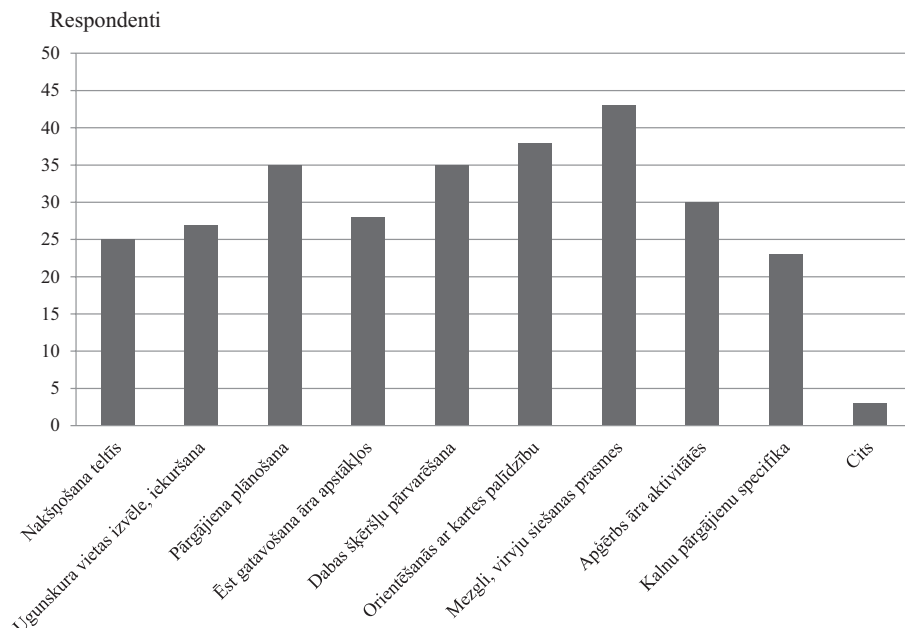
Nenoliedzami, šis bieži vien ir fiziski grūts darbs. Tāpat kā sporta tūrisms, tas prasa gan psiholoģisko, gan fizisko izturību, precizitāti, māku rīkoties nestandarta situācijās, darbošanos dažādos laika apstākļos, sadarbības prasmes u. tml.

Specializētajos tūrisma veikalos strādā vai strādājuši vairāki sporta tūrisma pulciņa audzēkņi. Padziļinātas zināšanas par specifisko alpīnisma, aktīvā tūrisma inventāru ir liela priekšrocība, lai iegūtu darbu šajā jomā. Lielākā daļa respondentu paralēli studijām piestrādā veikalos par konsultantiem–pārdevējiem, bet pēc studijām vai nu atrod citu darbu, vai kļūst par šo veikalu menedžeriem, noliktavu vadītājiem.

Profesionālā un karjeras ievirze nebeidzas tikai ar izvēlēto izglītības iestādi un šā brīža darbavietu. 21. gadsimtā cilvēkam jābūt aizvien elastīgākam, aizvien vairāk jābūt dažādām prasmēm – problēmu risināšanas prasmēm, jābūt analītiskām spējām, īpaši neruīnas analītiskām spējām, jābūt spējai radīt un ģenerēt jaunas idejas un risinājumus, apgūt jaunas zināšanas, jābūt emocionālām prasmēm – neatlaidībai, centībai, pašcieņai, sociālām prasmēm un citām prasmēm, kuras jāattīsta nākotnes speciālistam jebkurā mūsdienu darbā.

Būtiski ir noskaidrot, kādas zināšanas, prasmes un iemaņas respondenti ir apguvuši, darbojoties sporta tūrisma pulciņā. Tika secināts, ka visvairāk zināšanu saistās ar dažādiem tūrisma mezgļiem, virvju lietām, dažādu mākslīgu un dabīgu šķēršļu pārvarēšanu, orientēšanos ar kartes palīdzību, kā arī pārgājienu plānošanu (3. attēls). Visas minētās zināšanas, prasmes, iemaņas ir apguvusi vairāk nekā puse respondentu. Respondenti minējuši arī komandas darbu, kā arī darbošanos ar žurnāliem, šuntu un nolaišanās ierīci GRIGRI.

Lai arī interešu izglītības skolotāji cenšas iemācīt maksimāli daudz un labi, tomēr jāsaprot, ka mācību programmas ir adresētas konkrētai mērķgrupai un vispār-izglītojošo skolu, interešu izglītības centru prasībām. Būtiski ir audzēkņus mudināt, lai viņi pilnveidotu savas zināšanas citās organizācijās, kurās piedāvā tālākizglītību konkrētajā jomā.



3. attēls. **Prasmes, zināšanas un iemaņas, kuras apgūtas, darbojoties sporta tūrisma pulciņā**

*Picture 3. Skills, knowledge and abilities acquired in sport tourism group*

Visvairāk BJC “Rīgas Skolēnu pils” audzēkņu (astoņi) sevi pilnveidojuši sporta kāpšanā, apmeklējot dažādas kāpšanas zāles, piemēram, IU “Falkors”, Transporta un sakaru institūta kāpšanas zāli (Lomonosova ielā 1), Daugavpils RTU filiāles kāpšanas zāli u. c. Pilnveidotas arī klinšu kāpšanas iemaņas, alpīnisms, kāpšana kalnos gan individuāli, gan draugu lokā, gan ar ģimeni. Divi respondenti, kuri šobrīd dzīvo Kopenhāgenā, turpina trenēties uz pilsētai tuvākajām istajām klinfīm. Trīs respondenti pilnveidojuši zināšanas augstuma darbos, no kuriem viens to darījis gan Latvijā, gan Zviedrijā, Norvēģijā un Nīderlandē, bet divi apmeklējuši starptautiskos augstumdarba kursus un nokārtojuši sertifikācijas eksāmenu (“Industrial Rope Access Trade Association”).

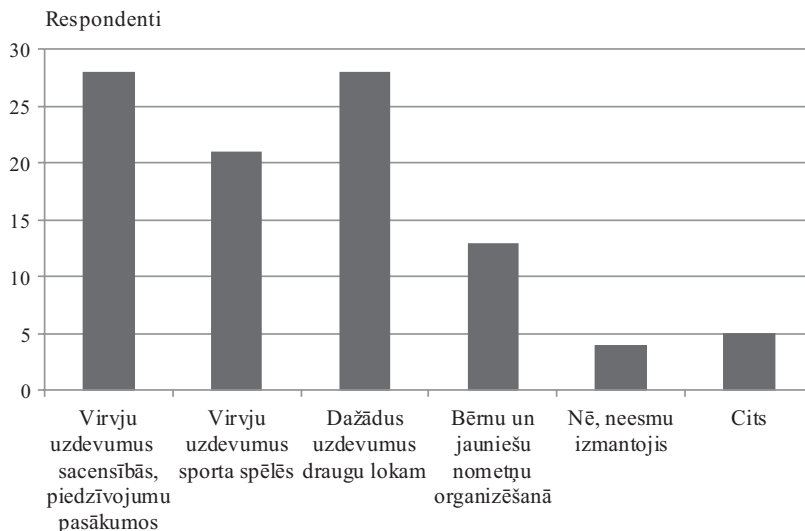
Alpīnisma jomā, apmeklējot citu organizāciju kursus, savas zināšanas pilnveidojuši četri respondenti, no kuriem divi apmeklējuši “Kalnu grupas” kursus Kristapa Liepiņa vadībā un pa vienam respondentam – Latvijas Alpīnisma un ceļotāju asociācijas un alpīnisma kluba “Traverss” piedāvātos kursus.

Tika minēti vēl dažādi semināri, praktiskās nodarbības virvju uzdevumu veidošanā (tās organizē sabiedriskā organizācija “Jaunie Vanagi”), pieredze dažādu organizāciju piedzīvojumu sacensību organizēšanā vai dalība tajās. Pieci respondenti minējuši, ka savas zināšanas pilnveidojuši, izmantojot dažādus literatūras avotus, dokumentālās video filmas.

Daudzveidīgās sporta tūrisma aktivitātes bieži vien tiek iekļautas dažādos atraktīvos kolektīva saliedēšanas pasākumos, nometņu aktivitātēs. Tika noskaidrots, vai

BJC “Rīgas Skolēnu pils” audzēkņi šīs prasmes ir izmantojuši, organizējot dažādus pasākumus.

Pēc aptaujas datiem (4. attēls), četri respondenti savas sporta tūrisma zināšanas, pašiem organizējot dažādas aktivitātes, līdz šim nav izmantojuši.



4. attēls. **Sporta tūrisma pulciņā iegūtās zināšanas, prasmes, kuras izmantotas, organizējot dažādus pasākumus**

Picture 4. *Knowledge and skills acquired in sport tourism group and applied when organizing different outdoor event*

63% respondentu organizējuši dažādus virvju uzdevumus piedzīvojumu sacensībās un piedzīvojumu pasākumos, kas Latvijā ir ļoti populāri, kā arī 47% respondentu virvju uzdevumus organizējuši dažādās sporta spēlēs vai draugu lokam. Arī bērnu un jauniešu nometņu organizēšanā 28% respondentu ir izmantojuši savas zināšanas, kas iegūtas sporta tūrismā, lai gan, kā redzams iepriekš, pamatdarbs un kvalifikācija ir saistīta ar pavisam citu nozari. Tika minētas arī

- tehniskās zināšanas – reti; mentālās zināšanas, pieredze – jā, bieži;
- mezglu siešana dažādās situācijās.

To pamato arī izvērstis respondenta skaidrojums: “Kalni noteikti ir tas, par ko esmu visvairāk pateicīgs sporta tūrismam.”

Pētījumā tika noskaidrots respondentu viedoklis par sporta tūrisma pulciņa ietekmi uz sociālajām prasmēm. Atbildes tika sniegtas pēc Likerta skalas (5. attēls). Aptaujāto 43 respondentu vidējais novērtējums ir 7,95 (vērtējuma skalā no 1 līdz 10).



5. attēls. **Sporta tūrisma pulciņa ietekme uz sociālajām prasmēm**

Picture 5. *Sport tourism's impact on social skills*



Tika noskaidrots respondentu viedoklis arī par sporta tūrisma ietekmi uz tām personības īpašībām, kuras vairāk vai mazāk ietekmējušas katru personīgi, darbojoties interešu izglītības sporta tūrisma pulciņā.

Aptaujā tika minētas tādas personības īpašības kā gribasspēks, neatlaidība, pašapziņa, kritiska attieksme pret sevi, spēja adaptēties un integrēties mainīgā vidē, spēja pārvarēt neveiksmes, mērķtiecība, pacietība, ticība sev, optimisms. Tika nosaukta arī sadarbība komandā un secināts, ka sporta tūrisms atklāja/attīstīja talantu, veicināja veselīgu dzīvesveidu.

No minētajām rakstura īpašībām, kas pilnveidotas, darbojoties sporta tūrismā, līdere ir sadarbība komandā. No 43 respondentiem 34 ir atzīmējuši “jā, noteikti” ir pilnveidota, un 9 respondenti ir atbildējuši “vairāk jā nekā nē”. Augsti rādītāji ir arī attiecībā uz optimismu, adaptēšanos un integrāciju mainīgā vidē, kā arī gribasspēku, mērķtiecību un veselīga dzīvesveida sekmēšanu. Salīdzinoši mazāk sporta tūrisms ir ietekmējis kritisku attieksmi pret sevi – 9 respondenti atbildējuši “vairāk nē nekā jā” un 2 respondenti teikuši “noteikti nē”. 6 respondenti uzskatījuši, ka sporta tūrisms atklājis/attīstījis talantu – “vairāk nē nekā jā”. Tomēr sporta tūrisms noteikti ir atklājis/attīstījis talantu 5 respondentiem, bet 17 respondentiem “vairāk jā nekā nē”.

Pētījumā apkopota BJC “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisma pulciņa loma profesionālajā un karjeras ievirzē. Pētīta respondentu izglītība un karjera. Tā kā sporta tūrisma pulciņa mācību programma nav ļoti būtiski mainījusies, bijušie pulciņa audzēkņi ir labi kritiķi un padomdevēji tās pilnveidei.

Respondentiem tika lūgts sniegt ieteikumus sporta tūrisma programmas pilnveidei, akcentējot vienu no interešu izglītības mērķiem – profesionālo un karjeras ievirzi. Tika saņemtas daudzas un dažādas atbildes. Dažiem respondentiem nav bijis viedokļa, ieteikumu, vai tie vienkārši novēlējuši “Tā turpināt!”. Bija ieteikums turpināt dot iespēju jauniešiem pašiem piedalīties pārgājiena maršruta plānošanā, ļaut ilggadējiem pulciņa audzēkņiem iesaistīties jauno audzēkņu mācīšanas procesā.

Tika saņemti vairāki ieteikumi sporta tūrisma pulciņa mācību programmas pilnveidei, lai tās apguve veicinātu profesionālo un karjeras ievirzi. Tika ieteikts

- vairāk informēt par iespējām, kā un kur var tālāk attīstīties, pilnveidoties šajā jomā;
- stāstīt par karjeras iespējām, tai skaitā par sporta tūrisma treneru profesijas specifiku, nometņu organizēšanu. Veidot tematiskās nodarbības vai nodarbību ciklu, lai iegūtu ievirzi tūrisma speciālista jomā;
- organizēt tikšanos ar profesiju pārstāvjiem, īpaši tiem, kuri ir bijuši sporta tūrisma audzēkņi. “Redzēt reālus cilvēkus un reālas iespējas”;
- vairāk sadarboties ar citām šādām biedrībām, organizācijām, kā arī organizēt kādu nodarbību kopā ar citiem pasniedzējiem;
- piesaistīt mūsdienīgākus materiālus, dažādot tehnisko palīgīdzekļu klāstu;
- ļaut vairāk dalībniekiem organizēt lietas pašiem. Ļaut organizēt nelielus treniņus nometnēs (kā grupu darbu);
- veidot projektus, organizēt prezentācijas, radot pārliecību par savām spējām;
- biežāk organizēt ārzemju braucienus, nakšņošanu teltīs, praktiskās nodarbības mežā, komandas darbu;

- pēfīt tirgus piedāvājumu un darba veidu sporta tūrisma specialitātē;
- vidusskolas audzēkņus iesaistīt gadījuma darbos saistībā ar pulciņā iegūtājām zināšanām;
- paplašināt teorētiskās zināšanas, kas saistītas ar ģeogrāfiju, dabu u. tml.

Viens respondents ieteica “paplašināties”, lai pēc tam varētu iegūt trenera vai instruktora sertifikātu. Trenera sertifikātu interešu izglītības iestāde nav tiesīga izdot, bet var sniegt rekomendācijas un palīdzēt ar informāciju, praktiskiem padomiem, kā un kur to var iegūt.

Vairāki respondenti uz šo jautājumu atbildēja, ka neuzskata karjeras izvēli par lielāko interešu izglītības mērķi. Dažas respondentu sniegtās atbildes: “Daba, sports un aktīvās atpūtas mīlestības ieaudzinašanai būtu jābūt gana”, “Man varbūt neveicināja karjeru, bet noteikti dzīvesveidu”, “pilnīgi noteikti tas norūda raksturu un vēlāk dzīvē palīdz”, “Sporta tūrisms pilnveido personības īpašības, kas arī nesaistītas ar karjeru noteikti noder, [...] neuzskatu, ka īpašs uzsvars jāliek uz to, lai jaunieši vēlētos karjeru veidot ar sporta tūrismu saistītā darbā [...]”.

Šī jautājuma analīzi beidzu ar vēl vienu respondenta aptaujas atbildi, kas, manuprāt, ir kā apkopojums daudzu respondentu paustajam viedoklim, atbildot uz vairākiem jautājumiem vienkopus:

“Galvenais, ka tas ir komandas darbs, pie tam nereti paaugstinātos riska apstākļos, līdz ar to darbošanās šajā sportā automātiski veicina prasmi rēķināties ar citiem, apzināties savas spējas, samierināties, pārdzīvot neveiksmes un priecāties par veiksmēm. Dažiem šis pulciņš ir bijis kā *start-up* palikšanai sfērā (rūpnieciskais alpīnisms), citiem vienkārši noder iegūtās prasmes, lai arī kurā sfērā darbotos.”

## Nobeigums

Pētījums balstīts uz konkrētu interešu izglītības jomu, – BJC “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisma pulciņu. Pulciņš darbojas vairāk nekā 29 gadus.

Pētījuma mērķis – ar aptaujas palīdzību noskaidrot, vai un kā BJC “Rīgas Skolēnu pils” sporta tūrisms ir sekmējis profesionālo un karjeras ievirzi. Tika iegūti šādi secinājumi:

1. Sporta tūrisma pulciņš BJC “Rīgas Skolēnu pils” daļēji sekmējis audzēkņu karjeras ievirzi (4,21 punkti skalā no 0 līdz 10).
2. Pulciņa audzēkņi izvēlas studijas ļoti dažādās augstskolās, tikai daži ir izvēlējušies sporta tūrismam pietuvinātu karjeras izglītību.
3. Daudz ciešāka saikne sporta tūrismam saistībā ar karjeru ir audzēkņu darbavietai. Deviņi respondenti strādā dažādus augstuma darbus, četri strādā specializētajos tūrisma preču veikalos un četri – dažādās organizācijās, rīkojot daudzveidīgus pasākumus.
4. Iesaistīšanās sporta tūrisma pulciņā ir sekmējusi ne tikai praktisku zināšanu, iemaņu un prasmju iegūšanu specifiskajā tūrisma jomā (mezgli, virvju šķēršļu joslas, kalnu pārgājieni u. c.), bet arī daudzu sociālo prasmju attīstīšanu (7,95 punkti skalā no 0 līdz 10). Visvairāk ir attīstīta prasme sadarboties komandā.
5. Sporta tūrisms sekmējis tādu personības īpašību pilnveidošanu kā gribasspēks, neatlaidība, pašapziņa, veicinājis kritisku attieksmi pret sevi, spēju adaptēties

- un integrēties mainīgā vidē, spēju pārvarēt neveiksmes, attīstījis mērķtiecību, pacietību un ticību sev.
6. Saņemti vairāki ieteikumi sporta tūrisma pulciņa mācību programmas pilnveidei, lai tā veicinātu karjeras ievirzi. Būtiskākie – sniegt audzēkņiem vairāk informācijas par karjeras iespējām (izglītību, darbavietām) šajā sporta veidā. Organizēt tikšanos ar profesiju pārstāvjiem, īpaši tiem, kuri ir bijuši sporta tūrisma pulciņa audzēkņi. Vairāk sadarboties ar citām līdzīgām organizācijām un ļaut audzēkņiem vēl vairāk vadīt, organizēt dažādus pasākumus.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. *Izglītības likums*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts. 27.09.2014.)
2. Kalniņa, D., Lepere, D., Vilciņa, M., Maskaļonoka, I., Auziņa, I., Zemture, Dz., Caune, A., Matusēviča, Dz., Jansone, A., Tubina, V., Kļaviņa, G., Svareniece, B. *Interesu izglītība Latvijā un interešu izglītības iestāžu loma*. Pētījuma ziņojums. 2012. Pieejams: [http://www.iksd.riga.lv/upload\\_file/Izglitiba\\_pievienotie/2012\\_06/Interesu\\_izglitiba\\_Latvija\\_un\\_interesu\\_izglitibas\\_iestazu%20loma\\_2012.pdf](http://www.iksd.riga.lv/upload_file/Izglitiba_pievienotie/2012_06/Interesu_izglitiba_Latvija_un_interesu_izglitibas_iestazu%20loma_2012.pdf) (skatīts 27.09.2014.)
3. Valsts izglītības satura centrs. *Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei*. VISC, 2011, 20. lpp.

## Summary

*One of the interest-related education objectives is to provide the alternatives for one's career, as well as to grant additional education applicable in practical activities and life in general. How can a pedagogue determine whether the content of interest education study program implemented by him/her facilitates the choice of a person's career? Maybe the study program provides only useful spending of one's leisure time? Studies, conclusions, based on the interest education and the choice of career in Latvia in general will not suit a definite interest education study program. It is necessary to analyse the definite study program, and it can be done only if the program is already being implemented for several years and the people who have finished this program do not only study, but also hold a paid employment.*

*The aim of the research was set to find out the role of sport tourism interest education group at the children and youth center Riga Student Palace in its participants' choice of profession and career. 43 participants of the sport tourism group, aged 18 and older, took part in the research. The results of the research showed that the participation in the sport tourism group at the children and youth center Riga Student Palace partially had affected the participants' choice of the career, particularly, if it was linked with the chosen university and qualifications. To a much greater extent it had affected their practical activities, for many of them it was linked with industrial mountaineering, work in specialized tourism shops, as well as employment by different organizations, which organize various outdoor activities. Sports tourism has a greater role in promoting individual qualities, social skills and patriotic education.*

**Keywords:** *interest education, choice of profession and career, sports tourism.*

# Ārpusģimenes aprūpes vides ietekme uz 6–8-gadīgu bērnu prasmēm lasīt, rakstīt un skaitīt

## *Out-of-Family Care Environment Effects on the 6-8-Year Old Children's Ability to Read, Write, and Count*

**Ļubova Vasečko**

BAC “Drošā līgza”

Salaspils iela 7-1, Rīga, LV-1057

E-pasts: [lv06028@lanet.lv](mailto:lv06028@lanet.lv)

Rakstā analizēts, kā vecākā pirmsskolas vecuma bērniem, kas aug ārpusģimenes aprūpē, attīstās prasmes lasīt, rakstīt un skaitīt. Empīriskajā pētījumā iegūtie rezultāti salīdzināti starp pašvaldību un nevalstisko organizāciju (NVO) institūciju aprūpē esošajiem bērniem, kā arī analizēta vides kvalitāte, kas ietekmē procesu, kā attīstās prasmes lasīt, rakstīt un skaitīt. Rezultāti atklāj, ka pašvaldību institūcijās esošajiem bērniem ir vāji attīstītas prasmes lasīt, rakstīt un skaitīt, t. i., tās prasmes, kas prasa vislielāko līdzdalību no pieaugušā puses to attīstībā. Institucionālā vide nespēj nodrošināt bērna attīstībai piemērotus apstākļus, izņēmumi varētu būt nevalstisko organizāciju aprūpes iestādes, kuru vide iespēju robežās ir pietuvināta apstākļiem ģimenē un kuras sniedz bērnam arī ģimenisku aprūpi, mīlestību, individuālu pieeju no personām, kas aizstāj māti (vai abus vecākus).

**Atslēgvārdi:** ārpusģimenes aprūpe, lasītprasme, rakstītprasme, skaitītprasme, sagatavotība skolai, 6–8-gadīgs bērns.

### **Ievads**

Latvijas Republikas Bērnu tiesību aizsardzības likums, kā arī citi likumi, kas regulē ar bērna tiesībām saistītus jautājumus, noteic, ka ikkatram bērnam ir neatņemamas tiesības izaugt ģimenē (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998). Ģimene ir dabiska bērna attīstības un augšanas vide, tajā notiek bērnu socializācija. Ģimene palīdz bērnam kļūt par pilnvērtīgu personību un ieņemt savu vietu sabiedrībā. Lai bērna attīstība noritētu harmoniski, ir nepieciešama vecāku mīlestība, sirsnība, tuvība, rūpes. Tieši vecāki ir tie, kas, gādājot par bērnu, veicina tā intelektuālo un motoro funkciju attīstību, sekmē bērna emocionālo un personības attīstību (Āre, 2003).

Diemžēl pastāv situācijas, kad vecāki nepilda savu lomu pienācīgi, kad rūpes un mīlestību aizstāj vardarbīga izturēšanās, netiek ievērotas bērna tiesības, un šādā veidā bērnam ir liegta iespēja normāli attīstīties. Bērnu tiesību aizsardzības likums, kas noteic, ka bērnam ir tiesības uz ģimeni, paredz attiecīgo instanču rīcību arī šādos gadījumos. Likumā ir teikts, ka, “šķirot bērnu no ģimenes, viņam tiek nodrošināta ārpusģimenes aprūpe pie aizbildņa, audžuģimenē vai bērnu aprūpes iestādē” (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998, 27. pants). Bāriņtiesu sociālo darbinieku uzdevums ir strādāt ar bērna vecākiem, lai bērns varētu atgriezties savā ģimenē. Kamēr

tas notiek, bērnam tiek nodrošināta rehabilitācija institūcijā (ja nav iespējams to nodrošināt aizbildņa ģimenē vai audžuģimenē). Ja bērns savā bioloģiskajā ģimenē nevar atgriezties, viņam jāmeklē potenciālā ģimene, kur tas varētu dzīvot līdz pilngadības sasniegšanai. No tā izriet, ka bērnam – patversme ir īslaicīgs mājoklis krīzes situācijā nonākušam bērnam. Diemžēl šādā veidā ārpusģimenes sistēma Latvijā pagaidām nespēj funkcionēt un aprūpes institūcija no īslaicīgas kļūst par ilglaicīgu. Bieži bērni nodzīvo institūcijā ilgus gadus, bet dažreiz no pašas dzimšanas līdz pat pilngadības sasniegšanai.

Atrodoties iestādes aprūpē, bērns nenoliedzami saņem kvalitatīvu fizisko aprūpi, tā ir vieta, kur maksimāli tiek apmierinātas bērna fizioloģiskās vajadzības, tomēr ar to vien bērna pilnvērtīgai psihiskai attīstībai ir par maz (Āre, 2003).

Raksta mērķis ir analizēt, kā attīstās 6–8 gadus vecu bērnu prasmes lasīt, rakstīt un skaitīt ārpusģimenes aprūpes institūcijās, salīdzinot pašvaldību un NVO sektora datus.

## Ārpusģimenes institucionālās vides raksturojums

A. Mudriks (*Мудрик*) uzskata, ka audzināšanas institūcijas (to skaitā arī bērnu ārpusģimenes aprūpes iestādes) bērnu socializācijas procesā atstāj divējādu ietekmi: no vienas puses, tajās tiek īstenota kontrolējošā socializācija, bet, no otras puses, tās atstāj stihisku iespaidu savstarpējās mijattiecībās. A. Mudriks secina, ka institucionālā vide atstāj ietekmi, kas pēc sava rakstura parasti nesakrīt ar tām vērtībām un normām, kuras tiek kultivētas sociālās audzināšanas procesā (*Мудрик*, 2006).

Analizējot institucionālās vides ietekmi, raksta autore ir apkopojusi dažādus faktorus, kurus ārpusģimenes aprūpes iestāde nespēj nodrošināt un kuri liedz bērnam pilnvērtīgu attīstību: izteikts vecāku mīlestības deficīts; bezpersoniska lietu vide; nav iespējas palikt vienatnē, miera trūkums; bailes no citu reakcijas – bail pateikt vai izdarīt kaut ko nevietā; pastiprināta vajadzība pēc emocionālā kontakta, ko nespēj sniegt šī vide; netiek apmierināta bērna vajadzība izteikties (bērns dzīvo barā); darbībā bērni ierobežo cits citu, un tas kavē attīstību; pašidentitātes tieksme bērnam attīstās, viņam pamatīgi piepūloties; bērns var kļūt ambivalents, vienlaicīgi var būt vērojami pretstati emocionālajās izpausmēs; minimālas pašizpaušmes iespējas; bērns ir izolēts no dabiskās vides, bet, nonākot dabiskajā vidē, viņa uzvedība bieži ir neadekvāta; bērnam neveidojas priekšstats par atšķirīgu sievietes un vīrieša domāšanas struktūru, un nav iespējas integrēt to emocionālajā un kognitīvajā sfērā atbilstoši savām vajadzībām; bērnam neveidojas piederības izjūta savai ģimenei, līdz ar to tas neizprot arī ģimenes lomu; bērns iegūst nepilnvērtīgu pieredzi, iepazīstot pieaugušo pasauli, ko bērnam sniedz iestādes vide, kur viņš galvenokārt vēro personālu un mācās no tā (Ozola, 2001).

I. Āre nosauc bērnuma vidi par “attīstības ierobežotāju”, jo slēgtā vidē cilvēks piemērojas vairākamam. Bērni netiek motivēti pilnībā izmantot tās spējas, kas viņiem piemīt (Āre, 2003).

Daudzi 20. gadsimta un arī mūsdienu autori (Boulbijs, Langmeiers, Mateičiks, Batņa, Tolstihs, Prihožana u. c.) šai problēmai ir pievērsuši lielu uzmanību.

Pamatojoties uz teorētiskajā literatūrā aprakstīto pētījumu rezultātiem par institucionālās vides ietekmi uz bērna attīstību, autoru atziņām un raksta autores personisko pieredzi, var apgalvot, ka institucionālā vide, kas nespēj pienācīgi apmierināt bērna vajadzības, provocē deprivāciju.

V. Batņa uzsver, ka “viena no būtiskākajām problēmām bērnu nama bērnu attīstībā ir deprivācija, ko šie bērni ir piedzīvojuši pirms nokļūšanas bērnu namā un pārdzīvo tur” (Batņa, 2007).

