

MEDIĀCIJA SKOLĀ: IESKATS PEDAGOGU PRAKTISKI IZGLĪTOJOŠA SEMINĀRA METODISKAJĀ RISINĀJUMĀ

*Mediation at School: Insight in Methodological Solution of Teachers'
Practical Educational Seminar*

Rita Orska

Ženija Truskovska

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *The proposed paper is the final paper in the authors' series on the use of mediation in conflict resolution. The authors have developed the content and methodology of the educational practical seminar „Mediation at School” and approbated it by training social educators at Rezekne Academy of Technologies in 2015. The material can be used for the promotion of mediation as a tool for effective conflict resolution at school and the improvement of professional competence of specialists working in adult education.*

Keywords: *conflict, mediation, method, professional competence, adult education, seminar.*

Ievads

Introduction

Vairākos pētījumos un to rezultātu publikācijās gan Latvijā, gan ārzemēs (Truskovska, Orska, & Ušča, 2014; 2015; Truskovska, 2015) autore ir aktualizējušas konfliktsituāciju risināšanu mediācijas ceļā kā vienu no efektīvām pieejām, kurai mūsdienās skolā ir jāpievērš pastiprināta uzmanība. Šis raksts pētījuma autoriem ir noslēdzošais rakstu sērijā par mediācijas ieviešanas skolā problēmjaudājumiem Latvijā. Tiek aktualizēts jautājums par metodiskajiem risinājumiem pedagogu izglītošanā mediācijas skolā ieviešanai.

Pētījuma autori izstrādāja un 2015.gadā Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā īstenoja praktiski izglītojošu semināru pieaugušajiem izglītojamiem „Mediācija skolā”. Semināra programma pilnveido praktizējošo sociālo pedagogu, pedagogu profesionālo kompetenci socializācijas procesa sekmēšanā skolēniem, veicinot mediācijas ieviešanu skolā, kā arī pilnveido pašu dalībnieku komunikatīvo un sadarbības kompetences. Programmas īstenošana balstīta uz pieaugušo izglītošanas procesa īpatnību ievērošanu, jo pieaugušo izglītības realizācija praksē „prasa būtiskas izmaiņas gan tradicionālo iestāžu darbā, gan arī pašu studējošo uztverē un izpratnē” (Koķe, 1999., 9). Zināšanu sabiedrībā galvenā loma ir pašiem cilvēkiem. Visaugstāk tiek vērtēta cilvēku spēja efektīvi un gudri radīt un izmantot zināšanas pastāvīgi mainīgos apstākļos. (Muraškovska, I., 2013) Mācīšanās procesam jābalstās uz darbību, kur notiek nozīmīgu uzdevumu risināšana un saskarsme ar problēmām.

Iepriekšējos pētījumos (Truskovska, Orska, & Ušča, 2014, 2015) tika noskaidrots, ka mediācija iegājusi daudzās sabiedrības dzīves jomās: kopdzīves pārtraukšanas – šķiršanās mediācija, bērnu un jauniešu tiesību mediācija, mediācija mantojuma jautājumos, kaimiņu attiecību mediācija, mediācija īres vietās, biznesa mediācija, iestāžu iekšējā mediācija, vainīgā – upura izlīgums, utt. Veicot zinātnisko atziņu (Mediācija skolā, 2007; Will, H.D., 2011; Bolis, J., Gereiša, Z., 2015) analīzi, tika veidots skatījums uz mediāciju. Mediācija ir brīvprātīgs un strukturēts sarunas process konflikta risināšanai ar trešās personas palīdzību (starpniecību), no kura pozitīvs ieguvums ir visiem procesā iesaistītajiem. Noskaidrots, ka mediācijas prakse veicina spēju mainīt perspektīvu kā neviens cits sociālais process, no kāpinātas konfliktsituācijas - uz sadarbību, jo mediācijas procesā citādāk nekā pārējos konflikta risināšanas veidos tiek pieņemts lēmums un/vai risinājums. Un to nosaka nevis mediators – procesa vadītājs, bet gan konflikta partneri - medianti

