



**Rezekne Higher Education Institution
Faculty of Education and Design
Personality Socialization Research Institute**



ISSN 2256-0823

**IZGLĪTĪBAS REFORMA
VISPĀRIZGLĪTOJOŠAJĀ SKOLĀ:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS**
2013. gada zinātnisko rakstu krājums

**EDUCATION REFORM
IN COMPREHENSIVE SCHOOL:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS**
The collection of scientific papers, 2013

The articles appearing in this scientific collection are indexed and abstracted in EBSCO:
Education Source (<http://search.ebscohost.com>)

Rēzekne
2013

Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2013. gada zinātnisko rakstu krājums, 2013. – 104 lpp.
Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems. The collection of scientific papers, 2013. – p.104.

Autori/ Authors:

Līga Āboltiņa, Carl.Chr. Bachke, Jelena Badjanova, Dzintra Ilisko, Индра Колендовича, Ekaterina Kovalevskaya, Ilga Prudnikova, Ojārs Rode, Pāvels Jurs, Alīda Samuseviča, Anita Štikāne, Svetlana Ušča, Rasma Vīgante

Atbildīgais par izdevumu/ Editor:

Director of PSRI, PhD, prof. Velta Lubkina

Zinātniskās redakcijas priekšsēdētāja/ Chairperson of the scientific committee:

Dr., prof. Velta Lubkina (*Rezekne Higher Education Institution, Latvia*)

Zinātniskā redakcija/ Scientific committee:

PhD, prof. Horst Biermann (*Dortmund Technical University, Germany*)

PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, Jose (*Madrid University, Spain*)

PhD, prof. Gilberto Marzano (*EcoInstitute Friuli Venezia Giulia and University of Udine, Italy*)

PhD, prof. Carl Chr. Bachke (*Agder University, Norway*)

PhD, asoc.prof. Janis Dzerviniks (*Rezekne Higher Education Institution, Latvia*)

Dr.habil., prof. Irena Zogla (*University of Latvia, Latvia*)

Dr. Luis Ochoa Siguencia (*Kukuczka Academy of Physical Education in Katowice, Polija*)

Ikgadējais Zinātnisko rakstu krājums sagatavots Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūtā.

Zinātnisko rakstu krājumā ievietoti RA doktorantu, pētnieku un sadarbības partneru 2013.gada referāti par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā.

The annual collection of scientific papers have prepared at Personality Socialization Research Institute of Rezekne Higher Education Institution.

Collection of scientific articles 2013 includes reports on the current situation, problems in education that are prepared by RHEI doctoral students, researchers and collaborators.

© **Rēzeknes Augstskola, 2013**

Atbrīvošanas aleja 90, Rēzeknē, LV 4601, Latvija
RA izdevniecība, 2013

ISSN 2256-0823

SATURS CONTENT

<i>Līga Āboltiņa</i> 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas 1. klasē modeļa apraksts	5
<i>Carl Chr. Bachke</i> “ALL TERMS HAVE A NEGATIVE APPENDIX” Parents of offspring with intellectual disability (ID) and their experiences with naming this diagnosis - an interview study	15
<i>Jelena Badjanova, Dzintra Ilisko</i> Acquisition of musical cultural values in primary education: Appraising the virtue of holistic approach	32
<i>Индра Колендовича</i> Отражение формирования Я-концепции подростка в народной педагогике в Латвии	41
<i>Ekaterina Kovalevskaya</i> Career guidance of comprehensive school pupils in the implementation of educational reform in Russia	51
<i>Ilga Prudnikova</i> Why use practical tasks and learning experiences	57
<i>Ojārs Rode</i> Vides un piederības apziņas pedagoģiski-psiholoģiskie aspekti	66
<i>Pāvels Jurs, Alīda Samuseviča</i> Pilsoniskā līdzdalība – izglītības satura pilnveidei	75
<i>Anita Štikāne, Svetlana Ušča</i> Reformētā izglītības satura ieviešana mācību procesā	85
<i>Rasma Vīgante</i> Praktiskie aspekti izglītības satura apguvē skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem	94

7-GADĪGO BĒRNU SOCIĀLĀS ADAPTĀCIJAS 1.KLASĒ MODEĻA APRAKSTS

DESCRIPTION OF THE 7-YEAR CHILDREN'S 1ST GRADE SOCIAL ADAPTATION MODEL

Līga ĀBOLTIŅA

Latvijas Universitāte PPMF

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

e-pasts ligaa@lu.lv

Abstract. *Most studies on 7-year-old children's social adjustment in school focus on situation characterization by setting the adjustment process as a problem instead of offering possible solutions (OECD, 2001; OECD, 2006).*

According to theoretical knowledge and practical observations the purpose of the article is to promote 7-year-old children's social adjustment in school, creating a model of a 7-year-old child's social adaptation in 1st grade. The article reveals the key aspects that affect the 7-year-old children's social adjustment, as well as describes the model components that determine the 7-year-old children's social adjustment in 1st grade.

Keywords: *a research model, a 7-year-old child, social adaptation, social adjustment.*

Ievads

Kaut arī mūsu valsts izglītības politika orientēta, lai bērni skolas gaitas uzsāktu jau sešu gadu vecumā, un to iespējamību apstiprina pētījumi par sešgadīgo bērnu attīstības likumībām (Černova u.c., 2008; Āboltiņa u.c., 2011), pamatojoties uz Statistikas pārvaldes datiem (Statistikas pārvalde, 2013), lielākā daļa bērnu Latvijā mācības skolā uzsāk 7 gadu vecumā.

Kā norādīts Latvijas Nacionālo attīstības plānā, bērniem līdz 2020. gadam jānodrošina kvalitatīva pamatizglītība un vidējā izglītība, kurā kā prioritāte izvirzīta sabiedrības sociālās integrācijas iespēju veicināšana (Latvijas Vēstnesis Nr.6, 2013), ko nosaka bērnu sociālā adaptācija 1.klasē skolā.

7-gadīgā bērna sociālo adaptāciju skolā nosacīti var izdalīt trīs fāzes:

- pirmajā – piemērošanās fāzē bērnam jaunajā sociālajā vidē jāiemēģina izprast, kādi noteikumi ir šajā vidē un kā tiem var piemēroties;
- nākamajā – individualizācijas fāzē bērns jau cenšas izdalīties šajā vidē, parādīt savas spējas un dotības;
- sociālās adaptācijas noslēguma jeb integrācijas fāzē norit savas vietas ieņemšana sociālajā grupā, tas ir, 1.klasē (Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcija, 2008).

Sociālās adaptācijas būtība izriet no sociālās adaptēšanas, ko raksturo skolotāja kompetence, saskarsme ar 7-gadīgajiem bērniem, profesionālā pārlicība un attieksme pret audzēkņiem un sevi, mērķtiecīgi veidojot 7-gadīgā bērna daudzpusīgas un harmoniskas attīstības pedagoģisko situāciju, un sociālās

adaptēšanās, kas sevī ietver 7-gadīgā bērna attīstības likumības un individuālās attīstības iespējas, komponentu mijiedarbības procesa, balstoties uz iekšējo un ārējo faktoru vienotību socializācijas procesā.

Izzinot 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas organizāciju un norisi, secināms, ka 1.klasē sociālās adaptācijas periodam atvēlēta viena, parasti mācību gada pirmā nedēļa. Jāatzīst, ka tas ir salīdzinoši mazs periods, lai 7-gadīgie bērni varētu sekmīgi sociāli adaptēties skolā. Kā liecina prakse, arvien vairāk pieaug gadījumi, kad bērniem nepieciešams pieaugušā atbalsts sociāli adaptēties, un viena nedēļa ir par maz, lai bērni būtu pašregulēti sociāli adaptējušies.

Sociālās adaptācijas modeļa būtība un rakturojums

Sociālās adaptācijas modelis, kas attēlots 1.attēlā, izstrādāts ar mērķi sekmēt 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos 1.klasē skolā.

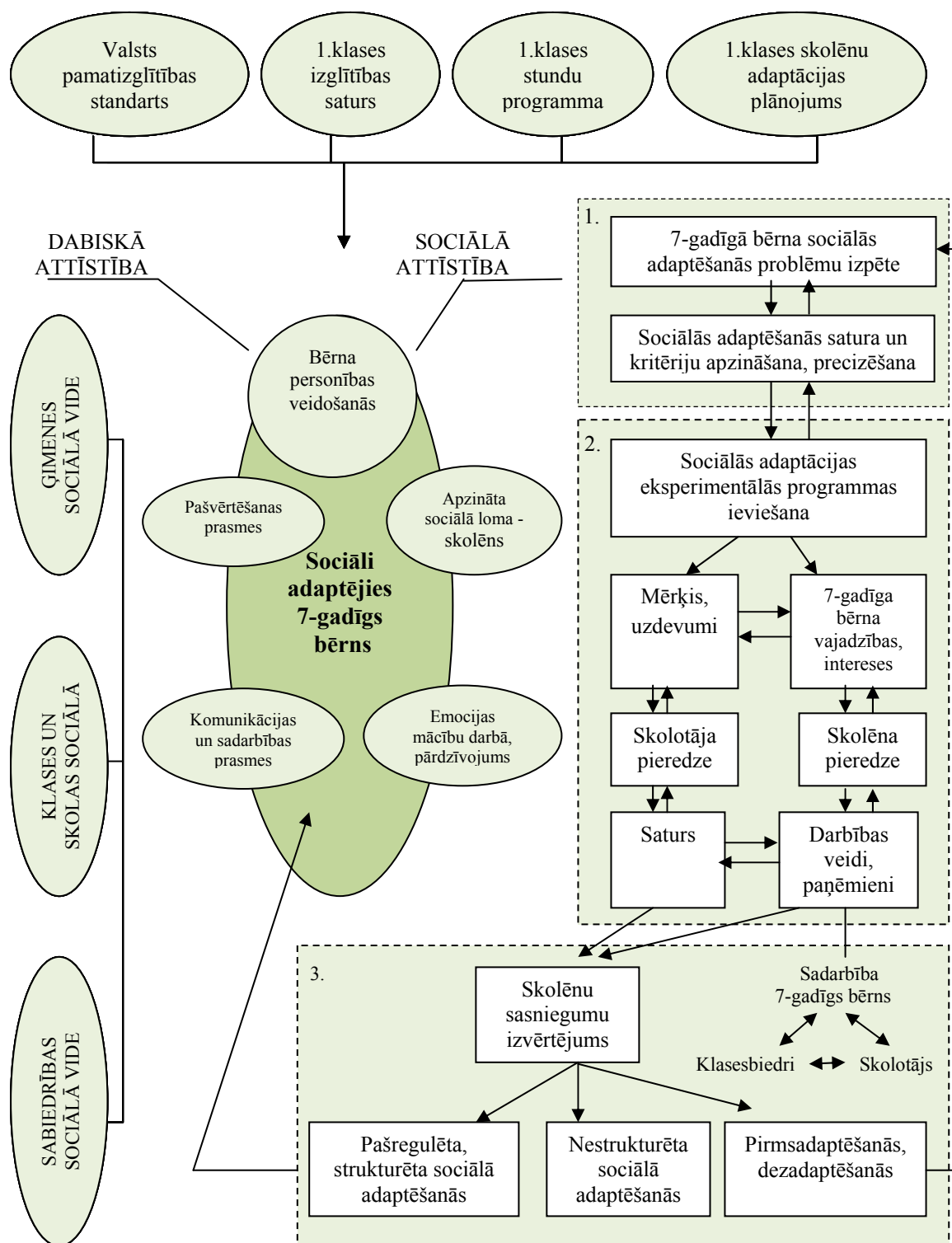
Sociālās adaptācijas modelis veidots, balstoties uz teorētiskām nostādnēm par 7-gadīgā bērna sociālās adaptāciju, akcentējot bērna personību veseluma skatījumā (Lerner & Lerner, 1983; Rothbart, 1991; Buss, 1991; Lieģeniece, 1999; Bronfenbrenner, 1994; Выготский, 2005).

Pamatojoties uz atzinumu, ka par 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās funkcionālo vienību uzskatāmi strukturāli cikli vai cikliski procesi, kurā cikls ir pabeigts darbības akts, bet sociālā adaptēšanās funkcionālā vienība izprotama kā dinamiska struktūra, sociālās adaptācijas modeļa izveide izriet no Lingarta funkcionālās struktūras teorijas (Лингарт, 1970) un Čehlovas izziņas darbības mācību cikla modeļa (Čehlova, 2002), jo, sociālā adaptēšanās ir izziņas darbības aktivizēšana un gatavība mācību darbībai (Piažē, 2002).

Modeļa centrā ir 7-gadīgā bērna personības veidošanās ar noteiktu struktūru un sociāli nozīmīgu īpašību kopumu, kas nodrošina bērna piemērošanos paradumiem un standartiem, kurus sabiedrībā, konkrētāk, skolā, viena paaudze nodod nākamajai (Karpova, 1998). 7-gadīgā bērna personības kā organizācijas (struktūras) izpratne saistāma ar sociālās adaptēšanās komponentiem - komunikāciju un sadarbību; sociālo lomu - skolēns; emocijām mācību darbībā, pārdzīvojumiem un pašvērtējumu, kas sekmē noteiktas sociālās attiecības un bērna kā aktīvās darbības subjekta attīstību (Налчаджян, 1988; Реан, Кудашев, Баранов, 2006; Реан, 2011, Lopes et al., 2012).

Lai sekmētu 7-gadīgā bērna sociālo adaptēšanos, apkārt komponentiem strukturēti modeļa elementi, kas ietekmē un veicina bērna sociālo adaptēšanos.

Modeļi veido normatīvie akti un reglamentējošie dokumenti, un tās sociālās vides, ar kurām ikdienā mijiedarbojas 7-gadīgais bērns.



1.attēls. 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas 1.klasē modelis
Figure 1. The model of 7-year-old children's social adaptation to 1st grade

Valsts pamatzglītības standarts (MK Nr.530, 2013) nosaka izglītības saturu, savukārt 1.klases stundu programma norāda, kā īstenot valsts pamatzglītības standartā izvirzītās prasības. Lai realizētu izglītības sistēmas pamatdokumentu saturu, ievērojami vairāki nosacījumi, starp kuriem svarīgākais

ir pats bērns, viņa uztveres un domāšanas veids, vajadzības un vērtības (Andersone, 2007).

Normatīvie akti un reglamentējošie dokumenti ir savstarpēji saistīti, un to satura īstenošana nosaka, cik veiksmīga būs 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās.

7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās notiek, bērnam mijiedarbojoties ar ģimenes sociālo vidi, klases un skolas sociālo vidi un sabiedrības sociālo vidi, kas savstarpēji veido mezosistēmas, atklājot saikni starp nosauktajām sociālajām vidēm. Katrai no nosauktajām sociālām vidēm ir sava īpaša nozīme (Bronfenbrenner, 1994; Позум, 2006).

Sociālā vide ir mijiedarbības vide, kas sastāv galvenokārt no dažāda līmeņa 7-gadīgā bērna attiecībām (personiskiem, sociāliem kontaktiem) un ietver ģimeni, grupu un kaimiņu vides un kolektīvus (Плотинский, 2001).

Pētījuma robežas nosaka teorētiski apzināt normatīvo aktus, reglamentējošo dokumentus un modelī attēlotās sociālās vides nozīmi 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās procesā, kas ietekmē 7-gadīgā bērna sociālo adaptēšanos, taču turpmāk rakstā tie atsevišķi netiek analizēti.

Izveidotajā sociālās adaptācijas modelī ietverti trīs savstarpēji saistīti pētījuma posmi un raksturo tā norisi.

I pētījuma posms nosaka konstatēt un raksturot 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās problēmas. Izvirzītās sociālās adaptēšanās problēmu pamatā ir psihosociālie faktori, kas saistīti ar bērnu pirmsskolas pieredzi.

7-gadīgiem bērniem vēl nav pietiekamas sociālās pieredzes, lai sadarbībā ar skolotāju un skolēniem respektētu citu atšķirīgo pieredzi. Lai skolēniem veidotos prasme mācīties, modeli raksturo 7-gadīgo bērnu praktiskās dzīves pieredze, kas, izriet no skolēnu vajadzībām un interesēm (Rothbart, 1991; Garleja, 2006).

Tālākā problēmas izpēte saistīta ar psihosociālo faktoru noskaidrošanu, pamatojoties uz kuriem, tika precizēti un apzināti 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās komponenti, kritēriji un rādītāji.

II pētījuma posms ietver sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas īstenošanu.

Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas mērķis ir sekmēt 7-gadīgo bērnu sociālo adaptēšanos, kas attiecināms gan uz adaptācijas perioda plānojumu, gan turpmākajiem klases un sociālo zinību stundu satura tematiem, kopumā aptverot 16 mācību nedēļas.

Darbības ciklu veido noteikti posmi: mērķa izvirzīšanas darbība, risināšanas darbība, kontroles un novērtējuma darbība (Čehlova, 2002).

Mērķa izvirzīšanas procesā svarīgi, lai 7-gadīgie bērni apzinātos mērķa mācību un sociālo nozīmību, līdz ar to mērķis konkretizējams uzdevumos (Čehlova, 2002). Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas uzdevumi izriet no sociālās adaptēšanās definīcijas:

- 1) veicināt 7-gadnieka kā indivīda un sociālās vides mīļsakarības jeb līdzsvara sistēmu;

- 2) nodrošināt bērna iespējas sevis realizēšanā jaunā sociālā vidē-1.klasē;
- 3) palīdzēt 7-gadīgam bērnam iepazīst un pakāpeniski apgūst organizācijas (skolas) sociālās normas un lomas, vērtību sistēmu, mērķus, uzvedības normas, savstarpējās saskarsmes veidus;
- 4) rosināt 7-gadīgam bērnam paust sevi darbībā un situācijai atbilstošās emocijās;
- 5) sekmēt 7-gadīgam bērnam vērtēt savu darbību un rīcību.

Mērķa izvirzīšanas posmā darbības priekšmets kļūst motīvs, kas ir darbības vadošā un veicinošā struktūras komponente (Čehlova, 2002). Motīvi izsaka 7-gadīgā bērna vajadzības un intereses, kā arī rosina un virza darbību un veido darbības jēgu (Леонтьев, 1975).

Sociālā adaptēšanās ir cieši saistīta ar bērna izziņu. Viss, ko 7-gadīgais bērns saprot, zina un prot, sekmē bērnā drošības sajūtu un vēlmi izzināt, tādējādi atbrīvojot 7-gadīgo bērnu no neziņas, kas var izsaukt nepamatotas bailes, stresu un radīt sociālās adaptēšanās grūtības.

7-gadīgā bērna izziņas darbību veicina dažādi motīvi: pašapliecināšanās motīvi, kas saistīti ar mācību darbību; sociāli nozīmīgi motīvi, kas saistīti ar sociālā vidē pieņemto uzvedības normu apzināšanos, ievērošanu un citu respektēšanu, kas saistīts ar augstāko vajadzību – sociālās atzinības - attīstību. Interese par zināšanām un mācību darbības prasmju apguve kļūst par bērnu darbības patstāvīgu motīvu, kas nosaka 7-gadīga bērna uzvedību un sekmē pašvērtējuma attīstību (Божович, 1995; Кулагина, 1998).

Atkarībā no 7-gadīgā bērna motīviem darbība iegūst dažādu jēgu (Леонтьев, 1975).

Mērķis var veicināt motīvu veidošanos. Ja 7-gadīgais bērns darbības procesā mērķi pieņem kā sev nozīmīgu, mērķis un motīvs tuvinās, līdz ar to mērķis un motīvs savstarpēji atbilst. Lai sekmētu bērnu sociālo adaptēšanos, skolotājam nepieciešams atklāt darbības mērķi, lai bērni to uztver kā personiski nozīmīgu, kā rezultātā veidojas kopīgs mērķis, kas raksturo kopīgu darbību. To nodrošina dažādi atbilstoši sociālie mehānismi. Svarīgi, lai bērni redz skolotāja ieinteresētību, prieku par jaunatklājumu, vēlmi sasniegt iecerēto, labvēlīgu saskarsmi ar skolēniem, kas rosina arī 7-gadīgos bērnus darboties aktīvi un ar interesi. Skolotāja izvirzītajam darbības mērķim jābūt 7-gadīgajiem bērniem saprotamam, kas izvirzīts atbilstoši viņu spējām. Mērķis, kas bērnam ir reāli sasniedzams, raisa ticību saviem spēkiem un rada vēlmi to sasniegt (Леонтьев, 1975).

Izvirzītā mērķa sasniegšanā 7-gadīgajam bērnam nepieciešams katrā konkrētā mācību situācijā izvēlēties atbilstošu darbības veidu. Darbības patstāvīgums ir atkarīgs no bērna prasmju un iemaņu attīstības līmeņa, kā arī no 7-gadīgā bērna spējas.

Analizējot 7-gadīgam bērna darbības veidus, skolotājam nepieciešams saskaņot un koordinēt dažādas darbības. Sociālās adaptācijas process ir skolotāja un 7-gadīgo bērnu mijiedarbība, līdz ar to skolotāja metodēm un bērnu darbības

veidiem jābūt saskaņotiem, jo tikai tad būs nodrošināta darbības virzība 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās sekmēšanā (Čehlova, 2002).

Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas saturs integrē skolēna un skolotāja darbību. Skolēna adaptēšanās saturu veido apgūstamās zināšanas, prasmes, attieksmes un skolotāja atbalsts un palīdzība. Skolotāja darbībā saturs kļūst par līdzekli 7-gadīgā bērna sociālās adaptēšanās mērķa sasniegšanai (Žogla, 2001).

Izstrādātais sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas saturs izriet no 7-gadīgā bērna vecuma vajadzībām un interesēm, ietverot informatīva rakstura zināšanas, to likumsakarību izpratni, sociālās prasmes un iemaņas, attieksmes pret adaptēšanās procesu, kas veidojas bērna jūtu un loģikas vienotībā. 7-gadīgā bērna iztēlē valda objektīvā pasaule un viņa paša emocionālais pārdzīvojums, kas ir dominējošais virzītājspēks 7-gadīga bērna sociālās adaptēšanās sekmēšanā. Sociālās adaptācijas programmas saturā iekļautas arī dažādas ikdienas dzīvē iespējamās situācijas, kas saistītas ar 7-gadīgā bērnam atbilstošu reālu problēmu risināšanas prasmi.

Pamatojoties uz 7-gadīgā bērna attīstības likumībām, skolotāja uzdevums ir sekmēt darbības veidu izmantošanu, kas aktivizē bērnu, rosina sadarboties, paust savu iniciatīvu un patstāvību. Līdz ar to saturs virza 7-gados bērnus izmantot tos darbības veidus, kas veicina sociālo adaptēšanos. Savukārt, ja bērns nav apguvis skolotāja piedāvātos darbības veidus, tad saturs kļūst nepieejams un mērķis netiek īstenots. Tādējādi skolotājam jāparedz dažādu darbības veidu apguve sociālās adaptācijas procesā (Čehlova, 2002).

Sociālās adaptācijas programmas saturu bērns uztver atkarībā no savas pieredzes un, pamatojoties uz domāšanas attīstību- asimilāciju un akomodāciju, konstruē jaunu pieredzi vai strukturē jauno pieredzi esošajā. Dažkārt 7-gadīgā bērna pieredze nesakrīt ar 1.klases (skolas) sociālā vidē gūto pieredzi, kas prasa no skolotāja paredzēt bērna nepareizo un aprobežoto priekšstatu koriģēšanu.

Darbības attīstība sociālās adaptācijas satura atklāsmē virzīta, lai adaptācijas procesā bērns varētu darboties atbilstoši savai tuvākās attīstības zonai, kas nodrošina izzināšanu un sociālās pieredzes efektīvu veidošanos. Skolotājs nedod gatavas zināšanas, bet gan kopīgā darbībā ar skolēniem iesaistās tās meklējumos (Выготский, 2005).

Svarīga nozīme ir adaptācijas programmas satura emocionālai piesātinātībai un cik liela ir 7-gadīgo bērnu interese par šo saturu. Tas sekmējams ar 7-gadīgam bērnam atbilstošiem stimuliem, kā spēļu un rotaļu elementiem.

Mērķis nosaka saturu, kā arī ietekmē mācību metožu izvēli, mācību procesa norisi un rezultātu (Čehlova, 2002).

Sociālās adaptācijas eksperimentālā programmā metode ir gan skolotāju un skolēnu savstarpēji saistīta darbības paņēmieni sistēma, gan arī līdzeklis, kas vērsts uz uzdevumu izpildi un palīdz apgūt sociālās prasmes, attīstīt 7-gadīga bērna emocijas un attieksmju veidošanos.

7-gadīgajiem bērni skolā iegūst zināšanas par klases un skolas sociālo vidi, tas ir, iepazīstas ar saviem jaunajiem klasesbiedriem un skolotāju, skolas telpām, to funkcijām, dienas laika plānojumu skolā. Lai iegūtās zināšanas nostiprinātos prasmēs un bērni varētu šīs zināšanas lietot dažādās sev nepieciešamās situācijās, zināšanas integrējamas ar bērnu praktisko darbību, kurā darbības izvēli nosaka situācija.

Sociālā adaptācijas periodā nepieciešams ne tikai rosināt bērnu izziņu un radīt interesi, bet arī veicināt bērnu sadarbību, prasmi izteikt un uzklaut citu viedokli, vērtēt sevi un citus, paust savas emocijas. Atbilstoši 7-gadīgā bērna attīstības likumībām to nodrošina interaktīvs adaptācijas process, kurā sadarbība divos līmeņos skolotājs ↔ skolēns, skolēns ↔ skolēns nodrošina zināšanu un prasmju apguvi, sekmē bērnu mācīšanos darbībā, izmantojot savu pieredzi. Sadarbība, kas balstīta uz noteiktām prasībām vienam pret otru un savstarpēju atbalstu, adaptācijas procesā nosaka bērniem vairāk paškontrolēt savu darbību nekā skolotājam to kontrolēt (Moyle et. al., 2003).

1.klašu skolēnu skaits, organizējot adaptācijas procesu pirmajās klasēs, nosaka izvēlēties pāru un grupu darba organizācijas formu. Šāda organizācija ir nepieciešama, lai mācīšanās procesā notiktu motīvu aktivizācija, programmas satura apguves veicināšana, sociālās mācīšanās un sociālo attiecību sekmēšana, kā arī starppersonu attiecību un individuālās attīstības sekmēšanu. Bērni, kuri adaptācijas procesā izjūt nedrošību, vairāk izvēlas darbu pāros un grupās, turpretī uz drošību orientētie skolēni priekšroku dod individuālam mācību darbam (Huber & Roth, 1999; Dean, 2000; Roth, 2006).

III pētījuma posms saistīts ar rezultātu izvērtēšanu. Darbības rezultāts norāda uz pārmaiņām ārējā vidē, vai 7-gadīgā bērņā notikušām pārmaiņām, kas izriet no iedarbības procesa. Rezultāts ir skolēna zināšanas, prasmes, iemaņas un bagātinātā pieredze (Čehlova, 2002). Rezultātu novērtēšanu veic pēc noteiktiem kritērijiem, vērtējot darbības rezultātu kvalitāti, to atbilstību mērķim, kā arī mērķa un rezultāta atbilstību. Sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas rezultāts ir 7-gadīgā bērņā sociālā adaptēšanās 1.klasē.

7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās rezultāti sniedz izpratni par adaptēšanās līmeni (pašregulētu, strukturētu, nestrukturētu, pirmsadaptēšanos un dezadaptēšanos). Augsts sociālās adaptēšanās līmenis norāda uz 7-gadīgo bērnu pašregulētu, strukturētu sociālo adaptēšanos, vidējs - nestrukturētu un zems norāda pirmsadaptēšanos/dezadaptāciju un izvirza prasību novērst sociālās adaptēšanās grūtības, kas risināmas, veicot atkārtotu sociālās adaptēšanās problēmu izpēti, piesaistot skolas atbalsta personālu - psihologu, sociālo pedagogu un logopēdu - un paredzot tālāko darbību sociālās adaptēšanās sekmēšanā klases un sociālo zinību stundās.