Čehu zinātnieki un pētnieki J. Langmeiers un Z. Mateičiks (*Langmeier, Matejcek*) analizē deprivācijas iemeslus un sekas. Pēc zinātnieku definējuma, deprivācija ir psihisks stāvoklis, kas rodas tādu dzīves apstākļu rezultātā, kad subjektam ir liegta iespēja apmierināt viņa pamata (dzīves) psihiskās vajadzības pietiekamā mērā un pietiekami ilgā laika posmā. Šeit par pamata vajadzībām ir pieņemtas vajadzība pēc stimulējošas vides, vajadzība pēc sociāliem kontaktiem (īpaši ar māti vai personu, kas to aizvieto), vajadzība pēc pašrealizācijas, kas sniedz iespēju apgūt sabiedrībā piedāvātas lomas un vērtību mērķus (Лангмейер, Матейчек, 1984).

Protams, dzīves vai pamata vajadzības var novērtēt, tikai vadoties pēc bērna individualitātes, attiecinot to pret sabiedrību, kurā tas dzīvo. Psihiskās deprivācijas rezultātus var novērtēt, tikai ņemot vērā vērtības, kas noteiktā brīdī pastāv konkrētajā sabiedrībā un tās attīstības posmā. Tomēr pamata vajadzības lielākoties visās kultūrās ir līdzīgas. Secinājums – psihiskās deprivācijas cēloņi parādās tajā, ka indivīds, kas ilglaicīgi nespēj apmierināt savas vajadzības, nav spējīgs adaptēties situācijām, kas šajā sabiedrībā ir vēlamas (Лангмейер, Матейчек, 1984).

J. Langmeiers un Z. Mateičiks uzskata, ka, pētot deprivāciju, ir svarīgi noteikt, kādas psihiskās vajadzības noteiktā bērna vecumposmā ir īpaši svarīgas un kādas ir tās vajadzības, kuru nepietiekama apmierināšana ir īpaši graujoša (Лангмейер, Матейчек, 1984). Šeit, raksturojot institucionālo vidi, ir svarīgi minēt bērna vajadzību pēc cieša sociālā kontakta. Tā ir vajadzība, kuras apmierināšanu institucionālā vide parasti nespēj pienācīgi nodrošināt.

A. Prihožana (*Прихожан*) un N. Tolstihs (*Толстых*) izdala divu veidu deprivāciju: no vienas puses, tā var veidoties situācijā, kad cilvēkam no pašas dzimšanas ir liegta stimulējošā vide (impulsi, kairinātāji), kad dažas nozīmīgas vajadzības pat neparādās, un, no otras puses, deprivācija var rasties situācijā, kad vajadzība jau eksistē, bet tās apmierināšana kļūst neiespējama (Прихожан, Толстых, 2005).

V. Batņa analizē dažādas pieejas, kas izskaidro deprivācijas cēloņus.

1. Mācīšanas teorija, kas atzīst, ka attīstība pilnīgi vai gandrīz pilnīgi ir atkarīga no ārējās stimulācijas. Saskaņā ar šo teoriju bērns, kurš atpaliek attīstībā deprivācijas ārējās stimulācijas dēļ, var panākt savus vienaudžus, ja deprivācija tiek novērsta un tiek dots pietiekami ilgs laiks mācību procesam.
2. Psiholoģiskā pieeja, kas saistīta ar “sensitīvajām fāzēm” jeb kritiskajiem periodiem. Šī teorija atzīst, ka attīstības gaitā ir fāzes, kuru laikā procesi attīstās normāli, ja ir piemēroti apstākļi. Ja to nav, procesu attīstība var būt pārtraukta un sekojošā stimulācija tikai ar lielām pūlēm var, ja vispār var, aktivizēt attīstību.
3. Psihoanalīze, kas paredz, ka agrīnā pieredze var būt sākums noteiktiem dinamiskiem procesiem, kuri stabili iesakņojas un turpinās neatkarīgi no turpmākajām izmaiņām reālajā situācijā. Saskaņā ar šo teoriju kā atbildes reakcija uz

deprivāciju pašsaglabāšanas nolūkos rodas aizsargmehānisms – tas izolē bērnu no mijiedarbības ar pasauli, kas var sniegt viņam palīdzību. Atgriezeniskums ir atkarīgs no tā, cik veiksmīgi izdodas mēģinājumi pārveidot šo aizsardzības procesu (Batņa, 2007).

Visas trīs teorijas nevar uzskatīt par nesavienojamām. Vienu traucējumu ir iespējams novērst ar mācīšanos pēc deprivācijas novēršanas, bet kāds cits traucējums var būt nenovēršams, jo atbilstošā procesa normālas attīstības sensitīvā fāze ir pagājusi. Savukārt kādu citu traucējumu nevar novērst nostiprinājušos aizsardzības funkciju dēļ (Batņa, 2007).

Lielu atzinību un pārsteidzošus atklājumus, pētot deprivācijas jautājumu, ir ieguvis britu psihologs Dž. Boulbijs (*Bowlby*), kurš atzīmē, ka negatīvu ietekmi, bērnam atrodoties institucionālajā aprūpē, rada frustrācija, kas ir saistīta ar bērna vajadzību izjust mātes rūpes un mīlestību. Dž. Boulbijs uzskata: ja šīs vajadzības tiek apmierinātas, citu veidu frustrācijas nevar būt tik nozīmīgas bērna attīstībai (Бойлби, 2003). No šā apgalvojuma izriet, ka primārais nosacījums, no kura ir atkarīga pilnvērtīga bērna attīstība, ir tieši mīlestība un atbalsts no pieaugušā puses. Tas, savukārt, vēlreiz pierāda, ka, atrodoties institucionālajā aprūpē, lai cik labi arī būtu organizēta tās vide, bērns nespēj harmoniski attīstīties, jo viņam nav nodrošināts šis pamata nosacījums. Dž. Boulbijs savos pētījumos pauž bažas par institucionālās aprūpes ietekmi un ir nonācis pie secinājuma, ka pat sliktākās mātes gādība ir labāka nekā institucionālā aprūpe (Бойлби, 2006).

D. Džonsons (*Johnson*), pediatrs, medicīnas un filozofijas doktors, rakstā par institucionālo aprūpi norāda, ka bērnam, kas ir audzis institucionālajā aprūpē un ticis adoptēts ģimenē, ir nepieciešami 2–5 gadi, lai viņa attīstības novirzes, kas ir izveidojušās vides ietekmē, tiktu koriģētas. D. Džonsons uzsver arī to, ka ne visas problēmas ir iespējams atrisināt, dažas paliek gadiem ilgi, un neviens nevar prognozēt, kā un kurā brīdī, bērnam pieaugot, atklāsies jaunas attīstības traucējumu niansas. Daži bērni savā attīstībā arī pēc vairākiem gadiem, kas pavadīti ģimenē, nespēj panākt vienaudžus (Jonson, 2000).

50 gadu garumā veiktie pētījumi joprojām atkārtoti tās pašas atziņas: ilglaicīga uzturēšanās institucionālajā aprūpē bērnībā noved pie atkārtotām problēmām starppersonālajās attiecībās, novirzēm psihiskajā attīstībā, grūtībām pašam būt vecākam utt. (Ford, Kroll, 1995).

## 6–8-gadīgu bērnu attīstība

Bērna psihiskās attīstības pētnieki analizē psihe attīstību ontogēnēzē, tas ir, ievērojot iepriekšējā, pašreizējā un nākamā attīstības posma īpatnības un to savstarpējo saistību. Viņi uzsver nepieciešamību pilnveidot bērna pieredzi, it īpaši tad, ja iepriekšējā pieredze ir bijusi nabadzīga. Vadošās darbības vecākā pirmsskolas vecuma bērnam ir virzītas uz attiecību izzināšanu starp cilvēkiem (emocionālajā plānā) un lietu un priekšmetu izzināšanu. Tas nozīmē, ka vienlīdz svarīga ir vide, kurai jāstimulē bērns, atraisot viņā interesi izzināt, kā arī attiecības ar pieaugušo, kas bērnam ir tuvs un kas ir kā etalons attieksmes, morāles veidošanā. Agrīnā bērna attīstība lielā mērā iespaido viņa tālāko dzīvi, to, vai viņš spēs iekļauties sabiedrībā. 5–6 gadu

vecums ir bērna intelektuālās attīstības, sociālās gatavošanās un emocionālās nobriešanas sensitīvais periods. D. Lieģeniece norāda, ka “bez atbilstošas, šim vecumam piemērotas intelektuālās un garīgās barības un bez mērķtiecīgām pieaugušo rūpēm netiks apmierinātas bērna izzīņas, saskarsmes, augšanas, stimulācijas un citas vajadzības un nenotiks viņa spēju un iespēju attīstība” (Lieģeniece, 1999, 64).

Lai bērns varētu veiksmīgi pielāgoties (adaptēties) dzīvei skolas vidē un sekmīgi tajā darboties, pirmsskolas perioda beigās viņam ir jāsasniedz noteikta psihiķa attīstības pakāpe (Zilītis, 2001). Lai skolas sākums bērnam būtu pozitīvs, viņam ir jābūt garīgi un emocionāli veselam – bērns ar emocionālām problēmām nav spējīgs apgūt ne zināšanas, ne prasmes, ne iemaņas, nav spējīgs pilnvērtīgi komunicēt ar apkārtnējiem. Ir svarīgi, lai bērnam piemistu prasme mācīties, lai viņš būtu spējīgs apgūt programmas prasības (Cukermane, Polivanova, 2000). Prasme mācīties (pirmsskolas/sākumskolas etapā) teorētiskajā literatūrā ir definēta kā bērna spēja veidot specifisko mācīšanas sadarbību ar pieaugušo, būt par šīs sadarbības subjektu, tas ir – pašam veicināt to (Цукерман, 2000, 5). Vēl viens nosacījums veiksmīgai skolas gaitu uzsākšanai – saskarsme un sadarbība – pirmsskolas un sākumskolas vecumā bērna paša neprasme kompensējas nevis ar grāmatu, bet gan ar citu cilvēku – skolotāja, vecāku, klasesbiedru – palīdzību (Cukermane, Polivanova, 2000).

Vecākajā pirmsskolas vecumā bērns aktīvi mācās komunicēt, veidot dialogus, paust savu viedokli un uzklaustīt citu viedokli, būt patstāvīgs, paklausīt un ievērot noteikumus, draudzēties, izteikt līdzjūtību, lūgt palīdzību, spēt aprūpēt sevi, saprast savas emocijas un izjūtas. Tas, kā viņš to darīs, ir ļoti atkarīgs no pieaugušo uzvedības. Ir svarīgi, lai pieaugušie ir blakus, rāda pozitīvu piemēru, ir gatavi atbalstīt un palīdzēt. Ja pieaugušie dod bērnam brīvību domāt un runāt to, par ko viņš grib domāt un runāt, un just to, ko viņš patiesībā jūt, nevis to, par ko būtu jādomā, jārunā un kas būtu jājūt, ja pieaugušie ļauj bērnam pašam uzņemties risku (normas robežās), ļauj gūt panākumus un piedzīvot gandarījuma jūtas, tad bērns iegūst pozitīvu pieredzi, kas veicina pašcieņas, pašuztveres attīstību un kas, savukārt, ir pamats personības harmoniskai attīstībai.

## Lasītprasmes, rakstītprasmes un skaitītprasmes veidošanās

Cilvēks iepazīst pasauli un iegūst jaunas zināšanas tieši – ar sajūtām (redz, dzird, saoj), netieši – domāšanas, salīdzināšanas un secinājumu ceļā, kā arī empīriski – balstoties uz pieredzi (Krastiņa, Andersone, Mencis, 2011). Sajūtas un uztvere ir pamats bērna intelektuālo spēju tālākai attīstībai. Tāpēc arī prasmes lasīt, rakstīt un skaitīt ir cieši saistītas ar bērna dzirdes, redzes un rokas attīstību (Aļeksejeva, Ķempele, 1963).

Bērni, kas nav tikuši skaidrībā ar alfabēta kodēšanas sistēmu, ar lielām grūtībām atpazīst vārdus, un viņi gandrīz nav spējīgi saprast tekstu. Tādējādi laba vārdu atpazīšana ir priekšnoteikums labai lasītā izpratnei. Bet, lai iemācītos izlasīt vārdus, ir jābūt izpratnei par to, kā skaņu izteiksmē ir veidots runātais vārds (Lundbergs, 2003).

Lai veiksmīgi apgūtu prasmes lasīt un rakstīt, bērnam ir jāsaprot, ka izrunātos vārdus ir iespējams sadalīt mazās daļiņās – līdzskaņos un patskaņos – un ka šīs daļiņas var tikt attēlotas ar burtiem, kā arī tas, ka no kreisās uz labo pusi izkārtotu zīmju rinda var izveidot vārdus ar savu jēgu un saturu (Lundbergs, 2003).



Lasītprasmes apguvei tiek izmantota analītiski sintētiska skaņu metode (Эльконин, 1989), tā palīdz bērnam no pazīstama teksta pāriet uz jebkuru tekstu, kas sastāv no zināmiem burtiem. Šīs metodes būtiskākās iezīmes: lasīt mācīšanas pamatā ir darbs ar skaņu; notiek sistemātiska analītiski sintētiska darbība ar valodas vienībām (teikumu, vārdu, zilbi, skaņu). Tā kā lasīt mācīšana ir vārda skaņu formas atveidošana pēc tā grafiskā apzīmējuma (Эльконин, 1989), vispirms bērnus iepazīstina ar valodas skaņām, ar vārda skaņu formu, un tikai tad bērns var sākt darboties ar burtiem (Ptičkina, 1995).

Ja lasītprasmes apguves process tiek mērķtiecīgi un pakāpeniski virzīts, bērns iemācās lasīt bez īpašām grūtībām. Izprotot, kā darbojas alfabēta sistēma, bērns var virzīties uz priekšu pilnīgi patstāvīgi.

Lasīt un rakstīt mācīšana ir vienots process. Reizē ar pirmo skaņu apguvi ir jāvingrina arī bērna roka rakstīšanai. Šeit ir svarīga gan bērna stāja, gan krēsla un galda atbilstība bērna augumam, prasme pareizi turēt zīmuli. Lai bērns spētu iemācīties rakstīt, ir jāattīsta rokas muskuļu kustības sistēma, kustību koordinācijas un regulācijas spējas, ritmiskuma izjūta.

Pirms iemācīties rakstīt pašu izdomāto vai pieaugušā diktēto, bērns iemācās norakstīt vārdus no grāmatas. Tomēr, lai norakstīšana nebūtu mehāniska, ir svarīgi, lai pieaugušais kopā ar bērnu rakstāmās vienības pirms rakstīšanas izanalizē – kopā nosaka skaņas un to secību. Apzinātu norakstīšanu veicina arī zilbes vai vārda salikšana no burtiem, izlasīšana. Vēlāk bērns mācās rakstīt pēc dzirdes (vispirms burtu, tad zilbi, vārdu un teikumu) (Ptičkina, 1995).

Arī skaitītprasmes apgušana ir sarežģīts process, jo matemātiskie objekti, kurus apzīmē matemātiskie jēdzieni, realitātē neeksistē (skaitlis, lielums, ģeometriskā figūra utt.). To izpratne saistīta ar svarīgu domāšanas operāciju – abstrahēšanu. Matemātisko objektu veidošanās bērniem sākas ar objektu pazīmi, īpašību un attieksmju izziņāšanu, noskaidrojot līdzīgo un atšķirīgo. Abstrakto jēdzienu izpratne rodas ar laiku, un to nevar uzspiest ar varu. Sākumā bērni mācās salīdzināt objektu grupas: vairāk, mazāk, tikpat. Tikai pēc tam viņi iepazīstas ar skaitīšanu un skaitļiem. Jāatceras, ka, tieši vērojot konkrētās situācijas, bērnam kļūst skaidrs, ka vienam ābolam pieskaitot divus – kopā ir trīs āboli (Krastiņa, Andersone, Mencis, 2011).

Lasītprasmes, rakstītprasmes un skaitītprasmes apguve ir sarežģīta bērna izziņas darbība, tāpēc ir vajadzīga tādu pieaugušo līdzdalība, kuri atbalstītu bērna centienus un dotu pareizu ievirzi tālākam mācību procesam. Tas, kas ir palaists garām bērnībā, turpmākajos gados nav atgūstams. Pieaugušajam, strādājot ar bērnu, ir jāpievērš uzmanība ne tikai saturam, kas bērnam jāapgūst, bet arī procesam, kā to apgūst. Tad, kad pieaugušais ir bērnam blakus un ir ieinteresēts bērnu atbalstīt, svarīga ir arī vide, kurai jārosina bērns meklēt, pētīt, atklāt, būt radošam, gūt pozitīvas emocijas.

## **Pētījuma izlase un tās veidošanas loģika**

2011.–2012. gadā veiktā pētījuma mērķis bija noskaidrot, kāda ir 6–8 gadus vecu bērnu vispusīgā sagatavotība skolai ārpusģimenes aprūpes institūcijās (Vasečko, 2013).

Pamatojoties uz MK noteikumiem Nr. 533 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām" (MK noteikumi Nr. 533 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām", 2012), kas nosaka pirmsskolas izglītības satura apguves plānotos rezultātus, tika izstrādāta individuālās izvērtēšanas karte (turpmāk – Karte). Šo Karti pētījumā aizpildīja ārpusģimenes aprūpes institūciju sociālās aprūpētājas/audzinātājas, kas ikdienā strādā ar bērniem un zina to prasmes, zināšanas un spējas. Karšu aizpildītājiem tika lūgts novērtēt bērna attīstību, piedāvājot bērna prasmju raksturojumus un lūdzot izvēlēties katram no tiem atbilstošu apgalvojumu: nesagādā grūtības, sagādā nelielas grūtības, sagādā grūtības vai nespēj izdarīt (ranžēti no 1 līdz 4).

Pētījuma izlase veidota no bērniem, kas saņem ārpusģimenes aprūpi NVO un pašvaldību institūcijās dažādos Latvijas novados. Kartes tika aizpildītas 46 psihiski veselīem 6–8 gadus veciem bērniem, kas saņem ārpusģimenes institucionālo aprūpi un kas pētījuma uzsākšanas laikā bija sākuši mācības pirmajā klasē. Tā kā statistiskie dati par to, cik ir 6–8 gadus vecu bērnu, kas uzņemti vispārizglītojošās skolas pirmajā klasē un kas saņem ārpusģimenes aprūpi institūcijās, nav pieejami, kā arī nav pieejama informācija, tieši kurās iestādēs viņi uzturas, un, ņemot vērā to, ka pētījumā tika aptvertas visas tās ārpusģimenes aprūpes institūcijas valstī, kurās atrodas skolas vecuma bērni, var pieņemt, ka izveidotā izlase pārstāv lielāko mērķgrupas daļu, un pēc iegūtajiem rezultātiem var izdarīt secinājumus, kas raksturīgi situācijai valstī kopumā.

Visi bērni, kas piedalījās pētījumā, tika sadalīti divās apakšgrupās – bērni, kas saņem pašvaldības ārpusģimenes aprūpi ( $n = 27$ ), un tie bērni, kas atrodas NVO ārpusģimenes aprūpes iestādēs ( $n = 19$ ). Abu apakšgrupu rezultāti tika salīdzināti savā starpā.

Šajā rakstā prezentētas bērnu lasītprasmes, rakstītprasmes un skaitītprasmes attīstības atšķirības atkarībā no ārpusģimenes aprūpes veida (pašvaldību iestādes un NVO).

## Pētījuma rezultātu analīze un interpretācija

Visi aptaujas rezultātā iegūtie dati apstrādāti un analizēti ar datu apstrādes programmas *SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Science)* palīdzību.

Pirms atsevišķi analizēt katru attīstību izvērtējošo bloku, tika aprēķināts kopīgs ticamības rādītājs – Kronbaha alfa. Šis rādītājs ir 0,959, tātad pētījuma datiem ir ļoti augsta ticamība un tos var izmantot tālākai analīzei.

Izmantojot Spīrmena rangu (*Spearman's rho*) korelācijas aprēķināšanas metodi, ko lieto neparametriskiem datiem, tika noteikta izteikta korelatīvā sakarība starp institūcijas veidu (pašvaldības vai NVO) un bērnu vispusīgās attīstības līmeni. 24 attīstības kritērijiem no 38 pastāv sakarība ar institūcijas veidu, turklāt lielākoties šī korelācija ir būtiska ( $p < 0,01$ ; divpusējs nozīmīguma līmenis). No tā izriet, ka NVO bērnu attīstība ir labāka salīdzinājumā ar pašvaldību institūciju aprūpē esošajiem bērniem – tas norāda, ka aprūpes forma ietekmē attīstības rezultātus.

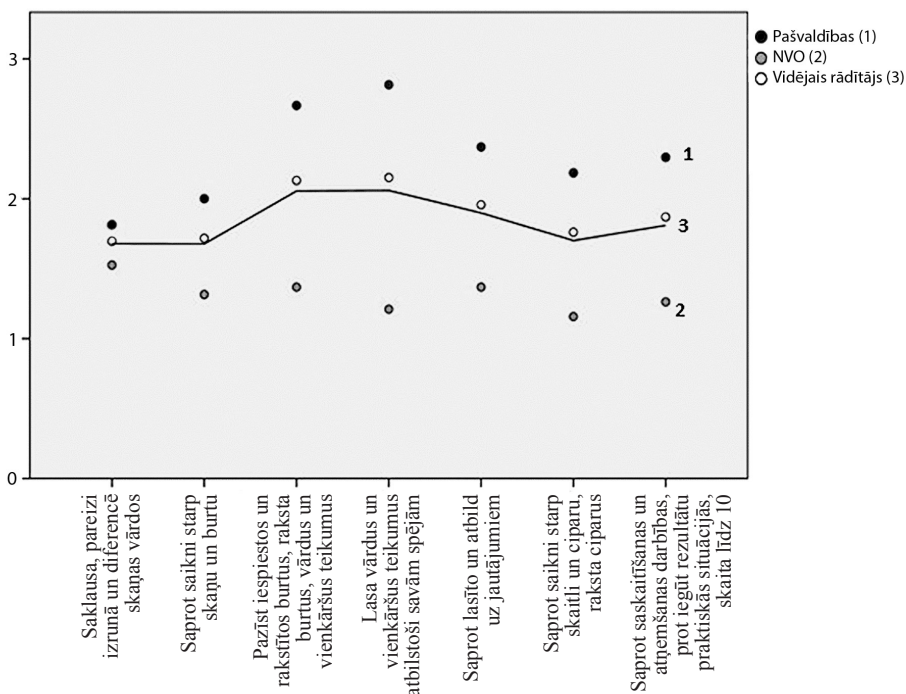
Vērā ņemama ir arī pastāvošā korelācija starp bērnu vecumu un prasmēm lasīt, rakstīt un skaitīt: dažos attīstības kritērijos tā ir vidēji augsta (tādos kā "Saprot saikni starp skaitu un ciparu, raksta ciparus", "Saprot saskaitīšanas un atņemšanas darbības, prot iegūt rezultātu praktiskās situācijās") un dažos pat augsta (tādos kā

“Saklausa, pareizi izrunā un diferencē skaņas vārdos”, “Saprot saikni starp skaņu un burtu”, “Pazīst iespīestos un rakstītos burtus, vārdus un vienkāršus teikumus”, “Lasa vārdus un vienkāršus teikumus atbilstoši savām spējām”, “Saprot lasīto un atbild uz jautājumiem”). Tātad, jo vecāks ir bērns, uzsākot mācības skolā (8 gadi), jo labāk viņš prot darboties ar burtiem un cipariem.

### Lasītprasmes, rakstītprasmes un skaitītprasmes attīstības analīze

Analizējot datus, kas atklāj bērnu lasītprasmes, rakstītprasmes un skaitītprasmes vidējos rādītājus (*Mean*), redzams, ka NVO institūcijās visās pozīcijās šīs rādītājs ir tuvu 1, tas nozīmē, ka pārsvārā, izvērtējot bērnus, tika izvēlēti apgalvojumi “nesagādā grūtības” (kodēts ar 1) vai “sagādā nelielas grūtības” (kodēts ar 2). Savukārt pašvaldību institūcijās tikai vienas pozīcijas centrālās tendences rādītājs ir zemāks par 2 (“Saklausa, pareizi izrunā un diferencē skaņas vārdos”). Vidējie rādītāji pozīcijās, kas raksturo bērna prasmes lasīt un rakstīt, rēķināšanas un matemātisko priekšstatu veidošanās prasmes, pārliecinoši atklāj, ka bērniem, kas saņem ārpusģimenes aprūpi NVO ģimenes tipa ārpusģimenes aprūpes institūcijās, šīs prasmes ir attīstītas labāk.

Uzskatāmi vidējo rādītāju atšķirības atkarībā no institūcijas parādītas attēlā.



Attēls. Bērnu lasītprasmi, rakstītprasmi un skaitītprasmi raksturojošie vidējie rādītāji  
 Picture. Mean – Results of children’s abilities to read, to write, and to count

Rādītājā “Saprot saikni starp skaņu un burtu” *Mean* ir 2,00 un 1,32 attiecīgi pašvaldību institūciju un NVO aprūpē esošajiem bērniem. Standartnovirze pašvaldību

datos ir 0,920, bet NVO datos 0,478, kas ir gandrīz divas reizes zemāka (par 0,442) – tas norāda, ka pirmsskolas izglītība un ģimeniskā vide, ko nodrošina NVO piedāvātā aprūpes forma, būtiski ietekmē bērnu attīstību.

Rādītājā “Pazīst iespīestos un rakstītos burtus, raksta burtus, vārdus un vienkāršus teikumus” *Mean* pašvaldību institūciju bērniem divas reizes (2,67) pārsniedz NVO datus (1,37) (par 1,3), arī standartnovirzes ir krasi atšķirīgas (attiecīgi 1,177 un 0,597), tas norāda, ka pašvaldību sektorā atbildes nebija tik vienmērīgas. Datu asimetrijas rādītājs (*Skewness*) datos ir -0,204 (negatīva asimetrija norāda, ka sadalei ir asimetriska aste, kas vērsta to vērtību virzienā, kas ir kodētas ar lielāko skaitli – 4 un kas atbilst apgalvojumam “nespēj izdarīt”), savukārt NVO datos šis rādītājs ir 1,443, tātad šajā gadījumā negatīvs vērtējums – “nespēj izdarīt” (kodēts ar 4) parādās reti un tikai kā izņēmuma gadījums. Datu analīze atklāj: pašvaldību sektorā prasme atpazīt un rakstīt burtus trešdaļai (33%) visu bērnu tika novērtēta kā vāji attīstīta, taču NVO sektorā vērtējums “nespēj izdarīt” neparādās vispār, vairumam (68%) šī uzdevuma izpilde nesagādā nekādas grūtības.

Centrālās tendences rādītājs pozīcijā “Lasa vārdus un vienkāršus teikumus atbilstoši savām spējām” pašvaldību institūciju datos ir 2,81, NVO 1,21, un pastāv krasa atšķirība arī starp standartnovirzes rādītājiem (attiecīgi 1,001 un 0,535).

Pozīcijas “Saprot lasīto un atbild uz jautājumiem” dati pašvaldību institūciju aprūpē esošiem bērniem ir 2,37, NVO – 1,37, standartnovirzes rādītāji šajā gadījumā atšķiras par divām reizēm (par 0,518), un tas ir attiecīgi 1,115 un 0,597. Asimetrijas rādītāji ir līdzīgi kā iepriekš analizētajai prasmei: pašvaldību sektorā asimetrija ir negatīva -0,345, NVO šis rādītājs ir 2,658, kas ir ļoti izteikts – tikai 5% bērnu šī prasme sagādā grūtības pretstatā 62% pašvaldību bērnu, kam šī prasme sagādā grūtības vai vispār nav attīstīta.

Krasas atšķirības starp datiem liecina par to, ka pašvaldību institūcijās minēto prasmju esamība ir novērtēta ļoti nevienmērīgi – pastāv gan tādi bērni, kas ir pilnībā apguvuši šo prasmi, gan tādi, kas nespēj to izdarīt. Tas, savukārt, liecina par to, ka NVO pirmsskolas sagatavošana notiek mērķtiecīgi un līdz ar to arī kvalitatīvi ietekmē bērnu attīstību. Īpaši jāuzsver tas, ka visu šo prasmju attīstība paredz ne tikai mērķtiecīgi organizētu darbību, bet arī atbalstoša pieauguša esamību bērnam blakus, lai virzītu un koriģētu bērna darbību, sniedzot tam atbalstu mācīšanās procesā.

## Nobeigums

Bērnam augot ārpusģimenes aprūpes iestādē, fiziskā, psihiskā un sociālā attīstība tiek kavēta. Tas notiek tāpēc, ka ārpusģimenes aprūpes iestādes nespēj nodrošināt stimulējošu vidi. Ārpusģimenes aprūpes iestādes vide neiedrošina bērnu pētīt un nerosina viņa attīstību. Mīlestības trūkums neveido pozitīvu attieksmi pret sevi, ticību saviem spēkiem un līdz ar to pozitīvu attieksmi pret mācībām. Iestāžu personāls bieži vien ir pārstrādājies, pārguris un pārslogots, tam trūkst ne tikai zināšanu, bet arī motivācijas strādāt labāk.

Bērni, kas aug ārpusģimenes aprūpes iestādēs, izjūt arī agrīnās pirmsskolas izglītības atbalsta trūkumu, pirmsskolas izglītības iestādes sāk apmeklēt, tikai sasniedzot piecu gadu vecumu, līdz tam atrodas sociālo audzinātāju aprūpē un uzraudzībā.