Pētījuma autores uzskata, ka 1) mediācijas skolā ieviešana ir jāskata kā mūsdienīga un konstruktīva pieeja problēmsituāciju un konfliktu risināšanai skolā starppersonu attiecībās; 2) mediācijas ceļā atrisināti konflikti vairo pieredzi un prasmes risināt domstarpības un konfliktus nevardarbīgā ceļā, kas, savukārt, uzlabo vidi skolā un mazina spriedzi sabiedrībā kopumā; 3) mediācijas ieviešana skolā risināma sociālās un skolas politikas līmenī kā daudzpakāpju ilglaicīgs un pēctecīgs pasākums, paredzot tam finansu līdzekļus un sagatavotus tās ieviešanai cilvēkresursus, neatkārtojot iepriekšējo gadu pieredzi, kad mediācijas ieviešana skolā bija, lai arī veiksmīga, tomēr īslaicīgs pasākums projektu ietvaros, kuram netika nodrošināta pēctecība (Truskovska, Orska, Ušča, 2014).

Līdz ar to šim pētījumam tika izvirzīts mērķis: sniegt ieskatu pedagogu izglītojošā semināra metodiskajā risinājumā pieaugušo izglītības modeļa ietvaros.

Atbilstoši mērķim noteiktas pētījuma metodes: refleksija par pieredzi, zinātniskās literatūras analīze.

Ieskats teorētiskajos aspektos *Insight into the theoretical aspects*

Šajā raksta daļā akcentēsim dažas būtiskākās zinātniskās atziņas un teorētiskos aspektus, saistībā ar minētā ievadā praktiski izglītojošā semināra plānošanu un īstenošanu.

Semināra mērķa auditorija ir praktizējoši speciālisti – skolu pedagogi, sociālie pedagogi u.c. interesenti. Tie ir profesionāļi ar dzīves un profesionālās darbības pieredzi. Līdz ar to mācīšanās process tiek balstīts pieaugušo izglītības koncepcijā. Rietumos pieaugušo izglītībā populāri seši izglītības filozofijas virzieni vai pieejas: 1) liberālā – šī pieeja uzsver liberālās mākslas „mācīšanās mīlēšanu” un intelektuālu spēku attīstību; 2) progresīvā – balstās uz saprātu, pieredzi un jūtām. Izglītība ir sociāla aktivitāte, un tai ir mērķis. Lielākā daļa ASV

pieaugušo izglītotāju balstās uz šo filozofiju; 3) biheiviorisms – izglītību aplūko saistībā ar uzdevumiem noteiktas uzvedības apgūvē. Tā ietver prasmju mācīšanu, to apguves plānošanu un novērtēšanu; 4) humānistiskā – šī pieceja pievērš uzmanību indivīda autonomijai, viņa tagadnei, cilvēka brīvībai un cieņai. Tā saistās ar mācīšanos un cilvēka resursu attīstību; 5) radikālā – tā izglītību uzlūko kā līdzekli kritiskas attieksmes attīstībā un sociālo maiņu izraisīšanā; 6) analītiskā – šī filozofija saskata izglītības mērķus saistībā ar izglītības ietekmi un izmantošanu cilvēka dzīvē, nevis sociālu maiņu izraisīšanai (Brokāne, Kaupužs, Truskovska, Ušča, 2012). Izglītības filozofijas virzieni nosaka gan mācību saturu un mācību principus, gan mācību procesu un novērtēšanu.

Izvērtējot zinātniskās atziņas un uzskatus par to, kā pieaugušais vislabāk mācās (Lonstrupa, 1995; *Teacher Development and Educational Change/ Edited by Michael Fullan and Andy Hargreaves, 1996; Teaching Strategies in Higher Education: The role of Innovation/ Edited by Reuben Fowkes, 1998; Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem, 2003; Svence, 2003; Nīmante, 2006*), skolu pedagogu un sociālo pedagogu izglītībā balstāmies uz šādiem 9 pieaugušo izglītības principiem:

1) Pieaugušie spēj mācīties visas dzīves laikā. 2) Pieaugušajiem, jau uzsākot mācīšanās procesu, ir izstrādājies sistematizēts raksturojumu un izjūtu kopums pašiem par sevi, t. i., paštēls. 3) Pieaugušie uzsāk izglītošanos kaut kādu tūlītēju un personisku vajadzību, problēmu, izjūtu, cerību un vēlmju vadīti. 4) Pieaugušajam mācīšanās dod lielāku gandarījumu, ja viņš pats izvērtē savas mācīšanās vajadzības un izvēlas pats savus mācīšanās mērķus un uzdevumu. 5) Pieaugušais vēlas pilnīgu skaidrību, kas viņam ir jāapgūst, un kāda darbība viņam ir jāiemācās. Tūlītējai atgriezeniskajai saitei ir lielākas iespējas ietekmēt mācīšanās procesu. 6) Pieaugušā iepriekšējā pieredze ir gan resurss, kas lieti noder tālākajā mācīšanās procesā, gan arī, iespējams, traucēklis. Pieaugušo un pedagoga savstarpējās saskarsmes rezultātā viņi ietekmē un koriģē viens otra pieredzi. 7) Izglītošanās ir pārmaiņu process. 8) Pieaugušajiem nepieciešami droši izglītošanās apstākļi, tā ir vide, kur pēc iespējas mazināta psiholoģiskā un emocionālā apdraudētība. Pieaugušā veselības stāvoklim ir svarīga loma viņa psiholoģiskajā gatavībā mācīties. 9) Katram pieaugušajam piemīt savs mācīšanās stils, kas nekādā veidā nav atkarīgs no viņa garīgajām spējām.

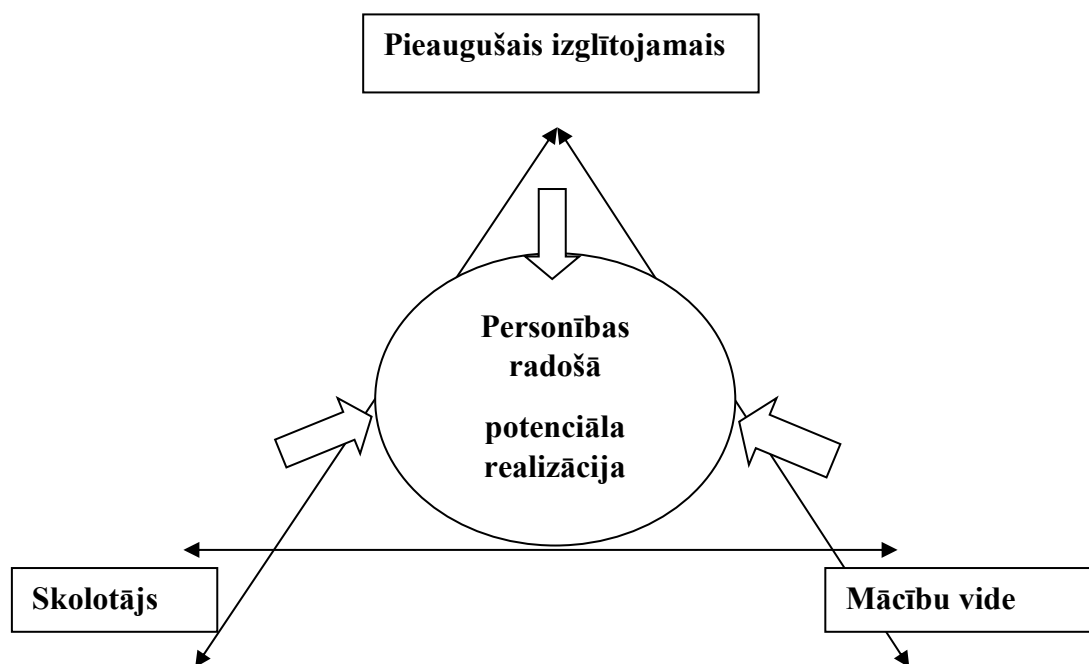
Viens no pieaugušo pedagoģijas – andragoģijas pamatlicējiem M.S.Nouls (Knowles, 1988) formulēja andragoģisko modeli:

- Pieaugušajiem motivācija mācīties paaugstinās, ja viņu pieredzes/ darba vajadzības un intereses tiek apmierinātas mācību procesā,
- Pieaugušo izglītība ir virzīta uz reālo dzīvi, tāpēc, piedāvājot mācīties, jāņem vērā dzīves situācija, nevis konkrēts mācību priekšmets,
- Pieaugušā pieredze ir viņa lielākā bagātība,

- Pieaugušajiem ir nepieciešamība mācīties uz sevi virzītā veidā, tāpēc pieaugušo skolotājam ir savstarpēji jāsadarbojas ar pieaugušo, nevis jādarbojas kā zināšanu sniedzējam,
- Individuālās mācīšanās atšķirības starp pieaugušajiem palielinās līdz ar vecumu, tāpēc ir svarīgi ņemt vērā mācīšanās stilu, laiku, vietu un tempu. (Birziņa, 2005).