Secinājumi

1. Lai nodrošinātu kvalitatīvu pamatizglītība un vidējā izglītību un sekmētu sabiedrības integrācijas iespēju veicināšanu, pārdomāti organizējams 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas process 1. klasē.
2. Izveidotā 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas modeļa būtība atšķirībā no citām adaptācijas sekmēšanas iestrādņēm ietver holistisko pieeju personības attīstības sekmēšanā, pamatojoties uz dažādo sociālo vidu, normatīvo aktu un reglamentējošo dokumentu un sociālās adaptācijas eksperimentālās programmas īstenošanas veselumu.
3. 7-gadīgo bērnu sociālās adaptācijas modelis balstīts uz didaktiskajām nostādņēm, nodrošinot sistēmisku pieeju mērķa, uzdevumu, satura īstenošanā, to saskaņojot ar 7-gadīgo bērnu vajadzībām, interesēm, pieredzi, darbības veidiem un paņēmieniem.
4. Modeļa īstenošanas atgriezeniskā saite nosaka 7-gadīgo bērnu sasniegumu izvērtējumu, kas izriet no skolotāja vērtējuma un skolēnu pašvērtējuma vienotības.
5. Sociālās adaptācijas modelis paredz gadījumus, kad 7-gadīgā bērna sociālā adaptēšanās ir nestrukturēta vai arī pirmsadaptēšanās stadijā, nosakot detalizētāku 7-gadīgo bērnu sociālās adaptēšanās problēmu izpēti un paredzot turpmāko darbību sociālās adaptēšanās sekmēšanā klases un sociālo zinību stundās, piesaistot skolas atbalsta personālu: psihologu, sociālo pedagogu un logopēdu.

Summary

According to diversity of social environment and implementation of social adaptation experimental program, as well as of laws and regulations, and regulatory documents in general, the essence of the 7-year-old children's social adaptation model unlike any other children's social adaptation preparatory work at this age includes a holistic approach to facilitate children's personal development. Outcome of the model defines the 7-year-old children's accomplishments, arising from the teacher's assessment and pupils' self-esteem integrity, as well as predicts cases and solutions when a 7-year-old child is not socially adapted to first grade.

Literatūra

1. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa.
2. Andersone, R., Āboltiņa, L., Lanka, A., Tunne, I. (2011). *Sešgadīgo izglītojamo mācību programmas ieviešanas aprobācija*. Rīga: VISC.
3. Āboltiņa, L., Bērziņa, Ž., Kaša, R., Kļave, E., Līdaka, A., Lulle, A., Rakēviča, I. (2008). *Pirmsskolas kā stiprs pamats sabiedrības attīstībai*. Valsts Prezidenta kanceleja Stratēģijas analīzes komisija.

4. Bronfenbrenner, U.(1994). Ecological models of human development. In T.Husen & T.N.Postlethwaite (Eds.), *Internacional encyclopedia of education (2 d ed., Vol.3)*.Oxford: Pergamon Pree/Elsevier Science.
5. Buss, D. M. (1991). Evolutionary personality psychology. *Annu.Rev.Psychol.*42, pp. 459-491.
6. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga.:RaKa.
7. Černova E., Drelinga, E., Felce, B., Guseva, V., Ignatjeva, S., Iliško, Dz., Kadiķe, G., Krastiņa, E., Makarevičs, V., Milaša, I., Pipere, A., Plociņa, D., Salīte, I., Sidoroviča, I., Ūzuliņa, S., Volāne, E., Valdemane, I., Zdanovska, E. (2008). *Obligātās pirmskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas*. Daugavpils Universitāte, Ilgtspējīgas izglītības institūts.
8. Dean, J. (2000). *Improving children's learning: effective teaching in the primary school*. London: Routledge.
9. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. Rīga: RaKa.
10. Huber, G. L., Roth, J. H. W. (1999). *Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewißheit*. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
11. Karpova, Ā. (1998). *Personības teorijas un to rādītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Lerner, R.M, Lerner, J. V. (1983). Temperament and adaptation across life: Theoretical and empirical issues. In P.B.Belts,O.G.Brim,Jr.(Eds.) *Life - span development and behavior. Vol. 5*. New York: Academic Press.
13. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa.
14. Lopes, P., Mestre, J, Guil, R, Kremenitzer, J, Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Aocial Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational search Journal*, Numer 4- pp.710. - 742.
15. Moyles, J. R. et. al. (2003). *Interacite Teaching in the Primary School*. Philadelphia, 325 p.
16. Odiņa, I. (2010). Pirmā studiju gada studentu adaptēšanās medicīnas koledžas pedagoģiskajā vidē. Promocijas darbs. Rīga: LU.
17. OECD (2001). *Starting Strong I: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
18. OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
19. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
20. Roth, W. (2006). *Sozialkompetenz fördern-In grund- und Sekundarschulen, auf humanistisch-psychologischer Basis*.Verlag Julius Klinkhardt.Bad Heilbrunn.S280.
21. Rothbart, M. K. (1991). Temperament: A development Framework. In *Strelau J., Angleitner A. (Eds.) Explorations in Temperament*. London; New York: Plenum Press, pp. 61 - 75
22. Statistikas pārvalde (2013). *Izglītojamo skaits sadalījumā pa izglītības līmeņiem (mācību gada sākumā)* Pieejams: <http://data.csb.gov.lv>
23. Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcija (2008). Pieejams: http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska_palidziba/metodiskie_ieteikumi_darba_ar_berniem
24. Valsts pamatizglītības standarts. – R.: MK noteikumi Nr.530, 2013.
25. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
26. Божович, Л. И. (1995). *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды*. Под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии.
27. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо.

28. Кулагина, И. Ю. (1998). *Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет*. Москва: УРАО.
29. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность сознание личность*. Москва.: Политиздат.
30. Лингарт, Й. (1970). *Процесс и структура человеческого учения*. Москва: «Прогресс».
31. Налчаджян, А. А. (1988). *Социально - психическая адаптация личности*. Ереванн.
32. Плотинский, Ю. М. (2001). *Модели социальных процессов*. М.: Логос.
33. Реан, А. А., Кудашев, А. Р., Баранов, А. А. (2006). *Психология адаптации личности*. М.; СПб.
34. Розум, И. Ю. (2006). *Психология социализации и социальная адапции человека*. М: Речь.

“ALL TERMS HAVE A NEGATIVE APPENDIX” PARENTS OF OFFSPRING WITH INTELLECTUAL DISABILITY (ID) AND THEIR EXPERIENCES WITH NAMING THIS DIAGNOSIS – AN INTERVIEW STUDY

Professor Carl Chr. BACHKE

University of Agder, Norway

e-mail: carl.c.bachke@uia.no

Abstract. *16 parents with offspring with ID were interviewed, using a guide that asks for their experiences of the naming the ID-diagnosis, of different labels that have been used, of how labels have changed during the last half century, of how they explain label-changes, and of whether some of the explanations might be considered substantial. Generally there is an overlap with findings of similar studies among professionals. However, parents add new nuances and emphasize in a more thorough way the substantiality of two causal explanations of the changes: the impact of ethical training and the influence of users.*

Introduction

This article illuminates the labels for intellectual disability (ID - ICD10:F70-79-related terms) that parents have encountered, the terminological changes they have experienced over the past 4-5 decades, and how they possibly explain such changes. It is thought that both the naming of diagnoses, the changing of the terminology, and the explanations for doing so refer to discursive struggles both in the general society and more particularly within its helping sectors: health, social work and education. Moreover, the naming of a diagnosis has practical implications. On the one hand, to have a correctly termed condition determines in many cases whether you get access to professional services and financial support (Lundeberg, 2008). On the other hand, a diagnostic term often causes undesirable stigmas (Goffman, 1975). Changes in naming terms are not particularly linked to ID alone. It is just an example of broader “movement” affecting both diagnostic and client terminology, e.g. “mental disorders” (Foucault, 1973; Ben-Zeev, et al., 2010; Van Os, 2010); prisoners (Christie, 1982); and abbreviations describing hyperkinetic disorders (Språkspalten, The Journal of Norwegian Medical Association, 1998). Changing terminology is also seen internationally as in UN-institutions (Enns & Neufeldt, 2003).

Direct studies of the impact of different labels on ID-users and/or their next-in kin are rare. Bachke (2006/2012) looked at professionals’ use and experience of various terms for this diagnosis. One study dealt with Scandinavian professionals’ labeling in their publications (Bachke, 2006). Another study related to Norwegian professional practitioners’ choice of terms in oral discourse in their practical work (Bachke, 2012). Other researchers have indicated that the selection of designations might have a connection to whatever

is seen as the basic cause of the disability: Conditions of the individuals or of the society? This relates to different perspectives on disability: *biologically derived* or *culturally/societally derived* (Kittelsaa, 2008; Grönvik, 2007; Shakespeare, 2006; Sonnander, 2005). Terminological concepts signal the perspectives selected as a basis for the underlying definition: Either an outside perspective (from the helper's viewpoint), as in biologically derived definitions; or a subjective, from inside the client, definition. The latter is hardly observed in the literature on ID (Bachke, 2012). This lack makes it interesting to use intellectually disabled and/or their parents as informants. The fact that these people increasingly want to influence the choice of label makes such an approach of even more current interest (Bachke, 2012; Starrin, 2007; Ellingsen, 2007; Barnes, 2004). Partly because it is ethically challenging to interview persons with ID themselves (Kittelsaa, 2010), and partly because it is desirable to elucidate the naming of this diagnosis over several decades, parents were selected as informants. Additionally, to attain more systematic knowledge about the labels' impact on parents might be helpful for the professionals in the helping sectors. Parents have both an objective perspective (they do not have the diagnosis themselves) and a subjective perspective (they live daily with it; Eck, 1998).

The starting point for the present study is what Bachke (2006/2012) found in the two previously mentioned researches. His first study showed:

(A) The three most commonly used terms¹ in Scandinavian professionals' published writings during the decade 1995-2005 are *mental developmental disability*, *developmental disability* and *mental retardation*. The former was most frequently used, and it is also the one labeled in the Norwegian edition of ICD10.

(B) A terminological change seemed to be ongoing. There has been a tendency for *developmental disability* alone to dominate increasingly since the millennium-shift, and it was the journal of The Norwegian Association for Persons with Developmental Disabilities (NAPDD), *Et samfunn for alle* (A Society for All), that fronted this terminological change. Only to a limited extent have the professionals followed, cf. textbooks/chapters (Opdal & Rognhaug, 2004; Tidemand-Andersen, 2008; Rognhaug & Gommæs, 2008).

(C) Instead the professionals chiefly seemed to remain loyal to the term of ICD10, *mental developmental disability*. Bachke's second study (2012) confirmed these three findings.

(D) Both studies showed that the professionals had noticed a change in the naming of this diagnosis over the years: (1) From *feeble-minded* and *deficient* to *mental developmental disability*, during the period 1967-1991, and (2) from the latter to *developmental disability* between 1996-2006.

¹ The reported terms are literal translations of the Norwegian terms *psykisk utviklingshemming*, *utviklingshemming* and *mental retardasjon* in described sequence

(E) Bachke's second study (2012) tested five hypothetical explanations of why these changes of terminology occur: (1) Increased awareness of terms' stigmatizing effects; (2) increased ethical awareness; (3) users' controlled social - constructionism; (4) language-related circumstances; and (5) the emergence of new sub-diagnoses/syndromes. These hypotheses were presented to 41 professional informants, after they had been asked to explain spontaneously why terminological changes occur. By means of a discourse-analytic approach to their explanatory statements Bachke deduced two main categories of explanations and a total of eight modificatory reasons:

A. Five "direct" actor-driven discursive explanations. Changes occur because of:

1. An intensified ethical training discourse (reducing stigma)
2. A client-based discourse related to empowerment
3. Language-related discourses related to simplicity of pronunciation and euphemism
4. A tacit discourse on choice of terminology among expertise
5. A discourse on mass-media's influence on terms

B. Three more "indirect" and societally based explanations. Changes occur because of:

6. Influence of modes and trends
7. Modifications of theories of science and its methods
8. Deeper societal and structural changes

These analyses led to the construction of a theoretical model which illustrates how the different discourses interrelate and influence the actual selection of names for this diagnosis (Bachke, 2012). The model mainly shows how different ways of explaining changes in labeling seem interwoven, and concludes that there is a discursive struggle on-going within the field. Another part of the analyses focused on whether any substantial explanations exist. A preliminary conclusion is that the study did not give an unambiguous answer to the question. However, since *ethical training* as a causal explanation both spontaneously and when presented, was mostly supported by the professional informants, it is hypothesized that this so far appears to be the most substantial. To discover more about the substantiality of explanations, as well as look at naming's impact on parents' experiences with the diagnosis the following research questions are raised:

1. *Which professional and demotic terms have the parents encountered?*
2. *(a) Which term do they themselves use, and (b) which do they hear professionals use?*
3. *Have they experienced any changes of the terms in use; and in case yes, which?*
4. *How do they explain such changes?*
5. *To which extent do their statements establish a basis for contending substantial explanations of changes?*

To set a criterion for what is a *substantial explanation* is difficult, since there is no exact norm for it in such methodically mixed study-design. Though somewhat arbitrary it here refers to the frequency of mentioning of an explanation; i.e. at least half of the informants must point to it.

Method

Kvale (2007) recommends use of a hermeneutic approach and qualitative interviews in research areas where one wants to look at internal discussions and changes, where concepts like *discursive struggles* and *investigations of change* are used (e.g. Jørgensen & Phillip, 2008). These concepts apply well to the selected informants because they are all active members of the NAPDD. After much discussion the organization skipped the term *mental* from its name in the late 1990-ies. It has also asserted the same simplification among the professionals through its journal, *A society for all*. Since this study is an extension of similar studies done with professionals as informants, it has partly a replicatory form which implies that possibly new findings are mirrored in the light of findings from the former studies. Knowledge revealed by the professional informants is tested on its validity amongst parent-informants. This fact implies a certain use of qualitative elements, which means that the present study is both qualitative and quantitative. According to Creswell (2003) such a mixture is not uncommon in exploratory studies.

Selection of informants

The researcher used a combination of theoretical and network sampling (Ringdal, 2001). “Theoretical” refers to the selection of members from NAPDD in two counties, East- and West-Agder, as the entire population. Such members are expected to be rich on relevant information since they for years daily have “lived” with the ID-diagnosis, and since they through their active membership receives regular relevant information.

The informants were selected by “network sampling” in a two-step process. Firstly, the researcher contacted the respective county-leaders by phone and e-mail. The latter contained a copy of the interview guide, a letter of consent, and a question which asked the leader to pick members from their county-organization to participate in the study. Secondly, the willing members’ names were conveyed to the researcher. He contacted them by phone to confirm their willingness to participate and to make appointments for the interviews. On the phone the leaders admitted that they had mostly asked members they knew well and whom they thought were rich in topical knowledge. It is not known to the researcher whether the leaders contacted other members who refused to be interviewed. Therefore it is hard to say anything about dropout rates, or how representative the sample was for the total memberships of the organization in Agder. The sampling procedure applied to the category of non-probability strategies.

A total of 16 persons were interviewed; 5 from West-Agder and 11 from East-Agder. The low number of informants requires to cautiousness in generalizing the findings.

The interview-guide

The interview-guide was based on a similar guide used for interviewing the professionals (Bachke, 2012). Two minor changes were made: The parent-informants were asked about terminological changes during their life-time, while the professionals only during their time-span of working. Additionally, the parents were challenged to tell about terms applied to their own offspring.

The guide consisted mostly of open-ended questions. It constituted four parts (1) Question 1 related to the demographics of the informant; (2) questions 2-4 dealt with experiences of naming the diagnosis; (3) questions 5-7 focused on experiences of changes in terminology and explanations of changes; and (4) question 8 referred to positive experiences with inclusive education, which is excluded in this article. In the spring 2009 the interview-guide and the research was approved by NSD: Tape-recorded data was deleted by the end of the same year.

Data collection

The interviews were conducted from June to October 2009. Three interviews were carried out at the researcher's office, one in a café, and twelve at informants' homes. Among the 16 informants there were six couples. Five of these were interviewed jointly. The disturbances during the interviews were few and small, and did not harm the data collection.

The researcher conducted all the interviews himself. Except for interviews with one couple where recording was done by hand written notes, all the interviews were tape-recorded and later on transcribed. Each interview started with informal small-talk to build an atmosphere of openness and trust. Then it proceeded sequentially through the three main parts described above. Although the interview guide, handed out in advance of the interviews, had a clear structure, the practical interviews in some cases deviated from this fixed sequence. Some informants unsolicited answered more than one question at a time; or they told stories and related examples with contents beyond the scope of interview topic.

It took on average about 20 minutes to cover the seven questions in each interview. For all the 16 interviews the relevant transcribed text amounted to approximately 40 pages.

Analyses of data

The transcript was read several times. To interpret the text a selective/focused codification was used (Chamaz, 2006; Fejes & Thornberg, 2009), based on Bachke's findings (2012). In particular to statements concerning explanations of term-changes the eight previously mentioned codes were applied. Besides, new explanations and points of view voiced by the informants were looked for, to challenge the *fertility* of the study (Jørgensen & Phillip, 2008).

Validity and reliability

External coherence is vital for the external validity of a study. Since this study partly hinges upon a similarly designed approach with professional informants, a level of concordance with those findings adds to the external validity. An overlap in findings is clearly shown on each of the sub-questions. Labels encountered, changes experienced in naming, and voiced explanations for such changes have a high level of similarity. However, this might be caused by the egg-hen connection between the author's studies, both methodically and theoretically. As a result more external validation of the findings by researchers using different samples of informants and possibly other methodological approaches as well is needed.

Internal coherence refers to similarities in the use of terminology within the study's sample of informants. The present study reveals that this coherence is broadly valid among parents with offspring with ID since the informants at large refer to the same categories of labels, name-modifications and explanations for change.

The study's *fertility* is underscored by the fact that the parent-informants partly introduce new terms like *persons with need of assistance*, and partly suggest new types of explanation and indicate that more than one explanation is substantial. All in all this also makes the study more valid.

Concept-validity in this study applies particularly to two concepts: *Intellectual disability* and *substantiality*. The former was not referred to explicitly in written information to the informants. However, it was mentioned at the top of the interview-guide, which the informant received beforehand. As an introduction to the interview it was talked about, and thereby the concept-validity was strengthened. *Substantiality*, on the other hand was not presented to the informants during the interview. It was constructed afterwards as a mean of analyzing the data. Hence it is not confirmed whether the informants held an explanation to be substantial or not. The validity of this concept is consequently researcher-bound, which is a conceptual weakness. In a replicatory study the researcher should take account of that.

In interviews like these at times informants utter contradictory statements. It is not unexpected since current research discloses an on-going discursive struggle (Bachke, 2012). According to Jørgensen & Phillip (2008) such contradictions strengthen the validity and thereby also the study's *reliability*.

Reliability of informants' statements is also increased by the time spent introducing the study through small-talk intended to create a safe climate and good relations between the interviewer and his informants. That the interviews mostly took place in informants' homes also contributed. The reliability of statements was also strengthened by the researcher's summing up of answers to questions, inviting informants to confirm, correct or revise his conceptions, or add to or revise something at the end of the interview. Hardly any corrections or additions were offered. This is interpreted as a sign that the informants had

given voice to reliable points of view. The fact that informants had received the interview-guide in good time before the interview, and that most couples had even discussed it in advance strengthens the assertion warrant that their points of view are reasonably stable and hence reliable over time. Therefore, combined with the arguments above on external coherence, it is reasonable to claim that data are quite valid and reliable.

The selected informants have an average age of 56.4 years, which indicates that most of them have personally experienced changes of naming over time, and therefore describe modifications of terminology in a reliable way. Informants are not very biased with respect to educational level, occupation, gender, years of parenthood, and experience of boarding work within the NAPDD. This suggests a certain level of randomness which should add positively to the reliability. However, the total of 16 informants is far too low to do any statistical analyses to verify such representativeness.

Results and Discussions

This section is divided into seven sub-points including a description of informant- demographics, and in sequence replies to research-questions 1, 2a, 2b, 3, 4 and 5.

Informant-demographics

These variables are described in some detail as a help to other researchers to replicate a similar study.

The sample consisted of ten women and six men. Average age was 56.4 years, varying from 37 to 71 years. The average age was 59.8 years for men and 54.4 years for women. All informants had at least ten years' experience as parents of children with ID. The average was 25.8 years, with a range between 10 and 44 years. All the parent-informants' offspring with ID had either a moderate or mild condition. The relatively aged sample might suggest a strength, due to their long term experience of terminological changes, and thereby possible alertness to factors provoking alterations.

The informants had experience from the administrative boards of the NAPDD too. Since many of the informants were not able to remember accurately the number of years involved, it is not easy to state the average score of years. However, a cautious calculation indicates at least an average above 13 years. Four of the informants had participated in public committees of schools. These experiences might be essential since they have had extra opportunities to meet with parents of "normal" children, school-politicians and –officials and listen to their discourses on the naming of the diagnosis; as well as discuss it with them. Such opportunities most likely intensify the informants' awareness of the matter. In sum, informants' experiences are interpreted as suggesting weight to their statements.

Informants' level of education is divided in two major groups: Seven had 12 years or less while nine had 14 years or more. Five of the informants had occupational experience of health care work, four of technical work, three of trade, and the rest of various occupations. At the time of the interviews, about half of the informants had paid work while the others either were pensioners or were working at home without salary. Fourteen informants lived in urban municipalities (7,000 – 80,000) and two in rural. However, among the former, eleven lived in rural suburbs. This sample lacks people living in the biggest cities of Norway (more than 100,000 people). Most of the informants, 13 of 16, had been raised in the region of the research where they continue to work and live. The remaining three have lived there for more than 30 years. Subsequently, a reasonable conclusion is that the informants represent the Agder region well. However, the number of informants is low. Therefore one can hardly from this study alone deduce how demographic factors impact the findings.

Sub-question 1: Which professional and demotic terms have the parents encountered?

Concerning *professional terms* the informants stated that they had heard the following used (the figures in brackets indicate how many informants expressed this name):

(A) Those mostly in use years ago:

- a. Feeble minded (9)
- b. Mongoloid (8)
- c. Idiot (6)
- d. Mentally deficient (4)

(B) Those still in use:

- a. Mental developmental disability (9)
- b. Developmental disability (6)
- c. Mental retardation (6)
- d. Down's syndrome (6)
- e. Person with developmental disability/functional impairment (2)
- f. Cognitive developmental disability/deficiency (2)

Informants pointed to a variety of *demotic terms* like “mongo” (8); fool (3); “inhibited” (2); “PU” (an abbreviation of the Norwegian diagnostic name *psykisk utviklingshemmet*); halfwit (1). Some expressions refer more to group-tainted words like places where people with this diagnosis receive help: e.g. “house of madness”; “pupils at the pavilion”/“in the special educational class”; “those from the residence”. Most such words have their origin among people who mostly are at a distance from “carriers” of this diagnosis. However, the informants also reported demotic terms created among people with the diagnosis: “such like me” and “ups and downs”. Six informants expressed spontaneously that they dearly wanted a new term which actively focuses on developmental possibilities instead of limitations. Sadly enough, one stated this appraisal conclusion: “All terms have a negative appendix.”

Sub-question 2 a: Terms the informants use

The mostly used terms are: Developmental disability/people with developmental disability (15); mental developmental disability (8); people with special needs/remedial actions (5). Other expressions mentioned are cognitive deficiency, dysfunctional shortfall, brain-feeble. Five informants also explained that the choice of terminology depends on who they talk to and the context. Some informants were still satisfied with the old name, *mental developmental disability*, and they had not observed the change of name in their own support organization. Still others regretted that the professionals had not noticed the name-change in the organization (which skips the word “mental”). It is remarkable that some parents emphasized the use of their child’s proper name instead of the diagnostic term. In sum, we find three major tendencies among the informants: (1) Those who were very concerned about the correct use of term, i.e. the name the NAPDD introduced in 1997; (2) those who are satisfied with the old expression still used by ICD10; and (3) those that at most prefer minimal use of the diagnostic term.

Sub-question 2b: Terms parents hear the professionals use

The following terms were frequently reported: Mental developmental disability (13); developmental disability (7); and mental retardation/cognitive deficiency (4). Some informants had encountered the abbreviation “PU” used both by professionals and politicians, and it annoyed them because it spreads negative connotations among the public. On the other hand, some informants were satisfied with professionals who very consciously used the child’s proper name only. Some rather rare terms were also encountered: “Unspecified brain damage”, “only a bit slow” and “impressive language dysfunctions”.

The most conspicuous difference between informants’ own use of terms and the professionals’ ditto is that the former at most emphasizes the term “developmental disability” while the latter expressively remain faithful towards the ICD10:F70-79 designation “mental developmental disability”. This signalizes a discursive struggle on naming which might have deeper roots in belief in what facilitates and/or brakes positive development for the users personally and for the collective society around them.

Sub-question 3: Changes of terms experienced

Three major changes were reported:

1. From *feeble-minded/deficient/idiot* to *mental developmental disability* (1970-97)
2. From *mental developmental disability* to *developmental disability* (after 1998)
3. From *developmental disability* to *person with need for assistance* (2005 →)

Particularly change 2 had been observed by many (13 informants), while 11 had noticed change 1. Only two informants had picked up change 3. In response to this question some informants told about painful experiences, and they

consequently asked for a term that reduced the first impression that this is an illness. Instead they wanted a term that underscored the positive and functional sides of their child.

Sub-question 4: Explanations of name-change

Table 1 shows both concrete examples of explanations offered by the informants, and how they are distributed among six (category 1, 2, 3, 5, 6 and 8) of the eight theoretical categories described by Bachke (2012). The two missing categories, no 4: *the tacit discourse among scientists*; and no 7: *changes of theories science and its methods* were not mentioned by the parents. This is not surprising since these reasons for changing terminology are more linked to professionals' conceptual worlds than to the users' and the general publics'.

The 67 explanatory statements are uneven distributed among the informants, varying from one to ten statements and with an average of four utterances per informant. This means that in some cases the same informant has stressed the same explanatory category more than once, using different words, but hinting at the same content of meaning. Such repetitions strengthen both the validity and reliability of these informants' explanations.

Two explanatory categories are highly rated by the informants: *Ethical training* and *users' influence* with 31.3 % (21) and 28.4 % (19) utterances respectively, and together they amount to 59.7 % of the total statements. Indeed, the dispersion of these categories among the 16 informants shows that only three had *not* referred to them. Since the responses of more than four out of five informants (= 81.3 %) were in these two categories it is most likely that they represent substantive explanations amongst the membership of Agder NADPP as to why the diagnostic terminology has changed.

Three other categories, *language matters, modes and trends* and *deeper societal and structural changes* were underscored by a little less than half of the informants, 6, 7 and 7 respectively. It means that neither of these reaches the stated criterion for substantiality. However, the strong support they attained shows that the informants, in spite of their strong support to the two major categories, appear open-minded towards other ways of explaining terminological changes. Of the two superior categories of explanations (A and B), it may be noted that 50 (74.6 %) of the statements belong to category A. The remaining 17 (25.4 %) belong to category B. The presence of both categories of explanatory statements among parent-informants adds support to Bachke's theoretical model (2012, see figure 1).