Sekas tam ir grūtības skolas gaitās, bērni bieži vien nespēj veiksmīgi apgūt mācību saturu, viņi sekmēs atpaliek no saviem vienaudžiem, un tā rezultātā veidojas iekšēja pretestība pret mācību procesu, pazeminās pašvērtējums, zūd ticība saviem spēkiem.

Institucionālās aprūpes sistēma Latvijā nav sakārtota, un līdz ar to ietekme, ko tā atstāj uz bērna psihisko attīstību, kas ir spiests saņemt šāda veida aprūpi ilgu laiku, kaitē bērnam, kaut arī sistēmas priekšrocība ir tāda, ka tā nodrošina bērna fizisko vajadzību apmierināšanu.

## Diskusija

Analizējot ārpusģimenes aprūpes vides ierobežojumus, raksta autore grib piedāvāt diskusijai situāciju, kas pastāv pašvaldību finansētajās bērnu ārpusģimenes aprūpes iestādēs, proti, dzīvojot aprūpes iestādē, bērni apmeklē tikai obligāto 5–6-gadnieku pirmsskolas sagatavošanu mācībām, turpretī viņu vienaudži, kas aug ģimenēs, sāk apmeklēt pirmsskolas izglītības iestādes jau 2,5–3 gadu vecumā. Mazi bērni atrodas sociālo audzinātāju uzmanībā, tomēr šiem pedagogiem nav kvalifikācijas pirmsskolas izglītībā, amata apraksts to neprasa (MK noteikumi Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”, 2010), un tie nespēj pilnīgi nodrošināt bērnu izglītošanās un mācību procesu. Trūkst arī laika un iespēju, jo pašvaldības ārpusģimenes iestādē vienā grupā atrodas dažāda vecuma un līdz ar to dažāda attīstības līmeņa bērni, kuru vajadzības ir atšķirīgas. Analizējot minētās situācijas iemeslus, darba autore pieņem, ka pašvaldības institucionālajā aprūpē bērni vairāk vai mazāk tiek sadalīti vecuma grupās, tātad pirmsskolas vecuma bērni atrodas kopā. Līdz ar to pašvaldības nav ieinteresētas maksāt algu sociālajam audzinātājam, bērni lielāko daļu dienas uzturas ārpus grupas, t. i., pirmsskolas izglītības iestādēs. Sava ietekme ir arī fakts, ka pašreizējā situācijā pirmsskolas izglītības iestādes ir pārpildītas un pastāv ievērojams vietu trūkums (īpaši Rīgā).

Valsts prezidenta kancelejas Stratēģiskās analīzes komisijas pētījumā “Pirmskola kā stiprs pamats sabiedrības attīstībai”, pamatojoties uz starptautiskiem pētījumiem izglītības jomā, ir uzsvērts, ka tieši pirmie pieci dzīves gadi būtiski ietekmē bērna turpmākās sekmes gan akadēmiskās izglītības apgūvē, gan personības attīstības un socializācijas ziņā. Šajā posmā būtisks ir gan kvalitatīvs uzturs, gan stimulējoša, attīstību un izziņu veicinoša vide. Savukārt kvalitatīvas pirmsskolas programmas un ģimenes atbalsts ievērojami uzlabo bērnu sekmes un līdzdalību tālākajās izglītības pakāpēs un līdz ar to veiksmīgāku integrēšanos darba dzīvē (Pirmskola kā stiprs pamats sabiedrības attīstībai, 2008).

Raksta autore īpaši grib uzsvērt pirmsskolas izglītību kā sabiedriskā labuma veicinātāju. Ir pamats uzskatīt – jo ātrāk bērns sāks mērķtiecīgu izglītību, kas organizēta, ņemot vērā vecumposmu īpatnības un būs speciālistu vadīta, jo labākas sekmes bērnam būs skolā. Tas ir īpaši attiecināms uz bērniem, kas aug ārpusģimenes aprūpē un kas, iespējams, biežāk nekā viņu vienaudži sastopas ar mācību grūtībām skolā.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Aleksejeva, K., Ķempele, M.** *Lasīt un rakstīt mācīšanas sākumi*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 1963, 168. lpp.
2. **Āre, I.** Manas mājas – bērnumams. *Pirmsskolas Izglītība*, Nr. 1, 2003, 24.–26. lpp.
3. **Batņa, V.** *Rosinot bērna iekšējo pasauli*. Rīga: RaKa, 2007, 263. lpp.
4. *Bērnu tiesību aizsardzības likums*. Rīga: Latvijas Saeima, 1998. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=49096> (skatīts 21.11.2011.)
5. **Cukermane, G., Polivanova, N.** *Ievads skolas dzīvē*. Rīga: Pedagoģiskais centrs “Eksperiments”, 2000, 97. lpp.
6. **Ford, M., Kroll, J.** *There is a better way: Family – based alternatives to institutional care*. North American Council on Adoptable Children, Research Brief No. 3, 1995.
7. **Jonson, D.** *Adopting an institutionalized child: what are the risks?* Pieejams: <http://www.adoption-research.org/risks.html> (skatīts 11.02.2012.)
8. **Lieģeniece, D.** *Kopveseluma pieeja bērnu audzināšanā (5–7 gadu vecumā)*. Rīga: RaKa, 1999, 262. lpp.
9. **Lundbergs, I.** *Prasme lasīt un rakstīt. Bērna ceļš uz rakstu valodu*. Rīga: Poligrāfists, 2003, 23. lpp.
10. **Krastiņa, E., Andersone, R., Mencis, J.** *Matemātisko prasmju attīstīšana ceļā uz sākumskolu*. Rīga: Valsts izglītības satura centrs, 2011, 66. lpp.
11. *Ministru kabineta noteikumi Nr. 461 “Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību”*. Rīga: MK, 2010. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=210806> (skatīts 05.03.2012.)
12. *Ministru kabineta noteikumi Nr. 533 “Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām”*. Rīga: MK, 2012. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=250854> (skatīts 06.10.2012.)
13. **Ozola, V.** Sociālā vide un bērnu nama bērni. *Skolotājs*, Nr. 3, 2001, 105.–107. lpp.
14. *Pirmsskola kā stiprs pamats sabiedrības attīstībai. Stratēģiskās analīzes komisijas pētījums*: 2008.
15. **Ptičkina, Ā.** *Kā mācīt bērnus lasīt un rakstīt*. Liepāja: Liepājas pedagoģiskā augstskola, 1995, 53. lpp.
16. **Vasečko, Ļ.** *Bērnu vispusīgās sagatavoības skolai vadības procesa pilnveidošanas iespējas ārpusģimenes aprūpes institūcijās Latvijā*. Maģistra darbs. LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte, 2013, 177 lpp.
17. **Zilītis, A.** *Pirmsskolas bērna psihosociālā attīstība*. Jelgava: Latvijas Lauksaimniecības universitāte, 2001, 35. lpp.
18. **Булби, Дж.** *Привязанность*. Москва: Гардарики, 2003, 447 с.
19. **Булби, Дж.** *Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е издание*. Москва: Академический проект, 2006, 238 с
20. **Лангмейер, Й., Матейчек, З.** *Психическая депривация в детском возрасте*. Прага: Авиценум, 1984, 334 с.
21. **Мудрик, А. В.** *Психология и воспитание*. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006, 471 с.
22. **Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н.** *Психология сиротства. 2-е издание*. Санкт-Петербург: Питер, 2005, 400 с.
23. **Цукерман, Г. А.** *Как младшие школьники учатся учиться?* Москва – Рига: Педагогический центр “Эксперимент”, 2000, 223 с.
24. **Эльконин, Д. Б.** *Избранные психологические труды*. Москва, 1989, 390 с.

## Summary

*The paper “Out-of-Family Care Environment Effects on the 6-8-Year Old Children’s Ability to Read, Write, and Count” provides an analysis of the comprehensive preparation for school of the children who are cared for in the out-of-family institutions. The results, based on the empirical research, are compared, taking into consideration the differences among the governmental and NGOs’ (non-governmental organizations) out-of-family care institutions. The paper analyses the quality of a placement that affects the development process of child’s abilities to read, write and count. The results show that the children who grow up in the municipality out-of-family institutions show weak abilities to count, write and read, these abilities require a great attention on the part of the adults, as well as their assistance. The residential care institutions with the exception of those pertaining to NGOs are not able to provide the children with a healthy environment promoting their development and growth – to create the model that would resemble the environment in one’s family as much as possible. The family environment yields a definite care, mutual love, individual approach of those people who replace the child’s mother (or both his/her parents) as it is proved to be possible in the NGO-run institutions.*

**Keywords:** *out-of-family care, ability to read, write, calculate. preparation for school, 6-8-year old child.*

## **Pusaudžu un jauniešu radošās prasmes veicinoša vide**

### *Environment Promoting Creative Skills of Adolescents and Young Adults*

**Meldra Rudzīte**

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: [meldra.rudzite@gmail.com](mailto:meldra.rudzite@gmail.com)

Autores mērķis ir izpētīt vides nosacījumus pusaudžu un jauniešu radošo prasmju veicināšanai. Pētījumā radošums aplūkots kā prasme – apzināta, organizēta rīcība un māka iegūt radošu rezultātu neatkarīgi no talanta vai radītā produkta mākslinieciskās vērtības. Rakstā apkopotas un strukturētas pētījumos un praksē gūtās atziņas par radošo prasmju sekmēšanu, izmantojot vienu no galvenajiem faktoriem, kas nosaka cilvēka attīstību un sasniegumus, – vidi un tās ietekmi uz radošumu. Iegūtie rezultāti liecina, ka radošums veicina audzināšanu un tas ir sekmējams, nodrošinot konkrētus apstākļus vidē. Empīriskajā daļā gūtie rezultāti skaidri atklāj vides nosacījumus radošuma veicināšanai pusaudžu un jauniešu vecumā.

**Atslēgvārdi:** jaunieši, pusaudži, radošās prasmes, veicināšana, vide.

### **Ievads**

Svarīgs audzināšanas mērķis ir radošas personības attīstības veicināšana. Radošums kā radošas personības iezīme ir viena no aktuālākajām prasmēm mūsdienās. Tā ir vērtība ikvienā cilvēkā, un tā ir nozīmīga gan izglītībā, gan ražošanā, kultūrā, tehnoloģiju izveidē un citās jomās, arī sadzīviskās un ikdienišķi praktiskās. Radošums mūsdienās nepieciešams tieši kā prasme – apzināta, organizēta rīcība, kuras rezultātā tiek iegūts kaut kas jauns, oriģināls un vērtīgs. Radošo prasmju veicināšanas jautājums kļuvis īpaši aktuāls pēdējo divdesmit gadu laikā, kad, izplatoties informācijas tehnoloģijām, zināšanas vairs nenosaka cilvēka vietu sabiedrībā, uzņēmumā vai citur. Vairs nepietiek ar prasmi mācīties un iegūt zināšanas, svarīgākas kļūst prasmes tās pielietot darbībā un radīt jaunas vērtības, tas pašlaik ir viens no lielākajiem izaicinājumiem jebkurā izglītības iestādē. Tas ir saistīts ar sabiedrības attīstības tempu, informācijas pārpilnību un daudzveidību un ar to, ka cilvēkam ir jāsadarbojas ar citiem, taču aktuālas ir ne tikai sadarbības prasmes un komunikācija, bet arī personīgā attīstība. Tāpēc svarīgi ir saprast, ka radošums ir ne tikai kognitīvās un emocionālās sfēras attīstītājs, bet arī personības attīstības veicināšanas mehānisms.

Radošums kā jēdziens audzināšanā tiek lietots jau no 19. gadsimta un aizvien ir nozīmīgs, īstenojot audzināšanas mērķi: “Pilnveidot sistēmisku un koordinētu, mērķtiecīgu un pēctecīgu audzināšanas darbu vispārējās izglītības un profesionālās



izglītības iestādēs, lai nodrošinātu skolēnu veidošanos par zinošiem, radošiem, uzņēmīgiem un atbildīgiem cilvēkiem un sekmētu skolēnu pašattīstību un pašaudzināšanas prasmes.” (Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei, 2011) Radošo spēju attīstīšanas joma ir plaši pieteikta kā ikvienas personas pilnveides priekšnosacījums, kuru uzsvērusi arī UNESCO komisija, izstrādājot ieteikumus izglītībai 21. gadsimtam (Delors, 2001). Tajos īpaši akcentēta izglītības lielā loma un vienlaikus – grūtības gan personiskā, gan sabiedrības attīstībā, veicinot katra spējas un talantus un darot ikvienu spējīgu īstenot jaunradi jeb paust radošās prasmes un attīstīt savus talantus līdz pilnībai.

Daudzi autori (Tainena, 2008; Bebre, 2011; Vidnere, 2011; de Bono, 2009 u. c.) norāda, ka radošo prasmju veicināšana ir sarežģīts process, kas saistīts ar ļoti sarežģītu un dziļu izpēti konkrētajos apstākļos – attiecīgajā vidē. Pētījuma aktualitāte saistīta ne tikai ar informācijas plūsmas tempu, straujām ekonomiskās un sociālās vides izmaiņām, kuras nosaka radošo prasmju nepieciešamību, bet arī ar daudzveidīgām personības attīstības iespējām un ierobežojumiem laikmeta kontekstā, jo prasmes realizējas, atrodoties vidē un mijiedarbojas ar vidi, tādējādi vide kļūst par vienu no galvenajiem faktoriem, kas nosaka cilvēka attīstību un sasniegumus (Rhodes, 2001), ar vides palīdzību veicināma radošuma attīstība un arī cilvēka personības attīstība.

Pētījuma mērķis ir izpētīt vides nosacījumus pusaudžu un jauniešu radošo prasmju veicināšanai.

Pētījuma metodes: teorētiskās – zinātniskās literatūras un avotu analīze; empīriskās – datu ieguves metodes (anketēšana, padziļinātā intervija); datu apstrādes un analīzes kvantitatīvās metodes (matemātiski statistiskās apstrādes datorprogrammas (*SPSS*, *Excel*), datu analīzes kvalitatīvās metodes (kontentanalīze)).

## Radošo prasmju attīstības īpatnības pusaudžu un jauniešu vecumā

Katrā cilvēka dzīves posmā ir sava specifika, lietas, kam tiek pievērsta lielāka uzmanība, ir citas aktualitātes un citas iespējas, ko ķermenis un prāts spēj un sliecas veikt. Lai pilnveidotu prasmes, jāiepazīst cilvēka spēju attīstības līmenis un īpatnības, tāpēc ir nozīmīgi apskatīt vecumam raksturīgās iezīmes, kas šai pētījumā aptver cilvēka jaunības periodu. Tā ir cilvēka attīstības fāze aptuveni no 11 līdz 18 gadiem (dažādos avotos ir nelielas atšķirības pāris gadu robežās), tā bieži tiek iedalīta sīkāk – pusaudža gados un agrīnajā jaunībā, taču būtiski ir nesaskaldīt vecumposmu, jo tieši pāreja no pamatskolas uz vidusskolu sagādā vislielākās emocionālās, savas identitātes pašrealizācijas un adaptēšanās problēmas, un to risināšanas ilgums ir atšķirīgs (Reņģe, 1999; Svence, 1999; Ēriksons, 1998). Pusaudžus un jauniešus vieno daudz kopīgu īpatnību (piemēram, sensitīvais radošuma periods, veiksmīgu identitātes meklējumu ietekme) un aktualitāšu, tostarp arī apkārtējo viedokļu, nozīmīguma palielināšanās; vienaudži šajā vecumā ļoti ietekmē cits citu, līdz ar to vecuma pazīmes nav skaidri nošķiramas no individuālās attīstības tempiem.

Pusaudžu vecums sākas ar pubertātes iestāšanos aptuveni 11–15 gadu vecumā (meitenēm pāris gadu ātrāk nekā zēniem), tam galvenokārt raksturīgs sevis meklēšanas un eksperimentēšanas periods, kurā indivīds iepazīst sevi, salīdzinot un nošķirot no vienaudžiem. Taču, ja neizdodas atrast savu identitāti, šī fāze ieilgst, turpinoties

jaunieša vecumā (dalījums pa gadiem ir relatīvs). Pusaudži fiziski sāk līdzināties pieaugušajiem, taču sociāli vēl nav nobrieduši, un tas nereti izraisa pārpratumus starp pieaugušo un pusaudžu viedokļiem, prasībām un pienākumiem. Tāpēc šajā periodā mēdz norisināties spēcīgi konflikti, kurus saasina arī tas, ka šajā vecumā pusaudzīm ir tieksme emancipēties, taču vienlaikus apstākļi un atbildība liek būt pilnībā atkarīgam no vecākiem. Ir aktuāli runāt par radošumu tieši šajā vecumā, jo līdz ar pubertāti nobriest kreisās puslodes pieres rajons, kas atbild par tādām funkcijām kā pašnovērtējums, analīze, loģika, paškontrolē, mērķa izvirzīšana, darbības programēšana. Tās ir spējas, kuras ļauj radošumam attīstīties arī kvalitatīvi un atšķir bērna radošumu no pieaugušo radošuma. Iepriekš – bērna vecumā – radošums galvenokārt ir kvantitatīvs, jo bērnam vēl nav ierobežojumu pret oriģinālām un neparastām idejām un izvērtējošā un atlasošā sistēma (kas ir vērtīgs un derīgs) vēl nav izveidojusies (var radīt arī “jaunu haosu”). Taču pusaudža gados radošā darbība kļūst jēgpilna un funkcionāla (pilnveidojas kā prasme), un tāpēc radošuma produkts var būt ne tikai unikāls, bet arī derīgs – tas, pēc radošuma pētnieku domām, ir viens no radošuma priekšnosacījumiem (Karpova, 2011). Būtiski ņemt vērā arī šī vecuma priekšrocības, jo, iestājoties pubertātei, aktivizējas tādas personības iezīmes, kuras ir bāze radošo prasmju realizācijai: tieksme nepieņemt gatavas hipotēzes, bet izvirzīt tās pašam; tieksme pašapliecināties; morālais relatīvisms; tieksme eksperimentēt; nozīmīguma apziņas pieaugšana; tendence vispārināt; spēja spriest par sarežģītām, abstraktām idejām; spēja salīdzināt alternatīvas; tendence patstāvīgi meklēt jauno, neparasto (Svece, 1999).

Laikā, kad pusaudzis kļūst par jauni (13–18 gadi), iestājas radošuma sensitīvais periods. Tajā rodas specializētais radošums, kas ir balstīts uz jau esošajām radošajām prasmēm, taču šīs prasmes kļūst apzināti organizējamas – veidojas spēja radīt noteiktā darbības sfērā (Karpova, 2011). Radošuma sensitīvajā periodā ļoti jūtīgi tiek uztverts vienaudžu un ģimenes viedoklis attiecībā pret centieniem radīt oriģinālas idejas, jo notiek pāreja no posma, kurā radošās iemaņas tiek izmēģinātas un mēģinājumi lielākoties ir balstīti uz atdarināšanu, uz posmu, kurā indivīds pats spēj radīt oriģinālas idejas. Ļoti nozīmīgs ir arī profesionālais paraugs un veiksmīga tā atrašana – jo šajā periodā aktīvi tiek meklēts ideāls un pielikti lieli pūliņi, lai tam līdzinātos. Sensitīvais periods noslēdzas neatkarīgi no vecuma, sasniedzot tādu prasmju līmeni, kad indivīds noliedz savus iepriekšējos radošos atdarinājumus (akceptē tikai oriģinalitātes kvalitāti) un arī savu ideālu šajā jomā. Periods var ieilgt, ja indivīds iestrēgst atdarināšanas fāzē, bet var noslēgties arī ļoti ātri, veiksmīgi atrodot savu profesionālo paraugu un pārejot uz oriģinālu radīšanu (Karpova, 2011).

Lai arī robeža starp attīstības fāzēm nav konkrēti nosakāma, par jauniešu vecumu parasti dēvē 15–18 gadu posmu, kam raksturīgs vai nu identitātes meklējumu turpinājums, vai meklējumu pierimšanās, jo identitāte ir atrasta, taču tas aizvien ir ļoti trausmais laiks, jo apgūtā identitāte prasa pašapliecināšanos, pētniecību un nostabilizēšanos sociālajā lomā. Radošo prasmju attīstīšanai tieši šajā vecumā ir daudz priekšrocību, jo šajā vecumā grupas viedoklis aizvien ir nozīmīgs, bet jaunieši vairāk ieklausās savā iekšējā balsī, mazāk baidās atšķirties, stabilizējas arī abstraktā domāšana. Jaunietis vairāk individualizējas un labprāt pauž sevi, izteikta ir arī rakstura akcentuācija (uzsver savu atšķirīgumu) un neatkarīgums. Tas palīdz

attīstīties radošajām prasmēm, jo jauniešiem ir arī vēlme pašapliecināties citu priekšā, demonstrējot savu unikālo un atšķirīgo viedokli un pasaules redzējumu – tā ir motivācija izpaust radošumu apzināti (kā prasmi) un šai vecumā galvenais iemesls apmeklēt skolu (Svence, 1999), jo radoša apliecināšanās (vizuālajā mākslā, dzejā vai mūzikā u. c.) skolēnam ir viena no augstākajām sevis pierādīšanas iespējām. Pusaudža gados sabiedrības ietekme vairāk izpaudās centienos līdzināties un iederēties, taču jaunieša vecumā svarīgāk kļūst saglabāt savu identitāti un radošās kvalitātes, uzturot savu viedokli vai nostādnes, akli nepadodoties pūlim. Jaunieša gados aktīvi pilnveidojas iemaņas, kuras ir būtiskas arī radošuma izpausmēm: hipotēžu veidošana, improvizēšana, spēja domāt abstraktāk, neatkarīgums, spēja izvēlēties no vairākiem variantiem, individualizēšanās un individualitātes paušana, spēja atlasīt pēc konkrētām pazīmēm (Svence, 1999). Šī attīstības fāze noslēdzas, jauniešiem kļūstot par pieaugušo, nostiprinoties savā sociālajā lomā un identitātē.

Radošums ir sevišķi nepieciešama prasme gan pusaudža, gan jaunieša vecumā. Tas palīdz pilnveidoties, pētīt, izpaust un saprast sevi. Turklāt šie vecumposmi ir ļoti pateicīgi tieši radošo prasmju attīstīšanai, jo gan vecuma jaunizveidojumi (tieksme atšķirties, nepiekrīšana apgalvojumiem bez to pārbaudes u. c.), gan arī pilnveidojumi (analīzes prasmes, identitātes apziņa u. c.) ļauj veiksmīgi realizēt un izkopt radošās prasmes aizvien pilnīgākā, augstākā pakāpē. Skolai šajā vecumā ir potenciāli ļoti liela pozitīvā ietekme – tā gan nodrošina galveno un nozīmīgāko sociālo vidi, gan sniedz profesionālo paraugu un treniņu, kam jaunieša un pusaudža vecumā ir sevišķi liela loma. Taču, lai tas realizētos, ir nepieciešama attiecīgi piemērota un atbalstoša vide, lai skolēns ne tikai justos droši un nebloķētu savu radošo potenciālu, bet arī lai attīstītu to (Nellke, 2003) un lai radošā pieeja palīdzētu pārdzīvot mulsinošo dzīves periodu un saprast sevi (Svence, 1999), jo šī posma galveno uzdevumu – identitāti – atrod tas, kurš spēj rīkoties autonomi (Gudjons, 1998). Tādējādi vecuma īpatnības mudina rīkoties un attīstīt radošās prasmes, kas noteiktā vecumā palīdz sasniegt izvirzīto mērķi, ja tās tiek veicinātas piemērotā vidē.

## Radošo prasmju būtība un to veicināšana mācību vidē

Radošums pētījumā apskatīts kā oriģināla un vērtīga jaunradīšanas prasme neatkarīgi no radītā produkta vērtības vai mākslinieciskā talanta. Vēsturiski radošuma tēma ir bijusi svarīga jau no cilvēces aizsākumiem, un tā tikusi traktēta un skatīta no dažādiem skatpunktiem, pētīta ar dažādām pieejām un attiecīgi arī atšķirīgi definēta. Prasmes skaidrotas kā “māka veikt kādu darbību atbilstoši nepieciešamajai kvalitātei un apjomam, darbības izpildes priekšnosacījums. Tāda zināšanu, darbības paņēmieniņu apguves pakāpe, kas ļauj apgūto izmantot mērķtiecīgā darbībā. Daļu prasmes cilvēks apgūst dabiskā pieredzes procesā (piem., prasmi staigāt), citas – apzināti vingrinoties pats vai speciālista vadībā (piem., datora lietošanas prasmes). Prasme veidojas daudzpusīgos, atkārtotos vingrinājumos un var pilnīgoties bezgalīgi” (Pedagoģijas terminu vārdnīca, 2000, 134). Prasmes tiek raksturotas kā māka, meistarība, iemaņa, ķēriens, lietpratība, veiklums, kvalifikācija (Tilde, 2014). Tas izskaidro jēdziena “prasmes” jaukšanu ar jēdzienu “spējas”, jo radošuma kontekstā gan spējas, gan prasmes rezumējas kā darbība, kuras rezultātā tiek iegūts radītais produkts, taču,

iedzīļinoties līdz šīs darbības pamatam, atklājas atšķirība – spējas var būt iedzimtas vai ieaudzinātas, tās ir dāvana, talants, bet prasmes ir mācēšana, kad spēju potenciāls tiek veiksmīgi un mērķtiecīgi izmantots. Prasmes ir apgūstamas visiem, un treniņa rezultātā sasniedzama attiecīgi augstāka vai zemāka prasmju pakāpe.

Tādējādi prakse nosaka prasmju līmeni un ir nepieciešama, lai prasmes vispār veidotos – jo prasmes ir apgūti principi, ar kuru palīdzību var īstenot darbību un iegūt rezultātu (de Bono, 2011). Tas skaidrojams ar cilvēka iedzimtību, tās ģenētiski noteiktajām organisma īpatnībām, kas ir spēju pamats, pretstatā galvas smadzeņu spējai veidot miljardus jaunu saišu (sinapšu) saistību starp šūnām, kas nodrošina cilvēka prāta spēju efektīvu funkcionēšanu, – tas ir prasmju pamats. To, cik daudz jaunu saišu starp neironiem veidojas smadzenēs visas dzīves laikā, ārkārtīgi iespaido izglītība, zināšanas, mācīšanās un pieredze. Neironi un to savienojumi ir pastāvīgi jāstimulē, lai tie nezustu un līdz ar tiem lai nepazustu arī prasmes, bet gan tās attīstītos vingrināšanās rezultātā (Tainena, 2008). Tas apstiprina, cik nozīmīgas ir tās spējas, ko cilvēks ir guvis piedzimstot, taču pierāda arī to, ka neizmērojami lielāka nozīme ir tam, ko ar šo guvumu darām, jo prasmes ir pielīdzināmas nevis potenciālam – iespējai vai spējai kaut ko darīt radoši –, bet gan apgūtām iemaņām (kas aizsākušās no spēju attīstīšanas), kur tā ir jau apzināta, paša organizēta darbība, balstīta uz pieredzi un zināšanām šajā jomā. Tādējādi atklājas jēdzienu ciešā saikne, kas izskaidro faktu, ka autori, bieži runājot par radošajām spējām, ar tām tomēr saprot prasmes vai apzināti runā par radošo spēju attīstīšanu, kas, sekmīgi realizētas, attiecīgi noved pie radošām prasmēm. Taču, lietojot prasmes, reti tiek izmantotas spējas, kas, citiem vārdiem sakot, ir mākas potenciāls. Mākas potenciāls realizējas prasmēs, taču prasmes īstenojas un pilnveidojas tikai mācīšanās procesā (Kālis, 2011), tieši tāpēc šajā pētījumā atspoguļots pedagoģisks skatījums un uzsvērta prasmju veicināšana. Līdzīgi uzskati ir arī radošuma pētniekam un veicinātājam E. de Bono, kurš atzīst, ka radoša domāšana 21. gadsimtā un attiecīgajos attīstības un konkurences apstākļos ir izmantojama tikai kā apzināta prasme – tā vairs nav vienkārša gaidīšana, cerot, ka prātā radīsies kādas idejas (de Bono, 2009).

Ideju ģenerēšanas pētnieki G. Klakstons un B. Lukass (Claxton, Lucas, 2007), pētot radošo spēju īpatnības un prasības, secinājuši, ka tā ir spēja, kura piemīt katram cilvēkam. Tā nav dāvana, kas dota māksliniekiem vai kādiem īpašiem atsevišķiem cilvēkiem, bet gan prasme, ko var attīstīt ikviens. Šis uzskats ir plaši izplatīts, un ir apliecināts, ka radošums līdzīgi kā jebkura cita prasme – ēst gatavošana, slēpošana u. c. – ir apgūstama ikvienam, bet kā jau visas prasmes citam padodas vieglāk, citam grūtāk (de Bono, 2011).

Metodes prasmju veicināšanai ir sastopamas ļoti bieži un daudzās nozarēs, jo ikvienā darbošanās sfērā ir iespējams domāt kritiski, pārslēgties uz augstāku domāšanas līmeni un radīt jaunas, spožas idejas (Tainena, 2008). Taču tas radošuma veicināšanas metodes ir ļoti sadrumstalojis – katra metode izstrādāta atbilstoši tās paredzamajam rezultātam un lietojama attiecīgajā auditorijā, taču, pārnesot to uz citu nozari vai citu kultūras vai sociālo vidi, tās funkcionalitāte zūd un, iespējams, pat kaitē attīstībai. Tāpēc, lai izstrādātu funkcionālu radošo prasmju veicināšanas metodi, ir nepieciešams izziņāt sociālo un kultūras kontekstu. Tādējādi radošās prasmes atklājas kā mijiedarbība starp spējām, procesu un vidi, kuras rezultātā indivīds

rada produktu, kas ir gan inovatīvs, gan noderīgs konkrētajā kontekstā (Plucker, Beghetto, 2004).