Arī T.Koķe (1999), apkopojot ārzemju pētījumu pieredzi, norāda, ka Latvijā būtu svarīgi aktualizēt sekojošas pieaugušo izglītības procesa norises likumsakarības:

- Izglītošanās procesā tiek nodrošināta cilvēka pašrealizācija, sākot ar mācīšanās mērķu izvirzīšanu, mācīšanās materiālu un metožu izvēli, rezultātu izvērtēšanu,
- Pieaugušo izglītības procesā tiek akcentēta kritiskā refleksija,
- Pieaugušo mācīšanās procesā visvairāk ir izmantojama pieaugušo pieredze; īpaši svarīga nozīme ir pieredzei profesionālajā pilnveidē un tālākizglītībā, jo uz tās pamata veidojas jaunas zināšanas un prasmes,
- Pieaugušo izglītībā tiek nodrošināta iespēja attīstīt mācīšanās prasmes.



1.att. Savstarpējā mijiedarbība starp izglītojamo – skolotāju – mācību vidi (Birziņa, 2005)

Figure 1. Learners, teachers and learning environment: the process of interaction. (Birzina, 2005)

Izglītošanas procesā notiek noteikta mijiedarbība starp pieaugušo un skolotāju, skolotāju un mācību saturu, pieaugušo un mācību vielu. R.Birziņa (2005) ir izveidojusi minēto komponentu attiecību shēmu (sk.1.attēlu).

Pieaugušo mācību procesa veiksmīgu norisi nosaka arī izglītotāju profesionalitāte metožu un paņēmieni atlasē. Metodes izvēles jautājums pieaugušo izglītībā mūsdienās aktualizējas ne vien Latvijā. D. Žaks, izglītības konsultants no Oksfordas, Anglijā runā par līdzīgām problēmām britu augstākās izglītības sistēmā (*Teaching Strategies in Higher Education*, 1998). Viņš uzdod jautājumu, kas jādara, lai mainītu mācīšanu un mācīšanos, lai “garlaicīgi nekļūtu” ne izglītojamiem, ne pedagogiem. Pats arī atbild – mainīt mācīšanu un mācīšanos, lai mācīšanā pēc iespējas tiktu izmantota dziļā pieeja (*deep approach*) pretēji virspusējai pieejai (*surface approach*), izmantojot atbilstošas metodes. Pieaugušo izglītības princips – katram pieaugušajam piemīt savs mācīšanās stils, kas nekādā veidā nav atkarīgs no viņa garīgajām spējām, liek atcerēties vēl kādu nozīmīgu un nereti paradoksālu situāciju – lai gan vispārzināms ir fakts, ka katrs cilvēks mācās atšķirīgi, ka ir dažādi mācīšanās stili un līdz ar to jābūt dažādām metodēm, tieši pedagogu izglītībā nereti tiek lietotas vienvēidīgas metodes (Nīmante, 2006).

Lai veicinātu pieaugušo izglītojamo izziņas procesu, zināšanu apguvi, prasmju un attieksmju attīstību, vēlams izmantot dažādas metodes, tostarp interaktīvās mācību metodes – lomu spēles, diskusijas, situāciju analīze, prāta vētra u.c. metodes, kuras rosina dalībniekus uz līdzdarbību visā izglītojošā mācīšanās procesā (Brokāne, Kaupužs, Truskovska, Ušča, 2012). Vadītājs izvēlas pats savai profesionālai meistarībai un pieredzei atbilstošāko metodi, kā arī vadās pēc tā, lai metodes atbilstu grupas dalībnieku mācīšanās vajadzībām un pieredzei.

Mācību procesa organizācija: refleksija par pieredzi ***Learning process organization: reflection on the experience***

Skolu pedagogu, sociālo pedagogu u.c. pieaugušo izglītojamo interesentu seminārs „Mediācija skolā” tika īstenots 4 nodarbībās, ņemot vērā pieaugušo mācīšanās īpatnības un izglītības principus, tostarp, sabalansējot laiku gan teorētisko jautājumu apskatei, gan praktiskai zināšanu pielietošanai. Katra nodarbība sākas ar „Rīta rituālu” un/vai aktivitātēm grupas aktivizēšanai darbam un/vai grupas saliedēšanai.