Table 1

Examples and number of explicatory statements why terms change

Explanatory categories	Ns/Ni	Examples of parental statements
(1) Ethical training/de-stigmatization	21/13	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Awakening and training require an alternative attitude</i> • <i>Much has been accomplished by the school system</i> • <i>It is screened in a different way..., more tolerable</i> • <i>To look for something apposite, but not stigmatizing</i> • <i>That terms somehow vitiate people</i>
(2) Users' empowerment and influence	19/13	<ul style="list-style-type: none"> • <i>NAPDD has done an enormous job</i> • <i>NAPDD's resolution has a share in changing this concept</i> • <i>NAPDD tries to educate people's vocabulary usage</i> • <i>It must be the next-of-kin who front a different way of naming/the parents push and sway the professionals</i> • <i>The ID themselves have started to lower their feet</i> • <i>Themselves, it is interesting what they name each other</i> • <i>The ID themselves have become more aware</i>
(3) Linguistic matters: Simplifying pronunciation and euphemism	7/6	<ul style="list-style-type: none"> • <i>ID is selected to simplify and to make it less particular</i> • <i>It is easy to mix mental disorders and mental developmental disability</i> • <i>It is important to use vocabulary correctly</i> • <i>"Feeble-minded" is not a respectable word</i>
(5) Media-influence	3/3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Media's role and influence</i> • <i>Media have always been powerful</i> • <i>Media have also... shown positive images of this group from time to time in various settings</i>
(6) Modes and trends of ideological and value-connected significance	8/7	<ul style="list-style-type: none"> • <i>It has been more on the agenda</i> • <i>The concept of human dignity is focused, and it forces terminological changes</i> • <i>Movements and ideologies from abroad influence</i>
(8) Deeper societal and structural changes	9/8	<ul style="list-style-type: none"> • <i>I believe that is caused by the huge reform from 1991/Certainly it has contributed</i> • <i>It is a matter of fact that the whole society changes in how it tolerates diversity</i> • <i>A societal change/it was that developmental element, yes</i> • <i>Contributions from various instances</i>
Total number of statements	67/52	

Ns = Number of statements uttered; Ni = Number of informants

Proceeding the individual category and particular statements, it is observed that these parents are aware of the ethical discourse going on for some time (cf. *much has been accomplished by the school system*) and the stigmatizing effect of terms (cf. *terms somehow vitiate people*). De-stigmatization is also emphasized by the fact that some of the informants stress the general upgrading of human dignity, independently of individual resources and properties, as revealed in the statement: “*You are valuable independently of manners, intelligence and outlook.*” Another informant adds: “*Everyone has equal value.*” A relevant question is whether these two statements differentiate the category *ethical training*, or whether they open up a separate new explanatory category: *Increased value-alertness?*

Example-statements of the category *users’ influence* show that the informants are highly aware of the propelling power of the NAPDD in the naming development. Moreover, the three last examples accentuate that the people affected by ID themselves are more directly involved as advocates. This might also imply that the NADPP has become more conscious of engaging them within its own ranks, e.g. as board-members. If this is the case it ought to be easier for a researcher to interview them directly to attain their views on preferable terms. Such an approach will be a step towards materializing the slogan “*Nothing about Us without Us*”, which has been emphasized by some researchers during the last decade (Aspis, 2000; Nordic network of Disability Research, 2009; Atkinson & Walmsley, 2010).

Informants’ example-statements of the categories *language matters* and *media’s influence* emphasize the same points as found in the study of professionals’ example-explanations (Bachke, 2012). From the figures one observes that there is more awareness of the former (mentioned by 6 informants) than the latter (only 3).

The indirect explanations are more concrete in this study than in the interview-study with the professionals (Bachke, 2012). E.g. concepts like “focus”, “agenda” and “movements and ideologies” are connected to the category *modes and trends*; while concepts like “societal change”, “reform” and “developmental element” are linked to the category *deeper societal and structural changes*. Such concretizing at least adds concept-validity to the categories, and makes a more explicit foundation for when and how to divide into new essentially different categories. With these interpreted placements of utterances into a category it becomes easier to discuss with users, next-of-kin as well as professionals how valid and reasonable a category is. The research so far is not comprehensive enough to fix these explanatory categories as validated.

The collected data contains also some explanatory statements which are hard to accommodate in any of the eight categories; e.g.:

- (a) “I think of celebrities like Wenche Foss and Kåre Willoch². They are such people who exude strength, which makes people look differently at ID. It makes a difference.”
- (b) “All the time we look for something that can make it more acceptable to be what you are.”
- (c) “Possibly it is because they have become noticeable publicly and appeared near to us in a different way than previously. It is easier to define people by use of such terms when we keep them at distance.”

Example (a) might be categorized as belonging to *media's influence* because both the named persons usually are offered space in the news. However, it is also an idea to create a new category *celebrities' influence*. A third alternative is to place (a) under the category *modes and trends* since popular people often become fashion-creators and trendsetters. Example (b) might be a variant of the *stigma*-category, resulting from the increased ethical awareness among users as well as professionals. But it might also signal a new category of *increased value-alertness*. The former part of (c) contains an allusion to the huge reform and thus be interpreted as belonging to the category *deeper structural changes*. The latter full statement refers more to how stigmatization can have a public impact and create an unwanted effect. A reasonable question is: Does this statement belong to the grey-zones of any of the eight categories, or does it imply a new category? These three utterances clearly show that there are statements which are hard to interpret within existing explicatory categories. Such uncertainties might in a smaller scale be linked to the categorizing work of table 1 as well, which means more category-validated research is still required.

Sub-question 5: Substantive explanations of changes

In the paragraphs under the headline sub-question 4 it was argued that the parent-informants pointed out two major explanations for why terms change: (1) due to increased focus on *ethical training and de-stigmatizing*, and (2) due to increased *users' influence*.

The fact that all in all 21 explicatory statements out of 67 refer to implications of *ethical training* adds power to this as a substantive explanation – not least because the same explanation was also strongly emphasized by the professional informants (Bachke, 2012). One might ask why ethical training and anti-stigmatizing attitudes have become so vital both among professionals in the sectors of educational, social and health care work, and at the same time aroused so much awareness within support-organizations like NAPDD? The answers might be many. However, it is likely that the heavy focus on human rights both nationally and internationally, since the declaration in 1948 has played an important role. Not least the work of United Nations ‘organizations by dedicating special years to certain sub-groups of the world’s population, seems to bear fruit. By such means human dignity is underscored for the whole of

² Wenche Foss was a famous Norwegian actress; Kåre Willoch is a former Prime Minister of Norway

mankind regardless of skin-color, race, tribal belonging, cognitive equipment, physical resources, health conditions, socio-economic status and levels of education (Enns & Neufeldt 2003).

Users' influence is explicitly emphasized in the example-statements of table 1. Next-in-kin have done a tremendous work within the supporting NAPDD-organization by simplifying its name to *developmental disability*, which is more current than the old label which included the concept *mental*. In addition they have given more room to ID-affected members to stand up for themselves. Moreover, Bachke (2012) claimed that this explanation was present in dormant form also among the professional informants. It was highly scored by them (41 utterances after prompting). At that time it was hypothesized that this explanation would most likely collect much spontaneous support from users' and their relatives. This has been confirmed in the present study by 19 spontaneous utterances from 13 out of 16 informants. This proves that there are good reasons to contend that *users' influence* is also a substantive explanation. Why then is the users' voice more influential today than some decades ago? Most likely it is due to general wave of democratization flooding the society with a particular tide that also affects the expert-world of the health and helping-sectors.

However, one might still question its impact since some of these active NAPDD-members are unaware of their own organization's name-shift in 1998 and besides seem to care less about "correct" terming, cf. this utterance: "*I use only mental developmental disability, and the name does not matter so much.*" This utterance might be seen as an explicit attempt to bring old, negatively connoted concepts to the market, implying that society should be tolerant towards people who are "differently abled". Another informant went further, using the even older term *mongoloid* as an example: Those people "affected" with such a diagnosis should be taught to be proud of it and accept it as a title of honor. By speaking in this way these informants argue against term-changing at all, and do so by referring to some of the arguments emphasized by Shakespeare (2006). In spite of this partial division among the parent-informants, support for keeping *users' influence* as substantive explanation is strengthened through this study, because of its spontaneous support from 81.3 per cent of the informants, and because it is likely to be an expressed manifestation of democratic values in modern Western society.

The explanation *deeper societal and structural changes* was voiced nine times, reaching the very point of the criterion of being mentioned by half of the informants (= 8). Since this factor might be concretized as increased emphasis on the interrelated values of human dignity and democracy it adds power to two previously described explanations as substantive. However, since it was not spontaneously mentioned by many professional informants (Bachke, 2012), and since this study had only 16 informants, support for this factor alone as substantive is unconvincing. It is for the present safer to contend that the data

shows that parent-informants are highly aware of other explanatory discourses which jointly sway why a term changes – in addition to the two substantive. All in all, six of the explanations described by the professionals were pointed to by these parent-informants – without being directly mentioned to them. This fact seems supportive to the findings of Bachke 2012, and to his theoretical model. Based on this study, however, the model should be changed in two ways: (1) It should be given another thick arrow, from *users’ empowerment and influence* towards the center; and (2) the arrow from *researchers’ taciturnity and hands off on naming* should be weakened by dots instead of full line because it gained no support from parent-informants. The same weakening applies to *changes of theories of science and its methods*.

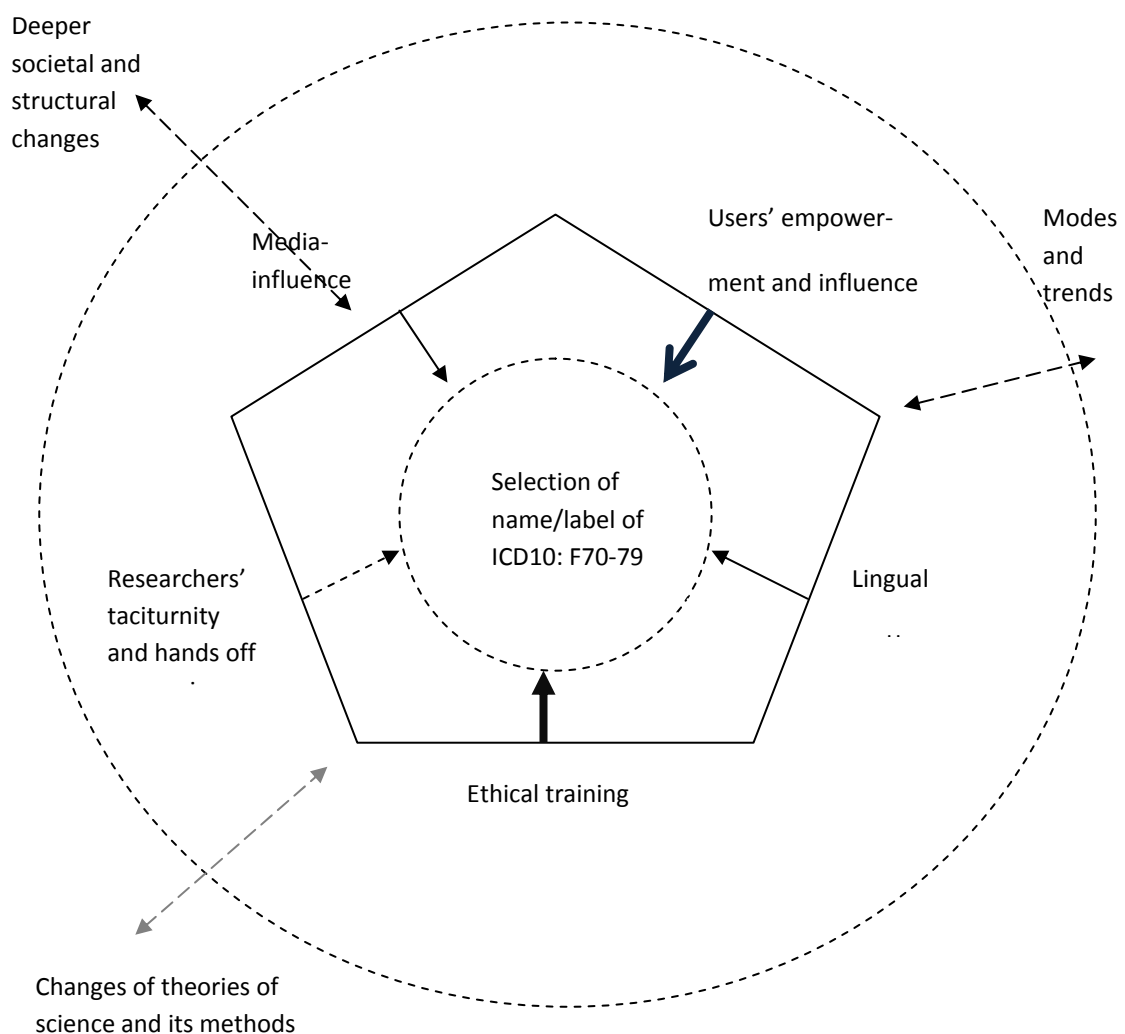


Figure 1. The eight thematic discourses influencing naming of the diagnosis ICD10: F70-79 (sub- question 4). The three peripheral phenomena are seen as” bigger” discourses both affecting each other mutually and the five “smaller and closer” research-reported discourses. Arrows going both directions indicate a reciprocal influence. The two thicker arrows allude to substantial explanations (sub-question 5)

Conslusions

This study shows that parent-informants with offspring with ID have:

- (1) on a large scale encountered similar demotic and professional terms as seen in current literature
- (2) added some demotic terms, created by users; i.e. “*such like me*”, “*ups and downs*”
- (3) used the same terms as the professionals
- (4) expressed three different attitudes towards professional terms in use: (a) a strict following-up on NAPDD own selected term *developmental disability*; (b) a satisfaction with the present use of ICD-10 term *mental developmental disability*; and (c) a wish to generally avoid the use of diagnostic terms and instead use the persons’ proper name
- (5) revealed that there is an on-going discursive struggle between groups of professionals and members of NAPDD
- (6) experienced two major changes of naming: (a) from *feeble-minded/idiot* to *developmental mental disability* (ca.1970), and from the latter to *developmental disability* (after 1998). A third change is implied: From *developmental disability* to *person with needs of assistance* (around 2005). It is believed that this expression might further minimize the stigma of the ordinary diagnostic term
- (7) shown that they spontaneously validated six of the eight types of explanations established by Bachke (2012)
- (8) a deeper analysis of these causal statements indicated they insinuated two substantial explanations: (a) ethical training and (b) users’ influence

References

1. Aspis, S. (2000). Researching our history: Who is in charge? In *Crossing boundaries: Change and continuity in the history of learnings disability*, eds. Brigham, L.; Atkinson, D.; Jackson, M.; Rolph, S. & Walmsley, J.; 1-5. Kidderminster, UK: Bild Publications.
2. Atkinson, D., Walmsley, J. (2010). History from the inside: towards an inclusive history of intellectual disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12, 4, pp. 273-286.
3. Bachke, C.C. (2006). Utviklingshemming: betegnelser i endring i Norden? En litteraturstudie i et terminologisk villnis, *Spesialpedagogikk* 71, 6, pp.18-28.
4. Bachke, C.C. (2012). Professionals’ naming of intellectual disability, past and present practice and rationales. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14, 1, pp. 56-73.
5. Barnes, C. (2004). Reflections on doing emancipatory disability research. In Swain, J.; French, S.; Barnes, C. Thomas, C. (2004). *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: Sage Publications Ltd., pp. 47-53.
6. Ben-Zeev, D.; Young, M.A.; Corrigan, P.W. (2010). DSM-V and the stigma of mental illness, *Journal of Mental Health*, 19, 4, 318-327.
7. Chamaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
8. Christie, N. (1982). *Pinens begrensning*. Oslo: Universitetsforlaget.

9. Cresswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks CA: SAGE
10. Eck, O.R. (1998). *Funksjonshemmede småbarn i hjem og skole*. Oslo: Tano – Aschehoug.
11. Ellingsen, K.E. (2007). Hvem sine valg og verdier? I Ellingsen (2007, red.): *Selvbestemmelse. Egne og andres valg og verdier*. Oslo: Universitetsforlaget, pp. 25-37.
12. Enns, H., Neufeldt, H. A. (2003). *In pursuit for equal participation*, Concord, Ontario: Captus Press.
13. Fejes, A., Thornberg, R. (eds., 2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
14. Foucault, M. (1973). *Madness and civilization*. New York: Tandom House.
15. Goffman, E. (1975). *Stigma: om afvigerens sociale identitet*. København: Gyldendal.
16. Grönvik, L. (2007). *Definitions of Disability in Social Sciences: Methodological Perspectives*. Doctor Thesis, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
17. Jørgensen, M. W., Phillips, L. (2008). *Diskursanalyse som teori og metode*, 6. opl. Fredriksberg C: Roskilde Universitetsforlag, Samfundslitteratur.
18. Kittelsaa, A. M. (2008). *Et ganske normalt liv: utviklingshemming, dagligliv og selyforståelse*, Doctor Thesis. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU.
19. Kittelsaa, A. M. (2010). En dobbelt utfordring – å intervju unge med utviklingshemming. I Gjørum, RG (2010): *Usedvanlig kvalitativ forskning. Metodologiske utfordringer når informantene har utviklingshemming*, Oslo: Universitetsforlaget, pp.162-189
20. Kvale, S. (2007). *Inter Views: an introduction to qualitative research interviewing*, London: Sage.
21. Lundeberg, I. R. (2008). *De urettmessige mindreverdige. Domstolenes maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning*. PhD diss. Universitetet i Bergen: Rokkansenteret.
22. Nordic Network of Disability Research Conference, Nyborg, DK (2.-4. April, 2009): (<http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11887>)
23. Opdal, L. R., Rognhaug, B. (2004). Utviklingshemming. In Befring, E & Tangen, R.: *Spesialpedagogikk*. 3. utg. Oslo: Cappelen Akademiske, pp. 272-289.
24. Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*, Bergen: Fagbokforlaget.
25. Rognhaug, B., Gonnæs, U. T. (2008). Utviklingshemning – mangfold og lærehemning. In Befring & Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk, pp.299-326.
26. Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London and New York: Routledge.
27. Sonnander, K. (2005). Boøogical and social aspects of intellectual disability. In *Resistance, reflection and change. Nordic disability research*, eds. A Gustavsson, J Sandvin, R Traustadottir and J Tøssebro. Lund: Studentlitteratur.
28. Språkspalten (1998). Hyperkinetiske forstyrrelser – AD/HD, MBD/DAMP – hva skal vi kalle det? *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening*, 118, 10, 1600-1.
29. Starrin, B. (2007). Empowerment som forskningsstrategi – eksemplet deltakerbasert forskning. I Askheim, OP & Starrin, B (2007, red.): *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk, pp.154-164.
30. Tidemand-Andersen, C. (2008). Elever med utviklingshemming. In Rygvold, A-L & Ogden T (2008, red.): *Innføring i spesialpedagogikk*. 4. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk, pp.170-211.
31. Van Os, J (2010): Are psychiatric diagnoses of psychosis scientific and useful? The case of schizophrenia, *Journal of Mental Health*, **19**: 4, pp. 305-317

**ACQUISITION OF MUSICAL CULTURAL VALUES IN
PRIMARY EDUCATION: APPRAISING THE VIRTUE OF
HOLISTIC APPROACH**
HOLISTISKĀS PIEEJAS IZPĒTE MUZIKĀLĀS KULTŪRAS
VĒRTĪBU APGUVĒ PAMATIZGLĪTĪBĀ

Jelena BADJANOVA

Parades-1, Daugavpils, Latvia, LV-5400
helenija@inbox.lv

Dzintra ILISKO

Jatnieku-81, Latvia, LV-5400
dzintra.ilisko@du.lv

Abstract. *The paper reviews current tendencies in making sense of the concept of holism as well as analyses relevant theoretical studies in social science about the substance and significance of holistic approach to shaping the content of primary education and to facilitating the acquisition of musical cultural values. Analysis of scientific literature germane to this topic suggested the following research aim – to ascertain the expediency of holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values in primary school with due concern for enriching learners’ spiritual and physical experience. The empirical study reported on in this paper draws on survey data obtained from primary education teachers in different regions of Latvia. The survey allowed for evaluating and comparing the views of primary school subject teachers on holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values in Latvian primary schools.*

Keywords: *holism, holistic approach, holistic education, musical cultural values, primary education teacher, primary school.*

Introduction

Ievads

The study addresses a topical issue whose relevance is underscored by the aim of education – to foster individual growth and development of a balanced personality in harmony with the world. The urgency of the study is underscored by a perceived paucity of comprehensive conceptual research into the substance of holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values that should target the enrichment of each learner’s individual experience and assist them in making unique, personally meaningful discoveries. These intended outcomes are contingent on the choices that primary school teachers make regarding appropriate teaching and learning strategies. It is essential that their teaching practice amalgamates different approaches and insights from relevant research in order to contribute to the learners’ sustainable development by successfully making use of the integrated content of holistic approach.

Holistic approach has also found its place in the educational context where holistic education is discussed as a pertinent theory (Miller, 1993; Nakagawa, 2000; Miller, 2012, etc.). Miller's (2012) writings about holistic approach to education emphasise that, essentially, everything in this world exists in a relationship of interrelatedness with all else, which means that every action or event, however infinitesimal, sends ripples of adaptation throughout the entire system. Meanwhile, Nakagawa (2000) focuses on the philosophy of life, ecological worldview, systems theory and feminist thinking and calls for a shared worldview as the grounds for educational content. Nakagawa's (2000) argument is built on Dewey's (1938) insights about the development of learners' experiences and their connections with the world and reality.

Rinkevicius (Ринкявичус, 2006) explores the creative phenomenon of musical thinking, whose creative product is a "musical concept" (Ринкявичус, 2006: 175) – an image that fills music with spiritual content and embodies its metaphysical being. He argues that one's prime concern in the paradigm of musical inquiry is to integrate aesthetic and spiritual cultural values. Rinkevicius (Ринкявичус, 2006) points out how, contrary to that, learning the musical language and form and development of relevant musical knowledge and skills, as a rule, take centre stage in music education while learners' creative, spiritual and aesthetic development is somewhat neglected. He maintains that teachers should regard learners' ability to recognise styles, genres and musical cultural values as an integrated model of explored objects. Many scholars (Miller, 1993; Ruismäki & Ruokonen, 2009) agree that teachers should facilitate learners' social, cultural and creative development, help them develop a holistic attitude towards the subject matter and take special care to orient learners towards a sustainable attitude in the future. Beļickis (2000) cautions that a values-oriented lesson is impossible unless learners experience values as a complete structural formation and unless teachers manage to create conditions where learners can understand the core ideas implicit in the targeted values. These arguments reinforce the need for a holistic approach to facilitating the acquisition of subject matter with a view to developing the learners' skills of creative self-expression. And it is the latter, rather than theoretical training, which becomes a prime educational concern. This target orientation is consonant with current tendencies in education (United Nations Economic Commission for Europe, 2011) – refinement of the teaching and learning process and its orientation towards competence formation, which primarily focuses on the learners' creativity and practical experience and only then addresses building logical awareness. The above-discussed studies suggest that holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values is rooted in a solid philosophical conception of music as an empirical, analytical and holistic, natural, complete and multi-faceted phenomenon.

Research methodology ***Pētījuma metodoloģija***

The study was conducted in 2010-2013. The empirical study relied on data from a written survey of Latvian primary education teachers (N=676). Non-probability sampling with the typical case method was applied. A standardised questionnaire was designed containing 22 questions – statements with multiple choice options. This instrument was used to obtain quantitative data. The respondents were asked to choose the approach (either formal or holistic) that best fits the real and the ideal pedagogical situation in primary school (Forms 1 to 9). Adaptation of the questionnaire involved structural factor analysis and usability analysis of the indicators that describe the phenomenon under study by taking into account internal cohesion among discrete factors. Factor analysis of the internal structure of the questionnaire (its distinct parts) was exploratory.

At this point of the study, cluster analysis of data from two research stages was performed in the space of the discerned factors. Findings from cluster analysis revealed difference in perspective in the two clusters of respondents who had to evaluate each component of the teaching and learning process.

Primary education teachers were surveyed with an aim of ascertaining their views on the holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values in Latvian primary schools.

Analysis of the findings ***Pētījuma rezultātu analīze***

Factor analysis exposed as factors the following components of the teaching and learning process that relies on a formal or holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values: *the content component* (primary factor), *the organisational component* (secondary factor) and *the social component* (tertiary factor). The findings from content analysis suggest a difference in perspective in the four clusters of respondents who evaluate each component of the teaching and learning process: the first cluster (K++++++) contains only 128 respondents who choose the holistic approach as a teaching and learning strategy in both real (R) and ideal (V) pedagogical situations. The second cluster (K+---+---) comprises 249 respondents who opt for the formal approach in their evaluation of the *organisational* and *content components* while preferring the holistic approach in the social component. The third cluster (K-----) is composed of a mere 82 respondents who fully endorse the formal approach. The fourth cluster (K---+---) has 224 respondents who select the formal approach in real pedagogical situations (R) while claiming they would prefer the holistic approach in ideal pedagogical situations (I) that would feature some welcome change in social circumstances or other conditions. The survey findings expose statistically significant distribution of music teachers in the identified clusters

(Chi-Square Tests, $p < 0.05$). In clusters K++++++ and K-----, respectively, 20% and 25.61% of the respondents are music teachers whereas in the other two clusters the proportion of music teachers reaches only 8% and 10.8%, as outlined in Figure 1.

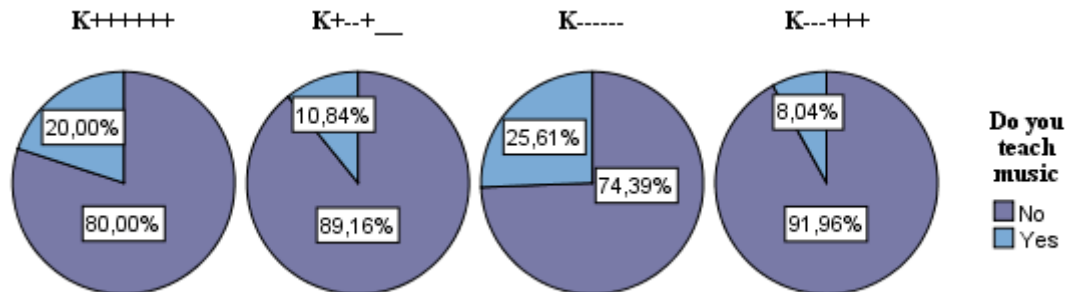


Figure 1. Primary school teachers who are/are not teaching music: Total distribution into clusters

1.attēls. Ar mūzikas mācīšanu saistīto un nesaistīto pamatizglītības skolotāju kopējais sadalījums klāsteros

In primary education teachers' evaluation of the *social component* in real pedagogical situations (R), a correlation is inferred between the respondents' belonging to a cluster and their involvement (or lack thereof) in teaching music (Tests of Between-Subjects Effects, $p < 0.05$). Thus, the respondents from clusters K++++++ and K+--+_ who do not teach music rate this factor higher and tend to incline towards the holistic approach; meanwhile, the respondents from the cluster K---+__ rate it lower and are therefore further removed from the holistic approach if compared to music teachers. Higher ratings imply greater support to the holistic approach as outlined in Figure 2.

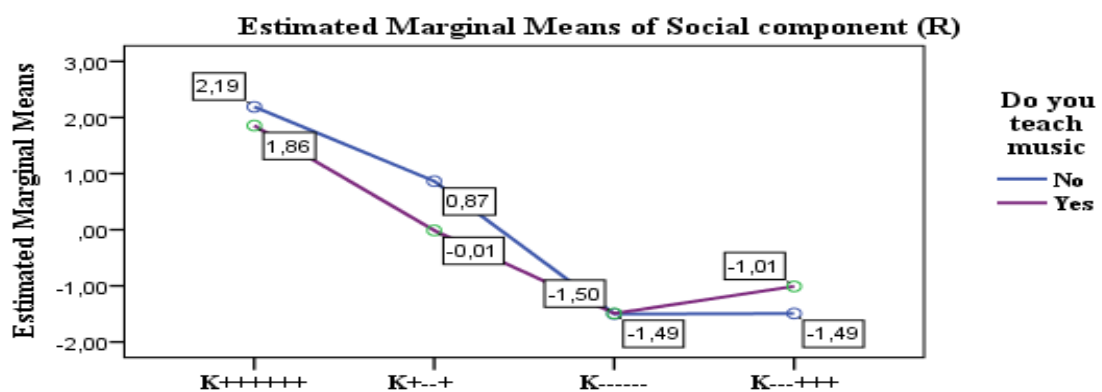


Figure 2. Evaluation of the social component (R) by primary school teachers from different clusters who are teaching/not teaching music

2. attēls. Dažādu klasteru pamatizglītības skolotāju Sociālā komponenta (R) novērtējums atkarībā no tā, vai māca vai nemāca mūziku

Evaluations of the *social component* in ideal pedagogical situations (V) expose no correlation between belonging to a cluster and the respondent's involvement (or lack thereof) in teaching music (Tests of Between-Subjects Effects, $p=0.616$). This factor is rated the lowest by all respondents within the cluster who endorse the formal approach (Figure 3).