Analizējot vides apstākļus, kuri ir nozīmīgi pusaudžu un jauniešu prasmju attīstīšanai, galvenokārt jārunā par mācību vidi, jo proporcionāli tieši skolā un interešu izglītības iestādēs šajā vecumā tiek pavadīta lielākā daļa nomoda laika, tur tiek gūta galvenā sociālā pieredze, kas ir viena no vecumposma prioritātēm. Mācību vidē tiek gūts šajā vecumā aktuālais radošais profesionālais paraugs, un tajā ir ļoti liels prasmju veicināšanas potenciāls. Skolas vidē norit arī audzināšana, kura ietver mērķtiecīgi virzītu darbību uz radošas personības attīstīšanos (Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei, 2011). Mūsdienās izglītība ir vērsta nevis vairs uz nepieciešamību sagatavot prasmīgu darbaspēku, bet gan uz iespēju ļaut pilnveidoties visām cilvēka spējām, tādējādi cilvēks nav attīstības līdzeklis, bet gan mērķis, un šis cilvēka attīstības mērķis tiek sasniegts mācību vidē, kas ir vērsta uz katra talanta pilnveidi un sliekšņu atklāšanu (Delors, 2001).

Lai izkoptu katra cilvēka iekšējo talantu, Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija UNESCO (Delors, 2001) ierosinājusi izglītībā vairāk uzsvērt tādas mācību vides veidošanu, kura veicina cilvēka spriešanas brīvību, iztēles brīvību, domāšanas brīvību, izjūtu brīvību, lai cilvēks šajā vidē spētu izkopt savu talantu un iespēju robežās pats spētu noteikt un kontrolēt savu dzīvi nākotnes neparedzamajos apstākļos. Taču, lai cik rūpīgi būtu izstrādātas metodes šādu apstākļu veidošanai, praksē tās nefunkcionē un nevar funkcionēt, jo nav iespējams ieviest vienādus kritērijus pilnībā atšķirīgiem skolēniem (Tainena, 2008). Cilvēki ir atšķirīgi – sākot no iedzimtības, apstākļiem bērnībā, unikālās pieredzes un uztveres, beidzot ar uztura lietošanas paradumiem un apģērbiem; katrs ir absolūti unikāla būtne, kuru nevar adekvāti kritizēt vai izvērtēt neviena teorija vai metode. Tas sarežģī ikvienas prasmes apguvi un mācīšanu, ja ir nepieciešams apgūto izmērīt, kā tas pieņemts skolās, un radošo prasmju kontekstā tas ir īpaši sarežģīti, jo cilvēki, kas visvairāk ir spējīgi uz jaunradi, pārsvarā nav tie, kas gūst augstus vērtējumus un panākumus formālajā izglītībā (Raipulis, 2011). UNESCO komisija arī uzsvērusi, ka izglītības mērķis jātver tā plašākajā nozīmē – lai tā darītu katru spējīgu atklāt un atrast, bagātināt savu jaunrades potenciālu un attīstīt talantus katrā cilvēkā, virzot procesus mācību vidē tā, lai izglītība būtu process, kas ļauj justies brīvi un atraisa un pilnveido katru cilvēku (Delors, 2001), nevis ierobežo vai apslāpē viņa radošās spējas ar sistēmu, noteikumiem vai tradīcijām. Tāpēc, lai vērtējot nemazinātu ierosmi un oriģinalitāti un lai nodrošinātu, ka no personas potenciāla tādējādi nekas netiek zaudēts – nepieciešamas diferencētas radošuma programmas (Raipulis, 2011), lai vingrinājumi tiktu veikti efektīvākajā un individuāli progresējošākajā veidā un nebūtu vērsti uz formālu atzīmju iegūšanu. Tas ietver arī individualizētu metožu izmantošanas nepieciešamību, kuras ļauj skolēniem rīkoties atšķirīgi, piemēram, katram pielietojot savu psihiskās aktivitātes atraisīšanas metodi (Raipulis, 2011). Iespējas katram lietot savu metodi radošo prasmju izpausmē un ierosmē, savukārt, ir realizējamas vienīgi piemērotā “radošā vidē” – atbalstošā un atraisošā, ar nepieciešamajiem materiāliem un iespējām. Tāpēc šis pētījums ir vērst uz šādas – radošās prasmes veicinošas – vides apstākļu noskaidrošanu, kurus pusaudzis un jauniešs var ietekmēt (piemēram, mājās vai darbnīcā) un veidot atbilstoši savām radošo prasmju izpausmēm.

## **Pusaudžu un jauniešu radošās prasmes veicinošas vides empīriskā izpēte**

Pētījumā radošās prasmes aplūkotas kā būtiski aktualizējusies audzināšanas daļa, ko var veicināt ar atbilstošu vidi. Balsoties uz zinātniskās literatūras analīzi (Kellmer-Pringel, 1979; Lieģiniece, 2012; Šūmane, 2012; Wiater, 2002; Zimmer, 2005; Ясвин, 2001), secināms, ka radoša vide ietver sociālās un fiziskās un informatīvās vides raksturojumu kultūrvēsturiskā laikmeta kontekstā, tāpēc nepieciešams izpētīt nosacījumus videi, kura veido cilvēka prasmju darbības potenciālu. Līdz ar to pētījums ietver empīrisko izpēti, kuras mērķis ir noskaidrot apstākļus, kādus indivīds organizē radošo darbu veikšanai tieši šajos sociālajos, ekonomiskajos un kultūrvēsturiskajos apstākļos. Tāpēc empīriskajā pētījumā pētīta ārpusskolas vide, kur apstākļus iespējams vairāk ietekmēt, tādējādi iekļaujot tos faktorus, kuri veido radošas darbības atbalstošu vidi un kuri ir reāli izveidojami, nevis robežojas ar sapņainu fantāziju un bezlimita iespējām. Šādu datu iegūšanai vide pētīta, analizējot pusaudžu un jauniešu sniegto informāciju par paradumiem, kā viņi organizē savu vidi, kurā tiek realizētas radošās prasmes.

### **Pētījuma metožu un bāzes apraksts**

Dati iegūti, izmantojot anketēšanas un padziļinātās intervijas metodes, to analīzei izmantota kontentanalīzes metode un matemātiski statistiskās apstrādes datorprogrammas.

Pētījuma bāzi veido 72 respondenti – vecumā no 11 līdz 18 gadiem. No tiem 48 ir meitenes un 24 zēni, kuri atlasīti nejaušas izlases kārtībā Rīgā un pārējā Latvijas teritorijā.

Anketa ietver slēgtos, atvērtos un daļēji slēgtos jautājumus, taču vienmēr piedāvā arī atbilde “cits variants”, balstoties uz radošo personu atbilstošu daudzveidību un neparedzamību. Anketa virtuālā formātā tika piedāvāta dažādu Latvijas reģionu pusaudžiem un jauniešiem ar nejaušu atlasī, minot, ka anketas tēma ir saistīta ar radošo procesu, un aicinot to izplatīt saviem radošajiem draugiem un paziņām attiecīgajā vecumposmā. Tādējādi paaugstinājās iespēja respondentu kopā iekļaut tieši radošas personības, kas nopietni vai regulāri nodarbojas ar radošām izpausmēm (glezno, raksta dzeju, komponē u. c.) un ir izveidojušas paradumus savā radošajā procesā, kā arī spēj tos apzināties un analizēt. Dati vākti laika posmā no 2013. gada pavasara līdz 2014. gada pavasarim un atspoguļo Latvijas radošo personību (radošuma līmenis ir relatīvs un konkrētajā situācijā maznozīmīgs) faktiskās un realizētās prasības (nevis uzskatus), veicot radošus darbus, un klieidē vai apstiprina stereotipus par radošām darbībām vai šo nozaru pārstāvjiem.

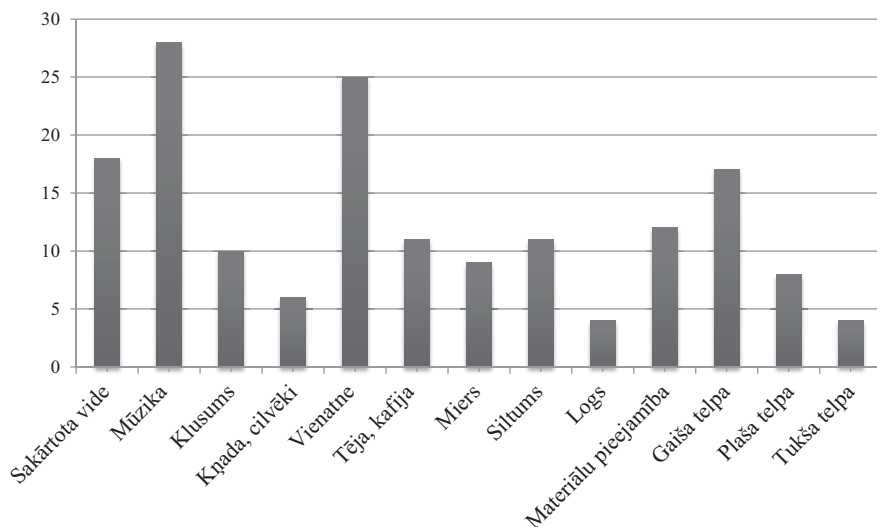
Lai noskaidrotu respondentu personīgo pieredzi, attieksmi un izpratni par uzdotajiem jautājumiem un iegūtu detalizētu, padziļinātu un argumentētu viedokli par dažādiem vides faktoriem, salīdzinot iespējas radošās prasmes realizēt mājās apstākļos un skolā, izmantota arī kvalitatīvā datu vākšanas metode – padziļinātā intervija. Ar tās palīdzību iegūta personiska informācija, saglabājot respondentu konfidencialitāti, kas ir būtiski saistībā ar dziļi personiskajiem datiem, motīviem un niansēm, kas

tiešā veidā ietver gan dzīves apstākļus, gan indivīda pieredzi, attieksmes un izjūtas saistībā ar vidi. Padziļinātājā intervijā piedalījās pieci respondenti vecumā no 11 līdz 18 gadiem. Tā organizēta brīvas sarunas veidā ar daļēji strukturētiem jautājumiem un veikta 2014. gada pavasarī. Respondenti atlasīti, balstoties uz patstāvīgas apzinātas radošas darbības paradumiem – lai indivīdam būtu konkrēta pieredze, kuru viņš ir spējīgs mērķtiecīgi analizēt, piemēram, pastāvīgi nodarbojas ar gleznošanu vai raksta dzeju.

## Rezultāti

Iegūtie rezultāti atklāj dažādus vides apstākļus, kādus jaunieši un pusaudži nodrošina savai apzināti organizētai radošajai darbībai (prasmēm), kad to veic sev ierastā un nepiespiestā vidē (piemēram, mājās, darbnīcā utt.), kuru paši ir spējīgi iekārtot pēc nepieciešamības. Līdz ar to dati raksturo vidi, kura atbalsta un veicina radošās prasmes, vienlaikus ir reāla (nav sapņaina fantāzija) un nav pārlieku ierobežota (piemēram, ar skolas noteikumiem).

Pusaudžu un jauniešu sniegtās atbildes uz jautājumiem liecina, ka viņu svarīgākās pamatprasības radošo prasmju izpaušmēm ir nepieciešamo materiālu pieejamība, sakārtota fiziskā vide, iespēja būt vienatnē un pietiekams apgaismojums, kā arī piemērota mūzika radoša darba laikā (1. attēls). Mūzikas klausīšanās ir sevišķi izplatīts paradums, un lielā mērā tas ir saistīts ar izolēšanos no apkārtējiem, miera un noskaņas gūšanu. Dažiem tā ir nepieciešama tikai darba izstrādes laikā (pirms tam ir traucējoša), bet citiem – iedvesmojoties un radot ideju. Mūzikas žanru un tempu izvēlē nav vienotas tendences.

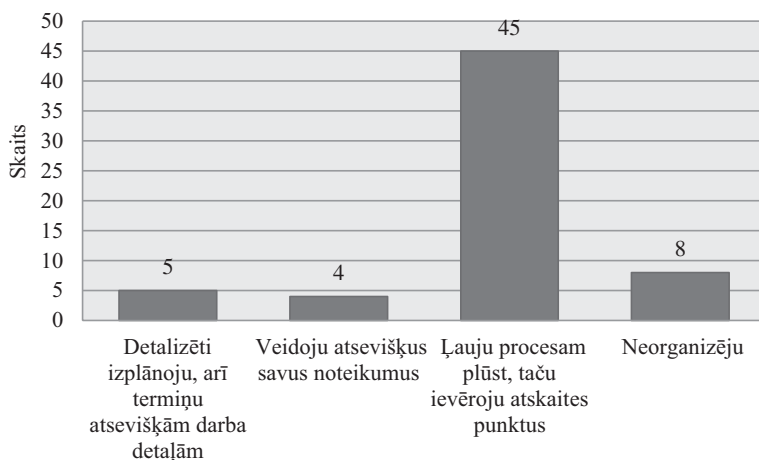


1. attēls. Vides nosacījumi radošai darbībai

Picture 1. Environmental conditions for creative activities

Respondentu atbildes liecina, ka kopumā radošs darbs lielākoties ir saistīts ar augstu paša vēlmi apliecināties un izpausties, arī ar spēcīgu iekšēju motivāciju. Taču motivāciju stimulē arī balvas, sasniegumi un laika termiņi, kaut tie bieži minēti kā ļoti nepatīkami. Radošo prasmju izpausmēm ir vajadzīgi noteikumi/likumi/ierobežojumi, tie arī palīdz virzīt ideju, taču svarīgas ir plašas iespējas noteikumu robežās. Ierobežojumus, noteikumus darba izpildei biežāk pusaudži un jaunieši uzskata par pozitīviem, turpretī ierobežojumus laikā – par nevēlamiem, kaut tie ir nozīmīgs motivācijas stimuls.

Radošais process parasti netiek detalizēti plānots (2. attēls) – pārsvarā pusaudži un jaunieši ļauj procesam plūst, ievērojot tikai pāris atskaites punktus. Iespējams, tāpēc lielākā daļa (76%) aptaujāto atbildējuši, ka parasti radošais process novirzās, aiziet pašplūsmā, pat ja sākotnēji darbības ir plānotas.



2. attēls. **Radošā darba organizēšana**

*Picture 2. Creative work organizing*

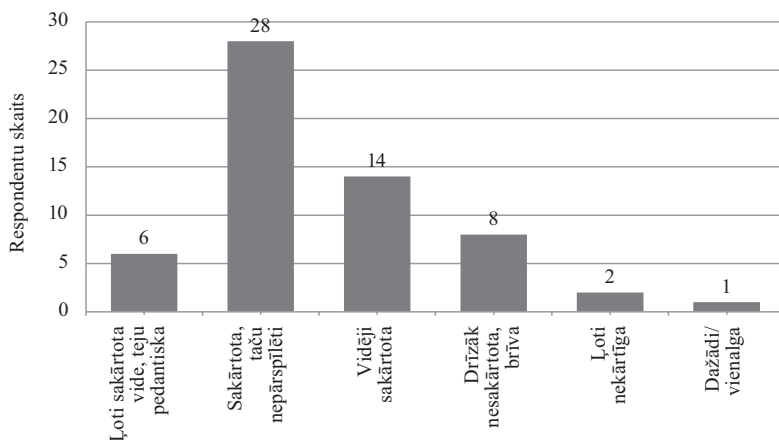
Respondentiem ir atšķirīgi radošā procesa uzsākšanas paradumi – lielākā daļa spēj uzreiz ķerties klāt – raksta, zīmē, domā, iespējams, tāpēc jaunieši un pusaudži minējuši, ka ir ļoti svarīgi, lai būtu pieejami visi nepieciešamie materiāli. Taču gandrīz trešā daļa respondentu gaida iedvesmu, nedaudz biežāk tiek izmantotas īpašas iedvesmošanās metodes. Šīs metodes ir ļoti individuālas, saistītas ar pieredzi, tradīcijām un personiskajām interesēm, taču vairāki ir minējuši mūziku un dabu kā iedvesmas avotus.

Radošo procesu jaunieši un pusaudži atzīst par īslaicīgi pārtraucamu, to arī lielākā daļa respondentu minējuši kā ērtu metodi, lai paskatītos no jauna skatpunkta. Līdz ar to iztraucēšanu pusaudži un jaunieši atzīst par pieļaujamu, taču apkārtējo radītais troksnis ir nevēlams. Tas varētu liecināt par to, ka nav izteikta nepieciešamība strādāt vienatnē (nevis par antisociālu uzvedību), ja vien socializācija nav pārāk uzmanīga un ir iespēja vismaz periodiski no tās izolēties. Turpretī dusmas tiek izgāztas tikai ļoti retos gadījumos. Arī pret priekšmetiem un līdzekļiem, kas tiek lietoti radoša



darba laikā, viņi pārsvarā izturas rūpīgi un uzmanīgi, bez pārliekas pieķeršanās vai vienaldzības.

Pētot jauniešu un pusaudžu paradumus, kuri saistīti ar radošo prasmju izpausmēm, tika uzdoti arī jautājumi, kuri klievē vai apstiprina stereotipus par radošām darbībām. Iegūtie dati apliecina, ka, pretēji stereotipiem, radošām darbībām nav nepieciešama haotiska apkārtējā vide (3. attēls). Lielākā daļa aptaujāto jauniešu un pusaudžu atbildējuši: lai rīkotos radoši, viņiem ir nepieciešama sakārtota vide, kā arī iespējas to sakārtot.



3. attēls. **Vēlamā vides sakārtotības pakāpe radoša darba veikšanai**

*Picture 3. Preferred arrangement for creative activities*

Iegūtie dati liecina, ka fiziskā vide radošā procesa laikā kļūst krietni nekārtīgāka, taču jaunieši un pusaudži neatzīst, ka nesistematizēta vide būtu labāka par pedantisku sakārtotību. Nekārtīga vide ar daudziem priekšmetiem, pēc jauniešu un pusaudžu domām, vērtējama kā negatīva, jo tā novērš uzmanību un rada vēlmi sakārtot. Vides kārtošana, instrumentu, roku mazgāšana tiek izmantota arī kā koncentrēšanās un iedvesmošanās metode un ir visai izplatīta pusaudžu un jauniešu vidū radošā procesa laikā un to uzsākot. Vēl pirms radošām darbībām kā nozīmīgi paradumi tiek minēti: klausīties mūziku un lietot siltus dzērienus – tēju un kafiju.

## Secinājumi un diskusija

Audzinašanas process nav nošķirams no konkrētās vides un apstākļiem, kur tas notiek, tāpēc arī sasniegumi un attīstība šajā jomā ir cieši saistīti ar vidi un mijiedarbību ar to. Vide ietver lielu potenciālu personības un prasmju attīstīšanai, un tā pilda ļoti daudz funkciju, taču tās ir relatīvas (atkarībā no daudziem faktoriem), tāpēc ir nepieciešama vides pētniecība, kur vide tiktu saistīta ar sociālo kultūras kontekstu un tiktu noskaidroti arī individuāli nozīmīgie vides nosacījumi, kuri tiek realizēti ikdienā, organizējot apstākļus radošai darbībai, un padara vidi par atbalstošu un

pozīstamu. Vide paredz fiziskus vai sociālus stimulus, kuri var veicināt un bagātināt ideju ģenerāciju, vienlaikus nodrošinot emocionālo attīstību, pašcieņu un vispārējo psihisko veselību, kas ir ārkārtīgi nozīmīgi smadzeņu kognitīvo funkciju un intelekta attīstībai. Lai vide rosinātu radošu darbību, videi jāatbilst katra cilvēka vajadzībām, gaumei, gaidām, mērķiem, personīgajām iezīmēm un radošas darbības īpatnībām – tikai tad veidojas radošas darbības potenciāls vidē, kurā cilvēks atrodas. Lai noskaidrotu, kādi ir šie vides nosacījumi radošo darbību veikšanai, ir jāveic empīriskā izpēte, noskaidrojot, kādi apstākļi tiek organizēti radošo darbību laikā.

Empīriskajā pētījumā iegūtie rezultāti ir vispārināmi izmantošanai skolās un citās izglītības iestādēs, taču iespējams, ka tie nav vispārināmi ļoti plaši un ilgstošā laika posmā zaudē savu nozīmību, jo tie mainās dažādos vēsturiskos, sociālekonomiskos kontekstos, tāpēc šāda veida izpētes būtu nepieciešamas dažādos reģionos un regulāri.

No pētījumā gūtajiem rezultātiem secināms, ka radošās prasmes veicinošas vides apstākļi ir saistīti ar individuāliem un dziļi personiskiem paradumiem un pieredzi, taču pastāv arī kopīgas iezīmes vides apstākļu organizēšanā un līdzīgi paradumi saistībā ar radošo prasmju realizāciju. Kopumā empīriskais pētījums sniedz būtisku informāciju gan par paradumiem un prasībām, lai rīkotos radoši, gan par dažādiem aspektiem, kuri ir nozīmīgi, strādājot grupās, gan par radoša procesa īpatnībām attiecībā pret vidi. Iegūtie dati liecina arī par vairākām neparastām tendencēm saistībā ar vides un disciplīnas prasībām radoša darba gaitā, tostarp pretrunu ar vairākiem valdošiem stereotipiem par radošām personām. Arī pretrunu starp vēlamo vidi un reālo, jo neatkarīgi no prasībām pēc sakārtotas vides un iespējas to kārtot fiziskā vide radošā procesa laikā kļūst krietni nekārtīgāka, pat haotiska.

Atklājās arī sakarība starp pusaudžu un jauniešu uzskatu, ka viņiem radošo prasmju izpaušmēm ir nepieciešami uzdevuma noteikumi, laika ierobežojumi un norādījumi, taču vienlaikus 76% gadījumu patstāvīgais radošais process aiziet pašplūsmā, pat ja sākotnēji tas ir plānots. Šī sakarība, iespējams, ir saistāma arī ar to, ka lielākoties radoša darba procesā indivīds nespēj sevi ierobežot laikā un nejut laika ritējumu (74%), tas varētu būt saistīts ar skolēniem ierasto disciplīnu skolā, kur noteikumi un uzdevuma izpildes temps ir skaidri noteikts un regulēts no skolotāja puses, taču jaunietim vai pusaudzim, darbojoties patstāvīgi ārpus skolas vides, trūkst šādu iemaņu. Šīs sakarības izpētei būtu nepieciešams padziļināts pētījums.

Vairākums respondentu akceptē disciplinētības nozīmi savā radošajā darbībā, kas ir nozīmīgi, reducējot radošo prasmju veicinošas vides priekšnosacījumus skolā, taču pārsvarā tā tiek saskatīta kā palīgs motivācijas gūšanai, darba plānošanai un organizēšanai, taču ne pašā radošajā procesā. To apliecina arī daudz pretrunīgu viedokļu par kārtīgumu un sistēmu – nekārtīgums, haoss, spontānums. Arī šī sakarība, iespējams, ir saistāma ar noteikumiem skolā, ko skolēni primāri uzskata par negatīviem ierobežojumiem, nevis palīgu, lai efektīvāk paveiktu uzdevumu.

Balstoties uz empīriskā pētījuma rezultātiem, var teikt, ka jaunieši un pusaudži veido (organizē) tādu radošās prasmes veicinošu vidi, kura ir sakārtota, taču ne pedantiska, gaiša, plaša un silta telpa, kurā ir iespēja atskaņot mūziku atbilstoši gaumei un radošā procesa posmiem. Tajā ir iespēja dzert tēju vai kafiju un persona var veikt darbu vienatnē (taču arī akceptē atsevišķus procesa pārtraukumus), kā arī ir iespēja

reizēm komunicēt ar citiem. Radošās prasmes veicinošā vidē ir pieejami visi nepieciešamie materiāli, arī personīgie iedvesmas objekti (grāmatas, internets, iespēja skicēt, bilžu aplūkošana, mūzikas klausīšanās utt.), lai uzreiz varētu uzsākt radošo darbu, kā arī ir nepieciešama iespēja pašam kārtot apkārtni un sagatavot instrumentus darbam (mazgāt otas, novietot papīrus utt.).

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Bebre, R.** Kreativitātes procesa nepārtrauktība. No: *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: RPIVA, 2011, 4.–14. lpp.
2. **Claxton, G., Lucas, B.** *Creativity, Culture & Education 2009–2012*. Pieejams: <http://www.creativitycultureeducation.org> (skatīts 03.04.2013.)
3. **De Bono, E.** *Domā! Kamēr nav par vēlu*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2009, 251. lpp.
4. **De Bono, E.** *Kā gūt radošas idejas: 62 vingrinājumi domāšanas attīstīšanai*. Rīga: Zvaigzne ABC, 2011, 176 lpp.
5. **Delors, Ž.** (red.). *Mācīšanās ir zelts*. Rīga: UNESCO LNK, 2001, 255. lpp.
6. **Ēriksons, E.** *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava, 1998, 271. lpp.
7. **Fritz, R.** *Supercharging the Creative Process*. 2010. Pieejams: <http://robertfritz.com> (skatīts 20.01.2014.)
8. **Gray, E.** *Cognitive Behavioral Therapy. How Listening To Music While Studying Makes You Smarter*. 2013. Pieejams: <http://yourhealth.asiaone.com>. (skatīts 10.04.2014.)
9. **Gudjons, H.** *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1998, 176. lpp.
10. **Karpova, Ā.** Radošās personības psiholoģiskās īpatnības. No: *Radoša personība I*. Rīga: Vārti, 1999–2000, 96.–118. lpp.
11. **Kellmer-Pringel, M. L.** *Advances in educational psychology*. New York: Barnes & Nobl, 1979, 292 p.
12. **Lieģeniece, D.** *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 1999, 262. lpp.
13. *Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei, vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs*. Rīga, 2011. Pieejams: <http://visc.gov.lv> (skatīts 02.02.2015.)
14. **Nellke, M.** *Kreativitātes metodes radošo spēju attīstīšanai*. Rīga: De novo, 2003, 126. lpp.
15. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā. Rīga: Zvaigzne ABC, 2000, 248. lpp.
16. **Plucker, J. A., Beghetto, R. A., Dow, G.** Why isn't Creativity more Important to Educational Psychologists? Potential, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, Vol. 39, 2004, pp. 83–96.
17. **Raipulis, J.** Kreativitātes bioloģiskie pamati. No: *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: RPIVA, 2011, 56.–96. lpp.
18. **Reņģe, V.** *Psiholoģija. Personības psiholoģiskās teorijas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 112.–126. lpp.
19. **Rhodes, M.** *An analysis of Creativity Phi delta kappan*. 2001. Pieejams: <http://creativeproblemsolving.com> (skatīts 18.01.2013.)
20. **Svence, G.** *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 1999, 158. lpp.
21. **Šūmane, I.** *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide*. Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga: LU PPMF, 2012, 203. lpp.
22. **Tainena, B.** *Jūsu bērns spēj domāt kā ģēnijs*. Rīga: Kontinents, 2008, 269 lpp.

23. Tilde, datorvārdnīca. Autoru kolektīvs Valentīnas Skujiņas vadībā: Inārs Beļickis, Dainuvīte Blūma, Tatjana Koķe, Dace Markus, Arvils Šalme. Rīga: Zvaigzne ABC, 2014. Pieejams: <http://www.letonika.lv> (skatīts 20.02.2014.)
24. UNESCO Latvijas nacionālā komisija. Pieejams: [www.unesco.lv](http://www.unesco.lv) (skatīts 13.11.2013.)
25. **Vidnere, M.** Kreativitātes procesa raksturojums. No: *Kreativitātes psiholoģija*. Rīga: RPIVA, 2011, 118.–146. lpp.
26. **Wiater, W.** *Teorie der Schule*. Donauwörth: Auer Verlag, 2002, S. 208. Pieejams: <http://books.google.lv> (skatīts 12.01.2014.)
27. **Zimmer, G.** Arbeiten und Lernen in offenen Lernumgebungen. In: Hahne, K., Zinke, G. (Hrsg.). *Netz- und community-basierte Lerninfrastrukturen als Instrumente zur Prozessorientierung der Berufsausbildung in KMU und Handwerk*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005, S. 87–104.
28. **Ясвин, В.** *Образовательная среда*. Москва: Смысл, 2001, 366 с.