Nodarbību sākuma posms ir ļoti nozīmīgs, tas zināmā mērā nosaka mācīšanās procesa efektivitāti arī pieaugušajiem izglītojamiem. Tāpēc nodarbību vadītājam tam ir jāpievērš pietiekama uzmanība. Grupas kopības sajūta un uzticēšanās veidojas pakāpeniski. Grupas organizētājiem vai vadītājiem jātic, ka grupai ir pietiekoši daudz iekšējie resursi, lai spētu pašizglītoties un izglītot apkārtējos, kad grupa iegūto informāciju „multiplicēs un sinerģēs” (izlaidīs caur sevi un pievienos savu unikālo informāciju). Noteikti rituāli uzsākot darbu dod arī drošības sajūtu, veido labvēlīgas savstarpējās attiecības starp dalībniekiem. Drošības sajūta vai tās neesamība ir vairāku jūtu un sajūtu kopums, t.sk. bailes kļūdīties, bailes atvērties, trauksme, u.tml. Sākotnēji nedrošība un neuzticēšanās ir „normāls” grupas stāvoklis, kas bieži ir saistīts ar grupas dinamikas procesiem.

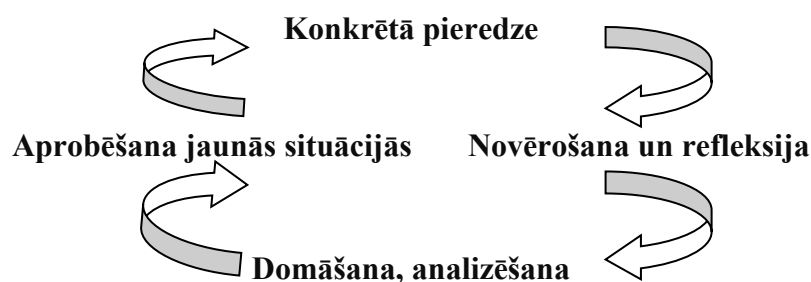
Drošības sajūta veidojas tad, ja izdodas savienot un radīt pozitīvu šādu elementu mijiedarbību:

- zināšanas par grupu, par tās nepieciešamību, metodēm, pieejām;
- pieredze, kura veidojas pakāpeniski iepazīstot vidi, cilvēkus, procesu un vadītāju;
- personības īpatnības – psiholoģiskie grupas dalībnieka aspekti.

Katrai no četrām nodarbībām ir savs temats un apakštemati, kas tika plānoti un organizēti tā, lai tiem atvēlētais laiks būtu nodarbības pamatdaļa. Katras nodarbību dienas vidū jāieplāno lielāks pārtraukums, lai pēc intensīva darba būtu laiks ne tikai pusdienām, bet arī neilgai atpūtai. Sadalot mācību procesu īsos, intensīvos posmos, nodrošinot saistību starp atsevišķiem mācību programmas elementiem padziļinās interese par tēmu, nostiprinās motivācija mācīties.

Iepazīstoties ar dalībniekiem, tika iegūta informācija, ka dalībniekus interesē konkrētu problēmu risinājumi, iespēja jauniegūtās zināšanas izmantot konkrētā situācijā. Tāpēc apskatot jebkuru apakštematu mācību procesā, sasaistījām to ar dalībnieku konkrētajām vajadzībām, interesēm un viņu pašreizējo pieredzi un zināšanām. Dalībnieku pieredze ir ļoti dažāda, jāizturas pret to ar lielu toleranci un jārosina izmantot savas kompetences un pieredzi saistībā ar jauno pieeju. Skolotāju vidū ir ierasta prakse, ka skolēnu konfliktu gadījumos tradicionāli ir tikai trīs iespējas to risināšanā – sūdzēties skolotājam, risināt ar fiziskā spēka palīdzību vai arī aizbēgt no problēmas. Skatoties no personības attīstības viedokļa šādi paradumi konfliktu risināšanā nav efektīvi un nenostiprina pašapziņu (sevišķi zaudējuma gadījumā). Analizējot konkrēto pieredzi konfliktu risināšanā, dalībnieki nonāk pie secinājuma, ka jāmacās jauni paņēmieni domstarpību risināšanā. Mainās arī attieksme pret konfliktu – to sāk skatīt kā pozitīvu iespēju.

Grūtāk pedagogiem ir pieņemt to, ka skolēni paši, apgūstot mediācijas prasmes, var palīdzēt sev un citiem atrisināt radušās problēmas. Neticību var kļiedēt apgūstot attiecīgās prasmes, gūstot jaunu pieredzi. Dalībniekiem tiek dota iespēja mēģināt, trenēties, vienlaicīgi sniedzot atbalstu un nodrošinot viņu darbības izvērtējumu un atgriezenisko saiti. Šāda darba organizācija balstās uz D.Kolba (1984) mācīšanās cikla četrām pakāpēm: pieredzes iegūšana, novērošana, domāšana, darīšana (sk. 2.attēlu).