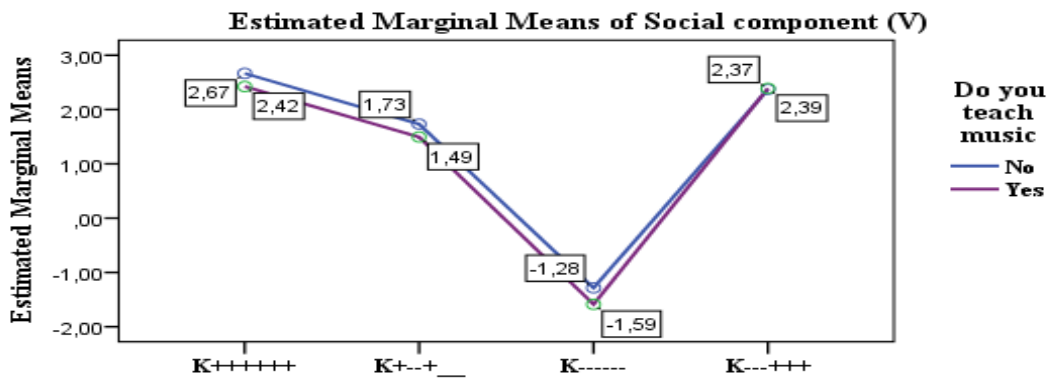


Figure 3. Evaluation of the social component (V) by primary school teachers from different clusters who are teaching/not teaching music

3. attēls. Dažādu klasteru pamatizglītības skolotāju Sociālā komponenta (V) novērtējums atkarībā no tā, vai māca vai nemāca mūziku

A correlation between the respondents' belonging to a cluster and their involvement (or lack thereof) in teaching music is inferred from their evaluation of the *organisational component* in real pedagogical situations (R) (Tests of Between-Subjects Effects, $p=0.048$). Thus, music teachers from cluster K+++++ rate this factor higher, which implies a closer inclination towards the holistic approach if compared to teachers of other subjects (Figure 2).

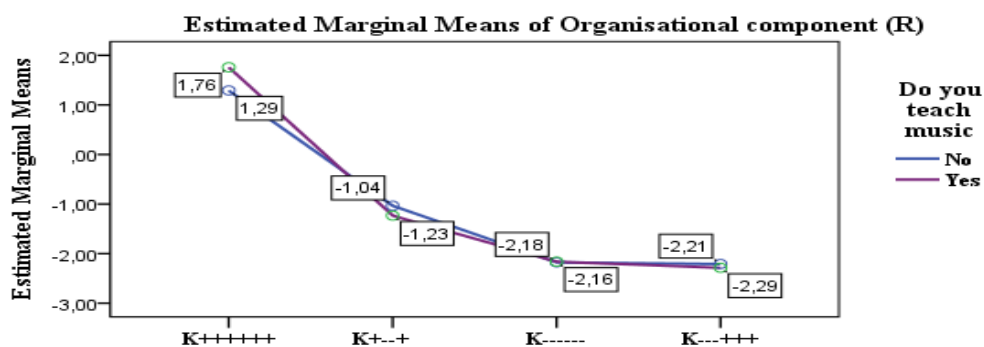


Figure 4. Evaluation of the organisational component (R) by primary school teachers from different clusters who are teaching/not teaching music

4. attēls. Dažādu klasteru pamatizglītības skolotāju Organizatoriskā komponenta (R) novērtējums atkarībā no tā, vai māca vai nemāca mūziku

Evaluations of the *organisational component* in ideal pedagogical situations (V) expose no correlation between belonging to a cluster and the respondent's

involvement (or lack thereof) in teaching music (Tests of Between-Subjects Effects, $p=0.183$). This factor is rated the lowest by all respondents within the cluster who favour the formal approach (Figure 5).

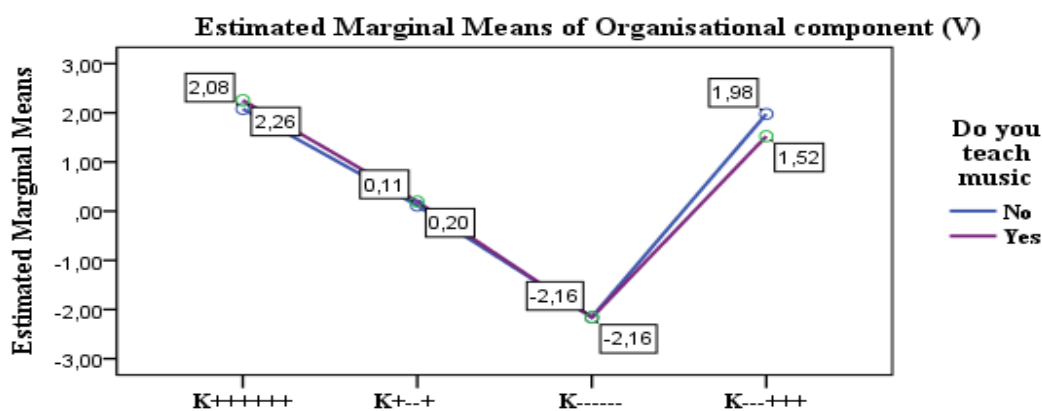


Figure 5. Evaluation of the organisational component (V) by primary school teachers from different clusters who are teaching/not teaching music
5. attēls. Dažādu klasteru pamatizglītības skolotāju Organizatoriskā komponenta (V) novērtējums atkarībā no tā, vai māca vai nemāca mūziku

A correlation between the respondents' belonging to a cluster and their involvement (or lack thereof) in teaching music is inferred from their evaluation of the *content component* in real pedagogical situations (R) (Tests of Between-Subjects Effects, $p=0.006$). Thus, music teachers from all clusters, apart from those from the third one who endorse the formal approach (K-----), rate this factor higher, which means a closer inclination towards the holistic approach if compared to teachers of other subjects (Figure 6).

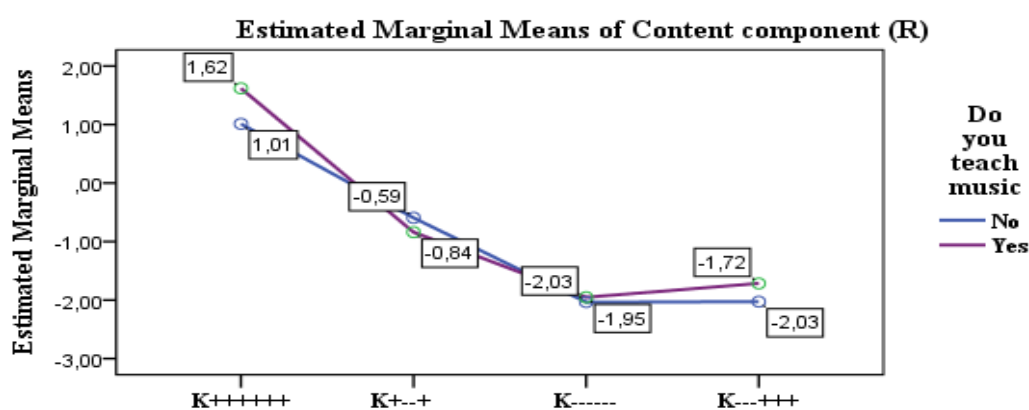


Figure 6. Evaluation of the content component (R) by primary school teachers from different clusters who are teaching/not teaching music
6. attēls. Dažādu klasteru pamatizglītības skolotāju Saturiskā komponenta (R) novērtējums atkarībā no tā, vai māca vai nemāca mūziku

Evaluations of the *content component* in ideal pedagogical situations (V) expose no correlation between belonging to a cluster and the respondent's involvement (or lack thereof) in teaching music (Tests of Between-Subjects Effects, $p=0.205$). This factor is rated the lowest by all respondents from the third cluster (K-----) who endorse the formal approach (Figure 7).

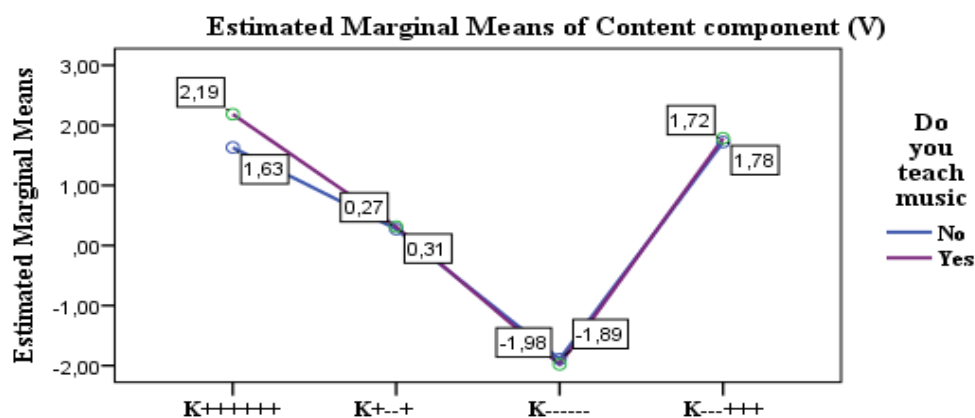


Figure 7. Evaluation of the content component (V) by primary school teachers from different clusters who are teaching/not teaching music

7. attēls. Dažādu klasteru pamatizglītības skolotāju Saturiskā komponenta (V) novērtējums atkarībā no tā, vai māca vai nemāca mūziku

Findings from cluster analysis suggest no statistically significant difference between the views on holistic approach professed by music teachers and teachers of other subjects.

Conclusion *Secinājumi*

Analysis of theoretical insights and empirical findings supports the construal of holistic approach as a methodology for enhancing learners' ability to examine, comprehend and creatively interpret musical cultural values. Primary education teachers perceive the holistic approach in the context of sustainable education as fundamental knowledge, creative skills and positive attitudes; hence the need to orient primary education teachers' practice towards criticality, creativity and constructivism. It is vital to create conditions for appreciation and adequate self-assessment among learners. Teachers ought to develop an ability to empathise with learners' emotional state, accept it, understand each learner's feelings and emotions and also know themselves. Lessons should include active modelling of situations and actions that support learners' willingness to explore the subject matter. This entails involving them in different types of musical activity and encouraging multiple forms of creative expression in order to help learners grasp the content of musical cultural values. Acquisition of musical cultural values in

primary school should be shaped according to the tenets of holistic approach that merges teacher-learner interaction during their engagement in creative activity. Already from the outset and all the way throughout the teaching and learning process, the teacher should demonstrate implicit trust in their learners. In addition, the teacher must be a treasure trove of diverse experience that can always be referred to for assistance. Embracing the holistic approach implies showing deep and abiding respect to each learner's internal experience. This can be achieved by carefully and deliberately shaping the learning environment and adopting such a form of relationships where the teaching responds to the learners' needs rather than seeks to satisfy those of the teacher, whether personal or professional. According to the surveyed primary education teachers, the holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values enables learners not only to understand and interpret knowledge but also to become actively and creatively involved throughout the lesson, because it is creative activity that shapes the learners' spiritual and practical experience. Analysis of relevant scientific literature and evaluation of findings from a survey of primary education teachers concerning their views on the holistic approach to facilitating the acquisition of musical cultural values suggest that the teaching and learning process during each and every lesson should encourage creativity, be conducive to emergence of new ideas and demand complex learner involvement in different forms of action.

Kopsavilkums

Summary

Rakstā tiek sniegtas galvenās ievirzes holisma jēdziena apzināšanā, rezumēti teorētiskie pētījumi sociālajās zinātnēs par holistiskās pieejas būtību un nozīmi gan pamatizglītības satura veidošanā, gan muzikālās kultūras vērtību apguvē, pamatojoties uz zinātnisko pētījumu teorētisko analīzi. Rakstā tiek izvērtēta starptautiskās un Latvijas pētnieku koncepcijas par to, ka ir nepieciešams attīstīt skolēnus holistiski – gan garīgi, gan fiziski, apgūstot muzikālās kultūras vērtības mācību stundās pamatizglītības posmā. Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi, tika formulēts empīriskā pētījuma mērķis, kurš paredz izpētīt holistiskās pieejas nepieciešamību muzikālās kultūras vērtību veiksmīgai apguvei pamatskolā, attīstot gan garīgo, gan fizisko skolēnu pieredzi, kur fiziskā attīstība paredz virzību uz skolēnu radošo darbību, kas tiek traktēta kā virzība uz jaunā rašanos, veidojot skolēniem pozitīvu attieksmi pret muzikālās kultūras vērtībām, to apzinātu izpratni un individuālās pieredzes veidošanu. Holistiskās pieejas muzikālās kultūras vērtību apguvē aktualitāti veido skolēnu individuālās pieredzes veidošanās, katra skolēna unikālais atklājums. Šis aspekts ir saistīts ar nepieciešamību integrēt dažādas pieejas un jau izstrādātās dažādu pētnieku idejas pamatizglītības skolotāju praktiskajā pieredzē mūsdienu skolēnu ilgtspējīgai attīstībai, izmantojot holistiskās pieejas integrēto saturu. Rakstā izvērtēti un salīdzināti dažādu Latvijas reģionu dažādu mācību priekšmetu pamatizglītības skolotāju skatījumi uz holistisko pieeju muzikālās kultūras vērtības apguvē Latvijas pamatskolās.

References

Literatūra

1. Beļickis, I. (2000). *Vērtīborientētā mācību stunda*. [A values-oriented lesson]. Rīga: RaKa.
2. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier – Macmillan Canada.
3. Miller, J., P. (1993). *The holistic Teacher*. Toronto: OISE Press.
4. Miller, R. (2012). *Paths of Learning*. [12.05.2012.]. Available at http://www.pathsoflearning.net/articles_Holistic_Ed_Response.
5. Nakagawa, Y. (2000). *Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education*. Brandon, VT: Foundation for Education Renewal.
6. Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (2009). Children's right to good music education: Some practical applications and synthesis towards the ideals of the children's rights declaration. J. Davidova (ed.), *Problems in music pedagogy, Volume 4*, (pp. 7-17). Daugavpils University: Press „Saule”.
7. United Nations Economic Commission for Europe. (2011). *Learning for the future: Competences in education for sustainable development*. Geneva: United Nations Economic Commission for Europe.
8. Ринкявичус, З. (2006). Музыкальное мышление как фактор развития креативности учащихся. [Musical thinking as a factor in learners' creativity development]. R. Bebre (ed.), *Radoša personība, zinātnisko rakstu krājums, IV*, (pp. 172-179). Kreativitātes centrs

ОТРАЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКА В НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ В ЛАТВИИ REFLECTION OF FORMATION OF TEENAGER'S „I” CONCEPTION IN FOLK PEDAGOGY IN LATVIA

Маг. соц. пед. **Индра КОЛЕНДОВИЧА**

Резекненская высшая школа аспирант

Резекне, аллея Атбривошанас, 115, LV-4600, Латвия

e-mail: indrakolendovica@gmail.com

Abstract. *In education philosophy a human personality as a value was started to be supposed at the end of 20th century.*

The specific of Latvia in a formation of teacher's professional study course is considered that in the education policy in Latvia and Europe a big attention is paid to a pupil as individuality, to perfection of his/her personality, to facilitation of creative activity and humanization.

In Latvia there have been developed the conditions for the purposeful personality development of emerging teachers who are able to render his/her social and cultural experience to pupils, are able to understand pupils' needs, individual peculiarities, self-dependently choose the study content and appropriate study methods to prognosticate the direction of pupil's development.

The acquired traditions of folk pedagogy are delivered to the next generations thus creating the circumstances for the development of teenager's personality providing the understanding about himself / herself as a unique personality.

In the publication the theoretical and scientific literature about “I” conception of personality has been researched. It includes the research of the authors' (Mudriks, Safins & Nikovs, Eriksons, Dubrovina) points of views about psychological self-determination of “I” conception of teenager's personality.

A methodological justification of “I” conception is found in the humanitarian approach (Maslovs, Eriksons, Špona, Jurgena, Vigotskis, Frene, Mudriks and others) and the answers concerning the questions “how” have been searched in folk pedagogy – in fairy-tails, folk songs and sayings where the idea how to bring up and what to avoid are expressed.

Key words: *“I” conception, humanitarian approach, folk pedagogy, personality.*

Введение *Introduction*

Выработка новой парадигмы образования 21 века была выполнена в соответствии с «Европейской дименсией». Современные ориентиры «Европейской дименсии» в образовании - это обязательные документы европейского образования: Договор европейского сообщества и Хартия ЕС об основных социальных правах трудящихся (1989.г.) и Маастрихтский договор, где содержится следующая идея: школьник – это субъект, который активно действует и которому присущи индивидуальные, только ему характерные признаки, способности и влечения. Это личность, которая

открывает и создает культуру в обществе, в котором живет, постоянно совершенствует себя и становится свободным гражданином (1993.г.).

Главная идея современного образования – создать такую систему, которая каждой личности обеспечивала бы возможность усваивать и пополнять свои знания, развиваться, совершенствоваться в течение всей жизни.

При анализе приоритетных задач Европы в сфере образования, выделяются следующие: повышение мотивации школьника, развитие желания учиться в течение всей жизни и умение самостоятельно жить в непрерывно меняющемся мире (128 пункт Хартии ЕС об основных социальных правах).

Фундаментальная миссия образования – помочь каждому развить свой потенциал, чтобы стать полноправным гражданином европейского сообщества.

Опираясь на исследованную теоретическую и научную литературу о Я-концепции и личный опыт педагогической работы, автор статьи находит ответы на многочисленные «как?» в гуманистическом подходе, учитывая и народную педагогику, где воспитание сочетается с уважением личности подростка, подросток принимается как личность.

Народная педагогика – совокупность исторически сложившегося эмпирического опыта и педагогических знаний этноса о целях и задачах воспитания, которая выражается в сочетании народных средств, умений и навыков воспитания и обучения (04.11.2013.).

Цель статьи - анализировать теоретическую и научную литературу для методологического обоснования Я-концепции личности подростка; искать в народной педагогике ответы на вопрос «Как развивать «Я» личности?», опираясь на основные принципы гуманистического подхода.

Методологическая основа Я-концепции личности подростка во взглядах различных авторов

Methodological foundation of “I” conception of teenager’s personality in various authors’ viewpoints

Чтобы понять Я-концепцию личности подростка, необходимо исследовать методологическую основу Я-концепции с точки зрения различных авторов, которые обобщены в таблице №1.

Обобщая воззрения авторов (Маслоу, Эриксон, Шпона, Юргена, Выготский, Френе и др.) о методологическом обосновании Я-концепции, автор приходит к заключению, что Я-концепция в своем роде индивидуально уникальная и неповторимая. На рост личности, формирование общественно полезного гражданина влияет очень много факторов, в том числе и личность самого подростка.

В.Франклс (1990) указывает, что цель образования – формирование такого человека, который сможет занять самостоятельную позицию по отношению к внешним обстоятельствам.

Таблица №1

**Методологическое обоснование Я-концепции у различных авторов
(И. Колендовича)
*Methodological foundation of “I” conception of various authors
(I.Kolendoviča)***

Автор	Методологическая основа «Я-концепции»
Маслоу, Эриксон	В центре гуманистической теории находится личность школьника , Я-концепция и проблемы идентичности личности. (Маслоу, 1970; Эриксон, 1963).
Шпона, Юргена	Гуманистическая теория воспитания, в центре которой воспитание человека . (Юргена, 2003; Шпона, 2004).
Эриксон, Мудрик	Теория самоопределения личности , в которой самоопределение рассматривается как единство наиболее значимых ценностей и аспекта единства пространства и времени (Эриксон, 1982; Мудрик, 1977).
Выготский	Культурноисторическая теория развития личности - развитие личности как процесс, в котором человек усваивает и принимает культурные ценности (Выготский, 1983).
Ананьев, Абульханова-Славская	Всеобщая теория деятельности, главная идея которой – деятельность есть основа развития личности, причем очень важна активность самой личности (Ананьев, 1968; Абульханова-Славская, 1980).
Френе	Теория трудового воспитания, в центре которой свободный, счастливый и деятельный школьник (Френе, 2002).
Масло, Жогла	Теория, посвященная исследованию учебной деятельности человека (Масло, 1995; Жогла, 2001).
Макаренко	Теория «завтрашней радости», которая акцентирует значение Я-концепции, оптимизма и готовность работать в коллективе (Макаренко, 1955).
Коке	Теория постоянного обучения, в которой обосновывается мысль о самоопределении личности в течение всей жизни (Коке, 2001).

Чтобы достигнуть идентичности личностного «Я», необходимо точно и ясно осознать кто ты есть. Достижение идентичности личностного «Я» рассматривается как одна из главных задач взрослого человека (Эриксон, 1963).

Автор статьи подчеркивает, что Я-концепция - это концепция о самом себе. Знание человека о себе тесно связано с индивидуальным представлением в том, как его воспринимают окружающие.

Гуманизируя человека без его собственного участия, невозможно сформировать в нем гуманистическую убежденность. Только созданные

изнутри условия могут привести человека к этой убежденности и к собственному свободному выбору (Маслоу, 1970).

Причины неудач педагога в воспитании личностного «Я» кроются в том обстоятельстве, что нередко учителя подходят к личности односторонне, не принимая во внимание, что ее формирование - самый сложный процесс социализации (Шпона, 2004).

Автор считает, что обстоятельства жизни современного школьника, возможности его развития по сравнению с предыдущими общественными формациями преобразились до неузнаваемости. Тем не менее, для большинства школьников необходимость учитывать их характерные психологические особенности самоопределения при процессе социализации сохраняется во все времена (таблица №2).

Таблица №2

Мнения различных авторов о психологическом самоопределении в личностной Я-концепции подростка (И.Колендовича)
Different authors' viewpoints about psychological self-determination in "I" conception of teenager's personality (I.Kolendoviča)

Автор	Я-концепция личности в психологическом самоопределении
Мудрик	Предусматривает усвоение накопленного жизненного опыта, которое в психологическом смысле «Я» происходит как подражание и идентификация (подобие), а также неповторимые, только индивиду присущие особенности формирования, которое происходит как персонификация (усвоение). Идентификация и персонификация есть единый процесс и механизм самоопределения (Мудрик, 1977).
Сафин & Ников	Противоречие сил: «тебе надо делать», которое трансформируется в «мне это надо делать, я иначе не могу», отношение этих элементов, то есть самооценка , близкая к идентификации, без которой невозможна персонификация (Сафин & Ников, 1984).
Эриксон	Подростковый возрастной период, в процессе формирования всей личности рассматривается как «нормативный кризис идентичности». Слово «нормативный» понимается как следующая одна за другой стадии жизненного цикла человека. Подчеркивается, что в процессе формирования идентичности подросткам надо ответить на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший жизненный путь?» (Эриксон, 1963).
Дубровина	Необходимо: Осознать себя; Развивать потребности , которые обеспечивают наполнение личности содержанием, где главное значение имеют нравственные образцы и ценности; Осознание своих способностей и интересов; Психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять соответствующее человеку место предусматривает определенную психологическую готовность в настоящем и в будущем на самооценку, саморегуляцию, самореализацию (Дубровина, 1987).

Анализируя самоопределение личности (Франкл, Эриксон, Шпона, Маслоу и др.), автор пришел к выводу, что это относительно независимый этап социализации. Его сущность заключается в способности индивида осознавать цель и смысл жизни, готовность жить самостоятельно, согласовывая свои желания, присущие ему особенности и возможности с требованиями, которые предъявляются ему со стороны общества и окружающих.

Гуманная психология и на ее основе гуманистический подход в педагогике рассматривает личность как сложную индивидуальную совокупность, как неповторимую и высшую ценность, для которой присуща потребность в самоактуализации – реализации своих потребностей (Маслоу, 1970).

Анализируя мнение различных авторов (Мудрик, Сафин & Ников, Эриксон, Дубровина) о психологическом самоопределении подростка, автор статьи считает, что ученым и педагогам нужно направлять не только восприятие школьника, но и его понимание себя. В народном педагогическом воспитании одним из лучших приемов признано использование юмора и сатиры для борьбы с негативными социальными явлениями. Все это делается с мудрым педагогическим пониманием: побуждаемый помощью педагога, школьник находит свое место в мире, отображенном в фольклорных произведениях, выражает свое отношение к собранной народом мудрости и одновременно становится духовно богаче, особенно в нравственном и психологически эмоциональном отношении. Таким образом, подросток, сам этого еще не замечая, учится познавать и формировать себя.

П. Юревич подчеркивает, что «культурный народ» означает хорошо воспитанный народ. Одной из важнейших функций воспитания всегда было воспитание культурного человека. С воспитанием культурного человека всегда взаимосвязано становление человека как личности, которая осознает свое «Я», у которой есть самоуважение и самооценка и уважение к другим людям (Шпона, 2004).

Латвийский опыт формирования подростковой Я-концепции в народной педагогике

The experience of formation of teenager's "I" conception in folk pedagogy in Latvia

«...За тридевятьим морем в сказочной стране журчит чудесный источник (21.11.2011): он не только поит жаждущего, но и многократно увеличивает его силы, делая зрение, слух и мысль острее, а человека – лучше».

В любой период времени значительное место в формировании личности принадлежало педагогу. Сейчас стал актуальным вопрос, как

педагогу работать так, чтобы помочь подростку сформироваться творческой личностью, чтобы у школьника был интерес и радость труда, чтобы он видел смысл и цель своей работы, чтобы не хотел останавливаться в своем росте.

К.Барона в Латвии называют Отцом дайн. Этого латышского фольклориста, писателя и публициста признают тем, кто очистил истинное, здоровое ядро наших народных песен, открыл нам их устремления к лучшим идеалам человеческого духа, прекрасные, глубокие, нравственные чувства человеческого сердца и души, которые никогда не устареют (Бибере, Мисиня, 1987).

Я.А.Коменский писал: «Людам надо черпать мудрость не из книг, а из небес и земли» (Анспак, 1992).

Латвийского педагога всегда занимал извечный вопрос, который в художественном обобщении содержится в латышской народной песне:

«От какого дерева этот расточек
Шелестит золотыми листочками?
Чей этот ребеночек, что
Сам все делает без напоминания?» (Фрейберг, 1993).

Ответы на этот вопрос ищутся в гуманистическом подходе, который, отражаясь в народной педагогике, обязательным требованием выдвигает послушание детей, а также заботу взрослых о воспитании личности ребенка. Анализируя гуманистический подход в народной педагогике, автор статьи открыл, что это положение сочетается с мудрым советом: лучших результатов можно достичь, если побуждать следовать строгим требованиям не принудительными средствами, а добрыми словами, заботливым отношением, которые создают эмоциональную отзывчивость. В пословицах говорится «Доброе слово найдет доброе сердце», «Материнская любовь ценнее, чем отцовское богатство» (21.11.2011).

«Теплая милая комнатка
Березовыми дровами топлена;
Еще теплее, еще милее она,
Когда в ней с мамочкой разговариваешь». (Баронс, 1990).

Анализируя в народных песнях заслуги матери в воспитании личности ребенка, автор статьи обращает внимание на разнообразие приемов, которые отражают не только практику воспитания своего времени, но и создают представление о том, каким должен быть полноценный педагог.

По мнению Ш.Амонашвили, богатая и звучная речь педагога пробуждает многообразный внутренний мир ребенка, а грубая и скудная истощает внутренний мир (Амонашвили, 2007).

Народная педагогика учит, что дети становятся безнравственными подростками в результате неправильного, неумелого воспитания. Если подростки от родителей получают не любовь, а презрение, осуждение, то, воспитанные с помощью розги либо избалованные бездельем, они

вырастают черствыми, своевольными «пьянчугами из корчмы». Напротив, заботливым воспитанием достигается послушание:

«Всем сердечком я любил

Своего отца, мамочку».

«Мамочка слово скажет,

Я радостно его повторю». (Баронс, 1990).

Проводя анализ фольклорных произведений народной педагогики, которые сочинялись с учебно-воспитательной целью, автор статьи приходит к выводу, что и народная педагогика особое значение уделяла этапу формирования личности в жизни подростка, подготавливая его к жизни в обществе.

Опираясь на свой опыт педагогической работы, автор статьи полагает, что при поисках личностного «Я» следует акцентировать необходимость самостоятельности, выбирая для школьников соответствующие задания. Учитывая мнение А.Макаренко о всестороннем развитии личности, в основе развития воспитания должны быть идеи гуманизма и оптимизма. В каждой, даже «самой плохой» личности надо стараться увидеть человека, верить в его возможности роста, способности и силы.

В подростковом возрасте, говорил Макаренко, всегда необходимо проектировать хорошее, пусть даже с известным риском ошибиться. «Основной принцип моих поступков, - подчеркивал он. - всегда был таким: по возможности высшие требования к человеку и по возможности больше уважения к нему" (Усиньш, 1988).

Опираясь на теоретическую и научную литературу, автор полагает, что достижение гуманистического подхода состоит, во-первых, во внимании к внутреннему миру подростка, к развитию его личности; во-вторых, в поиске новых методов, форм и средств обучения.