## Summary

*The current paper “Environment Promoting Creative Skills of Adolescents and Young Adults” aims to explore promoting creativity as a skill – a deliberate, organized action and knowledge required to obtain a creative result, independently of talent or quality of product. Creativity has been named as one of the most important skills and a part of personality development in contemporaneity. The research examines promoting the creative skills through one of the most important factor that influences human development and achievements – the environment, in social, physical and informative categories. The purpose of the research is to investigate adolescence with an emphasis on environment. The article encompasses analysis of theory and empiric research, which leads to important conclusions as to promoting creative skills in adolescents by using the potential of environment, which can be implemented in schools and other institutions to initiate an increasingly supporting environment to develop creative skills.*

**Keywords:** *adolescents, creative skills, environment, promote.*

## **Audzināšanas vērtības penitenciārā iestādē** *Education Values in Penitentiary Institution*

**Kristīne Kriņģele**

Latvijas Universitāte  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-pasts: *kristinekri@inbox.lv*

Latvijas Republikas Izglītības likums noteic, ka ikvienam Latvijas iedzīvotājam ir tiesības uz izglītību, līdz ar to arī tiem, kas atrodas penitenciārā iestādē. Raksta mērķis ir atklāt tās audzināšanas vērtības, kuru apgūšana tiek veicināta ieslodzīto mērķauditorijā, lai veiktu prevenciju atkārtotiem noziegumiem, kā arī veiksmīgāku resocializāciju, pamatot ieslodzījuma vietu. Tiek izmantoti ārvalstu labās prakses piemēri, kā arī tiek sniegts ieskats Latvijas situācijā – galvenā uzmanība vērsta uz jauniešiem Cēsu Audzināšanas iestādē nepilngadīgajiem (CAIN). **Atslēgvārdi:** izglītības iegūšana cietumā, nepilngadīgi ieslodzītie, penitenciāra iestāde, resocializācija.

### **Ievads**

Saskaņā ar Latvijas Republikas Izglītības likuma 4. pantu no piecu gadu vecuma bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei un pamatizglītības iegūšana vai pamatizglītības iegūšanas turpināšana līdz 18 gadu vecuma sasniegšanai ir obligāta (Latvijas Republikas Izglītības likums, 1998). Tas nozīmē, ka tiesības uz izglītību ir arī tiem cilvēkiem, kuri atrodas penitenciārā jeb ieslodzījuma iestādē. Izglītība ieslodzījuma vietā ir domāta ieslodzīto rehabilitācijai, jo, ja cilvēks no ieslodzījuma vietas izies ar tieši tām pašām prasmēm, ar kurām tajā ieradās, viņš brīvībā darīs to pašu, ko darīja pirms nonākšanas ieslodzījumā (*Why Prison Education?*, n. d.). Daudzās valstīs izglītība cietumā tiek uztverta ne vien kā konstitucionālas tiesības uz izglītības iegūšanu, bet arī kā pamatakmens rehabilitācijai un resocializācijai ārpus cietuma telpām.

Izglītība ir domāta tam, lai cilvēkus pasargātu no vardarbības, bezdarba un nabadzības, tieši tāpēc demokrātiskās valstīs izglītība tiek nodrošināta visiem pilsoņiem – arī likuma pārkāpējiem. Tomēr diezgan bieži nākas sastapties ar viedokli par to, ka ieslodzītie tērē nodokļu maksātāju naudu, saņemot izglītību. Taču saņemtajai izglītībai ir sociālekonomiska vērtība. Atkārtota atgriešanās cietumā un nespēja resocializēties pēc atbrīvošanas no ieslodzījuma iestādes ir gan individuāls, gan sociāls fenomens. Tas ir individuāls, psiholoģisks fenomens, jo persona nav varējusi atturēties no tiem apstākļiem, kas viņu pirmo reizi ir novedusi pie nozieguma veikšanas, un atkārtojusi to atkal, savukārt sociāls fenomens tas ir tāpēc, ka sabiedrība tiek pakļauta riskam – no ieslodzījuma iestādes tiek atbrīvoti cilvēki, kas atkal apdraud sabiedrību. Tas ir arī ekonomisks fenomens – valsts iegulda aizvien vairāk un vairāk līdzekļu tieslietu sistēmā, drošības sistēmā, taču nepanāk vēlamos rezultātus

(Quan-Baffour, Zawada, 2012). Tieši tāpēc rodas jautājums, kāpēc tas tā notiek un kā šo procesu pilnveidot tā, lai resocializācija norisinātos veiksmīgi. Kādām jābūt tām vērtībām, kuras tiek ieaudzinātas penitenciārā iestādē, lai pēc tam ieslodzītais spētu pilnvērtīgi dzīvot brīvībā, resp., resocializēties? Tieši tāpēc tuvāk tiks apskatīta gan situācija Latvijā, gan labās prakses piemēri Eiropas Savienībā. Pētījuma metodoloģijā izmantota teorētiskās literatūras un dažādu dokumentu analīze, lai nodrošinātu pētījumā lietoto un atspoguļoto datu un informācijas validitāti.

## Sociālizācija un audzināšana

Ir sastopams vairāk nekā 40 socializācijas definīciju. Socializācija norit gan kā cilvēka stihiska mijiedarbība ar apkārtējo vidi (kad cilvēku stihiski ietekmē dažādi sabiedrības dzīves aspekti un apstākļi), gan kā valsts regulēts dažādu cilvēku grupu ietekmes process, gan arī kā mērķtiecīgi organizēts cilvēka attīstības process jeb audzināšana (Добренчиков, Кравченко, 2005). Socializācijai ir divējāds raksturs – tas ir gan stihisks, gan arī vadāms un mērķtiecīgs process; socializācija norit tikai sabiedrībā, vides ietekmē, resp., izmaiņas socializācijā notiek kopā ar izmaiņām sabiedrībā. Socializācija ir personības veidošanās process, kad indivīds mācās un apgūst tās vērtības, normas, nostādnes, uzvedības normas, kuras ir raksturīgas konkrētai sabiedrībai, sociālajai kopienai vai grupai – šajā gadījumā indivīdam jāpielāgojas situācijai, kad pēc soda izciešanas viņš atgriežas sabiedrībā.

Audzināšana ir vērtību nodošanas process, tas ir pedagoģiskās darbības ārējā puse. Tādējādi audzināšana kļūst par svarīgu saikni starp sabiedrību un konkrētu personību. Šajā aspektā ir jārunā arī par audzināšanas sociālo vidi, ar kuru saprot dažādas jomas: politisko, ekonomisko, sociālo un garīgo, kuras dažādā līmenī ietekmē cilvēka apziņu un uzvedību un kuru mijiedarbība kopumā veido indivīda dzīvesdarbības vidi (Špona, 2001). Attieksmes var veidot, izmantojot audzināšanu. Var audzināt attieksmi pret sevi, pret citiem, pret darbu, pret dabu, pret kultūru. Audzināšanas mērķis ir ideāls priekšstats par personību, kādu sabiedrība to vēlētos. Apzinīgai attieksmei vienmēr raksturīga arī noteikta gribas attīstība, kas vispirms izpaužas neatlaidībā un mērķtiecībā. Attieksmes veidošanā liela nozīme ir interesēm. Attieksmes, kas nostiprinājušās sistemātiskā darbībā, veido personības īpašības (Oļehnovičs, Ostrovska, 2013), tieši tāpēc ieslodzījuma iestādē galvenokārt jāvelta uzmanība tieši attieksmju veidošanai, kas palīdzētu veiksmīgi resocializēties.

## Izglītības iespējas cietumā: labās prakses piemēri

Atsaucoties uz Eiropas Savienības 2013. gada ziņojumu “Prison Education and Training in Europe”, iespējams izšķirt galvenos faktorus veiksmīgai ieslodzīto izglītības norisei pašā ieslodzījuma vietā. Ir šādi noteicošie faktori:

1. Cietuma vide – tai jābūt speciāli paredzētai izglītības apguvei (klašu izkārtojums, iespējams, pat atsevišķas būves nodrošināšana tikai izglītības ieguvei). Tāpat liela nozīme ir informācijas tehnoloģiju piekļuvei, kas daudzos Eiropas cietumos pieejamo resursu dēļ ir ierobežota.
2. Cietuma uzraugi un drošības nodrošināšanas darbinieki – viņu galvenais pienākums ir sekmēt ieslodzīto izglītošanu un nodrošināt pozitīvu mācīšanās vidi

(Braggins, Talbot, 2005). Likumsakarīgs ir fakts – ja paši cietuma uzraugi nav ieguvuši augstas kvalifikācijas izglītību, viņi arī nespēj sniegt vērā ņemamu atbalstu ieslodzītajiem, jo paši neizprot izglītošanās vērtību.

3. Cietumā strādājošie pasniedzēji un skolotāji – cietuma izglītojošajam personālam ir ne tikai jābūt gatavam sastapties ar jauniem izaicinājumiem pedagoģijas, psiholoģijas un didaktikas jomā, bet arī jāapzinās ierobežojumi un psiholoģiskā spriedze, ar kuru nākas saskarties ieslodzījuma vietā.
4. Jāņem vērā arī ieslodzīto dažādība – gan viņu spējas pielāgoties mācību programmai, gan ieinteresētība, gan ieslodzījuma termiņš, kā arī daudzās un dažādās ieslodzīto iedalījuma apakšgrupas (sievietes, jaunieši, cilvēki ar speciālajām vajadzībām u. c.) (Hawley, Murphy, Suoto-Otero, 2013).

Ko tad īsti māca cietumā? Piedāvātā izglītība dažādās institūcijās atšķiras, tomēr izglītību cietumā iespējams iedalīt trīs grupās:

1. Vispārīgā izglītība (tiek mācīti tādi priekšmeti kā matemātika, vēsture, ģeogrāfija, literatūra, svešvalodas u. tml.).
2. Arodizglītība un praktizēšanās tajā (tā ir izglītība, kas nodrošina cilvēku ar nepieciešamajām zināšanām, prasmēm un kompetencēm, kuras nepieciešamas cilvēkam darba tirgū);
3. Neformālā izglītība (šī izglītība ne vienmēr ir vērsta uz kāda sertifikāta iegūvi, bet, to iegūstot, var apgūt rokdarbus u. c. darbus. Ar neformālo izglītību ir saistīts dusmu menedžments, īpaši domāšanas kursi, kas palīdzētu nākotnē novērst atkārtotus noziegumus) (Hawley, Murphy, Suoto-Otero, 2013).

Saskaņā ar Eiropas Cietumu likumu tiek uzsvērtā plašā mācību satura nozīme izglītošanas procesā cietumā, šis saturs nodrošina iespēju ieslodzītajai personai iegūt plašas zināšanas, kā arī attīstīt lietojamās un jēgpilnas prasmes, kuras vēlāk noderēs, dodoties ārpus ieslodzījuma vietas.

Savukārt, lai nodrošinātu arodizglītību, labās prakses piemērs ir pasaulē pazīstamais termins “learn in work” jeb “mācies darba vietā”. Ja ieslodzījuma iestādei ir noslēgti konkrēti sadarbības līgumi ar darba devējiem, ieslodzītajam ir iespējams uz vietas apgūt nepieciešamās prasmes. Labās prakses piemērs Eiropā ir Luksemburga, kurā darbojas bezpeļņas organizācija “Defi-Job”, kas nodrošina darbvietas atvērtā tipa Živanišas (*Givenich*) cietuma ieslodzītajiem. Lai strādātu šajā vietā, ieslodzītajiem ir jāatbilst konkrētiem kritērijiem – jābūt skaidrai darba motivācijai un nākotnē jāspēj integrēties sabiedrībā, jāapmeklē arī konsultācijas pie psihologa, lai uzlabotu uzvedību, jāizskauž atkarības. Savukārt darbvietā ieslodzītajiem palīdz radīt tādu sajūtu, it kā viņi būtu atkal ieintegrēti sabiedrībā, – tiek noslēgts darba līgums, ieslodzītajiem tiek maksāta alga, kas ir līdzvērtīga minimālajai; ieslodzītajiem tiek dotas tiesības uz sociālajām tiesībām, pabalstiem, kā arī viņiem brīvdienu vietā tiek dota iespēja strādāt papildus divas dienas, saņemot par to algu. 2011. gadā no 23 ieslodzītajiem, kuri tur strādāja, 12 ieslodzītie turpināja to darīt arī pēc soda izciešanas, 7 ieslodzītie nostrādāja visu ieslodzījuma laiku šajā iestādē, bet četri ieslodzītie pameta darbvietu (Defi-Job, ASBL, n. d.).

Ir pierādīta dažādu mākslu un kultūras pasākumu efektivitāte tieši ieslodzītā personīgajā attīstībā un izglītības izaugsmē (Anderson, Overy, 2010). Šīs programmas uzlabo gan personīgās, gan sociālās prasmes, attīsta pašpārlicinātību un veicina

pedalīšanos tālākizglītības iegūšanā. Turklāt mākslu apgūšanas un kultūras programmas var būt efektīvas, tieši atbalstot ieslodzīto rehabilitāciju pēc izdarītā, kā arī nodrošinot veiksmīgāku attiecību veidošanu ar sabiedrību pēc atgriešanās brīvībā, tāpat novēršot psiholoģisko traumu, kas iegūta, nonākot ieslodzījumā. Labās prakses piemērs ir Francija, kur iesaistīšanās kultūras aktivitātēs ieslodzījuma vietā ir ne vien izklaide, bet arī obligāts, svarīgs veids, kā palīdzēt ieslodzītajiem iekļauties sabiedrībā un iepazīt tuvāk pašam sevi.

## Situācija Latvijā un citur Eiropā

Šobrīd ieslodzījuma vietās Latvijā pamatzglītības apgūšana ir organizēta Cēsu Audzināšanas iestādē nepilngadīgajiem (CAIN), kā arī izmeklēšanas cietumos, kuros ievietoti nepilngadīgie, savukārt pilngadīgajiem, kuriem nav vispārējās pamatzglītības, ir iespēja to iegūt. Profesionālās izglītības pasākumi cietumos ir saistīti ar arodmaņu apgūšanu dažādās specialitātēs (metinātājs, šuvējs, galdnieks, bruģētājs, frizieris, pavāra palīgs). Ieslodzījuma vietās vispārējās un profesionālās izglītības pasākumus realizē pašvaldību izglītības iestādes un tajās strādājošie pedagogi. Atsevišķos cietumos (CAIN, Matīsa cietums, Brasas cietums) ir pieejama vidējās izglītības apguve. Dažādos cietumos ir atšķirīgas iespējas izglītības iegūšanai. Ja notiesātais nav apmierināts ar cietumā iegūstamo izglītību, viņam ir tiesības turpināt savu tālākizglītību tālmācības veidā par saviem līdzekļiem vai izmantojot tuvinieku atbalstu. Visu cietumu bibliotēkās ir pieejama izglītojoša literatūra (Informācija ieslodzītā tuviniekiem, n. d.).

Eiropas Savienības valstīs var nonākt ieslodzījumā un arī kriminālatbildība iestājas dažādā vecumā (sākot ar 8 gadiem Skotijā un ar 16 gadiem Portugālē). Dažas valstis Eiropas Savienībā, piemēram, Itālija, neiekļauj jauniešus ieslodzījuma vietu statistikā (Aebi, Delgrande, 2010). Tieši tāpēc ir grūti noteikt, vai jauniešus ir ieguvis konkrēto izglītību. Dažas valstis paredz obligātu izglītības iegūšanu tiem jauniešiem, kuri vēl nav pilngadīgi (pēc attiecīgās valsts likumdošanas), tomēr ir daudzi pierādījumi tam, ka ne vienmēr jauniešus vēlas iegūt izglītību un viņa iztrūkstošās zināšanas ir cēlonis tam, ka viņš ar grūtībām iekļaujas vai arī nemaz neiekļaujas ieslodzījuma iestādes izglītības sistēmā. Tāpat arī tie, kuri pirms nonākšanas cietumā ir ieguvuši diplomu par kāda izglītības līmeņa iegūšanu, bieži nevēlas turpināt mācības augstākā līmenī. Ir izpētīts, ka tikai 3–5% no visiem ieslodzītajiem Eiropā būtu tiesīgi iegūt augstāko izglītību (Callejo, Viedma, 2008). Diemžēl arī pašas ieslodzījuma iestādes bieži vien ir slikti apgādātas ar vajadzīgajiem resursiem. Mūsdienu mediji (internets, digitālās ierīces, ierakstu atskaņošanas ierīces) pārsvarā nav pieejami, un tiek lietots tradicionālais, nevis kombinētais mācīšanās modelis, kas varētu būt vairāk piemērots jaunu cilvēku vecumam un mācīšanās stilam. Mācību programmas, kas paredz, ka tiek apgūtas dažādas prasmes, ir pierādījušas savu efektivitāti un to, ka ir iespējams gūt vērā ņemamus sasniegumus jaunu cilvēku izglītošanā ieslodzījuma iestādē (Hawley, Murphey, Suoto-Otero, 2013).

Kopumā Latvijā 11 ieslodzījuma vietās atrodas 5280 cilvēki (Latvijas Republikas Tieslietu Ministrijas Ieslodzījuma vietu pārvalde, 2014). Lai iepazītos ar pašreizējo situāciju Latvijā, tuvāk jāapskata kāda ieslodzījuma vieta, kurā tiek realizēta



izglītības iegūšana. Tā kā jaunieši cietuma vidē ir īpaši pakļauti augstam recidīvam un vispārējai ietekmējamībai, kā arī viņi iegūst fragmentāru izglītību, jauniešu cietumos bieži vien tiek piemērota citādāka izglītība, kā arī ir citādas tiesības un pienākumi atšķirībā no pieaugušo cietuma. Sīkākai situācijas analīzei izvēlēta CAIN. Desmit gadu laikā (no 2004. līdz 2014. gadam) nepilngadīgo skaits Cēsu Audzināšanas iestādē ievērojami krities. Sākotnēji tur atradās 304 dažāda vecuma jaunieši, savukārt šobrīd – vien 32 ieslodzītie ar vidējo vecumu 17 gadi (Cēsu pāraudzināšanas iestādē uzturas 17 gadus veci slepkavas, 2014).

Cēsu pāraudzināšanas iestādē visi ieslodzītie vecumā no 14 līdz 18 gadiem neatkarīgi no izdarītā nozieguma smaguma uzturas vienās telpās un sodu izcieš kopā. Atšķirīga ir pusaudžu garīgā pasaule, vērtību sistēma un uzskati par brīvību. Domājams, ka tam vajadzētu būt pirmajam nosacījumam veiksmīgai rehabilitācijai – šo pusaudžu nošķiršanai citam no cita. Sevišķus draudus rada pusaudžu ietekmējamība, jo nav reti tādi gadījumi, kad kāds cits ieslodzītais kļūst par paraugu, autoritāti pārējiem, tādējādi veicinot vājāku personību virzīšanu nepareizajās sliedēs. Vēl eksistē ieslodzītā trešais modelis, t. s. *dinastijas pārstāvis* – puisis, kura māte atrodas Ilģuciema cietumā, tēvs, piemēram, Matīsa cietumā, un brālis – Brasas cietumā. Viņiem dzīvošana ieslodzījumā ir gluži vai tradīcija, kas saglabāta no paaudzes paaudzē. Šis “dinastijas” pārstāvis nemaz nealkst brīvības, vismaz ne tādas, lai dzīvotu tiesisku dzīvi. Šādos gadījumos recidīvs ir ļoti augsts un ir grūti runāt par rehabilitāciju. Citādāka situācija ir, piemēram, Zviedrijā, kur nepilngadīgo pāraudzināšanas iestādē ir trīs lokālās zonas: viena smago noziegumu izdarītājiem, kuriem psiholoģiski piekļūt ir ļoti grūti, otra – vieglāku noziegumu pastrādātājiem, un trešajā mīt pusaudži, kas ir jau gatavi atgriezties brīvībā. Ar katru šo grupu strādā atsevišķi, jo katrai no tām ir sava specifika un vajadzīgi savi speciālisti ar atšķirīgām darba metodēm. Kad pirmās zonas dalībnieks ir gatavs atgriezties brīvībā, viņš tiek pārcelts otrajā zonā. Tā pakāpeniski, atšķirīgi citu no cita rehabilitē pusaudžus. Savukārt Vācijā izteiktāka ir ieslodzīto pastiprināta motivācija – ieslodzījuma vietas teritorijā, tālāk no ieslodzīto korpasa ir mājiņas un brīvāka papildu teritorija, ar ko tiek salīdzināta dzīve brīvībā. Par labu uzvedību un nopelniem pusaudzis var tikt pārcelts uz šādu mājiņu maksimāli tuvu realitātei un imitēt dzīvi aiz cietuma durvīm. Tie, kas dzīvo pilsētiņā šādās mājiņās, ir kā paraugs pārējiem, pēc kā tiekties.

Attiecībā uz izglītošanos gluži kā jebkuram citam skolēnam, arī Cēsu pāraudzināšanas iestādē mītošajam zēnam ik septembri jāuzsāk skolas gaitas. Rehabilitācijā svarīgi ir tas, ka dokumentā, kurā ir apliecināta izglītības iegūšana, nekur neparādās saistība ar pāraudzināšanas iestādi.

Savukārt, pilnveidojot savas arodizglītībā iegūtās prasmes, zēni pēc izvēles var apgūt dažādas iemaņas piecās specialitātēs, tai skaitā kokapstrādē un metālapstrādē. Šajā sakarā Cēsu pāraudzināšanas iestādei ir iecere ciešāk sadarboties ar Valsts probācijas dienestu. Iestādes teritorijā atrodams arī muzejs, kur izstādītas pašu audzēkņu darinātas lietas.

No interešu izglītības viedokļa raugoties, katrs zēns var atrast nodarbi, kas viņu interesē un var noderēt nākotnē. Ir iespēja sportot, dziedāt, spēlēt kādu mūzikas instrumentu, par labu uzvedību var iegūt tiesības apmeklēt arī sporta zāli. Tāpat

iespējams pilnveidot sevi reliģijas jomā, tiesa, lielākā daļa ieslodzīto ticībai pievērsās, jau ilgāku laiku atrodoties pāraudzināšanas iestādē, nevis uzreiz tur nonākot.

Tāpat arī interešu izglītības ietvaros katru gadu ziemā pirms Ziemassvētkiem un vasarā pirms Jāņiem Valsts probācijas dienests Cēsu Audzināšanas iestādē nepilngadīgajiem rīko akciju “Cilvēks cilvēkam”. Akcijas mērķis ir popularizēt notiesātos jauniešos interesi par saturīgu brīvā laika pavadīšanu, palīdzēt uzlabot notiesāto savstarpējās komunikācijas un sadarbības prasmes, kā arī vienkārši radīt jauniešos pozitīvas emocijas un dzīvesprieku (Valsts probācijas dienests, 2014).

## Nobeigums

Pamatojoties uz *mūžizglītības programmas apakšprogrammas* “Grundtvig Learning Partner Ship RISE – Reintegration through Learning and Working” saukli par to, ka “ieslodzītais ir tā procesa centrā, kurā viņš reintegrējas sabiedrībā izglītojoties un mācoties”, veiksmīgai resocializācijai un mācīšanās procesam ieslodzījuma iestādē ir nepieciešami pieci stūrakmeņi:

1. Uz ieslodzīto centrēts mācību process – cietumā jābūt videi, kas ir draudzīga mācībām un veicina ieslodzītā socializācijas procesu.
2. Kopīgas misijas sajūta – visām iesaistītajām pusēm (gan ieslodzītajiem, gan cietuma apsargiem un reprezentējošajām personām) jābūt ieinteresētām veiksmīga procesa norisē. Ieslodzītajiem jāsaņemt atbalsts jebkurā dzīves situācijā, ja nepieciešams, jāizveido individuāli apmācību plāni.
3. Mācību procesa nepārtrauktība – tādējādi ieslodzītajam tiek piedāvāta iespēja penitenciāro iestādi uzlūkot kā holistisku mācīšanās vidi.
4. Izglītības iegūšana ieslodzījuma iestādē ir jāatbalsta valstiskā līmenī – tad tā ir veiksmīga reintegrācijas procesa neatņemama sastāvdaļa.
5. Izglītība cietumā kā izglītības mūža garumā sastāvdaļa (Best Prison Systems: Less Crimes, 2013).

Apvienojot gan vispārējo obligāto izglītību, gan arodizglītību, gan neformālo izglītību, kā arī ievērojot veiksmīga mācību organizēšanas procesa struktūru ieslodzījuma iestādē, iespējams pusaudzī veicināt tādas attieksmes veidošanos pret sevi, citiem, darbu un kultūru, kura būtu par pamatu veiksmīgai resocializācijai un spējai atgriezties sabiedrībā kā pilnvērtīgam tās loceklim. Kā teikusi Ieslodzījuma vietu pārvaldes vadītāja Ilona Spure, galvenais izaicinājums ir tieši personāla apmācības: “Nepieciešama pilnīgi jauna pieeja, bet mums sistēma iekavējusies vismaz par 10 gadiem. Tagad ir sekas tam, ka likvidēta Policijas akadēmija un penitentiārā koledža. Karjeras izaugsmi nodrošināt ir ļoti apgrūtināši, virzīt atbildīgos amatos ir grūti – nav akadēmisko zināšanu, nav pieredzes, tas situāciju vēl vairāk pasliktina. Ļoti gribētos cerēt, ka izdosies mūsu mācību centram mainīt statusu, kapacitāti un kvalitāti. Uz ko mēs virzāties ikdienā – tā ir dinamiskā drošība cietumā, cita pieeja, profesionālā komunikācija.” (Kupčs, 2014)

Tā kā penitentiārā izglītība gan ieslodzījuma vietu personālam, gan ieslodzītajiem, gan arī sabiedrībai Latvijā ir visnotaļ līdz galam neapgūts jēdziens, pētāmo tēmu loks ir ļoti plašs, taču pētāmajiem aspektiem jābūt ne vien teorētiskiem, bet arī praktiski realizējamiem reālā situācijā – aiz ieslodzījuma vietas durvīm.

## IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

1. **Aebi, F. M., Delgrande, N.** *Council of Europe Annual Penal Statistics: Space 1*. 2010. Pieejams: [http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/prisons/SPACEI/PC-CP\(2010\)07\\_E%20SPACE%20Report%20I.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/prisons/SPACEI/PC-CP(2010)07_E%20SPACE%20Report%20I.pdf) (skatīts 13.01.2015.)
2. **Anderson, K., Overy, K.** Engaging Scottish young offenders in education through music and art. *International Journal of Community Music*, Vol. 3:1, 2010. Pieejams: <http://www.ingentaconnect.com/content/intellect/ijcm/2010/00000003/00000001/art00005> (skatīts 19.01.2015.)
3. *Best Prison Systems: Less Crimes*. Luxembourg, 2013. Pieejams: <https://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/Risepressrelease.pdf> (skatīts 02.02.2015.)
4. **Braggins, J., Talbot, J.** *Wings of Learning: The role of the prison officer in supporting prisoner education*. Centre for Crime and Justice Studies, 2005. Pieejams: <http://www.crimeandjustice.org.uk/sites/crimeandjustice.org.uk/files/wings-of-learning.pdf> (skatīts 14.01.2015.)
5. **Callejo, J., Viedma, D.** *Eurodesip: Diagnosis of State of Higher Education in Penal Institutions in Europe*. 2008. Pieejams: [http://labspace.open.ac.uk/file.php/3965/EURODESIP\\_Spain.pdf](http://labspace.open.ac.uk/file.php/3965/EURODESIP_Spain.pdf) (skatīts 03.01.2015.)
6. *Cēsu pāraudzināšanas iestādē uzturas 17 gadus veci slepkavas*. 2014. Pieejams: [http://www.tvnet.lv/zinas/kriminalzinas/545516-cesu\\_praudzinanasan\\_iestade\\_uzturas\\_17\\_gadus\\_veci\\_slepkavas](http://www.tvnet.lv/zinas/kriminalzinas/545516-cesu_praudzinanasan_iestade_uzturas_17_gadus_veci_slepkavas) (skatīts 01.02.2015.)
7. **Concile of Europe.** *European Prison Rules*. 2006. Pieejams: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747> (skatīts 03.03.2015.)
8. *Defi-Job, ASBL*. Pieejams: <http://www.statvoks.no/hippo/presentations/d%C3%A9fi-job%20in%20English.pdf> (skatīts 28.01.2015.)
9. **Hawley, J., Murphy, I., Suoto-Otero, M.** *Prison Education and Training in Europe. Current State-of-Play and Challenges*. 2013, pp. 44–49. Pieejams: [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf) (skatīts 12.01.2015.)
10. *Informācija ieslodzītā tuviniekiem*. Pieejams: [http://www.zinisavastiesibas.lv/info\\_l01.htm](http://www.zinisavastiesibas.lv/info_l01.htm) (skatīts 29.01.2015.)
11. **Kupčs, E.** *Cietumos izglītojas mazāk nekā puse ieslodzīto*. 2014. Pieejams: <https://www.lsm.lv/lv/raksts/latvija/zinas/cietumos-izgliotojas-mazak-neka-puse-ieslodziito.a119087/> (skatīts 24.02.2015.)
12. *Latvijas Republikas Izglītības likums*. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 31.12.2014.)
13. *Latvijas Republikas Tieslietu ministrijas Ieslodzījuma vietu pārvalde*. 2014. Pieejams: [http://www.ievp.gov.lv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=203&Itemid=109&lang=lv](http://www.ievp.gov.lv/index.php?option=com_content&view=article&id=203&Itemid=109&lang=lv) (skatīts 03.03.2015.)
14. **Oļehnovičs, D., Ostrovska, I.** *Audzināšanas socioloģijas teorētiski metodoloģiskie aspekti*. Pieejams: <http://du.lv/files/000/008/342/Ostrovska.pdf?1381337577> (skatīts 03.01.2015.)
15. **Quan-Baffour, Zawada, B. E.** Education Programmes for Prison Inmates: Reward for Offences or Hope for a Better Life? *Sociology Soc. Anth.*, 3(2), 2012, pp. 73–81. Pieejams: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSSA/JSSA-03-0-000-12-Web/JSSA-03-2-000-12-Abst-PDF/JSSA-03-2-073-12-053-Quan-Baffour-K-P/JSSA-03-2-073-12-053-Quan-Baffour-K-P-Tt.pdf> (skatīts 13.01.2015.)
16. **Špona, A.** *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 2001.
17. Valsts probācijas dienests. *Jaunami*. Pieejams: [http://www.probacija.lv/?&id=692&news\\_id=157&mCatName=news&action=comments](http://www.probacija.lv/?&id=692&news_id=157&mCatName=news&action=comments) (skatīts 29.12.2014.)