2.att. D.Kolba (1984) mācīšanās modelis
Figure 2. Learning model of D.Kolb (1984)

Dalībniekam ir sava konkrēta pieredze konfliktu risināšanā. Nodarbībā viņš reflektē par šo pieredzi, novērtē, izsaka spriedumus. Tālāk viņš mēģina izprast konfliktu risināšanas efektivitāti, izdara secinājumus, ka risinot konfliktus skolā nepietiekoši tiek pievērsta uzmanība konfliktu iemesliem un cēloņiem, netiek ievērots, ka aiz spriedzes slēpjas atšķirīgi uzskati un vajadzības. Konfliktu risinot bieži veidojas situācija, kad viens ir „ieguvējs”, bet otrs – „zaudētājs”. Šādā situācijā attiecības starp konflikta dalībniekiem paliek saspringtas, tas neveicina sadarbību starp partneriem. Nodarbības laikā dalībnieki nonāk pie domas, ka jāmeklē efektīvāki konflikta risināšanas varianti. Iepazīstas ar mediācijas iespējām skolā.

Ļoti rosinoša bija videofilmas „Skolas mediācija” noskatīšanās. Mediācijā konflikta dalībnieki satiekas vienā līmenī, runā par savu skatījumu uz konfliktu, apraksta savas jūtas, vajadzības. Rodas abpusēja izpratne un ir iespējams rast risinājumu, lai abas puses ir ieguvējas. Rezultātā nav spriedzes, ir izpratne par jūtām un vajadzībām konkrētajā uzvedības modelī. Konflikta dalībnieki pilnveido saskarsmes un sadarbības kompetences un veicina spēju mainīt perspektīvu (spēj attīstīt savu skatījumu uz lietām un spēj redzēt tās no citu cilvēku perspektīvas). Nodarbību dalībnieki, izdarot šos secinājumus, ir gatavi mēģināt, praktizēt. Izmantojot lomu spēles, situāciju modelēšanas metodes vadītāji veicina jaunas pieredzes veidošanos un mācīšanās cikls sākas no jauna.

Parasti, apskatot jautājumu par pieaugušo cilvēku mācīšanos, aktualizē jautājumu par pašvirzītu pieaugušo mācīšanos. Personīgās atbildības modelis (PRO), ko izstrādāja R. Brokets un R. Hiemstra (Brockett & Hiemstra, 1991), skaidro pašvirzītu mācīšanos divās nozīmēs: 1) mācību metode; 2) pieaugušā cilvēka personisko īpašību kopums, kas sekmē mācīšanos.

Ja skata pašvirzītu mācīšanos kā metodi, tad galvenā uzmanība tiek pievērsta tādām aktivitātēm kā vajadzību novērtēšana, nodrošināšana ar mācīšanās resursiem, iesaistīšana mācīšanās aktivitātēs un mācīšanās novērtējums. Vadot semināru, šīs aktivitātes tika nodrošinātas. Semināra gaitā dalībnieki apzinājās vajadzību pēc efektīvākām konfliktu risināšanas metodēm skolā, lai veicinātu skolēnu saskarsmes un sadarbības kompetences. Mācīšanās resursi bija: dalībnieku un vadītāju pieredze, informatīvais materiāls par mediāciju skolā, videofilma, konfliktsituāciju apraksti, vingrinājumu klāsts noteiktu prasmju pilnveidei. Izmantojot lomu spēles, situāciju modelēšanas metodes tika aktivizēti dalībnieki jaunas pieredzes iegūšanai un šīs pieredzes izvērtēšanai.