В поисках личностного "Я" человек решает, какая его деятельность станет главной, и выбирает определенные нормы оценки своего поведения и поведения иных людей.

Опираясь на гуманистический подход в педагогике, позиция педагога - это позиция консультанта, а иногда и позиция психотерапевта, что, используя приемы воспитания и обучения народной педагогики, обеспечивает „развивающую помощь”.

Дискуссия *Discussion*

Анализируя теоретическую и научную литературу, мнения и взгляды различных авторов и опираясь на опыт педагогической работы, следует признать, что отражение гуманистического подхода в народной педагогике

побуждает искать новые учебные методы, формы и средства для педагогической работы с подростками.

В рамках гуманистической педагогики широко применяются методы обучения, которые активизируют в подростке самостоятельную творческую активность. С новой точки зрения рассмотрена сама сущность учебного процесса.

При решении таких учебных задач у подростков развивается творческое мышление, они учатся критически рассуждать и оценивать, отстаивать свое мнение, становятся активнее, самостоятельнее в своих суждениях, осознавая свое «Я» как самоуважение и самооценку по отношению к себе и уважение к другим людям.

Таким образом, гуманистический подход в педагогике и материалы фольклора служат решению современных задач по воспитанию и обучению. Гуманистический подход верно указывает, что необходимо уважать каждого подростка и способствовать росту его духовных сил.

Замена дисциплинарной и принудительной нормативной доминанты знаний на культурную и творческую деятельность делает главным в образовании самостоятельную, творческую (продуктивную и практическую, а не только познавательную) деятельность подростка. Познавательная деятельность входит в самостоятельную творческую деятельность подростка, которую он выполняет на основании своего мотивированного выбора. Таким образом, в современных обстоятельствах начинает объективно меняться отношение к качественным (культурным) показателям работы школы.

Summary

Краткое изложение

1. The work contains the analysis of “I” conception of teenager’s personality in a methodological foundation of Maslova, Eriksona, Šponas, Jurgena, Mudrika, Vigotska, Frene and other findings that allowed to find out that everyone’s personality is individually unique and exceptional. The outgrowth of personality, the formation of an appropriate citizen for a society happens under the influence of many factors (under the influence of upbringing, self-determination, cultural values, activities of personality, formation of setting and psycho-physiological age) as well as under the influence of own personality.
2. In the theoretical and scientific literature are searched the answers concerning “how to develop “I” personality in order to achieve “I” identity of personality. The author of the paper emphasizes that “I” conception according to E. Erikson is a conception about himself/herself. The knowledge about himself/herself is connected to an individual confidence about how others perceive you.
3. The paper contains the survey of psychological opinions of Mudriks, Safins & Nikovs, Eriksons, Dubrovina about self-determination of “I” conception of the personality. Human psychology and on this base the humanitarian approach

views the personality as a complicated totality of individuality, as a unique value that possesses the need for self-actualization. Scientists and pedagogues should guide not only pupil's perception but also the understanding about himself / herself.

4. The author's pedagogical experience and the search for new education methods, forms and means promote the perfection of teenager's personality. With pedagogue's assistance a pupil finds own place in a world depicted by folklore, respectively shows his/her attitude towards the wisdom stored by the nation and simultaneously becomes spiritually richer especially in a moral and psychologically emotional sphere. Thus a pupil learns to find out and forms himself/herself not knowing it.
5. The materials of the humanitarian approach in pedagogy and folklore serve as a means of nowadays upbringing and the solution of educative tasks. In the humanitarian approach the necessity to respect each pupil and succeed the development of his/her spiritual strength have been emphasize. The disciplinarian and compulsory change of normative dominants of the knowledge to the activity of cultural and creative work makes pupil's activity and creativity to be the most important in education.

Список литературы *References*

1. Anspaks, J.(1992). *Jans Amoss Komenskis: dzīves ceļš un pedagoģiskā jaunrade*. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Amonašvilli, Š. (2007). *Bērna kausā mirdz kultūras gauda iedīgļis*. Dizaina un drukas divīzija: Citrons.
3. Barons, K. (1990). *Dainas*. Rīga: Zinātne.
4. Bībere, L., Misiņa, M. (1987). *Pieliekam dziesmas Krišjānim Baronam 150*. Rīga: Liesma.
5. *Eiropas kopienas un Sociālo tiesību hartas līgums* (1989). Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/lv> (skatīts 2.11.2011.)
6. Erikson, E. (1963). *Childhood and society (2nd ed.)*. New York: Norton.
7. Erikson, E. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
8. Freiberga, V., V. (1993). *Dzintara kalnā*. Rīga: Zvaigzne.
9. Jurgena, I. (2003). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: Izglītības solī.
10. Koķe, T. (2001). *Nepārtrauktās izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti*. Rīga: Izglītības solī.
11. Latviešu sakāmvārdu datorfonds. Pieejams: <http://valoda.ailab.lv/folklor/> (skatīts 21.11.2011.)
12. Makarenko, A. (1955). *Collected Educational Works in Two Volumes*. Pieejams: <http://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/index.html> (skatīts 01.11.2011.)
13. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa.
14. Maslovs, A. (1970). *Motivation and personality (2nd ed.)*. New York: Harper and Row.
15. *Māstrihtas līgumam 15: pretim demokrātiskākai Eiropai* (1993). Pieejams: <http://www.europarl.europa.eu> (skatīts 10.11.2011.)
16. Špona, A. (2004). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
17. Ūsiņš, V. (1988). *Makarenko un šodiena*. Skola un ģimene, 14.lpp.

18. Žogla, I. (2001). *Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis. Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: Izglītības solī.
19. Абульханова - Славская, К.,А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука.
20. Ананьев, Б., Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Ленинград.
21. Выготский, Л., С. (1983). *История развития высших психических функций*. Собр. соч.: В 6-ти т., Т.3, - Москва: Педагогика.
22. Дубровина, И., В. (1987). *Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту*. Москва: Просвещение.
23. Мудрик, А., В. (1977). *Современный старшеклассник: проблемы самоорганизации*. Москва.
24. Сафин, В., Ф., Ников, Г., П. (1984). *Психологический аспект самоопределения личности*. Психологический журнал. № 4. стр. 65-73.
25. Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*. Москва: Наука.
26. Френе, С. (2002). *Нравственное и гражданское воспитание. Анталогия гуманной педагогики*. Москва: Издательский Дом Шалви Амонашвили.
27. *Чувашская энциклопедия*. Pieejams: <http://enc.cap.ru/?t=publ&lnk=3491> (skatīts 04.11.2013.)

CAREER GUIDANCE OF COMPREHENSIVE SCHOOL PUPILS IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL REFORM IN RUSSIA

Ekaterina KOVALEVSKAYA

Department of General and Social Psychology Pskov State University
summereal@gmail.com

Abstract. *This article discusses the results of research of features of career guidance of the modern Russian comprehensive school pupils in the education system reform. Author discusses about the features of professional motivation, vocational choices of pupils, the character of their preferred type of career. The study was conducted under the program of psychological support of the process of career guidance of pupils, implemented in the Pskov State University. The results confirmed the relevance of the program, and identified problems that arise in modern young people in decision-making about their future profession.*

Keywords: *activity, career guidance, career choices, intrinsic and extrinsic motivation, professional motivation, professional self-determination.*

Introduction

At present, the main feature of the Russian education system is to carry out its reform, which affects not only the system of higher education, but also comprehensive school. Reform is in the early profiling of education, increasing the volume of workload, the implementation of the final certification as a unified state examination, etc. Carrying out these changes requires high school pupils of the earlier professional self-select the profile of training, the planned level of education, as well as a specific institution to master future profession. Therefore, it is important to study the psychology of modern pupil's career guidance in conditions of reforming the education system.

Careers are comprised of objective elements, e.g. visible activities, and subjective elements, e.g. attitudes and orientations about the career held by an individual (Gunz, 1988). Career guidance can be defined as attitudes expressed by super ordinate intentions of an individual that will influence career-related decisions (Maier et al., 1994).

The purpose of the study was to determine the characteristics of career guidance of today's young people studying in the upper grades of comprehensive schools. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature we have identified indicators that reflect certain career guidance of pupils. These indicators include favorite types of professions (at the level I can and I want), the motives of choosing a future profession, the needs that the student intends to meet through professional activities, attitude to various types vocational education institutions, as well as the level of personal maturity.

Materials and methods

Participants in this research were pupils of 9-10 grades of comprehensive schools in the city of Pskov, Russia. A total of 46 people participated. The age of respondents was 15-16 years. All pupils were audience pre-university training program "The course of professional self-determination", which is implemented in the Pskov State University, Department of Psychology.

This program is aimed at implementing the following tasks:

- Implementation of additional pre-university education of pupils;
- Optimization of the process of professional self-determination;
- Assistance in the professional choice;
- Increase the level of knowledge about professions and requirements for specialists.

The program is based on the use of interactive teaching methods and includes three modules:

1. Professions: classification, job duties, skill requirements (24 hours);
2. Psychology of professional choice (20 hours);
3. The concept of professional important qualities and professional abilities (testing) (26 hours).

Research methods were tested and questionnaire method. We used the following questionnaires and tests:

- Introduction questionnaire directed at identifying characteristics of career choice of senior comprehensive school;
- Questionnaire "Orientation" (by Solomin, I. L.);
- Scale of diagnosis of personal maturity (author Kovalevskaya, E. V.);
- Questionnaire diagnosis of needs of a person to be implemented in professional activities;
- The method of semantic differential for the diagnosis of attitude to educational institutions (modification of Solomin, I. L.);
- Questionnaire "Motives career choice" (by Ovtcharova, R.V.).

The study received the following data, reflecting the characteristics of career guidance of modern senior comprehensive schools.

Results

1. Diagnostics of features of the career choice of comprehensive school pupils. The research found that only 17% of pupils have already decided on their future profession. 9% of respondents said that their parents had influence on their career choices. 5% of pupils think that their professional choices made under the influence of teachers in school, and 3% - under the influence of friends.

Also, senior pupils of comprehensive school were asked what level of education is acceptable to them. As a result, it was found that 33% of respondents to an

acceptable level of education are vocational education in college, for 32% - Bachelor, 15% pointed to the magistracy, 3% - to postgraduate school.

Regarding the choice of educational institution 31% of pupils indicated that they wish to study in an institution of higher education in Pskov, 17% - in the College of Pskov, 35% - in an institution of higher education in St. Petersburg, 4% - College in St. Petersburg. Education in Moscow did not choose none of the pupils interviewed. 13% of pupils reported that have not decided to where want to learn.

In addition, 48% of pupils reported that in the future want to remain living in their region (Pskov region), 35% - want to go live in St. Petersburg, 4% indicated any other region, 6% said they wanted to leave abroad (Spain, Western Europe). Living in Moscow did not choose one, 7% of pupils did not answer the question.

On the question of character their preferred schools pupils career following data were obtained: 22% of pupils choose a vertical guiding career, 17% of young people surveyed chose a horizontal career development of oneself as a professional, 61% of pupils chose a mixed career that combines both vertical and horizontal career.

2. Diagnosis of comprehensive school pupils preferred types of professions (at the level I can and I want). When analyzing the data we used two occupational classifications:

- On the subject of labor: the profession of the "human - person," the profession of the "human - technique," the profession of the "human-information", the profession of the "human - art" the profession of the "human - nature."
- The nature of labor: the performing and creative profession.

Diagnosis of these types of professions at the level of "I want" allowed obtaining the following results.

At a high level of preference for professions such as " human - person " was observed in 22% of pupils, at a level above the average - 17%. 30% of surveyed young people do not want to choose a profession in the group.

At a high level of preference for professions such as "human - technique" is seen in 9% of pupils, at a level above the average - 13%. All of the pupils did not say that absolutely refuses to choose such a profession.

High level of propensity to professions such as "human - information" was found in 4% of the pupils, the level above the average - 17%. 30% of senior comprehensive schools indicated that they do not want to choose a profession in the group.

Professions such as "human - art" want to choose 17% of pupils (high level), 9% of senior absolutely do not want to choose a profession in the group.

For professions such as "human - nature" 13% of respondents are inclined at a high level, and 13% - higher than average. 9% said they would not choose such a profession.

High propensity to choose performing professions demonstrated 13% of pupils, at a level above the average - 22%, lower - 17%. High propensity to choose creative professions showed 17% of senior, above average - 22%, lower - 17%.

At the level of abilities ("I can"), the following results were obtained.

13% of pupils indicated that they have a highly developed ability to professions such as "human - human." 17% believe that such p abilities are developed in them a higher than average. 17% of young people report that they can not successfully perform such profession.

High ability to professions such as "human - technique" was found in 17% of pupils above average - 13%. 9% of senior comprehensive schools do not have the abilities for this group of professions.

22% of respondents believe that they have a high level of intensity abilities to professions such as "human - information", 9% - a level above the average. 22% of young people surveyed said they did not have the appropriate skills.

For the successful fulfillment professions such as "human - art" have the ability to 22% of senior comprehensive school (high-level), 17% believe that these abilities they have not developed.

13% of pupils think that at a high level have abilities required to successfully perform professions such as "human - nature", 22% - higher than average. 9% said that they have such ability is not developed.

Tendency to the performing professions type have 22% of pupils. This propensity is not available in 26% of the respondents. 17% of pupils indicate a developed ability for creative professions. 26% of respondents believe that they have not developed skills in creative professions.

3. The level of personal maturity of the comprehensive school pupils.

Data on the level of personal maturity of senior comprehensive school, the following: 9% of pupils have a high level of personal maturity, 17% - a level above the average, 43% - average level, 22% - a level below the average, 9% - a low level. Prevailing level is the average level of personal maturity.

4. Diagnostics of needs realized in professional activities (Table 1).

An analysis of the mean values indicates that most of senior comprehensive schools want their future professional activities meet needs such as self-confidence, good job, good earnings, communication and respect. Least of all pupils are counting on the fact that their future work will ensure the satisfaction of such needs as authority, business trip and travel, love.

5. Diagnostics of motives for choosing a profession.

This study was considered such motives career choices, such as:

1. Intrinsic motivation of choice of profession - its social and personal significance; satisfaction that brings work thanks to its creative nature, the possibility to communicate, guide other people etc. Intrinsic motivation occurs from the needs of the individual, so it is based on people working with pleasure without external pressure.

2. Extrinsic motivation - its earnings, the desire for prestige, fear of condemnation, failures, etc. External motivation can be divided into positive and negative. The positive motives are: material incentives, opportunities for promotion, the approval of the team, prestige, incentives for which a person considers it necessary to make an effort. The negative effects are based on the person by the pressure of punishment, criticism, condemnation and other sanctions of a negative character.

Table 1

Needs of the pupils they want to implement in future careers

No	The need	Mean
1	material well-being	7,8
2	safety	7
3	communication	8,1
4	freedom	7,7
5	success	7,9
6	creation	7,1
7	good job	8,4
8	respect	8,1
9	good earnings	8,3
10	business trip and travel	4,7
11	stability in life	7
12	love	5,9
13	fulfillment of duty	6,9
14	career	7,2
15	authority	4,2
16	personal independence	6,8
17	trust	7,2
18	new knowledge	7,8
19	responsibility	7,1
20	self-confidence	8,8

Pupils demonstrate the following character of such motives:

1. 35% of respondents indicate a high level of internal representation of individually significant motives in structure of professional motivation. In 52% of the pupils such motives are observed on average. 13% of young people have a low level according to motives.
2. 22% of young people believe that they have a high level of intrinsic motivation of choice of profession, which has social implications. 77% believe that the motivation to have in their average level. 13% of respondents indicated a low level of the motivation.
3. 17% of pupils have a high level of external positive motivation, 66% - the average level of 17% - a low level.
4. 9% of senior comprehensive schools have a high level of external negative motivation, 74% - average level of 17% - a low level.

Prevailing level is average for all kinds of motives for choosing a profession. Intrinsic professional motivation, which has individual significance, dominated a large part of the respondents.

Conclusions

The study revealed a character of career guidance of modern senior comprehensive school in Russia:

1. Only 17% of pupils say with confidence that self-made career choices. Other respondents have made this choice under the influence of any external factors. Only 15% of pupils prefer to get a master's degree. Most of the pupils will be satisfied with less and low levels of education. Only 48% of pupils want to live in the future in the region. The rest of the respondents prefer to go to a big city or even abroad. Most of the pupils (61%) wish in the future to combine vertical and horizontal career, that is, want to develop as a professional and as a leader.
2. Most of the pupils of comprehensive schools at the level of "I want" chosen profession "human - human." At the level of "I can" most of the pupils choose a profession "human - information." The level of personal maturity as a condition for a responsible and independent professional student selection is average for the majority of respondents.
3. Possible to allocate following needs that senior comprehensive school would like to satisfy in the future professional activity: self-confidence, good job, good earnings, communication and respect. In this case, the majority of pupils appear the intrinsic motivation of choice of profession, which has individual significance. They are focused on ensuring that future profession could create the conditions for self-development, creativity and communication.

References

1. Gerber, M., Wittekind, A., Grote, G., Staffelbach, B. (2009). Exploring types of career guidance: A latent class analysis approach. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2009.04.003.
2. Gunz, H. (1988). Organizational logistics of managerial careers. *Organization Studies*, 94, 529–554.
3. Maier, G. W., Rappensperger, G., Rosenstiel, L. V., & Zwarg, I. (1994). Berufliche Ziele und Werthaltung des Führungsnachwuchses in den alten und neuen Bundesländern (Professional aims and values of future leaders in the old and new federal states). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 4–12.
4. Ковалевская, Е. В. (2013). *Курс профессионального самоопределения. Программа профориентационного развивающего тренинга / учебно-методическое пособие для психологов и педагогов.* СПб, «АЙСИНГ».
5. Соломин, И. Л. (2008). *Экспресс-диагностика персонала.* СПб, Речь.

WHY USE PRACTICAL TASKS AND LEARNING EXPERIENCES

KĀ PAPLAŠINĀT IEPRIEKŠĒJĀ PIEREDZĒ APGŪTO DARBĪBU KOPUMU SKOLĒNIEM AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM

Dr. paed. Ilga PRUDNIKOVA

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

E – mail: ilga2@inbox.lv

Abstract. *A review of current and past theories of cognitive development focusing on the role of experiential learning is linked to implications for practice as well as to current Latvian policies and national directions. As can be seen, learning through practice is made up of several phases of experiences which impact on the student's with disabilities motivation, skills and attitudes which lead to new learning. As well the subject, Home Economics and its Technologies is used as an example of an experiential learning structure which utilises previous experiences to enhance current and future learning.*

Keywords: *experiential learning, Home Economics and its Technologies, Individual Educational Programs, Special Education Curriculum, students with disabilities.*

Introduction

As students with disabilities come from a range of environments with a range of experiences, mediation of experiences is important. This mediation can take various forms such as deliberate practice (Vedins, 2008), the use of language (Vygotsky, 2002; Piaget, 2002), changing attitudes (Spona, 2001; Leont'ev, 1972), reflection (Broks, 2007; Boud et.al, 1985) and feedback (Hattie and Timperley, 2007).

Kolb (1984) identified a cycle of experiential learning which involves a concrete experience, reflective observation, abstract conceptualisation, active experimentation. Honey and Mumford (1992) preferred to identify the process as a spiral as the process involves constant development and Race (2010) as a series of ripples which impact on one another and which are driven by the student's wants or needs and impacted upon by feedback.

Liepina (2007) notes that students with disabilities need instruction, practical demonstration and the use of appropriate language i.e. precise and concise. Knowledge of fundamental concepts (e.g. size, shape, number) is a pre-requisite for students being able to use experiences, to identify similarities or differences and to move to further learning (Nyborg, 1993)

This process can be supported through the use of Individual Educational Plans (IEPs where teachers and parents can assess student needs, set goals, use specific prior experiences to promote new learning, use appropriate feedback to support the student's scaffolding of his/her learning in order to encourage active participation and further learning. This can be done in a regular setting, but specialist classes (C Level) are growing in popularity in Latvia.

The subject Home Economics and its Technologies is, by its very nature, a practical subject. It fits within the overall education area of Citizenship and Society and it aims to develop students into life-long and independent learners, with an understanding of the rights and obligations of citizenship in a democratic society, as well as developing skills in communication, interaction and community participation. It is divided into four units and each unit is designed to develop the students' knowledge, skills and attitudes through the completion of practical activities.

The aim of this paper is to analyse the literature and evaluate personal experience in order to promote by necessity to advance pedagogical integrity of students with disabilities. Individual work, that is inconceivable without personality uniformity investigation within its practical activity, help purposefully become acquainted with the students and their special needs. It is important to create practical activity experience, individually for each student.

Results

The pedagogue, Cirulis, a Latvian educator and expounder of “trade schools” and the most prodigious creator of systemic approaches for the use of activity-based learning in teaching of handicrafts in Latvia and Russia, stresses that the aim of teaching handicrafts is not to teach the student a trade but to aid the student's physical and emotional development. One subject in today's curriculum that includes activity-based learning through a range of topics or units, including the teaching of handicrafts, is Home Economics and Its Technologies (Цируль, 1890).

The subject of home economics has had many name and content changes over the years. If, originally, home science was viewed only as a practical subject with limited possibilities, then today it has become a man-faceted way of helping in the overall personal development of the student. This movement has been influenced by social and economic changes as well as the community's changed expectations of formal education. Home Economics and Its Technologies was associated with the preparation of the student for work, as well as teaching specific practical skills, neglecting the opportunity to use this subject to aid the overall development of the student. Today it is a complex subject with multiple directions, technologies and skills which also uses and tests the student's ability to generalise knowledge gained in other subjects. It is one of the subjects in today's curriculum where time is allocated to activity-based learning and experiences. By completing set activities the student becomes familiar with the major steps of the task, as well as becoming familiar with the tools or instruments that will allow him/her to complete the task effectively. It has moved from teaching and learning of practical tasks to promoting the overall personal development of the student.

Vygotsky discusses students with disabilities in terms of their “primary” and “secondary” disabilities and their interactions. The primary disability is the impairment due to biological factors but this is compounded by distortions to higher psychological functions due to social factors. Vygotsky sought to define a student with disabilities from a point of strength calling this “positive differentiation”. He also argued that scaffolding of learning through the assistance of an adult supports the development of emerging abilities revealing the potential of the student. This process, the Zone of Proximal Development (ZPD), utilises appropriate assistance from an adult or more advanced peer to assist with learning as Vygotsky’s theories place a strong emphasis on culture affecting cognitive development (Vygotsky, 1983).

In Latvia, the National Primary Education Standard sets the overall goals and requirements of education, but the Special Education Curriculum seeks to implement these through the development of Individual Educational Programs (IEPs) for students with disabilities. For students with moderate / severe disabilities these IEPs are developed jointly by the student’s parents and teacher. The process focuses on the student’s needs and abilities, taking into account the student’s experiences, skills, cognitive development as well the National Primary Education Standard and the goals and objectives of each subject. This type of plan is viewed as a “remedial education program whose methodology and structure is appropriate for people of a mandatory schooling age who require additional support with their primary education” (General Education Law, 1999, 1.p.).

Home Economics and Its Technologies, together with subjects such as Latvian and World History, Social Science, Sport, Ethics and Religious (Christian) Education fall within the overall area of Citizenship and Society the major objectives of which are to:

- develop and understanding of emotional and physical development and the obligations of citizenship;
- develop an understanding of lifelong learning;
- develop expertise in understanding and expressing the student’s own point of view about past and present events;
- develop communication and interaction skills;
- promote a proactive approach to life in the community and develop the citizenship skills for participation in a democratic society;
- develop independent learning skills (MK Regulations, No. 530, 2013).

The Special Education Curriculum Model for students with disabilities or multiple disabilities defines:

- the education program’s goals and objectives;
- the content;
- the implementation plan;
- requirements relating to prior learning;

- the necessary human, financial and material resources for the implementation of the educational program based on the health and development needs of the student (Sample special primary education program for students with moderate / severe disabilities and severe developmental disorders, 2009).

This model aims to secure the implementation of IEPs to facilitate “practical skills development” for students with disabilities. In instances where the motor and cognitive skills development is extremely impeded, the school can develop a remedial program that is not tied to specific timetabled subjects (Sample special primary education program for students with moderate / severe disabilities and severe developmental disorders, 2009).

The Special Education Curriculum has, from the beginning of schooling, a greater emphasis on activity-based, practical subjects than the regular education curriculum because activity-based learning:

- encourages intellectual activity;
- promotes attending behaviours;
- is instrumental in strengthening the student’s will;
- develops work skills and ethics (Liepina, 2008, 310).

Guidelines for programs for students with moderate / severe disabilities have been worked out for the following subjects: Latvian; mathematics; physical education (PE) and music, they have not been developed for Home Economics and its Technologies.

An individual approach is developed in conjunction with the specific student taking into account “the psychological, physical, intellectual, social and behavioural characteristics” and it places the student in the centre of the process, taking into account his/her needs and interests in order to foster development of an understanding of home economics and the social interaction process. Special schools (institutions) need to implement special education programs appropriate for the special needs of the students which comply with the demands of the educational institution (Liepina, 2008), taking into account the following operating principles:

- educational content which is practically orientated;
- a comprehensive review of the student and his/her needs;
- interaction between the teacher, year advisor and parents in developing the IEP so that the student can live as independently as possible;
- accessing opportunities for work and contributing to life in the community;
- development of work-related skills so the the student is able to find employment post-school;
- creation of a data base which details the student’s development and his/her learning and health needs;

- preparation of all those involved in supporting the integration of the student into the life of the school (parents, teachers, health workers, other students);
- appropriate adaptations to enable students with severe physical disabilities to participate;
- co-operation with special education development centres.

All special education settings in Latvia work towards expanding the functions of the setting (Liepina, 2008) as is reflected by the enrolment numbers of students with moderate / severe disabilities (Level C) in special schools. “...As students with disabilities find it more difficult to develop work skills and competencies than their normal peers” (Liepina, 2008, 311) it is necessary to provide more opportunities for practice, more repetition. This is compounded language learning difficulties which impact on understanding oral instructions but even more so on the comprehension of written or diagrammatical instructions. Problems also arise when generalising skills to other situations (Liepina, 2008; Friend, 2005). Rubinstein emphasised that “for the development of all mental processes, help from the teacher is crucial” (Rubinstein, 1986). For this reason in C Level classes there is both a teacher and an assistant teacher (not a teacher’s aide).

The first C Level classes were opened in Riga’s 5th Primary Boarding School, and in Liepaja’s and Daugavpils’ special schools. They were the first step in integrating students with moderate / severe disabilities (C Level) into special schools. In the 1990/91 school year, there were 15 students with moderate / severe disabilities in C Level classes in 2 special schools. In the 1996/97 school year this had grown to 62 C Level classes in 27 special schools which provided education for 366 students. In 2001 this had risen to 703 students and in 2005 to 1125 students. By 2008/09 3476 students with moderate / severe disabilities were attending classes for students in Years 1 to 9. Transition to Work classes in 2010/11 had 312 students with moderate / severe disabilities.

The data shows that most special schools continue implementing IEPs for students with moderate / severe disabilities for another three years after they finish their primary education, which finishes in Year 9 in Latvia. Based on the student’s needs, his/her health and the opportunities provided by each setting, the students are prepared for life and work in the community. In 2010/11 88 students studied in Year 12 C Level classes, 91 in Year 11 C Level classes and 133 in Year 10 ones (IZM Statistics and Data Analysis Division).

The subject Home Economics and Its Technologies combines learning at school with the students’ everyday experiences and the skills required for life in the community. Information which has been learned by the students through experience and everyday interaction with their families is extended. This is an important period in the life of students with moderate / severe disabilities, as the opportunities provided by the school to develop skills, attitudes and knowledge cannot be replicated just through family interactions.

As can be seen from the diagram below, Home Economics and Its Technologies requires the systematic teaching of specific skills.

Within the abovementioned units the focus is on helping students to gain insights about the man-made environment, to develop work skills specific to each unit as well as skills related to maintaining and using leisure environments.

They acquire the skills to model and shape materials such as paper, natural materials, textiles, wire, and plasticine and other materials.