18. *Why Prison Education?* Pīeējams: <http://prisonstudiesproject.org/why-prison-education-programs/> (skatīts 14.01.2015.)
19. Добреньков, В. И., Кравченко, А. И. *Фундаментальная социология: социализация и образование*. Москва: Инфра-М, 2005, с. 1040.

## Summary

*According to Education Law in Latvia, it is possible for everyone to receive education, even if a person is in a penitentiary. The author perceives it as a great opportunity to help inmates to improve their social skills, as well as prevent repeated crimes after they have served their term in prison. It is very important to receive a different education in Juvenile Prison, because then there is a feasible opportunity to change person's mind about his/her future. There are five cornerstones of successful resocialization after a person has left a penitentiary – educational place in prison should be friendly and encouraging for lessons, all the involved persons should be interested in the process of learning and teaching, the lessons should be held regularly and also a support is needed from the government. Education in prison should be accepted as a part of lifelong learning.*

**Keywords:** *education in prison, school age prisoners, penitentiary institution, resocialization.*

5.

**AUDZINĀŠANA AUGSTKOLAS UN  
PIEAUGUŠO IZGLĪTĪBĀ**

***UPBRINGING IN OUT-OF-FAMILY CARE  
AND IN INTERESTS' EDUCATION***

## **Instructor and Educator? Attitudes and Skills for Enhancing Quality of Maritime Education**

### ***Instruktors un audzinātājs? Attieksmes un prasmes izglītības kvalitātes paaugstināšanai jūrniecībā***

**Sandra Ozola**

SIA “Novikontas Jūras koledža”  
Duntes iela 17, Rīga, LV-1005  
E-mail: [so@novikontas.lv](mailto:so@novikontas.lv)

**Dmitrijs Semjonovs**

SIA “Novikontas Jūras koledža”  
Duntes iela 17, Rīga, LV-1005  
E-mail: [ds@novikontas.lv](mailto:ds@novikontas.lv)

**Aleksejs Bogdaņecs**

SIA “Novikontas Jūras koledža”  
Duntes iela 17, Rīga, LV-1005  
E-mail: [ab@novikontas.lv](mailto:ab@novikontas.lv)

**Manuel Joaquín Fernández González**

Scientific Institute of Pedagogy, Department of Education,  
Psychology and Arts, University of Latvia  
Jūrmalas gatve 76, Rīga, LV-1083  
E-mail: [manuel.fernandezs@lu.lv](mailto:manuel.fernandezs@lu.lv)

Improving instructors' educational competence will enhance the quality of maritime in-house training (IHT). The research question of this study was: what are the main features of a competent IHT instructor as educator and how to improve them? This study is based on a previous mixed-method study (Semjonovs, Bogdaņecs, & Fernández González, 2015). An in-depth discussion of its results was implemented, involving 25 international experts (safety, vetting and technical managers, IHT instructors, captains, chief engineers, ship officers) using several qualitative methods (focus group discussion, round table). The results show the importance of the personal relation between teacher and students for enhancing the quality of IHT.

**Keywords:** maritime education and training, in-house training, instructor competences, focus group.

## **Introduction**

The European Community, recognizing the importance of vocational education and training (VET), sets enhancing attractiveness and relevance of VET as one of the current priorities, especially since the Copenhagen declaration (European

Commission, *The Copenhagen Declaration*, 2002). The European Ministers for VET, the European Social Partners and the European Commission stressed the necessity of improving the quality and competences of teachers, trainers and school leaders, introducing flexible pathways between all education levels. By 2020, European VET systems should be more attractive, relevant, career-oriented, innovative, accessible and flexible, and should contribute to excellence and equity in lifelong learning (European Commission, *The Bruges Communiqué*, 2010). Increasing attractiveness of vocational education is also topical in Latvia (Republic of Latvia, Order of Cabinet of Ministers No. 629, *Raising attractiveness of vocational education*). As an example, recently five modules of initial and continuing vocational education were created by the National Centre for Education to promote acquisition of lifelong learning competences in vocational education (ReferNet, 2014).

In this general context, maritime education and training (MET) is not an exception (European Union, *Opinion of the European Economic and Social Committee on the 'Promotion of sea transport and the recruitment and training of seafarers'*, 2005; European Union, *Directive 2008/106/EC*, 2008). In-house training (IHT) is an increasingly important part of seafarers' lifelong learning education. IHT is the professional short-term training the seafarers receive before going on board the vessel, even if it is not prescribed by Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW) (IMO, 2011). IHT helps new seafarers to familiarize with work and enhances professional development of experienced ones. Quality of IHT is also required by ship owners/managers. Moreover, IHT improves attitude towards safety, minimizing further expenses related to health, environment and ship protection. IHT implementation faces a number of problems: participants' lack of time, difficulties of organization, high costs etc. One of the main problems is the inadequacy of IHT contents and methods to the needs of diverse generations of trainees (Strauss & Howe, 1991). Even if considerations about IHT organization, contents and cost-effectiveness are closely connected with IHT quality, maritime lecturers remain the "change agents" (Zade, 2003). Instructors are the key point of educational processes.

The scientific literature dedicated to the characteristics of a competent educator is quite extensive, but it mostly focuses on basic and general education teachers and on university teachers. Interest in improvement of VET teachers' competences is also growing in Europe; however, in the field of maritime education and training the research still retain a big gap. Maritime industry has an excellent standard for MET, the STCW (IMO, 2011), but it is mainly concentrated upon seafarers' competences and very little on instructors. Many instructors are good professionals in their field, but they lack pedagogical skills and competence. There is still a need for literature regarding the specific competences necessary for VET teachers and instructors, and even more so in the specific field of Maritime education and training (MET).

In a recent study (Semjonovs, Bogdaņecs, & Fernández González, 2015), the definition of instructors' competences necessary for enhancing the quality of in-house training in maritime education was addressed. In order to stimulate new ideas and creative concepts for developing the quality of IHT, the current study was designed to deepen the interpretation of the results obtained in that research,

using qualitative methods (focus group discussion, round table). The opinions of international experts (safety, vetting and technical managers, IHT instructors, captains, chief engineers, ship officers) were explored. The research question was: what do experts think about the main features of a competent IHT instructor as an educator, and how to improve them?

## Theoretical background

In this section we firstly address the difference between vocational training and vocational education, in general and in the maritime field, and then the place and use of values in VET institutions as a central component of vocational education.

### Differences between vocational training and vocational education

Vocational education (VE) and vocational training (VT) differ according to the methods they use, the type of learning processes involved, and the time needed for completing the entire process. It has been said that the main difference between vocational education and vocational training is the kind of identity and competence they seek to develop. The development of a *vocational identity* is a key aspect and outcome of vocational education provisions (Klotz, Billett, & Winther, 2014). But vocational training is a strong instrument for the development and permanent improvement of vocational performance through the enhancement of *workplace identity* and workplace effort.

There are also differences between (VT) instructors and (VE) educators – teachers: Teachers and instructors have distinct recruiting and education processes. “While teachers receive their education at universities and develop a pedagogical self-image, instructors are promoted within the company after professional experience; their pedagogical qualifications are often quite limited” (Harteis, Billett, & Gruber, 2014, 407). Teachers’ contact with the world of work varies; sometimes they consider immersion in professional world as less important than pedagogical skills and knowledge. This difference of education and mentality, actually, often dictates the way they organize the learning processes, translating the contents and aims set out in their respective curricula into very different teaching and learning situations. In any case, both teachers and trainers need new competences, and stakeholders are urged to “work together in identifying best practices and guiding principles with respect to changing competences and the profiles of VET teachers and trainers” (European Commission, *The Bruges Communiqué*, 2010, 8).

As regards MET, the process of differentiation between maritime education and maritime training is quite recent. Till around 1950, maritime training (MT) existed mostly as a form of gaining knowledge and skills for work. The main location of such training was onboard of a ship and it was basically oriented toward the requirements of work. The main concern was to develop young seafarers’ “know-how”, and instruction was provided within national professional education and training systems. However, MT had an “outsider status” inside, and had but



a little interaction with the national education and training system for other professions. Later, more advanced and complicated ships were launched by the industry, and that required to build another approach to gaining knowledge and skills: MT became MET. Higher admission requirements were introduced and the study program was modified, leading to an eventual academic degree. The studies became longer, but in spite of this, shipping companies sometimes had the impression that MET had ceased to sufficiently care about the practical formation of future seafarers, and that the gap between training at MET institutions and the job on ships increased. A greater awareness of the necessity to reduce the gap between training and the job appeared. At the same time, the educational impact of MET on youngsters increased, and a new reflection on the educational role of MET institutions and teachers became necessary.

### **Values and vocational education**

In recent literature about VET, creating a quality culture within VET institutions is associated with reflection on “basic ethical values that should steer your VET organisation when pursuing its vision, mission and strategic quality objectives” (Cedefop, 2015, 87).

VET institutions’ mission is no longer limited to the technical formation of students. In modern VET institutions, the definition of the vision and mission statement is based on a set of values, which are transmitted to the users of the educational services (students) during the entire study process, especially through their contact with teachers and instructors. A theoretical example of values and associated activities that could be implemented in VET can be found in recent European Commission documents (Cedefop, 2105). The encompassed values include excellence, integrity (acting professionally, ethically, honestly and transparently), innovation, teamwork (acknowledging cooperation, mutual support and shared expertise), passion (performing with positive emotions and devotion to quality) and respect (recognising dignity and diversity in all relationships). As a practical example of the inclusion of values in the vision and mission of MET institutions in the Baltic countries, the Lithuanian Maritime Academy (Lietuvos aukštoji jūreivystės mokykla, Klaipėda) in its quality policies has set down the undertaking to “train students’ general abilities and civic value-based attitudes necessary for their work after graduation and for lifelong learning”; and one of its aims is to “promote value-based attitudes”. In Latvia, for the Novikontas Maritime College, which is the promoter of this study, the values that support the work of the educational and training activities are “people (caring for the development and welfare of all members of the institution), truth (commitment to evidence-based research), usefulness, and academic culture (demanding research environment based on academic ethics, mutual respect and interest between students and staff).

This study does not directly address the question how and which values are transmitted in IHT. But the in-depth exploration of instructors’ competence will help to put in evidence the underlying educational aspects of their work.

## Methodology

Three data collection activities were implemented to gain an in-depth insight into the research question: focus group discussion, workshop and the final round table. They were based on the discussion of the results of the previously mentioned research (carried out through interviews and a survey). The research process was designed to obtain qualitative feedback and statements from internal and external stakeholders on the current status of the IHT and on their expectations with regard to its further development. These activities not only extended the interpretation of previously collected data, but also helped to stimulate new ideas and creative concepts for developing the quality of IHT (Cedefop, 2015).

Data collection took place on September 20, 2014, during a seminar organized in the framework of the TA Teacher Conference in Riga. The total time of the seminar was around 5 hours: 45 minutes devoted to the initial presentation, 1:30 to focus group discussion, 1:30 to the workshop and 45 minutes to the final round table.

25 experts involved in the organization and implementation of IHT at different levels reflected together upon their current practices, problems and optimal solutions for improving it. They were representatives of the following companies related to maritime industry: Novikontas Maritime College, Latvian Shipping Company, Baltic Group International/V-Ships, Duna Marine Shipmanagement, Nordic Tankers, Selandia Group, Columbia Ship Management, OSM, Hanza/Norbulk, Stena Bulk, Navigator Gas, WLCM, Ultramarin, and Latvian Maritime Administration. All of the participants were males of the age between 28 and 60 years, approximately homogeneously distributed.

A particular attention was paid to the atmosphere in which the seminar activities took place, because "quantity and quality of the generated data depended on it" (Cedefop, 2015, 196). The whole process took place in a creative way. Mutual understanding between participants (confidence, sense of humour, positive emotional environment) was a key factor for the success of the seminar.

## Methods

The initial presentation. The seminar was introduced by a presentation of the results obtained in the previous research. The PowerPoint presentation "Educators' attitudes and skills for enhancing quality of seafarers' In-House Training (IHT)" was showed to the participants, who were gathered in a conference room. The presentation had 3 parts: 1) "The ideal IHT instructor: what did managers, instructors and seafarers say?"; 2) "The challenges for IHT instructors: what could be improved?"; 3) "Other issues in IHT (problems)". After some questions, the subsequent activities of the seminar were introduced.

Focus group discussion. The methodology of the focus group discussion was based on the collaborative exploration of several topics. The focus group discussion was organized in a brainstorming style led by a recognized expert on IHT with excellent communication skills, in a different, larger room. The methodology was based on an adaptation of the parallel thinking process of E. de Bono (de Bono,

1985), choosing a particular perspective for helping participants to be more productive, focused, and mindfully involved when reflecting on IHT improvement.

Specifically, participants were asked to autonomously form 3 groups with the task of reflecting upon IHT from 3 different perspectives: “IHT is very important”; “IHT should take place outside the school”; “IHT should be fun”. Each thematic team, sitting around a different table, discussed the perspective for 45 minutes, creating their own interpretation of the situation.

Then, using an interpretative phenomenological approach (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), each group presented its suggestions to the other participants, offering them insights into how they made sense of the situation from the given perspective. Based on the presentations, the participants shared experiences and progress in their discursive exploration of the necessary new contents and methods for IHT.

**Workshop.** After a short break, a workshop called “From actual to ideal IHT educator” was organized to consider the features of the current and the ideal IHT. For this activity, the systemic constructivist didactic approach, (Reich, 1996) was chosen: receiving constructive review of their own proposals and listening to other possible solutions gave participants an opportunity of deconstructing their previous knowledge and reconstructing a new practical knowledge by themselves.

Specifically, participants were asked to compare the IHT situation ‘A’ (as-it-is now) and ‘B’ (as-it-should-be), additionally describing a strategy for transition from point A to point B. The IHT aspects to be compared were IHT contents, cost-effectiveness, usefulness, methods, facilities, and materials. Participants had to use a visual representation to symbolize IHT aspects and to discuss them with other participants during the presentations: they had to draw two human figures (one to represent the point A and the second for the point B), whose head represented the contents, the body – IHT cost-effectiveness, the left hand – IHT usefulness, the right hand – IHT methods, the left foot – IHT premises, and the right foot – IHT materials.

Based on their drawings, participants shared with the rest of participants their views on the topical problems and ideal solutions in IHT, and received suggestions and comments from the other participants.

**Round table.** After a coffee-break, a last round table of suggestions took place. Participants again assembled in the first room, where, based on the ideas discussed during the entire seminar, each participant was asked to reflect and to give a last brief remark, synthesizing his own view on the main priority for improving IHT practices.

## **Data collection and analysis**

During the whole seminar, two researchers were continuously taking notes, recording the expressions of participants and the contents of presentations, while other researchers were leading the different activities.

These notes were transcribed as literally as possible in a MS Word document. The initial material obtained by both researchers was compared and a final document with the original first data was elaborated.

Data analysis consisted of examining, classifying, tabulating, recombining and interpreting information from the three activities of the seminar. The analysis was a complex process because the information derived from many sources: presentations of the participants, notes of the observers, and oral information from the other researchers who led the activities. The expressions were systematically classified thematically by the group of 4 researchers working together, focusing on the data related to substantial questions and comparing participants' views on the same topic.

## Results

After structuring and analysing the opinions expressed by participants during the focus group discussion, the workshop "From actual to ideal IHT educator" and the last round of suggestions, a synthesis of the main results was elaborated:

A first group of opinions labelled "*giving sense to the training*" regarded the necessity of enhancing awareness of the usefulness of the training. Participants suggested to explain the goals of IHT to the trainees and companies, showing why training is needed with concrete examples; to keep eyes and ears open, and to listen to what the industry requires; to give qualitative information, to keep information updated, fresh; to use an international approach, because seafarers' work is very globalized; in general, to change from "must do" to "usefulness" approach;

A second group of opinions labelled "*improving communication skills*" regarded the teaching-learning process. Participants suggested: to *share experiences*, for example, by using stories from life, to challenge oneself, to tell/share one's funny stories; to *facilitate communication* by fostering two-way communication, not making large groups, but small groups of seafarers, giving frequent feedback and facilitating communication also between seafarers and companies; and to *make training friendly*, fun, for example, preparing welcome drinks served by the lector the first day for breaking ice, showing fun material and comics during the lectures instead of PowerPoint presentations, making students feel like being at sea, having no scruples to dress like pirates from time to time...; in short: to be friendly, to involve people, to have more fun, to use new methods.

A third group of opinions labelled "*innovation in teaching*" regarded the use of new resources in the pedagogical process. Participants suggested to *use more resources*: to invite professional instructors with their "show"; to look at attractive instructors (TED talks, internet...); to invite an outside professional to make the courses more attractive; to invite good lecturers from outside to train teachers; to shift instructors between courses for a greater diversity; to use company-specific materials, and company case studies; to use also presentations on-line, webinars, multimedia materials; to use outside-class learning. They also suggested *adapting to students' needs*: to make a proper initial assessment before the training; and to apply different programs according to this initial evaluation; to elaborate new programs when necessary. Finally, the encouragement to *involve students*: participants should do more, i.e., not to talk too much, to make more practical workshops; to use practical events; to make students also train by themselves, assigning them to "teach" someone else: change the position (captain-chief engineer) to involve students in

the education process; to use case studies and simulate emergency situations; to balance between theory (30%) and practice (70%).

## Discussion

In the previous study presented to the participants (Semjonovs, Bogdaņecs, & Fernández González, 2015), it was found that the ideal IHT instructor: 1) has a good knowledge of the topic in line with the industry, and delivers interesting content with a good balance between theory and practice; 2) is a real professional with practical experience, a working seafarer; 3) has good communication skills and presents information attractively; connects with students, and provokes exchange of information between instructor and students; and 4) likes his work, cares about seafarers and develops his/her own teaching styles.

Comparing these previous results with those of the current study, it can be observed that the experts offered a new, more personal perspective on the main priorities for IHT instructors. Knowledge of the topic and practical experience, which were found to be key aspects in the previous study, here are considered to be important in order to give sense to the training, to make it useful for people. Communication skills that were also found to be useful in the previous study, here were not linked to the improvement of communication techniques, but to the creation of situations that facilitate personal communication (sharing experiences, fostering two-way communication, making the training friendly). And the improvement of teaching practices is also related to a more personal involvement of students and adapting to students' needs rather than to new pedagogical skills or technologies.

As it was recently stated, "VET teachers need to have sufficient skills and knowledge to undertake teaching that is in line with the times" (Keller Lauritzen, Andersen, Secher, Olsen, & Fuglsang Østergaard, 2014, 54). However, this study shows that knowledge and skills are not the only aspects to be improved: trainers' values, attitudes and their attention to students' needs are also very important. And even if the need of improving MET lecturers' pedagogical skills and the capacity to use ICT was found to be the most urgent training requirement in MET institutions ten years ago (Zade, 2000, 2003), this study indicates that lecturers' values and personal skills, the ability to communicate with students and make IHT attractive is even more acute today.

We think the recommendations put forward by the experts involved in this study are very relevant. The current study elucidates the educative impact of VET instructors. Their technical and pedagogical competence should be accompanied by the ability to devote personal attention to students. MET institutions should focus not only on *teaching* quality (Kennedy, 2006) but also on *teacher* quality (values, charisma to inspire, creativity, intuition, etc).

In this sense, the exchange of experience between different institutions and institutional collaboration (visiting instructors, joint research projects, etc.) are also good channels for enhancing the quality of in-house training and personalizing the studies. In order to improve the quality of MET in general and of IHT in particular, it is necessary to foster a greater mobility of learners, teachers and

instructors, and other VET professionals (European Commission, *The Bruges Communiqué*, 2010), because contact with new colleagues representing different cultures has a positive educational impact, especially regarding multicultural and communicative competence. Fostering instructors' participation in conferences and courses enhancing their professional development as instructors is also necessary.

The practical implications of this research for training managers, instructors, directors of maritime education and training (MET) are quite evident. The findings of this study provide useful information about new opportunities for development of the professional field devoted to in-house training. The results show that competent IHT instructors should not rely only on their knowledge and experience of their topic; they also need to improve their practice as teachers, giving sense to their teaching, improving their communication skills and having the courage to remove barriers and to adopt a more personal, creative approach to the organization of the learning processes. The study opens new lines for future research on the development of vocational education teachers' competence.

## BIBLIOGRAPHY

1. Cedefop. *Handbook for VET providers: Supporting internal quality management and quality culture*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop Reference series. No. 99, 2015.
2. **De Bono, E.** *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company, 1985. ISBN 0-316-17791-1.
3. European Commission. *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020*, 2010. Available: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf) [accessed on 11.02.2015]
4. European Commission. *The Copenhagen Declaration: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. Available: [http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf) [accessed on 11.02.2015]
5. European Union. *Directive 2008/106/EC of the European Parliament and of the Council of 19 November 2008 on the minimum level of training of seafarers* (recast), 2008. Available: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ%3AL%3A2008%3A323%3A0033%3A0061%3AEN%3APDF> [accessed on 11.02.2015]
6. European Union. *Opinion of the European Economic and Social Committee on the 'Promotion of sea transport and the recruitment and training of seafarers'* (2005/C 157/05), 2005. Available: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004IE1631&from=EN> [accessed on 11.02.2015]
7. **Harteis, C., Billett, S., & Gruber, H.** *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. London: Springer, 2014.
8. IMO (International Maritime Organization). *International Convention on Standards of Training Certification and Watchkeeping for Seafarers – STCW*. London: IMO, 2011, ISBN 978-92-801-1528-4.
9. **Keller Lauritzen, J. R., Andersen, T., Secher, J. E. O., Olsen, S., & Fuglsang Østergaard, S. M.** *Preparation of the European Business Forum on Vocational Training: Final report*. Copenhagen: Danish Technological Institute, 2014. Available:

- [http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/business-forum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/business-forum_en.pdf) [accessed on 11.02.2015]
10. **Kennedy, M.** From Teacher Quality to Quality Teaching. *Educational Leadership*, 2006, 63 (6): 14–19.
  11. **Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E.** Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 2014, 6:6. Available: <http://www.ervet-journal.com/content/6/1/6> [accessed on 11.02.2015]
  12. Latvian Republic Cabinet of Ministers (2009). Order of Cabinet of Ministers No. 629, *Raising attractiveness of vocational education and involvement of social partners within vocational education quality assurance* (last amended on 17 August 2012, No 395), [Latvijas Republikas Ministru kabineta rīkojums Nr. 629 2009. gada 16. septembrī “Par koncepciju “Profesionālās izglītības pievilcības paaugstināšana un sociālo partneru līdzdalība profesionālās izglītības kvalitātes nodrošināšanā””]. Available: <http://likumi.lv/doc.php?id=197894> [accessed on 11.02.2015]
  13. ReferNet Latvia. *VET in Europe – Country report Latvia*. Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2014. Available: [http://www.refernet.lv/uploads/Country\\_Report\\_LV\\_2014.pdf](http://www.refernet.lv/uploads/Country_Report_LV_2014.pdf) [accessed on 11.02.2015]
  14. **Reich, K.** *Systemisch konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer Interaktion-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand Verlag, 1996.
  15. **Semjonovs, D., Bogdaņecs, A., Fernández González, M. J.** Instructors' competence for enhancing quality of in-house training in maritime education. *Society. Integration. Education. Proceedings of the international scientific conference*. Rezekne (Latvia) May 22–23, 2015, Volume IV, pp. 31–39. Latvia: Rēzeknes Augstskolas izdevniecība, 2015, ISSN 2256-0637.
  16. **Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M.** *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage, 2009.
  17. **Strauss, W. & Howe, N.** *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: Morrow, 1991.
  18. **Zade, G.** *Harmonization of European Maritime Education and Training Schemes (METHAR)*. Final Report for Publication. Malmö, Sweden: World Maritime University, 2000. Available: <http://www.transport-research.info/Upload/Documents/200310/methar.pdf> [accessed on 11.02.2015]
  19. **Zade, G.** *Thematic Network on Maritime Education, Training and Mobility of Seafarers (METNET)*. Final Report for Publication. Malmö, Sweden: World Maritime University, 2003. Available: <http://www.academiamarinamercantile.it/doc/report.pdf> [accessed on 11.02.2015]

## Kopsavilkums

*Instruktoru audzināšanas kompetences paaugstināšana sekmēs jūrniecības iekšējās apmācības procesu (in-house training – IHT). Pētījuma jautājums: kādas ir kompetenta IHT instruktora kā audzinātāja galvenās īpašības un kā tās attīstīt? Šis pētījums balstās uz jaukto metožu pētījumu (Semjonovs, Bogdaņecs, Fernández González, 2015). Lai iedziļinātos pētījuma jautājumā, diskusijā par iepriekšējā pētījuma rezultātiem tika iesaistīti 25 starptautiskie eksperti (jūrniecības uzņēmumu īpašnieki, virsnieki). Tika izmantotas dažādas kvalitatīvas metodes (fokusgrupas diskusijas, apaļā galda diskusijas). Rezultāti parāda, ka pasniedzēja un studenta personīgās attiecības ir īpaši svarīgas IHT kvalitātes paaugstināšanai.*

*Atslēgvārdi:* jūrniecības izglītība un apmācība, iekšējā apmācība, instruktora kompetence, fokusgrupas diskusija.

## The Training of the Future Teachers to Provide Gender Education to Pupils to Support Future Formation of Family

### *Topošo skolotāju sagatavošana skolēnu dzimumaudzināšanas jautājumu risināšanai ģimenes veidošanā*

**Volodymyr Kravets**

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
46027, Ukraine, Ternopil, Kryvonosa street, 2  
E-mail: [v.kravets@tnpu.edu.ua](mailto:v.kravets@tnpu.edu.ua)

The article deals with the relevance of familistic competence formation of future teachers in the context of gender paradigm, its structural components, and also the approaches and methods of pedagogical university work in preparation of the students – pedagogues to provide gender education and contribute to formation of the future family man.

**Keywords:** competence, education of a teacher, familistic, gender.

### **Introduction**

The system of higher education is actively influenced by the changes in the modern world and in the Ukrainian society and the mobility and adequate solutions to the contemporary tasks are demanded. As a result, the problems of regular, systematic, purposeful psychologically pedagogical youth training for family life, as well as the introduction to modern gender realia awareness are actualized. In such conditions, the Ukrainian institutions of higher education should become an important link in social state policy concerning strengthening of families and help the youth to become prepared for family life, to form the gender and familistic culture. A special part in solving these problems is assigned to pedagogical universities, the graduates of which after obtaining an appropriate training would help to increase the quality of gender and familistic culture of children as well as their parents.

In scientific psychologically pedagogical literature the problems of gender and familistic competence formation of the future teachers were raised and solved in the works of T. Hovorun, H. Isakaeva, O. Kikinezhdzi, S. Matjushkova, N. Smirnova, I. Shylova, L. Sholohova, L. Shtylyova etc. (Матюшкова, 2008; Говорун, Шарган, 1990; Овсienko, 2003; Рожкова, 2006; Штылева, 2008).

Besides, according to the opinion of the author, the works of the abovementioned scientists provide a cursory examination of this problem without immersing into the details.



Discussing the university practice it should be mentioned that education of a teacher for the purpose of this work is carried out fragmentarily and unsystematically. This fact has enabled us to reveal the main contradiction between the actuality of the problem of gender and familistic (familistics – a scope of knowledge about family) competence formation of the future teacher and the insufficiently considered phenomenon, the absence of scientifically based model of organizing the process of gender and familistic competence formation of the pedagogical universities' students. The gender and familistic competence of a pedagogue in this article is taken to designate his or her knowledge of the basis of gender theory and matrimonial relations (familistic), the need and ability to use it in practical pedagogical activity, the ability to solve the tasks of this activity on the highest professional level, striving for self-education in this sphere (Шилов, 2000).

**The aim of the current article** lies in the analysis of the content and approaches to gender and familistic competence formation of the future teachers in pedagogical university environment.

### **Theoretical background**

Sex education is very important for school, however, it should not commence from the pupils but instead from the teachers. The teachers should have a clear knowledge of the progress of their education, they have to understand the importance of protection from destructive influence of “sexual revolution” which is “a latent” sexual period discussed by S. Freud. It is important for a child and a teenager, for their gradual intellectual, moral development and for all their future life. It is important for a teacher and a school. A teacher should know how to notice a possible threat to his or her student. Furthermore, it would be the preferable if in such cases the communication between a teacher and a student was confidential and trustful. A natural and protective feeling of reticence should not be offended. Here one can recall the church experience: it would be good, if a pupil could address a teacher in a difficult moment of life just like he or she would turn to a priest during a confession. Of course, it would not happen spontaneously, by itself: the right for confession should be deserved (Кравець, 2009).