Katras nodarbības noslēgumā semināra dalībniekiem tika dota iespēja piedalīties supervīzijā. Latvijā supervīzija kā mūsdienīgs profesionālās pilnveides instruments tiek izmantota dažādās jomās: gan sociālajā un terapeitiskajā jomā, gan biznesa jomā. Jēdzienam supervīzija joprojām nav vienota skaidrojuma, tā tiek skaidrota gan kā metode, gan kā profesionālās pilnveidošanas instruments, gan kā konsultēšanas veids dažādu jomu speciālistu un studējošo izglītošanā profesionālai darbībai. Vēsturiski supervīzijas būtībā tiek uzsvērts mācīšanās

aspekts: izglītība un atbalsts pieredzējuša speciālista pārraudzībā. Supervīzijas procesā dalībniekiem tiek radīta droša un atbalstoša mācīšanās vide. Supervīzija ir saistīta ar kritisku domāšanu par profesionālās darbības pieredzi, par iegūtajām zināšanām un to attīstību, jaunu zināšanu apgūšanu, saistīta ar pieredzes praksē - profesionālās darbības kritisku apjēgšanu, izvērtēšanu un prasmēm pieņemt lēmumus jaunās profesionālās darbības veikšanai (jaunās pieredzes gūšana). Dalībnieku refleksīvā darbība supervīzijas procesā sekmē radošumu profesionālajā darbībā, kas izpaužas prasmē aktīvi un radoši darboties nestandarta situācijās, saskatīt, analizēt un realizēt sociāli pedagoģiskus uzdevumus oriģinālā veidā (Truskovska, 2015).

Lielākai semināra dalībnieku daļai piedalīšanās supervīzijās bija jauna pieredze. Priekšroka no dalībnieku puses tika dota grupas supervīzijai, lai arī daži izmantoja iespēju saņemt individuālu supervīziju pie semināra vadītājiem. Reflektējot par šo jauno pieredzi, speciālisti to atzinīgi novērtēja un uzsvēra supervīzijas nozīmīgumu profesionālās pilnveidošanās procesā, tostarp mediācijas ieviešanā skolā, jo mediācija ir vēl viens instruments profesionāļu un pašu skolēnu (mediatoru) rokās, lai uzlabotu skolas mikroklimatu, vidi, padarītu to atvērtāku un drošāku visiem un, galvenokārt, skolēniem.

Semināra noslēgumā organizētajā diskusijā dalībnieki, runājot par jauno pieredzi, pirmkārt, secināja, ka mediatoram ir nepieciešamas specifiskas prasmes un noteiktas rakstura īpašības, kā arī izvirzīja mērķus mediatora personību veidojošo kompetenču pilnveidei:

- atbildības veicināšana;
- komunikatīvo prasmju pilnveide;
- tolerances attīstīšana;
- sadarbības prasmju pilnveide;
- pašregulācijas attīstīšana;
- adekvāta pašvērtējuma nostiprināšana.

Otrs svarīgs secinājums diskusijā bija par grūtībām, kas varētu rasties, ieviešot mediāciju skolā. Skolu pedagogi un sociālie pedagogi runāja par iespējamo pretestību no skolu administrācijas puses, kolēģu un vecāku puses. Tas ir saistīts ar nepietiekamo informāciju, skolas sistēmas īpatnībām, kas konfrontē ar mediācijas ieviešanas sistēmu. Tika uzsvērts, ka sliktākajā gadījumā virs mediācijas loģikas un principiem dominē skolas sistēma, skolas mediācija tiek pielāgota tai. Mediācijas uzticēšanās, brīvprātības un personīgās atbildības principi tiek dažādā veidā ierobežoti.

Pētījuma autorēm, reflektējot par ieguvumiem no praktiski izglītojošā semināra pieaugušajiem izglītojamiem, svarīgi atzīmēt, ka diskusijas noslēgumā semināra dalībnieki nonāca pie būtiska secinājuma: katram šī semināra dalībniekam ir jāuzņemas personīgā atbildība informatīvo pasākumu kolektīvam, vecākiem un skolēniem organizēšanā, kā arī jāuzņemas atbildība skolēnu izglītošanā par mediatoriem.

Balstoties uz andragoģisko modeli praktiski izglītojoša semināra vadīšanā, pedagogi nodarbību laikā kritiski reflektēja gan par iepriekšējo pieredzi, gan par jauno pieredzi, praktiski darbojoties ieguva jaunu pieredzi konfliktu risināšanā ar mediācijas palīdzību.