They learn: to be responsible for their work; to work individually or in a group; skills for working with pencils, rulers, scissors, needles; to observe rules for occupational safety; to master the technologies used in production (e.g. timber) as well as the basics of design; to use the tasks for self-expression; to assess their work and that of their peers and others; prepare for life and work in the community;

Each student, according to his/her state of health, abilities and level of development is ensured opportunities, to learn to live in a rapidly changing society while at the same time the student is provided with the pedagogical, psychological and medical support required. Students come to understand how they can achieve their full potential, which will ensure both their and society's welfare in the future.

The focus is on motor development, beginning with hand and finger exercises and then whole-body movement coordination (Пинский, 1985) as, even through these activities, through the mastery of elementary skills, it is possible to support the development of speech, the ability to think, to make purposeful movements, to develop emotions and willpower. The main aim of these activities is “for the child to comprehend the activity, no matter how basic or primitive” (Liepina, 2008 134).

The aims for Home Economics and Its Technologies are as follows:

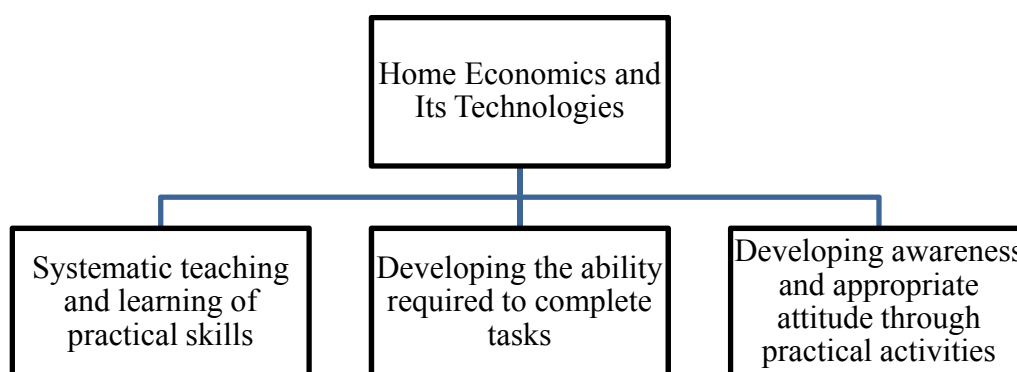


Figure 1. The goals of Home Economics and its Technologies (Prudnikova, 2012)

The needs of the student are paramount for the development of an IEP which addresses all subject areas including Home Economics and Its Technologies. This plan, based on the skills and abilities of the student, includes:

- developing an understanding of equipment, food, cleaning, cooking, and knowledge of the personal significance of these activities as well as the motivation to complete these practical activities (Home Science);
- developing an understanding of materials, tools, equipment, the use of equipment (technologies used) and materials, and knowledge of the personal significance of these activities as well as the motivation to complete these practical activities (handicrafts and visual arts);
- developing an understanding of working with textiles and the associated technology, the skills to use this technology, and knowledge of the personal significance of these activities as well as the motivation to complete these practical activities (Trade skills, Sewing);
- developing an understanding of wood working and the relevant tools, skills in using appropriate technology, and knowledge of the personal significance of these activities as well as the motivation to complete these practical activities (Trade skills, Woodwork).

It is important for students with moderate / severe disabilities, for the teaching Home Economics and Its Technologies to commence in the primary school building on prior learning and knowledge. Then, through the use of systematic and sequential teaching, to expand the student's interests and knowledge, so that the student is aware of his/her needs, goals and interests and can work towards achieving these in the future.

Conclusions

1. Attitudes need to change in schools and in the community towards people with special needs. An analysis of the pedagogical processes in a special education primary school; of the legislature; and an analysis of the experiences, past and present, in Latvia and overseas; as well as research findings from Latvia, reveal policy directions and actual practice which raise concern about securing appropriate support for students with disabilities.
2. The investigation of research literature on disabilities and the impact on the cognitive development of students with moderate / severe disabilities, leads to the conclusion that such students have a right to have their own learning systems, where the school's environment supports the students with disabilities to undertake purposeful learning tasks, ensuring that these are appropriate to their needs and which utilise sequential and multi-level activities and provide opportunities for learning through practice.
3. A student – centred approach is needed, not one which places a disorder or disability at the centre. What needs to be considered is the student, his/her

- needs, strengths, personality and opportunities for development and which acknowledges the student's experiences as a foundation for the learning process.
4. Teachers need to support the student to scaffold his/her own learning and not dominate the process. They also need to be aware that their conceptions about the student will impact on the way they set learning tasks, provide feedback etc.
 5. The nature of Home Economics and Its Technologies provides an opportunity for students with moderate / severe disabilities to learn through practical tasks in a special education boarding school. This learning builds on prior knowledge, asks that students reflect on their learning to develop new skills and attitudes. It also asks that students generalise their learning from other subjects and use this to build new meanings and new learning.

Kopsavilkums

Raksta mērķis ir analizēt pētījumus un autores personīgo pedagoģisko pieredzi, lai sekmētu skolēnu ar speciālajām vajadzībām pedagoģisko integrēšanos t. i., izglītošanu ne vien speciālās izglītības, bet arī vispārējās izglītības iestādēs, kas tiek uzskatīta par vienu no skolēnu ar speciālajām vajadzībām sociālās iekļaušanas fāzēm. Šī mērķa sasniegšanai skolēniem ir nepieciešams atbilstošs nodrošinājums un individuāls izglītības programmas apguves plāns. Atbildība par šo pasākumu īstenošanu tiek deleģēta izglītības iestādei (Vispārējās izglītības likums, 1999, 53. p). To var nodrošināt, izzinot skolēnu speciālās vajadzības, izstrādājot un ieviešot praksē veiksmīgu mācīšanās procesu.

Autore meklē risinājumus, kā atklāt un izmantot skolēnu spējas, lai skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem (GAT) skolas vidē mērķtiecīgā darbībā veidoto *praktiskās darbības pieredzi* – zināšanas, prasmes un attieksmes varētu lietot turpmākā dzīvesdarbībā. Tiek analizēta praktiskās darbības veidošana skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pedagoģiskajā procesā, kas sākotnēji notiek mācību priekšmeta Mājturība un tehnoloģijas temata *Mājturība* ietvaros, kur tiek apgūti uzdevumi, kas ir iepriekšējā pieredzē apgūto tuvāko un nozīmīgo darbību kopums, pēc tam pakāpeniski paplašinot šo skolēnu intereses, kas dod iespēju apzināties viņam savas intereses, vajadzības un mērķus, lai tos realizētu tālāk dzīvē. Praktiskā darbībā šie skolēni ar pieaugušā nepieciešamo atbalstu tiek virzīti uz apzināti izvēlētiem mērķiem, tādējādi tā kļūst par viņu maksimāli iespējamās neatkarīgas dzīves sastāvdaļu.

References

1. Boud, D. et al (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page., 170 p.
2. Broks, A. (2007). *Science education as life experience for life*. Proceedings of 6th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe „Science and Technology Education

- in Central and Eastern Europe: Past, Present and Future”, Siauliai, Lithuania. Siauliai University Publishing House, p. 26 – 30.
3. Friend, M.P.(2005) *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Pearson Education. Inc., 594 p.
 4. General Education Law, 1999,
www.ndg.lv/latvian/.../Visparejas%20izglitiba%20likums.doc
 5. Hattie, J. and Timperley, H. (2007). *Review of Educational Research*. Mar 2007; 77, 1; Academic Research Library, pg. 81
 6. Honey, P. and Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Peter Honey Publications, 3Rev Ed edition, 94 p.
 7. IZM Statistics and Data Analysis Division <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/6281.html>
 8. Kolb, D (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. xiii, 256 p.
 9. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 397 lpp.
 10. *MK Regulations, No.530, 2013* <http://likumi.lv/doc.php?id=259125>
 11. Nyborg, M. (1993). *Pedagogy. The study of how to provide optimum conditions of learning for persons who may differ widely in pre-requisites for learning*. Haugesund: Nordisk undervisningsforlag, 499 p.
 12. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
 13. Prudnikova, I. (2012). *The development of practical activities experience for pupils with moderate and severe intellectual disabilities at special primary boarding school*. Rezeknes Augstskola, 193 p
 14. Race, P. (2010). *Making Learning Happen: A Guide for Post-Compulsory Education*. 2nd Edition, London: SAGE Publication, 260 p.
 15. *Sample special primary education program for students with moderate / severe disabilities and severe developmental disorders, 2009* izm.izm.gov.lv/upload_file/389-programm.pdf
 16. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
 17. Vedins, I. (2008). *Zinātne un patiesība*. Rīga: Avots. 702 lpp.
 18. Viņotskis, I. (2002). *Domāšana un runa*. R.: EVE, 392 lpp.
 19. Выготский, Л. С. (1983). *Собрание сочинений в 6 томах. Т. 5: Основы дефектологии*. Москва: Педагогика, 366 с.
 20. Леонтьев, А. Н. (1972). *Проблемы развития психики*. Москва: Изд-во МГУ, 510 – 536 с.
 21. Пинский, Б. (1985). *Коррекционно – воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы/ Науч. исслед. ин – т дефектологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 128 с.*
 22. Цируль, К. (1890). *Ручной труд в народной школе*. Москва, 31 с.

**VIDES UN PIEDERĪBAS APZIŅAS
PEDAGOĢISKI - PSIHOLOĢISKIE ASPEKTI
THE EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF
THE ENVIRONMENTAL AWARENESS AND THE SENSE OF
BELONGING**

Ojārs RODE

Tautskola „99 Baltie zirgi”

Skolas 2, Drustu pagasts, Raunas novads, Latvija.

e-pasts: ojarsrode@gmail.com,

Abstract. *The problem of the research concerns the sphere of the relations of the environment and individual's awareness in the aspect of meeting the human's need for belonging. The research is produced by analyzing literature sources in education, psychology, philosophy, folklore studies as well as carrying out a study of the process of the formation of the sense of belonging in Latvian folksongs or dainas.*

The research shows that the sense of belonging is associated with harmony of the individual and the surrounding environment. It is developed in the space of conditions of the individual's self-realization that balances the interests of the individual and the society. For the development of a sustainable education model in Latvia, the ideas found in Latvian dainas that have ascertained their sustainability may be of importance.

Key words: *awareness, belonging, environment, sense of belonging, self-aktualization.*

Ievads

Ilgtspējīgas izglītības modeļa veidošanas problēmu lokā svarīgs ir jautājums par skolēna un skolas dzīvesdarbības vides attiecībām. Laikmetīgo skolu dzīvesdarbības vides, kā atklāj pieredzes vērojumi un skolēnu labsajūtas pētījumi skolā, neatbilst augstai skolēna dzīves kvalitātei skolā (Kuurme & Carlsson, 2010). *Pētījuma mērķis* apzināt to, kāda ir *piederības apziņas* loma skolēna un skolas dzīvesdarbības vides harmonisku attiecību veidošanā. Tas veikts, analizējot literatūras avotus pedagoģijā, psiholoģijā, filozofijā. Tautas tradicionālai kultūrai raksturīgais ilgtspējīgums (Рoде, 2012), ļauj pieņemt, ka tautas pedagoģijā rodamās dzīvesdarbības vides un indivīda attiecības, varētu tikt izmantotas, risinot skolēna dzīves kvalitātes problēmu skolā. Raksta otrajā daļā aprakstīts pētījums par *piederības apziņas* veidošanās aspektiem un tam raksturīgām izpausmēm dainās. Dainu pētīšanai izmantota *kvalitatīvā kontentanalīze*. Par *datu avotu* izmantots Krišjāņa Barona dainu krājums (Barons & Visendorfs, 1894).

Piederības apziņas nozīmīgums cilvēka dzīvē

Ar *piederības apziņu* šajā darbā tiek saprasta uz kopības izjūtu balstīta tieksme būt piederīgam kādai videi, sabiedrībai, tās daļai. Tas nozīmē gan

fizisko piederību – saikni ar tuvāko vai tālāko fizisko vidi (māja, pagalms, skola u.c.), gan sociālo piederību – iekļaušanās izjūta ģimenē, draugos, klasē u.c. (Apine & Roga, 2010).

Maslova (Маслоу, 1997) piramīdas vertikālē *piederības* un *mīlestības* līmenis atklāj plašus horizontālus, savstarpēji cieši saistītus laukus, kuros indivīda psihe sasaistās vienā veselumā ar sociālo (kultūras, politisko u.c.), ekoloģisko (fiziski priekšmetiskā telpa, dabas vide) un ekonomisko telpu. Šajā plāknē var veidoties dažāda mēroga piederības: piederība ģimenei, skolai, darba kolektīvam, novadam, etnosam, valstij utt.

Cilvēkam, pat pirms tā piedzimšanas, jau ir ierādīta noteikta vieta sociālo attiecību vidē (Сарджвеладзе, 1989). To veido tauta, ģimene, reizēm reliģiskā kopiena, sociālais statuss u.c. Tas nozīmē, ka cilvēks iedzimst jau noteiktas attīstības programmas ietvaros, kuru nosaka vides kultūra un vērtības. Sociālā vide no tajā ienākošā indivīda gaida, ka tas turpinās uzturēt tās dzīvotspēju. Indivīda dzīve ir atkarīga no tā, kādas attiecības viņam veidojas ar šīm vides gaidām. Sardžveladzes *piederības* jautājuma izpētē balstās uz ideju, ka cilvēks ir, ja tā varētu teikt, „sabiedrības produkts”.

Cits skatījums uz cilvēka un vides attiecībām ir Ādleram (Хьелл & Зиглер, 2006). Viņa spriedumu pamatā ir pārliecība, ka cilvēkā ir iedzimta tieksme pēc sociālas vides jeb, runājot Maslova vārdiem, *piederības* vajadzība. Pašrealizācijas vajadzība un vajadzība pēc *piederības* pieprasa saderību starp indivīda patību un vidi. Šajā sakarā, Ādler pastāv uz harmonisku indivīda un sabiedrības sadarbību, – konflikts starp sabiedrību un indivīdu, viņa izpratnē, ir pret dabisku. Froms (Фромм, 2010), analizējams vides neveselīgos elementus mūsdienu sabiedrībā, konstatē, ka šodien cilvēki viens no otra attālinās, attiecības pārtop lietišķos darījumos starp „lietām”. Cilvēki pārdod sevi, pērk citus. Viņi savu vērtību sašaurinājuši līdz preces lietošanas vērtībai. Samākslotība, kā atzīmē Froms, tiek nostiprināta bērniem jau no mazotnes, apgūstot ideju par cilvēka dažādām lomām sabiedrībā. Rezultātā cilvēki aplāpē savas patiesās jūtas, savas domas, ir laipni un smaidīgi tad, kad attiecīga loma to pieprasa vai tamlīdzīgi. Tā tiek nomākts ne tikai bērniem raksturīgais spontānums, bet arī slāpēta bērnu oriģinālā domāšana, radošās spējas. Nepatiesība nomāc bērņā ielikto tieksmi meklēt patiesību. Sabiedrības piedāvāta patiesība ir „autoritāšu” patiesība. Tā neļauj izpausties personīgai patiesībai, kas veidojas uz personas subjektīvajām vajadzībām un kura ir tā, kas rada patiesu interesi un stimulē pasaules izzināšanu. Sartrs (Сартр, 2000) mūsdienu sociālizācijas vidi raksturo kā tādu, kas nomāc cilvēka vajadzību patstāvīgi projektēt savu dzīvi, savukārt Maslovs (Маслоу, 1997), - kā kaut ko tādu, kas noslēdz cilvēku no sevis paša. To pašu atzīst, dainu un vēdu pētniece Raudupe, (2002) konstatējot, ka brīvības nosacījums ir būt ārpus socializācijas robežām. Džui (Дьюи, 2002) atziņa, kas izskanēja pagājušā gadsimta sākumā, ka no pašas dzimšanas tradīcijas sabiedrībā veido ierobežojumus bērņa tālākajā uzvedībā, pašattīstībā, pilnībā ir attiecināma uz šodienu. Aprakstītās vides un indivīda

attiecības mūsdienu sabiedrībā veidojas cilvēka mākslīgi radītos (tirgus ekonomikas un patērētāju filosofijas) apstākļos, kuros pazaudēts līdzsvars starp indivīda un sabiedrības vajadzībām. Indivīda vajadzību ignorance skolā atklājās skolēnu sliktā labsajūtā. Pētījumi Somijā un Igaunijā (Kuurme & Carlsson, 2010) konstatē, ka skolēnu dzīves kvalitāti nosaka skolēnu mācīšanās jēgas apziņa, taču tie to neredz, tāpēc skolēnu labsajūta skolās ir zema. Dzīves jēgas apziņas veidošanas nepieciešamību skolā apstiprina arī pētījumi Latvijā (Augškalne un Garjāne (2010)). Pētnieki to sasaista ar cilvēka *piederības* un pašrealizācijas vajadzību noteiktā sociālajā vidē. Orska (2006) analizējama fiziskās un psiholoģiskās vides ietekmi uz skolēnu, secinājusi, ka, zema dzīvesdabības vides kvalitāte skolā rada paaugstinātu uzbudinājumu. Tas mazina izziņas spējas, rada impulsīvas emocijas, neadekvātu, agresīvu uzvedību vai izvairīšanos no kontaktiem. Iemesli tam rodami neapmierinātā pusaudžu tieksmē pēc pašcieņas un patstāvības.

Froms problēmas atrisinājumu saskata indivīda „spontānā” atkal apvienošanas procesā ar dabu un sabiedrību. Tas var notikt dabīgā vides un indivīda mijiedarbībā (Pycco, 1981). Spontānuma galvenā un nozīmīgākā sastāvdaļa ir *mīlestība* (Maslovs vajadzības līmeņu piramīdā vienā līmenī ir ievietojis *mīlestības* un *piederības* vajadzību). Bez tās nav iedomājamas harmoniskas, saskanīgas, draudzīgas attiecības ar pasauli, ar veselumu, kura daļa ir indivīds. Froms to apraksta, kā situāciju, kurā indivīds ieņem savu likumīgo vietu šajā pasaulē un kurā pazūd šaubas par paša varēšanu, par dzīves jēgu. Šādā augstākās saskaņas stāvoklī realizējas Gebsera „Es = visu, kas ir” (Neville, 1999), t.i., veidojas *piederības apziņa*. Froms šādu *piederību* raksturo, kā nepārtrauktu klātesošu faktoru katras personas iekšpusē un kurš ir vērsts uz jebko, tajā skaitā arī uz sevi. *Piederība* nozīmē *mīlestību*, - cilvēks vienlaikus var piederēt sev un pasaulei.

Pie līdzīgas atziņas nonākusi amerikāņu psiholoģe Lendlofa (Ледлофф, 2010). Viņa veikusi unikālus pētījumus Dienvidamerikas džungļos mītošā indiāņu ciltī, mēģinādama noskaidrot, kā cilts panāk harmoniskas sociālas attiecības. Viņa konstatē, ka sociālās harmonijas pamatā ir saskaņa starp indivīda individuālajām vajadzībām jeb iedzimtām gaidām un kopienas vajadzībām jeb gaidām. Pētījums liek domāt, ka sabiedrībai veidojoties dabīgos apstākļos, arī cilvēka individualitāte veidojas dabīga, neviena, ar indivīdu nesaskanīgu spēku neuzspiesta. Šādā situācijā principā nevar veidoties pretruna starp indivīda pašrealizēšanos un kopienas interesēm. Lendlofas pētījums nenoliedz socializāciju – kopienas vide, kurā indivīds ir piedzimis, ir nepieciešama, lai pašrealizācija vispār varētu notikt. Kā vienu no galvenajiem audzināšanas nosacījumiem, Ruso min nepieciešamību nodrošināt bērnam iespēju izmantot visus tos spēkus, kurus daba tam ir devusi (Pycco, 1981). Tas sakrīt ar latviešu tautas mantojumā rodamo tikumības pamatu – pašam tikt ar visu galā (Jansons, 1973). Bērna dabīgie spēki var izpausties tikai brīvībā – audzināšanai jābūt tādai, kurā, kā atzīst Russo, bērnam tiek ļauts brīvi izpausties.

Ir tikai jārūpējas par to, lai brīvība netiktu audzinātāja izkropļota un nepārvērstos savā pretstatā – visatļautībā.

Literatūras avotu pētījums atklāj divus priekšstatus par vēlamām dzīvesdarbības vides un indivīda attiecībām. Pirmajā priekšstatā sabiedrības vajadzībām, tradīcijām tiek piešķirta prioritāte un tā prasa, lai indivīds pielāgotos tai. Otrajā priekšstatā, par primāro izvirzītas indivīda individuālās vajadzības un tiek meklēti vides faktori, kas nomāc indivīdu, liek cilvēkam *pazaudēt sevi*, skolēnam pazaudēt jēgu mācībām. Cilvēka dzīves jēga ir saistāma ar individuālo pašrealizācijas vajadzību. Konkrēta indivīda pašrealizācija atbilstoši tā dabīgajam iekšējam spēkam var notikt *dabīgos, brīvos* dzīvesdarbības apstākļos. Ir pamats domāt, ka, veidojot šādus apstākļus skolā, kurā skolēns apzinādamies savas individualitātes dzīves jēgu (to skolai jāpalīdz atklāt), iegūs mācīšanās jēgu. Tas arī uzlabos skolēna labsajūtu skolas dzīvesdarbības vidē. Šāds attiecību modelis atklāj pašrealizācijas ciešo saistību ar piederības vajadzību, jo *piederības apziņa* dzīvesdarbības videi ir mērs, kas nosaka personas pašrealizēšanās iespējas vispār.

Piederības apziņas atspoguļojums dainās

Latviešu tautas tradicionālās kultūras pētījumi atklāj tautas pedagoģijas ilgtspējību (Anspaks, 2003; Поде, 2012), kas ir pamats tam, lai apsvērtu iespējamību izmantot tautas tradicionālās kultūras elementus ilgtspējīgas izglītības skolas modeļa veidošanā. *Piederības apziņa* etnosam iekļauj sevī ne tikai zināšanas par savu izcelsmi, bet arī indivīda noteiktu darbību, kurā indivīds pašrealizējas (Anspoka & Siliņš-Jasjukeviča, 2010).

Tautas pedagoģijā nozīmīgu vietu ir ieņēmušas latviešu tautasdziesmas - dainas. Tās tika izmantotas šajā pētījumā, lai noskaidrotu *piederības apziņas* veidošanās aspektus un izpausmes tautas pedagoģijai raksturīgās dzīvesdarbības vidēs. Dainas, savas ilgtspējības dēļ, gadu tūkstošu garā laika periodā, saglabājušas visu būtiskāko gan apkārtējās pasaules uztverē un izpratnē, gan ļaužu savstarpējā saskarsmē, gan ētikā un estētikā (Kokare, 1988). Folklorā cilvēks nekad netiek pretstatīts citiem: *es* un *pasaule* - viens vesels. Analizējams darba tikumu, Jansons (1973) atklāj tā saistību ar *saderības* un *saticības* tikumu. *Saderība* un *saticība* ir nepieciešams nosacījums darbā – kopīgs darbs nav iespējams bez *saderības*. Šajā sfērā iekļaujas ne tikai cilvēku savstarpējā *saderība*, bet arī *saderība* ar darba dzīvnikiem, ar vidi – sētu, laukiem, pļavām, mežiem un pat darba lietām. *Saderība* nozīmēja iekļaušanos tradīcijās, dzīves noteikumos, morāles prasībās, tādu kā saplūsmi *veselumā* ar darba objektu, kurā nav atšķirams darba subjekts no objekta – viss ir viens. Tā, ģimenē, kopīgus darbus var veikt tikai savstarpējā *saderībā*. *Saderība* ir mīlestības izpausme ģimenes lokā un sabiedrībā - pret dzīves un darba vidi vispār (Raudupe 2002).

Piederības pētījumam tautas pedagoģijā izmantots Krišjāņa Barona dainu krājums (Barons & Visendorfs, 1894), kurš satur 218 000 dainas. Visas krājuma

dainas ir publicētas arī elektroniskā versijā, un tādejādi tās ir viegli atlasāmas, apstrādājamas, pētāmas. Kontentanalīze veikta pavisam 272 dainām, tajā skaitā 96 dainām, kuras tieši vai kontekstuāli saistītas ar *piederības* jēdzienu, 55 dainām ar to saistīto *skaistuma* jēdzienu un 121 dainām par bērna piedzimšanu, pēcdzemdību norisēm un bērnu audzināšanu. Pēdējās analizētas, lai noskaidrotu *piederības apziņas* veidošanās nosacījumus.

Visās analizētās dainās vārds *piederēt* nenozīmē īpašuma tiesības uz kaut ko - *piederēt* nozīmē būt *saskanīgam, saderīgam, līdzīgam*: *Pieder pļava, kad nopļauta, Jo pieder, kad sakasta; Pieder meita ar vainagu, Jo pieder ar autiņu* 24807-6 (dainu piemēros skaitļi norāda uz tā kārtas un varianta nummuru Krišjāņa Barona dainu krājumā). 45 dainās no 96, cilvēka *piederība* ir saistīta ar piederību dabas elementiem, norisēm t.i., dabas un cilvēka vienotību: *Kam der kalni, kam der lejas, Kam der zaļi ozoliņi? Dievam kalni, Laimei lejas, Bitēm zaļi ozoliņi. Kam der puķes, kam der rozes, Kam der bērni kumeliņi? Meitām puķes, meitām rozes, Puišiem bērni kumeliņi* 33671-1.

Piederībai var būt vairākas pakāpes, – viena *piederība* var atklāties citā, plašākā *piederībā*: *Apsedz mani, tautu meita, Tev pieder villainītes; Kad tu brauksi, es iejūgšu, Man pieder kumeliņš* 24839-0.

Deviņās dainās, apcerot *piederību*, tiešā veidā atklājas *saskanīgums* starp cilvēka iekšējo dabu un dzīves darbības vidi: *Sader man ar šo puisī I dziedoti, runājot: Saderēs miežus pļaut Celmajāi līdumā* 316-1. Šis atzinums netiešā veidā ir rodams visu izpētīto dainu kontekstos. *Piederībai* piemīt gan *telpiskā* dimensija – tā izpaužas telpā un var mainīties atkarībā no tās: *Šo naksninu man pieder(a) Visa tautu istabina; Kad es gāju plāninā, Man plāninis piederēja; Kad es sēdu aiz galdina, Man galdinis piederēja* 25126-0, gan *laika* dimensija (8 dainās) – atkarībā no cilvēka vecuma *piederība* var mainīties. Piemēram: *Pieder man še augot, Nepieder dzīvojot; Pieder man nolīgot Cit' arīņu maliņā.* 3752-0

Dainās atklājas, ka katrai *piederībai* ir sava jēga un *sader* tikai līdzīgais ar līdzīgo: skaistais ar skaisto, labais ar labo, sliktais ar slikto – pretstati nesader. Tas skar visu attiecību jomu: dabā, cilvēkā, cilvēka darbu un jebkuras citā aktivitātē – dziedot, dejojot, braucot pajūgā, jājot ar zirgu, ecējot, arot, sienu vācot u.c.

Pilnība dainās atklājas skaistajā (dievišķajā). Tas rodams ne tikai tekstu jēdzieniskā izpausmē, bet dainu formā, lietojot īpašus izteicienus, vārdus. Piemēram: *Skaista zied kapsētiņa Dzelteniem ziediņiem; Kā tā skaisti neziedēja, Pilna dārgu dvēselīšu* 27634-0. Šajā dainā pirmajās divās rindiņās aprakstīta vide, kur rodami tie, kas reiz dzīvojuši – tā ir skaista, klāta košiem ziediem. Trešajā rindiņā izskan jautājuma veidā izteikts iemesls šim skaistumam, ar domu, ka nevar būt savādāk, jo, lūk, te rodamas, cilvēkiem joprojām dārgas, mīlas dvēselītes. Atzīmējams, ka dažu vārdu garajā četrriņķī trīs reizes izmantoti pamazināmie vārdi: *kapsētiņa, ziediņiem, dvēselīšu*, kas pauž īpašu sirsnību, piemīlību. *Piederības* ciešā saistības ar *skaisto* atklājas ne tikai kontekstos, - ne reti tos lieto, kā savstarpējus sinonīmus. Daiņu konteksts atklāj,

ka *piederība* ir *skaistuma* pamatā – skaists ir tas, kas ir, savstarpēji harmoniski saistīts, t.i., savstarpēji *piederīgas* lietas, attiecības: *Pieder pieši pie zābaka, Pie labā kumeliņa, Ļauna diena nepieder Pie smidrā augumiņa* 9255-0. *Skaistais* rosina, rada, vairo skaisto. *Skaistais* sader ar tikumu: *Neb es tautu dēla dēļ Daiļi nesu vainadziņu: Pate sava goda dēļ, Sava daiļa bāleliņa* 6010-2. *Skaistais* ir saderības kritērijs: *Pret vējiņu ausi griežu, Sav' māsiņas klausīties, Vaj dzied skaisti, vaj sērīgi, Tautiņās aizgājuse* 225-0. Šajā dainā māsiņas klausās, kāds ir dziesmas raksturs mātai, kura ir izprecēta: vai tā skan sērīgi vai priecīgi – no tās māsas spriedīs, vai vide, kurā māsa iegājusi, ir tai labvēlīga.