One of the principal tasks in education of a teacher regardless of his or her specialization is to attain sufficient competence in the sphere of intersexual relations, to gain necessary knowledge and to choose a correct form of answers to the pupils' questions.

One more demand in the aspect of teachers' training for moral and sexual education of students is the ability to react in time and correctly to the character of intersexual relations of the pupils. A teacher should be familiar with a nature of conflict situations, which occur between boys and girls, realizing that they may see one and the same thing differently and their reactions may vary. Many conflicts are not related to squabbles and aggression but are caused by misunderstanding of the specific characteristics of one or another. A teacher does not have to intensify this misunderstanding by his or her behavior.

A graduate from a pedagogical university should be convinced in the necessity of essential changes in organization of school educational process according to the tasks of gender education of pupils and their training for family life. It concerns the teacher's behavior, the approaches for his or her address to the pupils, the methods of their control and evaluation, duration and change of activity, differentiation of tasks, emotional and personal coloring of information (Кравець, 2000).

Before starting our investigation, we had established that only 18% of university graduates with pedagogical specialties considered themselves to be ready to deal with the problems of gender education and premarital training of the pupils, and 43% did not know whether they were ready for it. The future teachers particularly lack the knowledge of taking into account the gender characteristics in the organization of educational activity and in the formation of a family man or woman.

## Methodology

In the process of training of the future teachers for the work on gender education and support in raising a family man or woman, we tried to include all the disciplines provided by curriculum. Examining the content of these disciplines, we aimed to point out those materials, which directly or indirectly helped the improvement of professional gender competence.

Active training of the future teachers contained game methods – role play, professional pedagogical projecting and imitating modeling of real pedagogical situations, role psychologically pedagogical trainings. During experimental training each student had a chance to try a role of a course of family life psychology and played out a situation relevant to pedagogical educational – a lesson at school. To assist the students, the “Schemes”, “Schemes – scenarios” of role and professional games, pedagogical situations with moral and psychological content, role trainings were made. These resources were helpful, as the students made the plans of the lessons by themselves, etc. Each micro-lesson was discussed and analyzed from the perspective of its application in pedagogical practice, methods of pedagogical communication. It helped to define the most effective methods during the discussion and to determine the principles of pedagogical work organization with regard to the classes of family life psychology. During the course some practical tasks were provided: questioning, testing, and writing the papers and scientific reports.

Besides, imitating symbolic games, creative and problem tasks, methods of work like seminar-auction (for example, dedicated to presentation of gender and familistic education literary system), brain ring, combined lectures held by both (for example, on a theme “sex hygiene” of boys and girls), different contests, etc.

Applying the method of associative family images' description (free continuation by the students of the phrase “A family for me is...”) helped to determine the different ideas students had about family. The most typical were the following associations related with the image of a family: positive: “warmth”, “coziness”, “hearth”, love, communication, emotional support, “burrow”, “fortress”, “floating ring”, etc. (90% of girls and 88,3 % of boys); negative: “loss of liberty”, “slavery”, “cage”, “mincer”, “gerbil on treadmill”, “volcano”, “routine”, “burden” (96% of girls, 11,7 % of boys).

To determine the role claims in a marriage, the method of “REC” (role expectations and claims) was used. This method enabled us to learn the students’ attitudes towards family relations and also to determine the object’s opinion about the expected role distribution in a family.

The usage of the heuristic dialogue method provides for dialogic interaction of a teacher with audience, it denotes the Socratic form of “question-answer”, during which a teacher does not provide a ready knowledge but skillfully asks the questions which help the students themselves on the basis of the present scope of knowledge, ideas, observations, personal life experience to acknowledge new notions, conclusions, rules. Herein the questions usually should contain a problem and answers should be the results of active analytical quest of a student under the direction of a teacher. We offered the following problematic issues for discussion:

Do you agree with a saying “In a family even porridge is thicker” and how do you understand its meaning?; M. Karamzin stated that “without good parents there is no good education in spite of all the schools”. What is your opinion about it?; O. Hersten said, “A family starts with children.” How do you understand this phrase? Is a family without children full?; Is the following statement of Fales true: “Remember that your children will treat you the same way as you treat your parents”?; Debate the phrase “One should marry the person of the “same nationality”. Advice to the youth (complete the sentence): “If you want to become a good family man or woman and father or mother, you should know... and be able to...”.

An important moment during the training was modeling the situations of a family life in a form of role play. The aim of role plays is an attainment of the skills required for solving complicated life situations by moral choice.

Play activity included several steps: preparatory (evaluation and analysis of the offered conditions, roles’ distribution, plot determination and participators’ positions); the game itself (peer assessment and self-assessment peer correction and self-correction in the process of interaction); play discussion (evaluation and analysis of its development and results, self-assessment and self-analysis of its development and its results). A student as an object of play activity participated in all the stages.

The only rule, which had to be followed while playing out the family theme situations was that the subject of discussion should not be the families, which the students are acquainted with or the families of the students themselves.

The criteria to evaluate the efficiency of the influence of this special course and its impact on qualitative training of the students to the work with sex education of the pupils and the future family man or woman formation was the coefficient of their satisfaction with the content and methods of teaching thereof. 212 students of experimental groups were offered to answer the questions: “Are you satisfied with the content of the special course?”, “What was valuable in this special course for your pedagogical growth and future work concerning the problems of gender and premarital education of the pupils?” The questionnaire helped to determine that 50% of the surveyed were fully satisfied with its content, satisfied – 41,7%, unsatisfied – 5,4%, completely unsatisfied – 1,1% of the students. On the basis of this fact, the score of satisfaction was determined. The general coefficient of satisfaction with the special course we calculated with the formula:

$$Z = \frac{A \cdot (+2) + B \cdot (+1) + C \cdot (0) + D \cdot (-1) + E \cdot (-2)}{N}$$

where: A – the quantity of the students maximally satisfied with the special course; B – the quantity of the students satisfied with the content of the special course; C – the quantity of the students with undefined attitude; D – the quantity of the students unsatisfied with the content of special course; E – the quantity of the students maximally unsatisfied; N – total quantity of the questioned.

The attained results give a ground to make a conclusion about the efficiency of the special courses in a process of forming the gender and familistic training for the future teachers.

## Results

In our work, we pointed out and analyzed the subsequent structural components of gender and familistic competence of a teacher:

Motivational and value component includes professional and family value orientation of a teacher's personality, which defines his or her attitude towards gender and family life problems on the one hand and to professional activity in gender education and training of the pupils for family life on the other one. It is characterized by the formed family value orientation, a presence of interest concerning a problem of gender education, to self-education in the sphere of gender and familistics, a desire to educate a valuable family man or woman, etc.

Intellectual and cognitive component, which is a basis for gender and familistic formation, a competence of a future teacher. It includes knowledge of the basis of gender theory and familistics, and the methods of education. Thus, for gender and familistic competence formation in the context of pedagogical education, the knowledge of different sciences should be integrated (social and family pedagogics, gender, psychology of personality and family relations, ethno-pedagogics, sexology, economy, jurisprudence). Additionally, the knowledge of the teaching methods is required to help to introduce the system of gender and familistic knowledge into the educational process.

Moral and behavioral component is included because the process of communication between the individuals may have a conflicting, contradictory character. Therefore the gender and familistic competence of a teacher provides a human oriented model of his or her behavior, which is based on moral immaculacy of a teacher, recognition of a pupil's right for his or her own position, for an opportunity to express himself or herself without ensuing disciplinary punishment, interaction between a teacher and a pupil, accepted pupil's right to make mistakes, etc.

Active and practical (or operationally proceeding) component provides a readiness for solving gender and familistic problems by a teacher himself or herself, and also for a professional, pedagogical activity of a teacher in solving gender problems and training the pupils for family life. To achieve this, a teacher has to have general pedagogical skills, ability to help a family individually in education and re-education of the children, organizational, communicative, orientation and other skills.

In the process of gender and familistic competence formation of the future teachers we tried to include all the subjects provided by the university curriculum. In the content of these subjects we tried to select those materials, which directly or indirectly would help the improvement of professional training of the students in this sphere.

It goes without saying that the psychologically pedagogical cycle plays the main part in this process. While mastering the normative pedagogical course, the students attain not only the knowledge of theoretical basis of pedagogical science and skills of effective educational process organization, which is of a paramount importance for a secondary school teacher training, but also master the questions of sex education and the methods of training the pupils for family life. Unfortunately, as the results of our investigation showed, not all the teachers pay much attention to this problem. Taking this fact into consideration, the recommendations for the teachers of pedagogics were developed, using the materials of some themes for training the students for future work dedicated to future family man or woman formation.

The course of history of pedagogics has a great potential to inform the students about the problems of sex education, preparing the students for family life. Studying the history of education and pedagogical thought in different periods from ancient to modern days, the future pedagogues with an appropriate help of the teachers may attain the necessary information for understanding the development trends of the investigated problem, to compare the ways of its solving in modern foreign and native pedagogics (Кравець, 2003).

The future pedagogues' mastering the tools and methods of educational work necessary for practical use in the sphere of family man or woman formation is accomplished during the course of "Basic art of teaching".

During preparation of a teacher to train the pupils for family life, the resources of pedagogical disciplines were used to the greatest extent possible, which are normative for all the specialties of pedagogical institutions. The course program "General psychology" gives the future pedagogues knowledge of the problems pertaining to methods of psychological studies; psychical human structure, functional asymmetry of the brain; sensation mechanism; the development and formation characteristics of personality's emotional-volitional sphere; methods of communicative sphere investigation, individual psychological features of personality (temperament, character, and gender characteristics). During the course "Developmental and pedagogical psychology" the students get acquainted with problems like the particular attributes of psycho-sexual development of the children of different ages; psychology of sex education of the pupils; psychological gender differences and their consideration in education; psychological basics of individual approach to sex education, a psychology of self-education, psychology of intersexual communication and friendship; psychology of pupils' leisure, new psychological transformations during puberty, prevention of wrong development, etc (Кравець, 2000).

Recently the educational curriculums of pedagogical institutions have encompassed a new course "Health science and the basics of psychohygiene". The specialists at Ternopil pedagogical university have developed the experimental program of this course, it is approved by the Ministry of Education and introduced

in the other pedagogical institutions of Ukraine. Science kit of this course is aimed at medical-hygienic training of a teacher, was successfully used by us for building professional capacity of training pupils for family life and foremost for solving the problems of pupils' sex education. A special attention was paid to such two themes: "Mental health" and "Psychohygiene of family and sex education".

Studying the first theme, the students became acquainted with the notions of stress, psychoemotional overstrain, neurosis, studied the basics and methods of psychoemotional relief. The theme "Psychology of family and sex education" supplies the future pedagogues with the knowledge regarding psychological aspects of sexual life, human reproduction processes, the basics of psychohygiene of pregnancy and maternity, approaches to attaining psycho-physical compatibility of marital partners, questions of sex education, conditions of venereal diseases and AIDS prevention.

The work dedicated to formation of future teachers' professional capacity to explain to secondary school pupils the aspects of marriage and family relations and intersex relations involved the use of the resources provided by other disciplines of pedagogical institutions' curriculum. The students became acquainted with the problems of family sociology during the course of sociology, the legal platforms of marriage and family were introduced during the course "Foundations of legislation", the moral aspects of family life and aesthetical values of family – in the course "The basics of ethics and aesthetics", etc.

Philosophy studies help the students to consider the fundamental categories of human being: liberty, creativity, love, happiness, death. In the course of social philosophy there is a theme dedicated to the types of communities with regard to the nature, culture and family, kinship, tribe, nation are studied. In the course of "Sociology" there is a theme which shows the essence of small social group" a family" as a social community of blood relations.

To form the gender and familistic competence of the students-pedagogues, we resorted to the special courses, including "Gender pedagogics" (Institution of Pedagogics and Psychology), "The history of gender pedagogics" (History Department), "Training of the pupils for family life" (Faculties of Philology, Geography, Physics and Mathematics), "Ethics and psychology of a family life" (Faculties of Chemistry and Biology, Engineering and Pedagogy), the resources of normative courses of the curriculum "Pedagogics", "Psychology", "Health Science", various trainings aimed at the formation of psychological attitude and practical capacity to solve gender and familistic problems at school, pedagogical practice, during which the students solved experimental tasks.

## Conclusion

The research and experimental work showed that the formation of appropriate gender and familistic competence did not equally succeed with all the students. It is explained by the fact that not all the students of pedagogical institutions have a pronounced professional pedagogical orientation and sufficient development of pedagogical skills not all the students due to their individual characteristics could overcome wrong barriers of shyness, different complexes, etc.

An important place in formation of practical preparedness of the students for work with gender and premarital education of pupils was assigned to a pedagogical practice. The students of experimental groups got the tasks about organization of such work in schools of the city and of the region which provided the acknowledgement with organization of education during reaching the subject and extracurricular work studying school documents of this problem, investigation of the level of sex culture of the pupils, organizing activity programs on a specific theme, attendance of pupils' families and performance of work with parents etc.

Systematic observations of the children of the students during pedagogical practice showed that quantity of the students who feel the importance of organizing extracurricular activities aiming at organization of intersexual communication comprised 65,6% out of 250 surveyed persons; 49,8% wanted to organize pass/fail option educational activity programs dedicated to the theme of family and marriage; 70,2% of trainees freely took part in group and individual conversations with older pupils about intersexual relations, wrong sexual behavior of some pupils caused by some publications in press for youth, about moral and sexual problems. The analysis of the supportive notes of the lessons showed that more than 40% of the students wanted to use our recommendations for applying the content of school subjects in sex education of pupils (frankly speaking, there are some objective preconditions of the students from history, natural sciences and philological departments dominated), and these students showed the skills of projecting and modeling this work.

To the purpose of students' interest incensement to the investigated problem, the scientific problem group "Sexual and premarital education of the children" was organized. The scientific themes developed by the students included: "P. P. Blonsky about children's sexuality", "Training the pupils for family life in the works and practical activity of V. O. Suchomlynsky", "A question of sex education in ethnopedagogics of the Ukrainian people", "Psychological aspects of teaching pupils the matters concerning intimate issues and sexuality with regard to marriage", "The specific characteristics of boy and girl communication in senior classes", "Emotional self-education with regard to the sphere of culture", "Pedagogical evaluation of some aspects of sexual maturation", "Psychologically pedagogical training of pupils for accomplishment of maternal or paternal functions", "The approaches to pupils' intimate vocabulary formation," etc. Some results of the scientific inquiries carried out by the students were reported at institutional and interuniversity scientific and practical conferences. During the experimental work 300 students from different departments came through the problem group.

An important role in solving the investigated problem tasks is played by the scientific research center for the problems of gender education of the school and university youth, which was founded by Ternopil National Pedagogical University and National Academy of Pedagogical Sciences. Its activity is directed toward the development of fundamental and applied gender investigation in the context of transformational changes in Ukrainian society, realization of gender and educational techniques, and also introduction of gender educational standards into practice. It is promoted by the close cooperation between the centre and the University Department of Pedagogy and Gender Equality, development of sister gender studio net and

the schools of gender equality in the schools of the region (Кравець, Говорун, Кікінежді, 2013).

However, the changes that have taken place show the correctness of chosen approaches to achievement of the stated objectives. The quantity of the students with a high level of competence increased from 6,1% to 40,1%, and those showing a low level decreased from 60,4% to 4,7%. It gives the ground to conclude that the quality of gender education of the pupils and their training for family life is much dependant on a radical re-thinking of professionally oriented training of the teachers in pedagogical institutions, as well as on dedicating more attention to their gender and familistic competence formation.

## BIBLIOGRAPHY

1. **Говорун, Т., Шарган, О.** *Батькам про статеве виховання дітей*. К.: Радянська школа, 1990, 157 с.
2. **Кравець, В.** *Гендерна педагогіка*. Тернопіль: Джура, 2003, 416 с.
3. **Кравець, В.** (ред.) *Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн*. Тернопіль: Астон, 2009, 206 с.
4. **Кравець, В.** *Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді*. К.: Київська правда, 2000, 688 с.
5. **Кравець, В., Говорун, Т., Кікінежді, О.** *Гендерні дослідження: прикладні аспекти*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013, 400 с.
6. **Матюшкова, С.** Психологические аспекты гендерной культуры студентов университета. *Психологический журнал*, 2008, № 4 (20), с. 24–28.
7. **Овсненко, И.** *Подготовка будущего учителя к нравственно-половому воспитанию школьников*. Автореф. дис. канд. пед. наук. Спец. 13.00.08. Калуга, 2003, 20 с.
8. **Рожкова, С.** *Гендерные особенности педагогической культуры учителя*. Автореф. дис. канд. пед. наук. Спец. 13.00.08. Ростов н/Д, 2006, 23 с.
9. **Шилов, И.** *Фамилістика. Психология и педагогика семьи*. Практикум. СПб: Петрополис, 2000, 416 с.
10. **Штылева, Л.** *Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ*. М.: ПЕРСЭ, 2008, 316 с.

## KOPSAVILKUMS

*Skolēnu sagatavošanās ģimenes dzīvei daudzējādā ziņā ir atkarīga no skolotāju sagatavošanas kvalitātes pedagoģiskās izglītības iestādē un šo jautājumu iztīrāšanas studiju procesā.*

*Rakstā tiek uszvērtā topošo skolotāju dzimuma/dzimtes kompetences veidošanās ģimenē: tās aktualitāte, strukturālie komponenti, pedagoģiskās augstskolas darba metodes un paņēmieni. Analizēts autora ieteiktais topošo skolotāju sagatavošanas modelis dzimumaudzināšanā, skolu audzēkņu seksuālajā izglītošanā un sagatavošanā ģimenes laulības dzīvei, apskatīti tā īstenošanas psiholoģiskie un pedagoģiskie aspekti.*

*Balstoties uz eksperimentāli pārbaudītiem datiem, pamatotas pedagoģisko augstskolu mācību disciplīnu potenciālās iespējas un speciālo kursu īpatnības, kas var palīdzēt uzlabot pedagoģijas studentu dzimuma/dzimtes kompetenci ģimenē.*

*Atslēgvārdi: kompetence, skolotāju izglītība, ģimeniskums, dzimums.*



## The Ambivalence of Gender Values in Terms of Ukrainian Students' Self-realization

### *Dzimumu vērtību pretrunīgums Ukrainas studentu pašrealizācijā*

**Oksana Kikinezhdī**

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (Ukraine)

46003, Ukraine, Ternopil, Biletska St 3, ap. 39

E-mail: [okiki77777@gmail.com](mailto:okiki77777@gmail.com)

This research investigates psychological effects of the gender stereotypes on the identity of young men and women in the Ukrainian society. We sought to find evidence for the hypothesis that the transitional economy with its emphasis on power and discrimination would produce ambivalence and conflict in gender identification of the student youth. The data showed that both men and women had assimilated the sexist notions and expectations into their self-concepts, which speaks to the existence of gender-less sexism. The youth expressed a lot of anxiety about their future and the ability to fit in within the established gender roles. Discussion of the findings focuses on the importance of setting democratic societal foundations for promoting gender egalitarianism.

**Keywords:** egalitarian values, ambivalence of consciousness, gender role, gender stereotypes.

### **Introduction**

The policy of European integration is officially recognized as the primary vector of democratic development in Ukraine that involves the gender egalitarianism according to European legal standards in society, provides equal access for women and men to social, economic, cultural and educational resources as an integral condition of rights and freedoms which, in turn, increases the effectiveness of national gender mechanism, development and implementation of innovative practices in education and gender studies, to apply the equal rights for young people in the context of globalization and multiculturalism. Gender (parity) democracy is important, not only because of the international recognition, but also for the internal dynamic of our country, the implementation of basic social programs which improve the quality of life for two socio-demographic groups-men and women, the deprivation of inequality between this sexes and the development of partnership between them as an expression of social justice, the effective mechanisms of protection from the discrimination and so on.

Ukrainian youth decides on its future in the world where family and public spheres are no longer ruled by the ideals of Soviet patriarchal system, masked by the slogan of equality of men and women. Gender is a basic characteristic of a person that determines his or her psychological and social functioning. Gender relations

characterize the degree of democracy in a society, as they determine the division of roles in the political, socio-economic and professional lives.

However, the historical experience proves that it is inefficient to solve the problems of human existence, human or national security using only power, scientific or technological methods without the changes in the social consciousness and culture. Such changes are possible only through implementation into the consciousness of people and culture a particular system of values and value orientations as a humanitarian component of social life security. Hence, the study of person's gender identity formation in the ontogenesis is promoted by a social need to reveal the social and psychological factors of youths' gender culture formation, the necessity to study the inner mechanisms of person's identification with certain patterns of gender role behavior as well as social life democratization and egalitarian values formation. The cultivation of gender parity as a strategic way of socialization promotes the necessity of the gender formation study from the point of view of various psychological approaches, particularly genetic and cognitive.

In the context of "personality realization genesis" (Maksymenko, 2006), the contemporary psychology focuses on the development of a person in the complex of processes of self development and self fulfillment, the harmonization of their inner world with the outer one in terms of social and cultural diversity, caused by the tendencies of globalization (Bem, 1975; Hovorun, Kikinezhd, 2004; Kravets, 2013; Kon, 1978; Maslou, 1999; Mid, 1988; Rodzhers, 1994; Rubinshteyn, 1957; etc.). In our opinion, such phenomenon is vividly represented within the humanitarian and phenomenological approaches, and it enables to answer the question about the development of subjectivity, self expression and acquiring of "self" in the contradictions of life. Although the practical aspect of the gender identity question is quite "open", however, it has a profound inner layer, as it encompasses a lot of unrevealed psychological mechanisms of personal and spiritual development of a human (Eagly, 1991; Erikson, 1956; Hofstede, 1998; Hyde, 1991; Kimmel, 2003; Maccoby, Jacklin, 1974; Mischel, 1970; Parsons, Bales, 1956; etc.).

Ukrainian youth decides on the future in the world where family and public spheres are no longer ruled by the ideals of Soviet patriarchal system, masked by the slogan of equality of men and women. Gender is a basic characteristic of a person that determines his or her psychological and social functioning. Gender relations characterize the degree of democracy in a society, as they determine the division of roles in the political, socio-economic and professional lives (Hovorun, Kikinezhd, 2004; Kikinezhd, 2011).

**Methods and results.** The goal of this research is to determine gender perceptions of student youth, specifically gender ideals in the self-concept, beliefs about traditional and egalitarian gender roles, and construction of the real and ideal self.

The young age is connected with gender self-determination, establishing of the behaviour fitting the gender role, and stable image of the "I" of men/women. As Erik Erikson emphasized, "the young age is the most important period of the development, when the main crisis of the identity occurs" (Erikson, 1956, 98). Uncertainty and indecision in gender identity is dangerous because it can hamper identity development.

The task of the research:

1. To establish peculiarities of gender identification and its influence on life choices in young adulthood;
2. To illuminate the determining factors and conditions of the self-determination of young men and women.

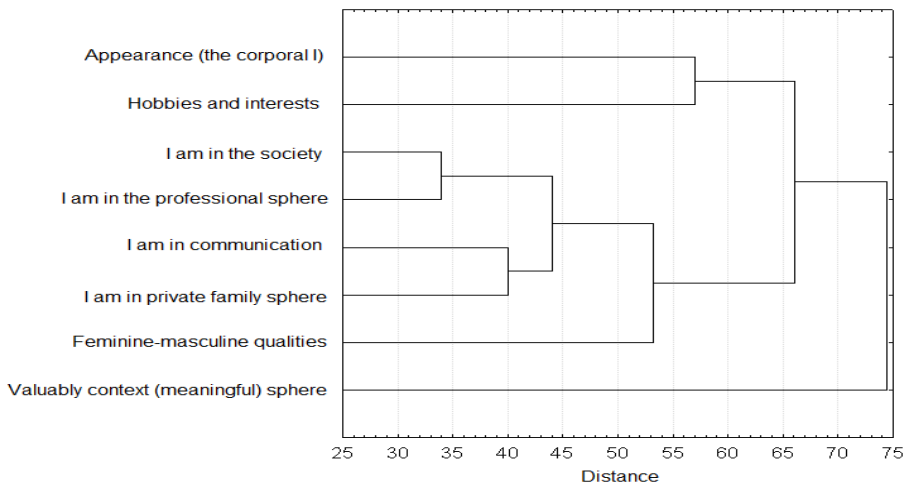
The methods for determining gender orientations in the self-concept included the following surveys: ego-identification (Marcia, 1970), masculine-feminine behavior (Bem, 1975), goal determination and goal pursuit (Rokeach, 1968), interpersonal attraction (Leary, 1974), and narratives “Me in 20 years”, “Who Am I” (Kun, McPartland, 1984).

Participants were 400 students of pedagogical universities in Kyiv, Ternopil and Chernihiv; men comprised 38% of the sample.

Our hypothesis was that student youth is heavily influenced by both the traditional and egalitarian gender orientations in deciding on their private and public roles. Hypothesis was tested with Fisher coefficient, Mann-Whitney U-criterion, correlation coefficient and factor analysis.

The most influential in the value system and perceptions of the future for both men and women are family roles; these roles are also dominant in the self-concept descriptions. Men view the ideal image of a woman in more traditional terms than do women themselves – women portray an ideal female as more intellectual and socially advanced. The findings show that while there are many similarities in self-views of young men and women, men are more oriented on traditional male values, whereas women maintain values of both traditional and egalitarian nature.

The results of content-analysis of the narrative “Who Am I” show the dominating gender roles in private family and public professional spheres of young men and women (picture 1).



Picture 1. Cluster analysis of the narratives “Who Am I”  
 1. attēls. Klasteru analīze naratīvajam vēstījumam “Kas esmu?”

As the cluster analysis shows, **gender belonging is realized through personal qualities**. We initially selected two large clusters. The first one determines the characteristics of the individuality of a person, such as: appearance, interests and hobbies. The second cluster refers to social descriptions, such as: public-political, professional and domestic roles.

Table 1. Average statistical levels of self-descriptive thoughts of young men and women in “Who Am I” narratives

1. tabula. Jaunu sieviešu un jaunu vīriešu vidējais statistiskais rādītājs pašaprakstošajā naraftīvā vēstījumā “Kas es esmu?”

Characteristics of self-description	Mean M	Mean F	t-value	df	P
Appearance (physical I)	0,33	1,43	-3,74	48	0,000488
I am in the society	0,67	0,65	0,04	48	0,97
Feminine-masculine qualities	0,85	0,74	0,42	48	0,68
Interpersonal roles	0,67	0,83	-0,67	48	0,50
I am in the professional sphere	0,11	0,26	-1,21	48	0,23
Hobbies and interests	1,26	0,91	0,96	48	0,34
Value context(significant) sphere	0,89	1,04	-0,36	48	0,72
Emotional characteristics “positive”	3,26	4,83	-2,17	48	0,03
Emotional characteristics “negative”	0,44	1,43	-1,93	48	0,06
Emotional support of others (ability for emotional sharing)	0,59	0,91	-1,13	48	0,27
Confidence in oneself	0,22	0,78	-2,56	48	0,01
Successes in realization family roles	0,74	1,00	-0,63	48	0,53
Ability for self-opening	8,48	4,39	3,59	48	0,00
Individuality	0,80	1,17	-1,50	48	0,14
Belonging to the group (identified “We”)	0,55	0,68	-0,83	48	0,41

We found no meaningful gender differences in spheres like professional and domestic roles, interpersonal and gender qualities, hobbies and interests, which suggest the prevalence of personal, individual self-determination of the I in the samples of both sexes. At the same time, the statistically significant (student’s t-criterion) differences were found in such subjective descriptions as the physical I ( $t = -3,74$  at  $p = 0,0004$ ), emotional sensitivity ( $t = 2,17$  at  $p = 0,03$ ), confidence in oneself ( $t = -2,56$  at  $p = 0,01$ ) and ability for self-expression ( $t = 3,59$  at  $p = 0,00$ ).

The role of physical attractiveness in descriptions of the physical I is considerably higher (almost 4 times) for young women. Another sex difference in the image of the I is emotional sensitivity (4,86 for young women; 3,26 for young men), which demonstrates a higher significance of emotional sphere for personal self-determination of young women. We explain such sex differences with different level of adaptation of young men and women to the new social roles of a student

and future professional. Young women acquire more confidence in themselves, which, in our opinion, is influenced by a) young women's higher social activity; b) fewer gender expectations in relation to young women's social roles and considerably greater expectations in relation to the realization of masculine roles by young men. In this age, male students begin to feel the pressure of gender stereotypes of a bread-winner, protector, etc., while having few possibilities for financial self-realization. The difference according to sex in the meaningfulness of self-openness (as for young women, its level reaches the mark of 8,48, while for young men it is 4,39) could be explained by the influence of gender socialization, as the society expects more empathy from young women. The statistical analysis of descriptions in the images of the real and future I shows similarities of the personal self-determination in different spheres of vital activities of young men and women (table 2).