Summary

1. The 21st century has brought rapid changes in all areas of human life. An adult should be able to learn, acquire new skills quickly and adapt to new challenges and situations. Also, the learning process itself has to be based on the activity, where resolution of significant problem tasks takes place.
2. The process of adult education is based on learners' experience and critical reflection on it. Within the implementation of the seminar „Mediation at School”, teachers actively involved in updating and evaluation of their own experience in conflict resolution at school. The operational efficiency was formed by the following: safe environment, successful choice of methods, teachers' learning motivation.
3. Learning motivation is reinforced when an adult satisfies personal interests and needs in the learning process. Learning is seen as a tool that will help to solve problems in life, strengthen the professional identity, and increase competitiveness. In the seminar's evaluation, participants assessed approvingly the improved skills in communication, collaboration and experience to manage the mediation process.
4. Supervision in Latvia is a modern professional development tool. Participants are provided with a safe and supportive learning environment in the supervision process. Participation in supervision was a new experience for a part of the seminar participants. The participants preferred group supervision. Reflecting on this new experience, the experts assessed it approvingly and emphasized the importance of supervision in their professional development process.
5. The process of adult education is a self-directed learning. Firstly, it means to take on greater responsibility in the learning process. Secondly, it orients oneself on learning that focuses on a certain goal or problem solving. The participants of the seminar are aware of the difficulties that may arise during the introduction of mediation at school, so they took on the responsibility to promote and explain the benefits of mediation at school.

Literatūra References

- Birziņa, R. (2005). Andragoģiskais modelis: teorija un prakse dabaszinātņu skolotāju IKT apgūvē. *Pētījumi pieaugušo pedagogijā*. LU Akadēmiskais apgāds. 50.-63.lpp.
- Bolis, J., Gereiša, Z. (2015). *Mediācija un sarunas*. Juridiskā koledža. Rīga.
- Brokāne, L., Kaupužs, A., Truskovska, Ž., Ušča S. (2012). Sociālās rehabilitācijas programma daudzbērnu, nepilnām ģimenēm ar bērniem, ģimenēm krīzes situācijā, jauniešiem pēc ārpusģimenes aprūpes. *Programma izstrādāta Eiropas Sociālā fonda projekta “Sociālās*

- rehabilitācijas pakalpojumu attīstība Rēzeknes sociālajā dienestā un sociālo pakalpojumu sniedzēju institūcijās*”, projekta numurs 1DP//1.4.1.2.4/11/APIA/NVA/098 ietvaros, pieejams http://www.rezekne.lv/uploads/media/4_programma.pdf
- Knowles, M.S. (1988). *The Adult Learner. A Neglected Species*, 3rdedn., Houston, Texas: Gulf Publishing.
- Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Mācību apgāds NT. Rīga.
- Lonstrupa, B. (1995). *Mācīt pieaugušos – ar atklātību*. Horning Kreatīva Center, KLIM.
- Mediācija skolā* (2007). Metodisko materiālu krājums pedagogiem un skolēniem Ullas Zumentes-Stīlas redakcijā, Bērnu un ģimenes lietu ministrija, Rīga.
- Muraškovska, I. (2013). *Pieaugušā mūžmācīšanās izpēte*. Pieaugušo pedagogija. Promocijas darbs. LU.
- Nīmante, D. (2006). Pieaugušo izglītības principi kursā „Rūpju bērns skolā un ģimenē”. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. 700.sēj., 69.-81.lpp.
- Will, H.D. (2011). *Mediation und Wissenschaft*. In: *Spektrum der Mediation*, 44.
- Rokasgrāmata pieaugušo izglītības pasniedzējiem*. (2003). Latvijas Pieaugušo izglītības apvienība. - SIA „Artekoms”, Rīga.
- Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija: personības brieduma perioda attīstības akcenti un profesionālā motivācija*. Rīga: RaKa, 180 lpp.
- Teacher Development and Educational Change / Edited by Michael Fullan and Andy Hargreaves* (1996). The Falmer Press Bristol. – 325 p.
- Teaching Strategies in Higher Education: The Role of Innovation/ Edited by Reuben Fowkes*. (1998) Civic Education Project Hungary .
- Truskovska, Ž, Orska, R., Ušča, S. (2014). Mediation – a modern and productive way of problem and conflict solution in school. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems*, pieejams <http://journals.ru.lv/index.php/PSPI/article/view/1130>
- Truskovska, Ž. (2015). Insight into the results of approbation of a conceptual model of social educator’s professional competence formation under supervision. *Socialine Sveikata. Social health*, Nr. 3, pieejams <http://www.socialinisdarbas.lt/socialhealth>
- Truskovska, Ž, Orska, R., Ušča, S. (2015). Mediācijas ieviešanas skolā: problēmjaudājumi Latvijā. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība.*, RA izdevniecība, 415-423, pieejams <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/issue/view/25/showToc>