Piederības apziņas veidošanas pedagoģiski psiholoģiskie aspekti tika meklēti dainās, kuras saistītas ar bērna piedzimšanu, audzināšanu. Pētījumā netika iekļautas, apdziedāšanās dainas, šūpuļa kārts meklēšanas un šūpuļa kāršanas, grūtniecības laika, aukļu, bērnu, rotaļu, mīklu, bērnu kopšanas dainas, kā arī dainu varianti.

Dainās tieši vai kontekstuāli atklājas dzīvesdarbības vides nozīme. Videi bija jāpauž rūpes jau bērna gaidās, rūpes par grūtnieci: *Kurš godīgs tēva dēls, - Ilgi jauna līgaviņa: Paceļ krēslu, noauj kājas Grūtajās dieniņās* 1254-0. Gaidības un norises ap jaunpiedzimušo tika godātas kā kāda svēta parādība: *Tas bij labs svētu rītu Pādei braukt baznīcā* 1334-0. Lai nodrošinātu visaugstāko vides sakārtotību, tiek pieaicināta dieviete Laima, vēlot tai apjot bērna saņemšanas svētku norises vietu, piemēram: *Stiep, Laimite, garu jostu Garam visu istabiņu, Nule māte godu taisa Pirmajam bērniņam* 16094-1.

Vēlme nodrošināt jaunpiedzimušā *piederību* izdarīgu, strādīgu, gudru, tikumisku cilvēku kopai, pieļāva tikai tādu ļaužu klātbūtni svētkos, kuri paši bija pārtikuši, izdarīgi, strādīgi, gudri, tikumiski: *Lasitus ļautiņus kūmām ņemu...* 1304-0. Tikai tādiem vēlēja kļūt par bērnu nākamjiem aizbildņiem, kuriem dzīve bija sakārtota, piemēram: *Ņemat mani kūmībās, Man šķīrās, man vedās; Ne man klupa kumeliņis, Ne man juka valodiņa* 1306-0. Ļoti liela nozīme bija uzaicināto ļaužu rīcībai dodoties kūmībās (raudzībās): *Atiet mana krista māte... Skaista balta villainite, Zelta puķe rociņā* 1286-3. Pārticību nodrošināja, piemēram, sekojoša rīcība: *Kūmāmi iedami, trīs zirgus jūdzu; Dievs dod pādiņai sešami braukti, Sešami braukti, trim ormaņiem!* 1329-4. Un pretēji, - nelabvēlīga cilvēku vide, nesakārtota, neglīta, kā arī neapdomāta rīcība, nelabvēlīgi ietekmē bērna raksturu, darba spējas, veselīgumu: *Tava vaina krusta tēvs, Kad man bārga valodiņa: Kam tu cirti egles kārti Pirmajā vakarā* 1679-1. Saderībai, kā tas konstatēts jau augstāk, raksturīgas ir laika un telpas dimensijas, t.i., nozīmīgs bija bērna dzimšanas laiks un vieta: *Pats es dzimu piektu rītu...* 1184-1; *Prieka dienā es piedzimu...* 1187-0. To, kādu vēlējās bērna mūžu, atklāj „pādes dīdīšanas” (kūmas ņēma jaundzimušo un, dancodamas kopā ar to dziedāja) un šūpuļa kāršanas laikā izdziedātie vēlējumi: *Lai pādīte tā izauga, Kā rozītes dārziņā* 1542-2.

Izpētīto dainu kontekstos tieši vai netieši tiek apstiprināta mīlestības loma bērna saņemšanā, audzināšanā: *Man māmiņa tā auklēja, Kā saulīte zirņu ziedu*

3028-0. Bērnā centās ieaudzināt tradīciju uzturēšanas garu, cieņu pret cilvēku un dabas vidi: ...*Bērni, tēvu glabājat, Kā bitītes savu tēvu* 3053-2 un tieksmi pēc „gudra padoma” ...*Tie bērniņi laipojās, Kas klaus' tēva, māmuliņas* 3085-0. Dainā: *Tēvu tēvi laipas meta, Bērnu bērni laipojās; Tā, bērniņi, laipojties, Ka laipiņas nepārlūza* (3086-1), tradīciju saglabāšana aprakstīta kā laipa, kas vieno paaudzes.

Bērniem jau no mazotnes ieaudzināja līdzatbildību par saimes darbiem: *Maza, maza meitiņa audeklu meta...* 2170-0; *Mazas meitas maltu gāja...* 8169-1. Cilvēks piedzimst ar noteiktu dzīves uzdevumu, noteiktu raksturu, spējām: *Nemākuli nevarēja I māmiņa izmācīt...* 3035-0; *Kādu Dievs, Laime lika, Tādu māmiņ' i auklēja...* 23021-0. Dainas dzīves uzdevuma licēja atklājas dievietes Laimas personā: *Tumss laukā, tumss laukā, Kur bij ņemt ceļa draugu? Dievs bij man ceļa draugs, Laime ceļa rādītāja* 33698-0. Minētā pārliecībā uzsvērts, ka neatkarīgi no audzināšanas vides, cilvēka raksturi, spējas, dotumi var spēji atšķirties – vieni kļūst par karavīriem, citi par arājiem, ecētājiem, citas par villainīšu audējiņām: *Ne tie visi mazgājās Vienā laimes ūdenī* 1224-0; *Vienas mātes mēs bērniņi, Ne visiem viena laime...* 3902-0.

Taču ar iedzimtām īpašībām, dotumiem nepietika, ja nebija pienācīgas audzināšanas: *Raud Laimiņa, raud māmiņa, Abas divas gauži raud; Māte saka Laimas vainu, Laima saka mātes vainu* 9258-0.

Piederības pētījums dainās atklāj dabīgi izveidojušos dzīvesdarbības vides un cilvēku apziņas attiecību modeli, kurā *piederība* saistāma ar harmonisku saskaņu starp indivīdu un vidi, kurā abi saplūst. Turklāt līdzība starp subjektu un objektu ir tik dziļa, ka ir saistāma ar abu pušu būtības izteicējiem. *Piederēt* nozīmē saderēt, un tas ir *skaisti*. *Piederības* apziņa nav kaut kāds sastindzis vai nemainīgs stāvoklis – tā dinamiski var mainīties laikā un telpā. *Piederības* apziņas pamati ieliekami jau ļoti agrā bērībā, ģimenēs. Dainās uzsvērts bērna audzināšanas nozīmīgums ģimenēs. *Piederības* apziņa pieļauj *piederību* dažāda „plašuma” objektiem, sākot, piemēram, no zieda, kumeļa līdz sētai, ģimenei, tēvu zemei, pasaulei. Pētījumā konstatētais sakrīt ar literatūras avotos rasto, par nepieciešamību veidot indivīdam dabīgus, brīvus, pašrealizāciju veicinošus dzīvesdarbības vides apstākļus.

Secinājumi

Literatūras un dainu pētījumi apliecina, ka *piederības apziņa* saistāma ar harmonisku saskaņu starp indivīdu un vidi. Tādejādi veidojas indivīda pašrealizācija nosacījumu telpā, kurā sabalansētas indivīda un sabiedrības intereses. Ilgtspējīgas izglītības skolā, jāveido tāda dzīvesdarbības vide, kurai skolēns justos *piederīgs*. Ir jāapzinās skolēnu intereses, dotumi, – tas ir skolēna un skolas savstarpējās cieņas, saticības, brīvības pamats, kā arī nepieciešams nosacījums pašrealizācijas veicināšanai. Cits nozīmīgs ar *piederību* saistīts faktors ir meklējams *saderībā*, mūsu gadījumā skolēna *saderībā* ar skolu. Sader

skaistais - skaista vide: telpiskā, ekoloģiskā, sociālā vide, skaistais apkārtējo cilvēku apģērbā, augumā, kustībās, domās, runā, darbos ir nosacījums *skaista* cilvēka izaugšanai. Tas nozīmē nepieciešamību audzināšanā atturēt no visa neglītā.

Dzīvesdarbības vide skolā veidojama kā sociālās vides, ekovides un indivīda harmonisku attiecību telpa.

Ģimenes nozīmīgums bērna audzināšanā agrīnā bērnībā, liek domāt par nepieciešamību attīstīt tādu mūžizglītības jomu, kurā potenciālo bērnu vecāki tiktu ievadīti bērna audzināšanā pirmsdzemdību posmā un agrīna vecuma posmā.

Sagaidāms, ka piederības apziņas esamība skolai, kas faktiski izsaka kopienas mīlestības un rupju pilnu attieksmi pret tās locekli, veicinās arī piederības apziņas veidošanos pret Dzimteni.

Summary

Studies of literature and dainas reveal that *sense of belonging* is related to harmony between the individual and the environment. Thus individual's self-realization is formed in the space of conditions that balances individual's and society's interests. In the school of sustainable education such environment of life action must be formed where a learner would feel *belonging*. One must be aware of learners' interests, abilities – this is the basis of the mutual respect, trust, freedom of a learner and school as well as the necessary condition for promoting self-realization. Another significant factor related to *belonging* is to be found in *compatibility*, in this case a learner's *compatibility* with school. What is compatible is *beautiful* – a *beautiful* environment: spatial, ecological, social environment, the beautiful in the surrounding people's clothes, figure, movements, thoughts, speech, deeds is a precondition of bringing up a *beautiful* person. This means necessity to refrain from all ugly in upbringing.

The environment of life action at school is to be formed as a space of harmonious relations of the social environment, ecoenvironment, and individual.

The role of the family in child's upbringing in early childhood makes one think of the need to develop such a sphere of lifelong education where the parents of the potential children would be introduced to child's upbringing in pre-birth period and at a child's early age.

It is expected that the presence of the sense of belonging for school that in fact expresses a communal attitude of love and caring towards its member will also promote the formation of the sense of belonging to one's Homeland.

Literatūra

1. Anspaks, J. (2003). *Pedagoģijas idejas Latvijā*. Rīga: RaKa.
2. Anspoka, Z., & Siliņš-Jasjukeviča, G. (2010). Novada tradicionālā kultūra izglītībā: situācijas izpētes rezultāti. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. V starptautiskā zinātniskā konference. Zinātniskie raksti un konferences referāti*. Rīga:

- RPIVA, 17.-23.lpp. Pieejams: www.rpiva.lv/pdf/5_starpt_zin_konf.pdf. (skatīts 07.25.2011.).
3. Apine, A., & Roga, V. (2010). *Klienta identitātes transformācija sociālā darba procesā*. Pieejams: <http://www.nacionalaidentitate.lv>. (skatīts 25. 07. 2011.).
 4. Augškalne, I., & Garjāne, B. (2010). Pasaules uzskata implikācija izglītībā. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. V starptautiskā zinātniskā konference. Zinātniskie raksti un konferences referāti*. Rīga: RPIVA, 24.-30.lpp. Pieejams: www.rpiva.lv/pdf/5_starpt_zin_konf.pdf. (skatīts 25.07.2011.).
 5. Barons, K., & Visendorfs, H. (1894). *Latvju dainas*. Jelgava: H.I. Dravnieka-Dravinieka general-komisijā.
 6. Fromms, Ē. (2010). *Mīlestības māksla*. Pieejams: <http://host-a.net/gramataselektroniski/> (Skatīts 07.01.2012.).
 7. Jansons, J. A. (1973). *Darba vara lielu dara. Tautas dziesmu izlase*. Rīga: Liesma.
 8. Kokare, E. (1988). Realitātes poētiskās atveides raksturīgākās īpatnības latviešu folklorā. *Pasaules skatījuma poētiskā atveide folklorā*. Red. J. Darbiniece. Rīga: Zinātne, 7.-25. lpp.
 9. Kuurme, T., & Carlsson, A. 2010. The factors of well-being in schools as a living environment according to students' evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol.12(2), pp. 70-88.
 10. Neville, B. (1999). Towards integraty:Gebserian Reflections on Education and Consciousness. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 12(2), pp. 4-20.
 11. Orska, R. (2006). Sociālās vide ietekme uz skolēnu uzvedību. *IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU MĀCĪBU VIDE: PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI*. Rēzekne: RA, 6.-16. lpp.
 12. Raudupe, R. (2002). *Dievatziņa vēdās un dainās*. Rīga: Madris.
 13. Роде, О. (2012). Компоненты долгосрочного образования в народной педагогике. *«Культура. Наука. Интеграция», выпуск 2 (18)*, с.41-51.
 14. Дьюи, Дж. (2002). *Моё педагогическое кредо*. Pieejams: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9> (Skatīts 01.02.2011.).
 15. Ледлофф, Ж. (2010). *Как вырастить ребенка счастливым*. Москва: Генезис.
 16. Маслоу, Ф. (1997). *Психология бытия*. Москва: Рефл-бук.
 17. Руссо, Ж-Ж. (1981). *Эмиль, или О воспитании. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва: Просвещение.
 18. Сарджвеладзе, Н. (1989). *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Мецниереба.
 19. Сартр, Ж. П. (2000). *Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии*. Пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. Москва: Республика.

**PILSONISKĀ LĪDZDALĪBA – IZGLĪTĪBAS SATURA
PILNVEIDEI**
**CIVIC PARTICIPATION – IMPROVEMENT OF THE
EDUCATIONAL CONTENT**

Pāvels JURŠ

Liepājas Universitāte
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401
e-pasts: pavels_jurs@yahoo.com

Alīda SAMUSEVIČA

Liepājas Universitāte
Lielā iela 14, Liepāja, LV-3401
e-pasts: alida.samusevica@liepu.lv

Abstract. *This publication is focused on important components of civic education. During the reformation of the educational system these components are becoming important elements of the improvement of civic participation. By gathering the knowledge of various theoretical approaches the authors of the work discover the preconditions for the phenomena of the formation of civic participation and its importance in the pedagogical process of comprehensive schools. Although the question of civic society is internally complicated, the context of the Latvian political reality creates a need for a dimension of civic participation. Living in our rapidly changing time and knowing the importance of civic participation which depends on each individual, it is important to bring more attention on the improvement of civic education in comprehensive schools by enriching and structuring the educational content. As a result, the enriched educational content, containing strengthened aspects of civic participation next to a balanced learning of theoretical knowledge and practical competence, would promote the upbringing of a civically active, nationally thinking, competent person that is able to take responsibilities and that is crucial for the long term development of the country.*

Keywords: *civic education, civic participation, school, student, teacher, upbringing.*

Introduction

Ievads

Civic society is one of the most important prerequisites of modern democracy. The quality of democracy, the welfare of the state and the ability to fulfill the values and interests of a citizen depend on the development of the civic society. Democracy includes a specific way of thinking that doesn't appear out of nowhere. Instead, it has to be developed during the lifetime of every individual, especially during the formation of the personality in school. Because of that, the civic education of the new generation has gained importance in the context of reforming the education in secondary schools. Civic participation is the important prerequisite for the long term development of the society. It allows each

individual to be co-responsible for the surrounding processes and to be the proactive creator of social and political processes.

A competent and wise individual, able to take action and responsibility is the base for the development of the society. Education plays an important role in the creation of this complicated individual. Historically, one of the primary goals of education is preparing people for participation in democracy (Nash, 2003: 2). However, it is necessary to overview the educational potential of civic education in schools to carry out this idea in a pedagogical context. The educational content should be connected with the existing challenges in the society and focused towards preparing the students for civic activities by offering an approach balanced between theoretical and practical knowledge. Education should be linked with existing societal challenges and guided to preparing students for civic activities, thus providing a balanced approach between theory and practice. "Youth participation in the public activities at different levels: schools, local governments, state is an important part of the educational process. Initiative, acceptance of responsibility, the participation in group decision making, leadership nomination – they are essential skills and abilities of citizens for the democratic society. These skills and abilities are difficult to be acquired. There is one way – only through the practical action" (Koroļeva et al., 2005: 14–15). Civic participation can be contributed with enriched content and methodically improved provision of civic education in schools through interdisciplinary, practical, social activities and personal responsibility which is based on non-formal education approach. This raises the need for the content development of civic education based on the current issues of civic participation basis, thereby contributing to the long term growth of the country, focusing on young people's citizenship, teaching them to take responsibility and initiative to actively participate in nation-building processes.

The aim of the publication is to describe the development of the concept of civic participation in democratic education and the development process of civic education in the content of educational reform context.

Prerequisites of civic participation *Pilsoniskās līdzdalības priekšnosacījumi*

The active involvement of young people in the society with providing the necessary support e.g. practical benefits; emotional support; advice and respect shown in the long term can contribute to the personal growth and strengthen civic participation (Dolan, 2012: 358–359). The civic participation of young people, taking responsibility for the current socio-political processes can ensure the sustainability of community development. Definitely the promotion of civic participation meets the Latvian national interests, which only emphasizes the urgency of it, "the state must strengthen the quality of *information* and discussion *democracy* where community participation is widely provided in the

field of mutual communication and the ability to listen and communicate with its citizens and nationals living abroad, thus explaining decisions and promoting the unifying values and sense of purpose” (Pārresoru koordinācijas centrs, 2012: 48).

An opportunity to develop the values of life at school is necessary for a person to be civically active. These values trigger the desire to engage in social processes and provide the basis for active and constructive capacities. Thus, the obtained knowledge, practice, real social interaction, resulting attitudes and skills in the educational process earns the particular importance. The teacher’s personal example and professionalism provides personally significant emotional experience that is essential for the formation of motivation. Thus, the necessary educational information, masterfully using differentiated, interactive learning and problem-based methods have been provided as well as a social activity and cause-providing environment has been created.

The analysis of the explanation of the term civic participation reveals the diversity of theoretical approaches. Despite the multidimensionality of the phenomenon of civic participation, a person as an individual engaged in various social processes has been accented. For example, the explanation of the term civic participation provided by the American Psychological Association is based on the individual and collective actions designed to identify and address issues that are related to a public concern. Civic engagement can occur in many forms – from individual voluntarism till organized participation in the elections. It may also include measures to solve directly problems of individuals or community through interaction with democratic institutions (Carpini). The proposed explanation of civic participation is focused on the current challenges society is facing, resulting from the individual’s active involvement.

Documents of policy planning of Latvia show civic participation as advocacy of interests and public participation in the local, national and European policy processes (Latvijas Republikas Kultūras ministrija, 2011: 6). However, civic participation cannot be limited into participation in the political process. Civic participation in the context of individual occurs at particular levels, starting with the individual and ending with the global aspect.

Gathering the knowledge of different theoretical approaches, the following conclusion can be drawn: civic participation is individual’s responsibility for the processes occurring in different areas of life. The manifestations and prerequisites of civic participation are determined by the upbringing, environment of the individual, available resources and gained experience. Civic participation should not be perceived as a one-sided process that relies only on government or municipal initiatives in the political aspects, or only participation in the organized elections or referendums. Civic participation is primarily their own individual contribution in the further development in a variety of forms and techniques. Civic participation, people’s attitude towards it, and the way of implementing it vary. A certain difference in the comprehension and form of the

civic participation is determined by several factors: upbringing, environment, resources, experience.

Upbringing has a very important role in the forming of the understanding of civic participation. It cannot be isolated from the state and its civic participation: “upbringing and its options is promoted or hindered directly by the administration of the state” (Špona, 2006: 9). However, the most important role of upbringing belongs to the family – the attitude towards civic participation is formed within the family where the attitude of parents is observed and later applied by the youngster and becomes a habit (World Bank, 2007: 166). The basic notions of life are formed within the family which gives the base for the growth of the personality. The orientation and understanding of values is directly formed by the family and that forms into the attitude and actions of an individual.

The educational system as the significantly part of environment has an important influence towards the promotion of civic participation. It can promote or hinder civic participation by affecting the motivation, understanding and attitude towards civic participation: “the new task for the system of education is to teach how to live in the reality of the nowadays world” (Alijevs, 2005: 79). The reflection of the educational system is the school, where youngsters spend a large part of their lives. School serves as the micro-model of the society – it promotes the mental and physical development of youth and offers a possibility to improve the skills of civic participation: “in order to develop the society in the long term, the formation of a new system is required. It has to support the civic participation, develop knowledge, skills and competence. The biggest role for teaching the skills of civic participation belongs to schools” (Borden, Perkins & Francisco, 2001: 50-52). Schools can promote the civic participation by carrying out civic education with the use of many sided pedagogical perspectives for the promotion of the social activity of the youngsters. It has to have an interdisciplinary approach, based on the methods of informal education.

The formation of youth civic participation *Jauniešu pilsoniskās līdzdalības veidošanās*

Being aware of the situation of the Latvian social situation the pedagogical process has to be many sided and interesting. It is not possible to teach a student to value and cherish the ideals of our nation and the legacy of our culture or to be co-responsible for the social processes around the student by offering typical, academic lesson and by teaching in a formal way applying the classical methods of teaching. All of this can be done with ordered and purposeful work. In civic education, most of the attention should be focused towards practical actions by involving the students in various social events to promote the skills of civic participation and the ability to take action and responsibility.

In primary school civic participation is partially promoted by “Social sciences” (Falka, 2007: 3), in which, civic participation gets only about 6% of the overall amount of lessons. Also, in the secondary school program civic education is promoted in the upbringing lessons and in “Politics and rights” class, (Falka, 2008: 5), in which civic participation related topics get 8% of the overall amount of lessons. This educational program is recommended, not obligatory, because of that, the teacher’s personal skills, knowledge and interest about civic participation is very important. It must be noted, that the UNESCO organizations recommend the participating countries to provide access to informal education and recognize civic participation as an important part of education (UNESCO, 2011: 2).

The availability of resources affects the benefits and the ability to act of an individual. Individual resources (human abilities e.g.), personal resources (money, time, health e.g.) and gained intellectual resources (skills, knowledge e.g.) allow the individual to fully participate in the surrounding social processes and participate in the activities of civic participation. These resources allow the individual to fully join in civic participation. In a positive manifestation of civic participation by using the available resources a youngster becomes a maker of the potentials and events in the society. Civic participation promotes the development of youngsters and insures that the youngster is not only an observer of the social processes but the maker of change (Sherrod, 2007: 63). Various individual experiences, gained throughout the lifetime which reflects into motivation dictates the further actions of the individual and the understanding of civic participation. If negative experiences have been stored throughout the lifetime, the civic participation of the individual is going to be low. The overall experience of the state must be noted when explaining the phenomena of civic participation in the context of pedagogical experiences.

There are various ways of characterizing the phenomena of civic participation for youngsters. In this publication the concept of civic participation is explained basing on the classification that is focused on the fact that human actions are oriented towards increasing the quality of life. (Figure 1). Civic participation is classified as: social participation; the participation of the society; individual participation (Brodie et al., 2011: 15).

A component of social participation can be recognized as the participation of a group or an individual in the solving of a social problem. The fact that people in Latvia do not participate in problem solving cannot be denied. Collective manifestations are a rare occasion in Latvia, the only successful case was in the times of the Latvian National Front, when civic participation as purposefully displayed. 250000 people participated to promote the overall democratization of the society, sovereignty of Latvia and the protection of the Latvian culture and language (Latvijas Republikas Saeimas Sabiedrisko attiecību birojs, 2013).

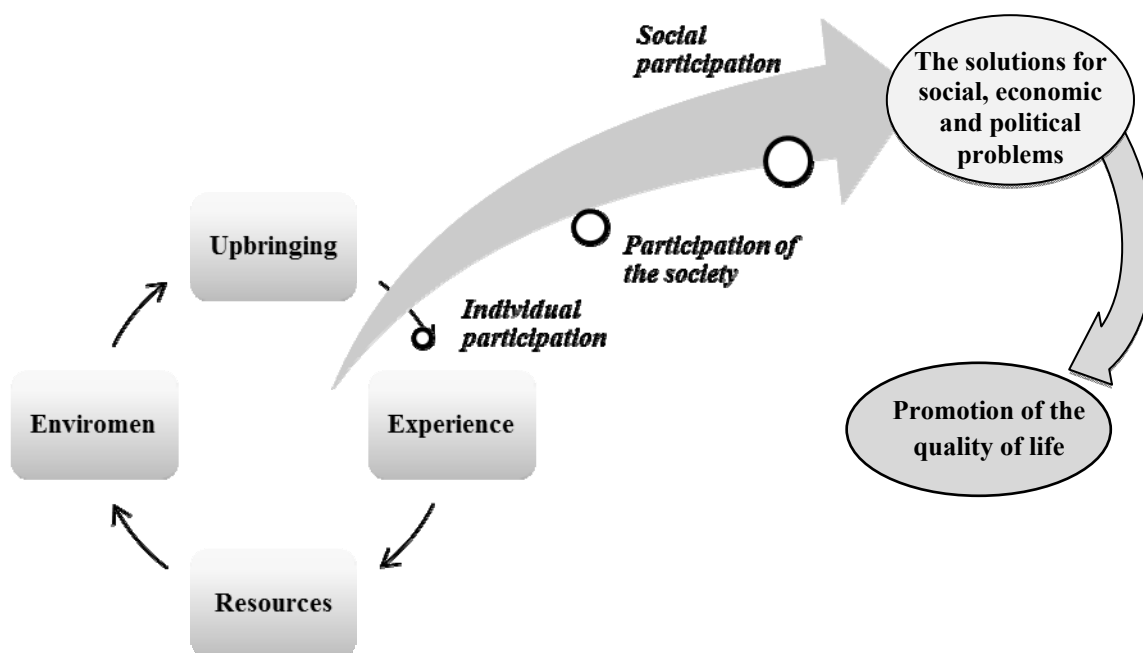


Figure 1 The formation of youth civic participation within youngsters.
 1.attēls. Jauniešu pilsoniskās līdzdalības veidošanās.

The optimization of general education curriculum of civic participation

Pilsoniskā līdzdalība izglītības satura optimizēšanā

Individual civic participation is difficult to be measured because it mostly depends on the individual, his decisions and actions which are the results of motivation, knowledge and the ability to act. At the same time, individual participation is the provenance for further civic participation. The phenomena of civic participation can be analyzed by basing on its perquisites, the level of participation and an approach, based on problem solving in which each individual or group can promote the quality of life through civic participation. In these relations the promotion of the quality of life serves as the most important motivation for action.

Therefore, the elements of civic engagement are targeted to be included in the curriculum. That would highlight the development of personal self-regulatory attitudes of each subject involved in the educational process. The competence of teachers in civic engagement and their personal interest in civic education is crucial in the pedagogical context for value actualization. Firstly, it is necessary to develop a single, theoretical and practical program of civic education for optimizing the general education curriculum of Latvia. That would be focused on each individual's role and performance opportunities for the development of our country, as well as the social value of each person, thus ensuring their active and independent civic engagement.

Civic participation is a much broader concept than the concept of patriotism – it includes a practical student expression that can and should contribute to a continuous process of education both during the lessons and after them. „To build the environment at school that promotes learning and development of civic education, it is necessary to coordinate the overall objectives of civic education at school with a real life processes.” (Čekse et al., 2010: 11).

At the same time, the objectives of civic education program should be discussed at the national level and teaching methods in general educational institutions must be developed from primary school stage up to the secondary school stage, focusing on prerequisite and opportunities of the development of each age group. The possible target of the program could be – to develop students' sense of belonging to their country by promoting participation and civic patriotism.

Implementation of the program should be closely linked with the development of teachers' professional competence as well as the prerequisites of pupils' cognitive development through multi-interdisciplinary educational and non-formal education-based approach. The elaboration of civic education program would promote the achievement of the goal of the Education law of the Republic of Latvia – to ensure that every citizen of Latvia is able to develop his/her mental and physical potential to become an independent and advanced individual, the member of a democratic society of Latvia (Izglītības likums, 1998). Upbringing process in general education schools is directed towards child's and youngster's comprehensive understanding of values and establishment of evaluative attitude and responsibility for actions (Valsts izglītības satura centrs, 2011: 3).