Table 2. **The significance of the spheres of self-determination in female and male samples**  
2. tabula. *Vīriešu un un sieviešu pašvērtības nozīmīgums*

<i>Characteristics of self-description</i>	<i>Arithm. mean I am today</i>	<i>Arithm. mean I am tomorrow</i>	<i>t-value</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Appearance(physical I)	0,27	0,60	-0,84	25	0,41
I am in the society	0,64	0,80	-0,29	25	0,77
Feminine-masculine qualities	0,95	0,40	1,25	25	0,22
Interpersonal roles	0,68	0,60	0,22	25	0,83
I am in the professional sphere	0,05	0,40	-2,44	25	0,02
Hobbies and interests	1,36	0,80	0,84	25	0,41
Value context(significant) sphere	0,86	1,00	-0,24	25	0,81
Emotional characteristics "positive"	3,27	3,20	0,07	25	0,95
Emotional characteristics "negative"	0,55	0,00	1,19	25	0,25
Emotional support of others (ability for the emotional sharing)	0,55	0,80	-0,52	25	0,61
Confidence in oneself	0,23	0,20	0,11	25	0,92
Successes in realization family roles	0,64	1,20	-1,22	25	0,24
Ability for self-opening	8,05	10,40	-1,12	25	0,27
Individuality	0,82	0,70	0,28	25	0,78
Belonging to the group (identified "We")	0,50	0,75	-0,91	25	0,37

In the ratings of meaningfulness of different self-determination spheres, the sphere of professional self-realization takes the leading place. In the image "I am today" the meaningfulness of professional sphere for young men is lower in comparison with the image "I am in future". At the same time, regarding the image of the future I for young women the leading place is taken by the emotionally expressive sphere. These findings are confirmed through the analysis of descriptive self-characteristics presented by young men and women in narratives "I in 20 years".

The qualities which are marked by young men as necessary for a woman have a truly feminine character, for example, “faithful”, “beautiful”, “tidy”, “thoughtful”, “tolerant”, “tactful”, “complaisant”. The responses concerning young women include unique feminine qualities, for example: tenderness, meekness, love, and children. The anti-ideal qualities are completely opposite to afore-named ones, as, for example, “negative”, “fickle”, “bad hostess”, “has bad habits related to alcohol and smoking”. It is not surprising that 94 per cent of young people think that the image of an ideal woman has to have a traditional nature, and 95 per cent consider that the image of a real man must be of a traditional nature, too.

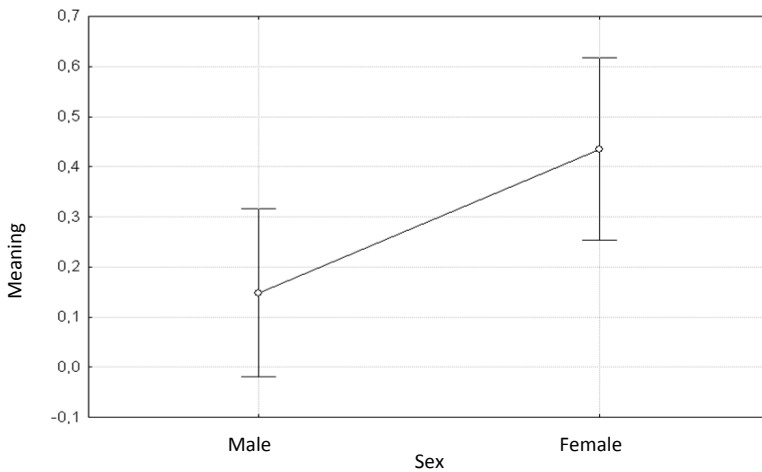
Table 3. **The meaningfulness of the spheres of self-determination in female and male samples**

3. tabula. *Vīriešu un sievietes pašvērtības nozīmīgums*

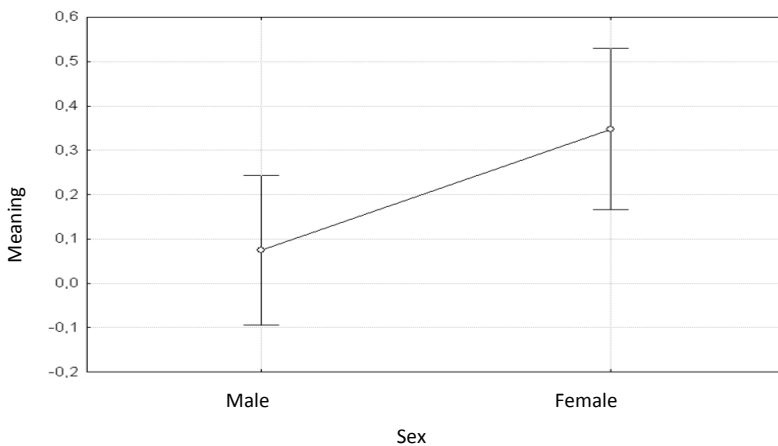
<i>Characteristics of self-description</i>	<i>Mean male</i>	<i>Mean female</i>	<i>t-value</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
Appearance (physical I)	2,00	1,00	1,99	21	0,06
I am in the society	0,10	1,08	-1,83	21	0,08
Feminine-masculine qualities	0,80	0,69	0,25	21	0,81
Interpersonal roles	0,70	0,92	-0,56	21	0,58
I am in the professional sphere	0,30	0,23	0,30	21	0,77
Hobbies and interests	1,10	0,77	0,67	21	0,51
Value context(significant) sphere	0,70	1,31	-0,78	21	0,45
Emotional characteristics “positive”	5,20	4,54	0,51	21	0,61
Emotional characteristics “negative”	1,80	1,15	0,61	21	0,55
Emotional support of others (ability for emotional sharing)	0,60	1,15	-1,28	21	0,21
Confidence in oneself	1,10	0,54	1,36	21	0,19
Successes in realization family roles	1,20	0,85	0,44	21	0,67
Ability for self-opening	2,60	5,77	-2,23	21	0,04
Individuality	1,55	0,88	1,72	21	0,10
Belonging to the group (identified “We”)	0,58	0,77	-0,72	21	0,48

We should note that nothing is mentioned about the wife as a professional, statesman, about her possibilities to take up sports or hobbies. Only 40 percent of young men consider that professional employment of a wife is possible, but not obligatory, and only on the condition of “a good job”, “that she is able to devote more time to her family and children”.

Similar options are traded in the narratives by young women where they describe their future: “I am cheerful and tidy when I meet my husband when he returns from work. I gave lessons of English to my children, took them to the pool, and, while they were there, I visited the fitness center”, “I still have a slender body and look young. I have time to take care of myself, visit a beauty salon”; “My wife brings me coffee in bed. She has time for sports and for the care of all family members”.



Picture 2. Differences between the sexes in professional activity  
 2. attēls. Atšķirības starp dzimumiem pēc profesionālajām aktivitātēm



Picture 3. Influence of sex on the professional activity  
 3. attēls. Dzimumatšķirību ietekme uz profesionālajām aktivitātēm

In the research we were interested in the dynamics between professional and private spheres for young men and women in the image of future. It was discovered that young men are oriented toward building their career in identification of the future I to a greater degree (picture 2), while young women show a greater dependence on the domestic sphere (picture 3).

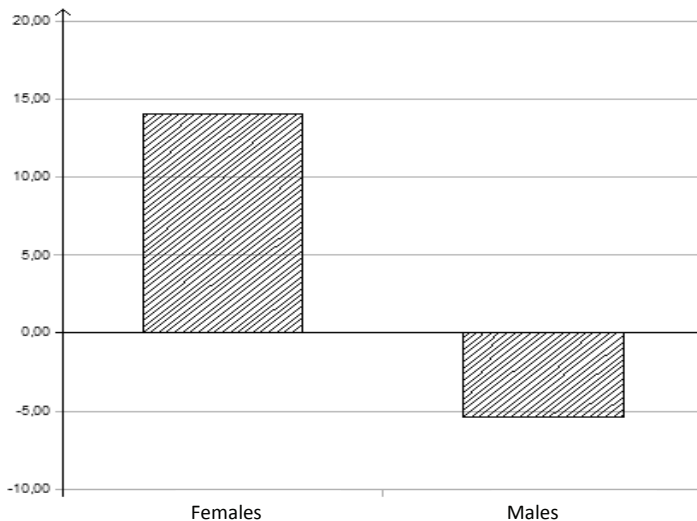
Both in the I-present and in the I-future the dominant tendency is professional activity for young men and domestic activity for young women.

The general sample was 170 respondents – 86 young women and 84 young men between the ages of 18 and 21 enrolled in a pedagogical university. The test showed

high reliability due to internal consistency: the coefficient of correlation between the scales of egalitarian and traditional values is folds  $r = -0,95$  ( $p = 0,0001$ ).

The majority of males in the sample showed agreement with the following statements: “there are a lot of words and phrases which should not be pronounced by women but they are allowed to be spoken by men” and “women must not visit the same places which are visited by men, and women must not have the same degree of freedom as men”. The students are aware of the myth that the “weaker sex” is subject to mental disorders, depression and anxiety more frequently. These beliefs found the confirmation in the agreement with the statement “Women are too sensitive to become good surgeons”. The apotheosis of traditional opinions of young men was their denying the professional suitability of women for various types of activities “Woman must recognize their intellectual narrow-mindedness in comparison with men”. Young women showed more egalitarian views than did men in relation to physical attractiveness of both sexes to taking care of the figure, leading a healthy lifestyle, etc. For example, women showed a greater agreement with statements “A modern woman is obliged to care of her figure no more than her husband cares of his” and “Youth and beauty of a woman are the main guarantee of her happiness”.

The analysis of results of the questionnaire based on M. Jenkins’ method showed that most young men and women share traditional (patriarchal) values to some degree (Hyde, 1991). However, there were sex differences in gender orientations of young men and women. Young women are more oriented to the egalitarian relations in the domestic sphere, sex behavior, marriage and pre-marital behavior. Traditional views of young men refer to the social and politic legislative sphere. Bipolarity of judgments of young men and young women about traditional and egalitarian values are presented in picture 4.



Picture 4. **Bipolarity of the division of student youth gender orientations in sex selections**  
4. attēls. *Jauniešu–studentu dzimumorientācija pēc dzimuma sadalījuma bipolaritātes*



Traditional values are directed against the expansion of a woman's individual space in relation to the professional activities. The female students admit equality with men domestic sphere, but they share patriarchal opinions in relation to financial and legal responsibility of a husband.

Conclusion. The present research shows that young women are more oriented toward the egalitarian relations, whereas young men tend to endorse the traditional gender orientations. Gender identity in both samples has a perceptibly stereotypical nature, although less so among females.

The development of gender identity at the age of a young adult occurs on the basis of both conscious self-determination in continuum of masculine-feminine behavior and the choice of individual meanings of gender roles (a considerable percent of young men and young women reached the highest degree of individual identity in J. Marcia's test and the androgenic models of gender role behavior in accordance with S. Bem's questionnaire, as well). The number of students that "lag behind" at the level of diffusive identity (most of them are males), which demonstrate the sex-determined behavior, or show a complete confusion in relation to the gender role.

Although the majority of respondents of both sexes showed traditional orientations, the comparative analysis of their structure (from the point of view of the cognitive emotional and behaviour constituents of gender self-determination in S. Bem's questionnaires) show the signs of destruction of bipolar gender orientations pertaining to student youth. The proof of it appears in the similarity of repertoire of social roles in the self-determination of "I am a man/woman" and also in the context of narratives "Who Am I" (today). The gender roles selected by young men and women do not fit the "Procrustean bed" of their patriarchal division, as they contain quite a lot of egalitarian constructions regarding self-determination in professional occupations, identification, and communications. The future of students in their gender scenarios of life can also be described from the point of view of the ambivalent.

Inheriting the old stereotypes and accepting new, personal values, modern students remain on the cross-roads of gender self-determination. Girls are more oriented to the egalitarian relations than boys, among whom the traditional gender orientations prevail. Reference gender (*гендерна*) identity in both selections has a perceptibly stereotypical nature. Thus, life self-determination of youths is more conservative, stereotypical: "masculine" activity is considered in social, politic economic spheres, and everything "feminine" continues to be associated with a family, home duties, education of children. The female students select liberal options more often, they support the equal division of roles in a family; they want equal rights and opportunities for personal self-realization. These tendencies allow to state the growth of subjects' feminine potential, outline the psychological prospects of future life creativity of female students as the challenge for the traditional stereotypes.

Particularly through these stereotypes an individual equates himself or herself with a proper psychological sex, creating his or her own personal life strategy under the influence of socio-cultural surroundings (including the meaningful others, mass

media, youth subculture, educational professional establishments). The differences in the structure of gender identification in the context of the subjects' development are predefined by the influence of socially psychological factors at the micro-, mezzo-, macro- and exo-levels of the socialization.

The traditional gender identification of young women is mostly displayed in the spheres of their life activities connected with reproductive and educational functions, and as for young men, it is displayed in the execution of the functions of a bread-winner, defender. Both sexes come under the influence of sexual stereotypes in the field of developing individual contacts.

This research shows the necessity for creating and implementing the gender policies based on the psychological principles of parity and androgyny of sexes, and on self-development and full vital realization of an individual. Development of gender competencies among young Ukrainians will enable to form a fair attitude towards the capabilities and status of a person regardless of his/her sex and create the opportunity for a maximum self-realization in mastering activities in a particular sphere of life.

## BIBLIOGRAPHY

1. **Bem, S.** Sex-role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, No. 31, pp. 634–643.
2. **Eagly, A. H.** *Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective [Special issue]*. A. H. Eagly, W. E. Wood. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1991, No. 17, pp. 306–315.
3. **Erikson, E. N.** The problem of identity. *Amer. Psychoanalyst. Assn.*, 1956, Vol. 4, pp. 56–121.
4. **Hofstede, G.** *Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998, 238 p.
5. **Hyde, J.-Sh.** *Half the Human Experience: The Psychology of Women*. Lexington–Massachusetts–Toronto: D. C. Heath and Company, 1991, p. 475.
6. **Leary, V. E.** Some attitudinal barriers to occupational aspirations in women. *Psychol. Bull.*, 1974, No. 81, pp. 809–826.
7. **Maccoby, E. E., Jacklin, C. N.** *The Psychology of Sex Differences*. Stanford. CA: Stanford University Press, 1974, p. 391.
8. **Marcia, J. E., Friedman, M. L.** Identity in adolescence: handbook of adolescent psychology. *Ego identity status in college women*, 1970, Vol. 38, No. 2, pp. 249–268.
9. **Mischel, W.** Sex typing and socialization. In: P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's handbook of child psychology*. New York: Wiley, 1970, Vol. 2, pp. 3–72.
10. **Parsons, T., Bales, R.** *Family, Socialization and Interaction Process*. London, 1956.
11. **Rokeach, M.** *Beliefs attitudes and values*. 1968.
12. **Говорун, Т., Кікінежді, О.** *Гендерна психологія*. Київ: Академія, 2004, 308 с.
13. *Гендерні дослідження: прикладні аспекти*. В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2013, 400 с.
14. **Кікінежді, О. М.** *Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості*. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2011, 400 с.
15. **Кіммель, М.** *Гендероване суспільство*. Київ: Сфера, 2003, 490 с.

16. **Кон, И. С.** *Социологическая психология*. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 1999.
17. **Кун, М., Маркпартленд, Т.** Эмпирическое исследование установок личности на себя. *Современная зарубежная социальная психология*. Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. М., 1984.
18. **Максименко, С. Д.** *Генеza здійснення особистості*. Київ: ТОВ "КММ", 2006, 240 с.
19. **Маслоу, А.** *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия, 1999, 478 с.
20. **Мид, М.** *Культура и мир детства*. Москва: Наука, 1988, 429 с.
21. **Роджерс, К.** *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: "Универс", 1994, 479 с.
22. **Рубинштейн, С. Л.** *Бытие и сознание*. Москва: Издательство АН СССР, 1957, 328 с.

## Kopsavilkums

*Pētījums tiecas izziņāt, kā stereotipi par dzimumiem ir ietekmējuši jaunu vīriešu un sieviešu identitāti Ukrainā. Raksta autori centās rast pierādījumus hipotēzei, ka pārejas ekonomikā, kur uzsvars ir uz spēku un diskrimināciju, studentiem varētu rasties pretrunas un konflikti dzimumu identifikācijā. Dati liecina, ka gan jaunie vīrieši, gan jaunās sievietes ir asimilējuši seksisma uzskatus un gaidas savā paštēlā, kas norāda uz seksisma mazāku nozīmi dzimuma jautājumos. Jaunieši izteica satraukumu par savu nākotni un spēju piemēroties izveidotajām dzimumu lomām. Diskusijas daļā autori akcentē, cik svarīgi ir veidot demokrātiskas sabiedrības pamatus, lai veicinātu dzimumu egalitārismu.*

***Atslēgvārdi:** egalitārisma vērtības, apziņas pretrunīgums, dzimumlomas, dzimumstereotipi.*

## Ziņas par autoriem

### *About Authors*

**Lučāna Bellatalla** ir pilna laika profesore pedagogijas vēsturē Ferāras Universitātē Itālijā. Viņa ir CIRSE (Itālijas Izglītības vēstures biedrība) un SPECIES (Eiropas Starptautiskā salīdzinošo izglītības pētījumu biedrība) zinātniskās komitejas locekle. Zinātniskās intereses: Džona Džūija idejiskais mantojums, bērnu literatūra, Itālijas skolu izglītības vēsture. Nozīmīgākās publikācijas: Bellatalla, L. *Scuola secondaria. Struttura e saperi*. Gardolo (TN), Erickson, 2010; Bellatalla, L. (a cura di), *Quale identità per la storia dell'educazione?* In: *Annali on-line della didattica e della formazione docente*. Università di Ferrara, 6/2013; Bellatalla, L., Genovesi, G. *Isocrate ovvero l'educazione innanzitutto*. Roma: Anicia, 2013; Bellatalla, L. *La narrativa colorata. Il romanzo popolare e l'educazione*. Milano: FrancoAngeli, 2015.

**Aleksejs Bogdaņecs** is training and quality manager at the Novikontas Maritime College Ltd. Baccalaureate of business (ISMA, 2014), the first level of higher education in engineering (LMA, 2009), master's student at ISMA University, MBA of Moscow Business School and World Technological Institute (2011). His research interests encompass "peopleless" (virtual) organizations, pedagogical leadership and seafarers' competence.

**Jelena Davidova**, *Dr. paed.* from 1997 (Latvian University diploma), work place: Daugavpils University from 1982, member of Latvian Professors' Association, World Council for Gifted and Talented Children, European Council of High Ability, International Society of Music Education.

**Ize Dinka**, *Dr. paed.*, 2015. gadā Latvijas Universitātē ieguvusi doktora grādu vispārīgajā pedagogijā par disertāciju "Bērna tēla sociālo transformāciju atspoguļojums bērnistabā". Ir vairāku publikāciju autore par bērnības pētījumiem, bērna tēlu un bērna sociomateriālo telpu. Zinātniskās intereses: bērna tēls, bērnistaba kā pedagogisks fenomens, audzināšana ģimenē.

**Anīta Dumbrasuka** studē Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas doktorantūras 1. kursā, promocijas darba tēma: "Dvīņu bērna individualitātes attīstība dvīņu audzināšanā ģimenē". Strādā Rīgas 169. pirmsskolas izglītības iestādē par pirmsskolas skolotāju.

**Džovanni Dženovesi** ir bijis pilna laika profesors izglītības teorijā Ferāras Universitātē Itālijā. Viņš ir CIRSE (Itālijas Izglītības vēstures biedrība) goda prezidents, SPECIES (Eiropas Starptautiskā salīdzinošo izglītības pētījumu biedrība) ģenerālais koordinators, Itālijas žurnāla *Ricerche Pedagogiche* galvenais redaktors. Nozīmīgākās publikācijas: *La pedagogia di Immanuel Kant*. Traduzione, introduzione, postfazione e note di L. Bellatalla e G. Genovesi. Roma: Anicia, 2009;

*Pedagogia e oltre*. Roma: Anicia, 2011; *L'educazione e la sua Scienza nel Discorso del metodo di René Descartes*, Roma, Anicia, 2012 (with L. Bellatalla); *Principium educationis*. Roma: Anicia, 2012; *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza, 2012; *Isocrate, ovvero l'educazione innanzitutto*. Roma: Anicia, 2013 (with L. Bellatalla); *Il Principe un saggio di educazione politica*. Roma: Anicia, 2014 (with L. Bellatalla); *Io la penso così*. Roma: Anicia, 2014.

**Manuel Joaquín Fernández González** is director and leading researcher at the Institute of Pedagogical Sciences (IPS) of the Department of Pedagogy, the University of Latvia (LU) and research coordinator at the SIA Novikontas Research. Doctor of pedagogy (UL, 2012), elected expert at the Latvian Council of Science (2014–2017), the elected member of network “Leadership and quality of education” and co-convenor of EERA network 11 (Quality of Education). His research interests encompass professional identity, pedagogical leadership, vocational education and training, and music instrument pedagogy. Profile URL: <http://www.researcherid.com/rid/F-7561-2011>.

**Jimena Gonzalez**, *Mg. paed.*, grāds iegūts Latvijas Universitātē, augstākā izglītība filozofijā Meksikas Universitātē (*Universidad Panamericana*). Rīgas Kultūru vidusskolā māca spēļu valodu. Rīko pasākumus jauniešiem, piedalās starptautiskos semināros. Pētnieciskās intereses – dzimumdiferencēta izglītība.

**Daiga Kalniņa**, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes docente. Viņas zinātniskās intereses aptver didaktiku, īpaši dabaszinību didaktiku un izglītības ilgtspējīgai attīstībai īstenošanu, kā arī interešu izglītību.

**Līga Kalniņa** (1990) Latvijas Universitātē 2013. gadā ieguvusi bakalaura grādu pedagoģijā un mākslas vēstures skolotāja kvalifikāciju, 2015. gadā – maģistra grādu pedagoģijā. Kā jaunā māksliniece autore 2009. gadā realizējusi personalizstādi “Izaicinājums”, kā arī piedalījies vairākās grupu izstādēs. Mākslas jomā interesē glezniecība, grafika, skicēšana, laikmetīgā māksla un mākslas zinātne. Latvijas Mākslas akadēmijas maģistrantūras studijās mākslas zinātnes nozarē uzsākts pētījums par reportāžmākslu Latvijas laikmetīgās glezniecības kontekstā.

**Baiba Kalķe**, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes asociētā profesore, Baltijas Pedagoģijas vēsturnieku asociācijas biedre. Latvijas Universitātē docē bakalaura, 1. un 2. līmeņa profesionālajās, maģistra un doktora studiju programmās. Ir autore vai līdzautore vairāk nekā 30 zinātniskajām publikācijām pedagoģijas nozarē. Pētnieciskās intereses: pedagoģijas vēsture, skolotāja tēls, klases audzinātāja darbība.

**Oksana Kikinezhdī**, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Psychology Department in Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, leading research assistant, the director of the Scientific Research Centre of the Problems of Gender Education and Upbringing Pupils and Students of NAPS of Ukraine – TNPU by Volodymyr Hnatiuk, Ternopil, Ukraine.

**Volodymyr Kravets**, Doctor of Pedagogical sciences, Professor, leading member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, head of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

**Kristīne Kriņģele**, maģistra studiju programmas “Pedagoģija” II kursa studente apakšvirzienā “Augstskolu un pieaugušo pedagoģija”. Bakalaura grādu ieguvusi Latvijas Universitātes Humanitāro zinātņu fakultātē bakalaura studiju programmā “Klasiskā filoloģija”. Šobrīd darbojas kā pētniece starptautiskajā pētījumā “Bērni vecumā no 0 līdz 8 gadiem un digitālās tehnoloģijas”, kā arī valsts pētījumu programmā “INOSOCTEREHI” (“Inovatīvi risinājumi sociālajā telerehabilitācijā iekļaujošās izglītības kontekstā”). Pētnieciskās intereses: pieaugušo izglītība, izglītība penitenciārās iestādēs, medijpedagoģija, iekļaujošā izglītība, mācību motivācijas veicināšana skolēnos un studentos.

**Egija Laganovska**, *Mg. paed.*, LU PPMF Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centra pasniedzēja, pedagoģijas doktorante (3. kurss).

**Inga Liepiņa**, pedagoģiskais darba stāžs – 18 gadi. Visi šie darba gadi ir veltīti interešu izglītībai BJC “Rīgas Skolēnu pils”. Paralēli darbam BJC vairāk nekā 10 gadus viņa ir Latvijas sporta pedagoģijas akadēmijas mācībspēks. 2011. gadā aizstāvējusi disertāciju sporta zinātnē. Pētniecības jomas: āra izglītība, interešu izglītība, koordinācija un līdzsvara spējas.

**Dita Nimante**, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes asociētā profesore un vadošā pētniece, Latvijas Zinātnes padomes eksperte pedagoģijā. Latvijas Universitātē docē bakalaura, maģistra un doktora līmeņa studiju programmās, strādā profesionālajās skolotāju izglītības un pedagogu tālākizglītības programmās. Ir autore vai līdzautore vairāk nekā 20 zinātniskajām publikācijām pedagoģijas nozarē, ir bijusi recenzente starptautiskiem zinātnisko rakstu krājumiem. Individuāli vai autoru kolektīvā izstrādājusi vairākus metodiskos materiālus. Pētnieciskās intereses: iekļaujošā izglītība, sociālās atstumtības mazināšana, klasvadība, audzināšana.

**Sandra Ozola** is administrative department coordinator at the Novikontas Maritime College Ltd. The 2<sup>nd</sup> year student at the professional bachelor study program “Social Pedagogue” at the University of Latvia. She is also employed as scientific assistant at the institution Novikontas Research.

**Zanda Rubene**, *Dr. paed., Mg. phil.*, Latvijas Universitātes profesore vispārīgajā pedagoģijā kopš 2010. gada, kopš 2013. gada LU Pedagoģijas doktora programmas vadītāja un LU Zinātnes padomes locekle, kopš 2009. gada LZP eksperte vispārīgajā un sociālajā pedagoģijā. Līdzautore grāmatām “No zināšanām uz kompetentu darbību” (2006) un “Ievads mediju pedagoģijā” (2008), kā arī monogrāfijas “Kritiskā domāšana studiju procesā” (2008) autore, vairāk nekā 50 zinātnisko publikāciju autore. Pētniece vairākos zinātniskos projektos, aktīvi piedalās starptautiskās zinātniskās konferencēs, iesaistījusies starptautiskā sadarbībā ar Leipciņas un Tībingenes Universitāti (Vācija), kā arī ar Ferāras Universitāti (Itālija). Zinātniskās intereses: pedagoģiskā antropoloģija, mediju pedagoģija, kritiskā domāšana, padomju un postpadomju izglītības telpa.

**Meldra Rudzīte**, Latvijas Universitātes pedagoģijas doktora studiju otrā kursa doktorante vispārīgās pedagoģijas apakšnozarē. Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē ieguvusi izglītības zinātņu maģistra grādu pedagoģijā, saņemot diplomu ar izcilību. Pirms tam Latvijas Universitātē ieguvusi arī profesionālo bakalaura grādu izglītības zinātnēs (ar rektora atzinību) un vizuālās

mākslas skolotāja un mākslas vēstures skolotāja kvalifikāciju. Pētniece strādā vispārīgās un profesionālās izglītības iestādēs un interešu izglītībā. Pētnieciskās intereses ir saistītas ar radošumu, skolotāju radošo kompetenci, cilvēka vizuālo uztveri un mācību sasniegumu veicināšanu mācību vidē.

**Dmitrijs Semjonovs** is deputy director at the Novikontas Maritime College Ltd. He is a master of pedagogy (UL, 2014), master of engineering (LMA, 1994). Doctoral student at the University of Latvia, he is also elected the Chairman of IASST (International association of safety and survival training). His research interests encompass seafarers' pedagogical competence, intergenerational learning, and pedagogical leadership.

**Inga Sokolova**, Master's Degree in Philology, the major in literary theory – DPU; Nr. 000244; 1st June 1996; Secondary Education Teacher of Latvian Language and Literature, professional Master's Degree in Education – DU; Nr. 1199; 2013.16.02. Work place: Daugavpils Russian Secondary School – Lyceum, Lecturer at Daugavpils branch of High school of Information Systems' Management, Lecturer of Economics and Culture.

**Ligita Stramkale**, *Dr. paed.*, Latvijas Universitātes docente. Zinātniskās intereses: mākslas pedagoģijas aktualitātes Latvijā un pasaulē – teorija un metodoloģija, mūzikas metodika un didaktika, audzināšanas teorijas un to attīstības tendences.

**Ļubova Vasečko**, Pedagoģijas doktora studijas programmas III kursa doktorante apakšvirzienā “Psiholoģiskā pedagoģija”. Maģistra grādu ieguvusi Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē maģistra studiju programmā “Izglītības vadība”, bakalaura grādu ieguvusi Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē bakalaura studiju programmā “Sociālais pedagogs”. Savā profesionālajā darbā strādā NVO “SOS Bērnu ciematu asociācija” un NVO *Mentor Latvia*. Pētnieciskās intereses – bērnu ārpusģimenes aprūpe, ārpusģimenes aprūpes institūcijas, darbs ar jauniešiem, sociāli emocionālās kompetences veicināšana jauniešiem.

**Yaroslava Vasykevych**, PhD in Psychology, associate professor at the Department of Psychology of the State Higher Educational Institution “Pereyaslav-Khmelnitsky Hrihorij Skovoroda State Pedagogical University”.

**Aija Zakovska**, *Mg. paed.*, mūzikas skolotāja Brocēnu vidusskolā. Darba stāžs – 20 gadi, strādājusi ar bērniem, sākot no pirmsskolas līdz vidusskolas vecumam. Pašlaik RPIVA doktora studiju programmas “Pedagoģija” doktorante.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI  
811. sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2016

---

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds  
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010  
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"  
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601  
Tālrunis/fakss: 64625938