Without excluding the other probabilities, some suggestions are offered on the possibilities to promote civic education, teaching and learning beyond the cross-curricular links as well as the differentiated teaching methods:

- 1) during the classes of the History of Latvia and Literature, looking at, e.g. the activities of Young Latvians the role of the individual should be highlighted, as well as and the implications of changes in the processes of national identity discussed, thus highlighting student's attention to the ability of each individual to participate in the development of the nation;
- 2) during the Math lessons it would be possible to turn into practice the process of voter turnout in the Parliamentary and Municipal elections. During the Economics the active or passive participation of civil impact on the national economy could be analyzed;
- 3) during the Social science or Upbringing lessons teaching responsibility abstractly is not assumed, but, for example, through organizing charity events with students, such as donating board games for children at risk or hold a small concert at a nursing home. The collaboration with the school library is a good idea as well, that could include repairing of school

textbooks, etc. activities. Teacher's creativity and initiative are only required in a successful implementation;

- 4) to provide the necessary support and motivation for the governance of students at school. Exact operating in the following school institutions students have the potential to test their skills and participation in practice, promoting the development of their schools.

Developing students' civic education programs, educational content would be optimized and targeted through implementing existing subjects with the realization of interdisciplinary approaches that would help students learn better, thus contributing to students' holistic understanding and knowledge acquired tied to practical work.

Discussion and conclusion

Diskusija un noslēgums

The inclusion of young people in the society and the reaching of the life goals are directly connected with the possibilities of education. In order for the society to become more active towards change and problem solving the result of education must be a high level of civic education. An individual has to be prepared for participation in political processes even though the environment does not always support it. By developing change, based on the requirements of our time, in our educational system we can focus on the potential of civic education. Civic participation allows an individual to be an aware, responsible, critical and active citizen.

The competence of individual civic participation is created by the ability to research political and social problems and the amount of the overall integral skills, such as the ability to learn, make decisions, skills of interaction and social cooperation. In order to acquire these skills in school in a purposeful way that is relevant to the challenges of our time, the existing content of civic education has to be improved and the possibilities for democratic participation must be promoted within schools. This must be done not only by enlarging the spectrum of knowledge (the traditional approach), but by ensuring a permanent participation in actions that promote social interaction skills which allow the acquiring of many-sided information about the processes of the surrounding society, helping the practical use of knowledge and decision making skills.

Civic education affects the quality of life of each individual and the society. Personality traits such as self-esteem, the ability to control your own fate, civic and social competence, altruism and empathy are just as important as cognitive abilities. The personality development of students has an enormous role in the pedagogical process in the context of civic education.

Kopsavilkums

Summary

Publikācijā ir aktualizēti nozīmīgi pilsoniskās izglītības komponenti, kas izglītības satura reformēšanas procesā kļūst par ietekmīgiem pilsoniskās līdzdalības pilnveides elementiem. Apkopojot vairāku teorētisko pieeju atziņas, darba autori atklāj pilsoniskās līdzdalības fenomena veidošanās priekšnosacījumus un tā nozīmīgumu vispārīglītojošās skolas pedagoģiskajā procesā. Neskatoties uz pilsoniskās sabiedrības jautājuma iekšējo sarežģītību, Latvijas sociālās un politiskās realitātes konteksts izvirza nepieciešamību pēc sabiedrības locekļu pilsoniskās līdzdalības dimensijas. Dzīvojot strauji mainīgajā laikmetā un apzinoties nepieciešamību pēc pilsoniskās līdzdalības, kura izriet no sabiedrības indivīdiem, lai veicinātu sabiedrības ilgtspējīgo attīstību, ir nepieciešams aktualizēt un pilnveidot pilsoniskās izglītības audzinošo potenciālu vispārīglītojošajā skolā, kvalitatīvi bagātinot un mērķtiecīgi strukturējot izglītības saturu. Rezultātā bagātinātais izglītības saturs, pateicoties pilsoniskās līdzdalības aspektu stiprināšanai, kā arī sabalansēto teorētisko zināšanu un praktisko kompetenču līdzsvarotai apguvei skolās, sekmētu pilsoniski aktīvas, valstiski domājošas, rīcībspējīgas un atbildīgas personības veidošanos, kas ir neatņemams valsts ilgtermiņa attīstības nosacījums.

References

Literatūra

1. Alijevs, Romans (2005). *Izglītības filosofija 21. gadsimts*. Rīga: Retorika A.
2. Borden, Lynne., Perkins, Daniel., Villarruel, Francisco (2001). *Community Youth Development: A Partnership for Action*. p. 39–56 The school Community Journal Vol.11 No.2 Academical Development Institute. U.S.A.
3. Brodie, Ellie., Hughes, Tim., Jochum, Véronique., Miller, Sarah., Ockenden, Nick., Warburton, Diane (2011). *Pathways through participation: What creates and sustains active citizenship? Final report*. National Council for Voluntary Organisations., Institute for Volunteering Research 85 p.
4. Carpini, Michael *Definition of civic engagement*. American Psychological Association from: <http://www.apa.org/education/undergrad/civic-engagement.aspx>
5. Dolan, Pat (2012). *Travelling through social support and youth civic action on a journey towards resilience*. M. Ungar (Ed.) The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice 478 p. (pp. 35–366). New York: Springer.
6. Falka, Sandra (2007). *Pamatizglītības mācību priekšmeta „Sociālās zinības” programmas paraugs*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 90 lpp.
7. Falka, Sandra (2008). *Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta „Politika un tiesības” programmas paraugs*. Rīga: Izglītības satura un eksaminācijas centrs, 29 lpp.
8. *Final report of the 7th UNESCO Youth Forum*, (2011). Paris: UNESCO.
9. Ireta, Čekse., Andrejs, Geske., Andris, Grīnfelds., Andris, Kangro (2010). *Skolēnu pilsoniskā izglītība Latvijā un pasaulē. Starptautiskā pētījuma IEA ICCS 2009 pirmie rezultāti*. Rīga: LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības pētniecības institūts.
10. Izglītības likums (1998) 2. pants, Rīga: Latvijas Republikas Saeima. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>

11. Koroļeva, Ilze., Sniķere, Sigita., Trapenciēre, Ilze., Trapencieris, Mārcis (2005). *Jauniešu identitātes veidošanās un līdzdalība. Pētījuma pārskats*. Rīga: Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūts.
12. *Latvijas Tautas fronteī – 25*. (2013). Rīga: Latvijas Republikas Saeimas Sabiedrisko attiecību birojs. Pieejams: http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/172172/Latvijas-Tautas-frontei-25/#vars!date=1985-10-23_02:31:18!
13. *Latvijas Nacionālās attīstības plāns 2014. – 2020. gadam*, (2012). Rīga: Pārresoru koordinācijas centrs.
14. *Nacionālās identitātes, pilsoniskas sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012 – 2018)*, (2011). Rīga: Latvijas Republikas Kultūras ministrija.
15. Nash, Andy (2003). *Civic Participation and Community Action Sourcebook: A Resource for Adult Educators*. New England: Literacy Resource Center.
16. Sherrod, Lonnie (2007). *Civic engagement as an expression of positive youth development*. (pp. 59–74) In: Rainer K. Silbereisen, Richard M. Lerner (Eds) *Approaches to positive youth development*. SAGE Publications, California.
17. Špona, Ausma (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
18. Valsts izglītības satura centrs (2011). *Metodiskie ieteikumi audzināšanas darba pilnveidei (plānošanai un īstenošanai) vispārējās izglītības un profesionālās izglītības iestādēs*. Rīga.
19. *World Development Report 2007: Development and the next generation*, (2007). Washington, DC: World Bank

REFORMĒTĀ IZGLĪTĪBAS SATURA IEVIEŠANA MĀCĪBU PROCESĀ

THE REFORMED CURRICULUM IMPLEMENTATION OF THE LEARNING PROCESS

Anita ŠTIKĀNE

Rēzeknes 5.vidusskola
e-pasts anita0504@inbox.lv

Svetlana UŠČA

Rēzeknes Augstskola
e-pasts svetlanausca@inbox.lv

Abstract. *The modern pupils' development takes place in a world where technology has become an integral part of life. It has affected their way of perception and thinking (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). The issue of innovations in the learning process becomes more important according to the needs of the so-called "digital" or "Internet" generation (Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). The advantages of IT usage are analyzed in the paper, the results of the questionnaire on attitudes to IT among the pupils of Forms 5-12 are summarized.*

Keywords: information technology, learning process, "digital" or "Internet" generation

Ievads

Introduction

Mūsdienu apstākļos nepieciešams, lai skolas absolvents būtu ne tikai zinošs, bet arī elastīgs un mobils, spējīgs radoši un aktīvi, izmantojot iegūtās zināšanas un kritisko domāšanu, līdzdarboties ekonomiskajās un sabiedriskajās norisēs. Eiropas līmenī noteiktas un definētas galvenās astoņas pamatkompetences, kas nepieciešamas personības pilnveidošanai, sociālajai integrācijai, aktīvai pilsonībai un nodarbinātībai zināšanu sabiedrībā (Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās, 2012) un nodrošina labāku, kvalitatīvāku darbību, lai indivīds sasniegtu personiski nozīmīgus mērķus (Orthey, 2002). Kompetences pamatā ir zināšanas un prasmes šīs zināšanas izmantot (Alijevs & Kaže, 2001) un spēja organizēti veikt garīgas un fiziskas darbības (Emperbeck & Rosenstiel, 2003), kas atbilstu noteiktu nozaru prasībām (Bohm, 2000). Kompetence aplūkojama subjektīvā un objektīvā aspekta mijiedarbībā (Maslo, 2006) un gatavībā dzīvesdarbībai (Tiļļa, 2005). Noteiktās pamatkompetences tiek definētas arī kā metakompetences, jo tās nav saistītas ar kādu noteiktu profesiju, bet pārnesamas no vienas profesionālās jomas uz citu (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, Sultana, 2009). Tās ietver gan pamatprasmes, gan starppriekšmetu jeb caurviju prasmes (Eurydice Report, 2012) un nodrošina

ikvienas darbības paškontroles, pašanalīzes, pašvērtējuma un pašpilnveides klātesamību (Игнатьева, 1999).

Eiropas komisija (Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās, 2012) atzīmē, ka pamatkompetenču iekļaušana izglītības saturā pauž apņemšanos padarīt skolās mācāmās prasmes atbilstošākas jauniešu dzīvei un sabiedrībai. Tomēr īpašs izaicinājums joprojām ir reformētā izglītības satura praktiska ieviešana. Eiropas Komisijas ziņojumā (Study calls for stronger focus on IT and entrepreneurial skills in schools, 2012) secināts, ka kopumā skolas vēl arvien nevelta pietiekamu uzmanību kompetenču attīstībai. Autores uzskata, ka tas attiecinām arī uz caurviju prasmju attīstību. Aktualizējas jautājums par mācību procesa organizāciju atbilstoši jauniešu un sabiedrības vajadzībām, lai pēc skolas absolvēšanas šodienas skolēns sekmīgi iekļautos ekonomiskajos, sociālajos, kultūras un tālākizglītības procesos kā konkurētspējīga, mobila un kreatīva personība.

Pētījuma teorētiskā bāze *Theoretical base of the research*

Mācību procesa organizācijai un paredzamo rezultātu sasniegšanai nepieciešams, lai skolēns mācību vielu izprastu, nevis mehāniski iegaumētu materiālu. Akcents tiek likts uz mācīšanos kā izziņas procesu, kas nav iedomājams bez skolēna ieinteresētības un aktīvas iesaistīšanās (Goldstein, 2008; Sternberg, 2009), kuras laikā notiek virzība no zināšanām uz saprašanu, no saprašanas uz zināšanu izmantošanu, analīzi, sintēzi un vērtēšanu (Bloom, 1976). Mērķu sasniegšanu sekmē komandas darbs, pedagogu savstarpējā sadarbība apgūstamā satura un izvēlēto metožu un līdzekļu sintēzē. Procesu rezultāts daļēji balstās arī uz tādiem faktoriem kā skolēna pašnovērtējums un motivācija, spēja patstāvīgi veikt mācību darbības, skolēnu uztveres īpatnībām (Benson, 2007; Joshi, 2011).

Šodienas skolēnu attīstība norit pasaulē, kurā tehnoloģijas kļuvušas par neatņemamu dzīves sastāvdaļu. Tiek runāts par jauno paaudzi, kas tiek saukta gan par „digitālo paaudzi”, gan „interneta paaudzi” (Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). Atrašanās jau no dzimšanas mediju vidē ietekmējusi skolēnu uztveres un domāšanas veidu. Šiem skolēniem raksturīga:

- tieksme pēc pašattīstības;
- zinātkāre, ātra uztvere, priekšroku dodot vizuālai informācijai un hipertekstam;
- orientācija uz ātriem problēmas risinājumiem un sasniegumiem;
- spēja vairākas lietas darīt reizē;
- darbs, mācīšanās, satikšanās, iepirkšanās utt. interneta vidē;
- sociāla atvērtība, tolerance, orientācija uz sociālo mijiedarbību; pastiprināta vajadzība pēc uzmanības un reakcijas uz paveikto;

- orientācija uz sasniegumiem, inovācijām, jaunākajām tehnoloģijām,
- it visa apšaubīšana (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998).

Izmaiņas skolēnu uztverē un domāšanas veidā rada nepieciešamību meklēt līdzekļus, kas palīdzētu uzturēt skolēnu interesi, sekmētu izglītības mērķu sasniegšanu, veicinātu mācīšanās prasmju attīstību un apmierinātu skolēnu vajadzību pēc pašattīstības un pašregulējošas mācīšanās. Neskatoties uz daudzu autoru (Azevedo, 2005; Godwin – Jones, 2011, Koehler & Mishra, 2008 u.c.) atzinumu, ka šādi līdzekļi ir IT, kas kļuvas par skolas neatņemamu sastāvdaļu, pētījumi (Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās, 2012) liecina, ka, piemēram, IT prasmju iekļaušana matemātikas, dabas zinātņu un valodu mācību priekšmetu apgūvē ir pārsteidzoši reta parādība Eiropas valstīs.

IT izmantošanai pedagoģiskajā procesā ir daudzas priekšrocības: 1) tās ir personiskākas, jo informāciju, uzdevumus var pielāgot individuālajām spējām, interesēm, tādējādi sekmējot individuālas un diferencētas pieejas izmantošanu; 2) tās ir interaktīvas, atbilst „interneta paaudzes” uztverei; 3) tās ir attīstošas, sekmē metakompetenču un pašregulācijas attīstību; 4) tās ir motivējošas, rada iespēju mācīties pēc paša pieprasījuma vēlamajā vietā un laikā, ir skolēniem interesantas; 5) tās ir globālas, piedāvā informāciju un saziņu ar visu pasauli; 6) apmierināta skolēnu vajadzību pēc pašattīstības un pašregulējošas mācīšanās; 7) sekmē starppriekšmetu pieejas realizāciju (Azevedo, 2005; Dryden & Vos, 2008; Gremmo & Riley, 1995; Godwin – Jones, 2011, Jones, 2010; Koehler & Mishra, 2008; Ušča & Ļubkina, 2013). Turklāt IT ir nenovērtējams atbalsts dažādās mācību procesa jomās. To specifika izpaužas ne tikai kā obligāto zināšanu, prasmju un kompetenču minimums, bet arī kā jaunas normas un ieradumi skolas ikdienā (Skulte, 2012).

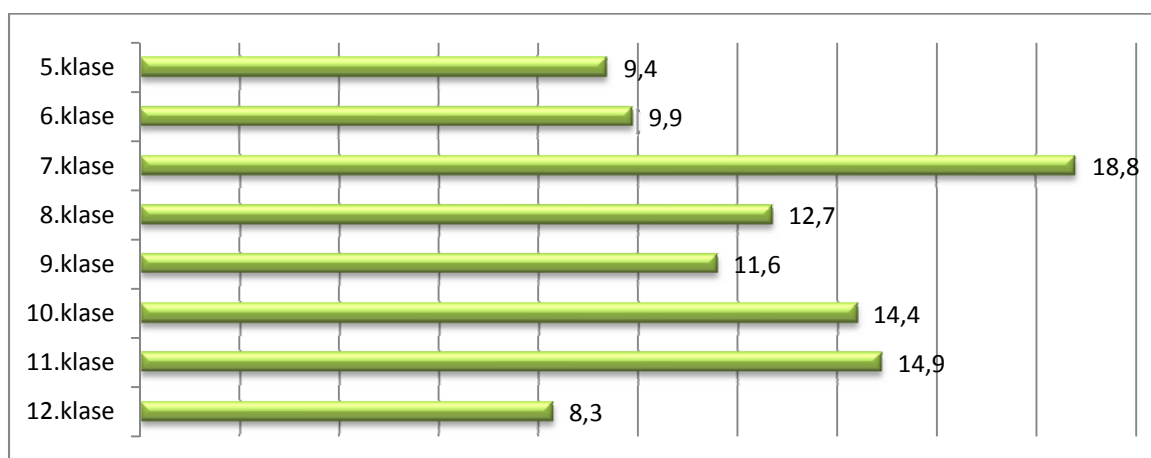
Galvenā nozīme IT vides stiprināšanā un veicināšanā skolā ir pedagogiem, lai viņi spētu IT iekļaut izglītībā, nomainot vecās mācīšanas paradigmas pret jaunajām, kas ir daudz vairāk vērstas uz skolēniem (Learnovation Consortium, 2008). Lai izmantotu visas minētās IT priekšrocības mācību procesa organizācijā, nepietiek ar skolotāja pedagoģiskajām un mācību satura zināšanām, nepieciešamas arī tehnoloģiskās zināšanas, jo pieejamās programmatūras un interneta resursi ne vienmēr sakrīt ar mācību satura, mācīšanas un mācīšanās mērķiem (Gremmo & Riley, 1995; Koehler & Mishra, 2008). Plānojot pedagoģisko darbību ar IT izmantošanu, pedagogam jābūt gatavam 1) izvirzīt mācību mērķi, 2) apzināt esošo skolēnu mācīšanās pieredzi, izmantojot tehnoloģijas; 3) izvēlēties instrumentus un resursus, kas palīdz sasniegt mērķi; 4) piedāvāt aktivitātes, kas veido jaunu mācīšanās pieredzi; 5) sadarboties, paredzot mācību rezultātus un izstrādājot atbilstošas novērtēšanas stratēģijas (Harris & Hofer, 2009; Jones, 2010). Pretējā gadījumā IT izmantošana var pārvērsties izklaidē, bet skolēns, nespēdams selektīvi izmantot IT piedāvātās informatīvās iespējas, kļūst par šo mediju upuri.

Kaut arī skolotāji IT klasē izmanto arvien vairāk, pedagogu vispārējā motivācija izmantot IT joprojām ir nepietiekama (Korte and Hüsing, 2007). 2012.gadā Latvijā veiktās aptaujas rezultāti liecina, ka IT stundās galvenokārt izmanto, lai meklētu informāciju internetā (66% to dara pāris reīžu nedēļā vai biežāk) un lai klausītos skolotāja prezentāciju (attiecīgi 64%), lai izmantotu mobilos tālruņus aprēķinu veikšanai, filmēšanai vai citiem nolūkiem (attiecīgi 64%). Līdz ar to vairumā gadījumu tehnoloģijas tiek izmantotas tradicionāliem mērķiem – informācijas projicēšanai vai atrašanai. Skolēni skolā pārsvarā apgūst tehniskās prasmes, mazāk tādas, kas saistītas ar informācijas ticamības izvērtēšanu, apstrādi un analīzi, skaidras ziņas nodošanu konkrētai mērķauditorijai (Iespējamā misija, 2012). Savukārt pētījumā par skolotāju attieksmi pret digitālo mācību līdzekļu izmantojumu Latvijas skolās (Skulte, 2012) identificēti vairāki šķēršļi IT sekmīgai integrēšanai mācību procesā, no kuriem, autorprāt, nozīmīgākie ir 1) kultūraizspriedumi un ar tiem saistītie stereotipi; 2) konkrētas taktikas, metožu un prasību trūkums; 3) laika plānošanas problēmas.

Nenoliedzami, nozīmīga ir arī skolēnu attieksme pret IT, jo tikai sinerģijā starp skolēnu vajadzībām un interesēm un skolotāju varēšanu apmierināt šīs vajadzības un uzturēt interesi, iespējams sekmīgi integrēt IT, lai apgūtu mācību saturu un sasniegtu izvirzītos mērķus.

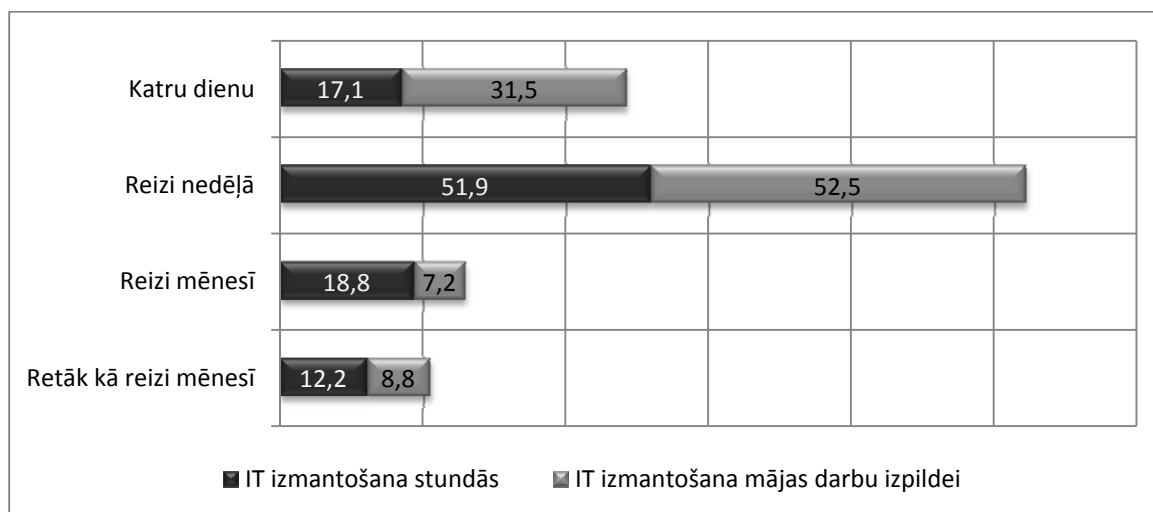
Pētījuma rezultāti *Results of research*

Lai noskaidrotu skolēnu attieksmi pret IT izmantošanu mācību procesā, tika anketēts 181 skolēns. Respondentu atlase notika pēc nejaušības principa. 56,4 % respondentu ir meitenes, 43,6 % - zēni. Respondentu iedalījums atbilstoši klasei, kurā mācās, redzams 1.attēlā.



1.attēls. Respondentu iedalījums pa klasēm (%)
Figure 1. Division of Respondents by Classes (%)

87,8 % skolēnu apliecina, ka patstāvīgi izmanto dažādas IT iespējas (Tildes datorvārdnīca, e-bibliotēka, mobilā vēsture utt.), lai mācītos. Tas apstiprina skolēnu interesi par IT izmantošanu izglītības procesā, tomēr rezultātu analīze par inovatīvo tehnoloģiju izmantošanu skolā un mājas darbu izpildei liecina, ka tas pilnībā neapmierina skolēnu intereses (skat. 2.att.).



2.attēls. IT izmantošanas biežums (%)

Figure 2. Frequency of IT Usage (%)

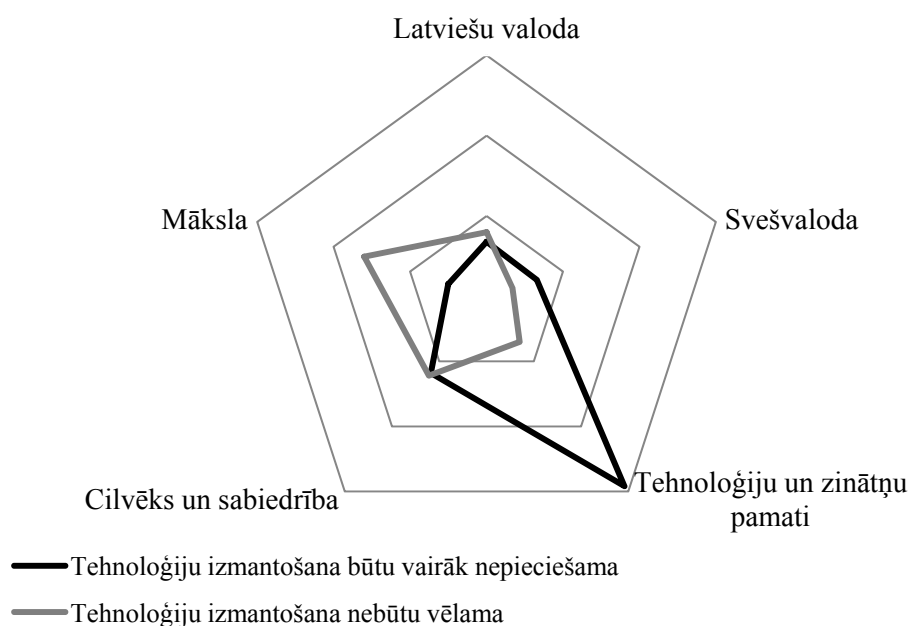
Vairums skolēnu atzīst, ka IT tehnoloģijas reizi nedēļā tiek izmantotas stundu darbu organizācijai vai nepieciešamas mājas darbu izpildei. Tas ļauj secināt, ka pamatā tiek izmantoti tradicionālie mācību līdzekļi – mācību grāmatas, darba burtnīcas u.c. 84% skolēnu uzskata, ka dažādu tehnoloģiju izmantošanas rezultātā mācību stundās viela liktos interesantāka un saprotamāka, tomēr tikai 30,9 % skolēnu vēlas, lai mājas darbu izpildē būtu nepieciešams patstāvīgs darbs, izmantojot IT tehnoloģijas, savukārt 38,1 % skolēnu to noteikti nevēlas, jo šādi mājas darbi ir laikietilpīgāki. Aktualizējas jautājumi: 1) par pedagoga gatavību ne tikai piedāvāt mācību uzdevumus, kuru izpildei nepieciešamas IT, bet arī ievirzīt skolēnus pareizu instrumentu, resursu izvēlē, lai rezultāta sasniegšana nebūtu pārāk laikietilpīga un sasniegtais akekvāti novērtēts atbilstoši izvirzītajām prasībām; 2) par skolēnu prasmes mācīties attīstības iespējām, kas saistītas ar patstāvīgu informācijas iegūvi un kritisku izvērtēšanu. Tradicionālie mācību līdzekļi ātri noveco, savukārt IT piedāvā plašu klāstu jaunākās informācijas, kas ne vienmēr ir valida. Skolēnam nepieciešama selektīva attieksme pret pieejamo materiālu, apzinoties izmantojamā līdzekļa iespējas un ierobežojumus.

Rezultātu analīzē, izmantojot Kruskal - Valisa testu, konstatētas ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,003$) respondentu atbildēs par IT tehnoloģiju izmantošanu jaunās vielas skaidrošanā: visbiežāk tehnoloģijas tiek izmantotas 5. un 10.klasē, retāk pamatskolas 9. un vidusskolas 12.klasē. Iespējams, tas izskaidrojams ar valsts

pārbaudes darbu formu (pārsvarā darba lapas) un nepieciešamību sagatavot skolēnus šādu uzdevumu veikšanai. Rezultātā uzmanība tiek veltīta galvenokārt pamatkompetenču, īpaši rakstpratības un matemātikas pārbaudei, nevis caurviju kompetencēm.

Rezultātu analīzē secināts, ka biežāk IT tehnoloģijas tiek izmantotas izglītības jomā „Tehnoloģiju un zinātņu pamati” (89 %), retāk izglītības jomā „Cilvēks un sabiedrība” (17,1 %).

Rezultātu analīze arī liecina, ka skolēnu vidū nav vienprātības par tehnoloģiju izmantošanu (skat. 3.att.), piemēram, 59 skolēni gribētu lai izglītības jomā „Cilvēks un sabiedrība” IT izmantotu biežāk, bet 61 skolēns pauž diametrāli pretēju viedokli. Pārsteidz, ka jomā „Māksla”, kur iespējams izmantot audio, video ierakstus, virtuālos muzejus u.tml., 80 skolēni jeb 44,2 % uzskata, ka IT tehnoloģiju izmantošana nebūtu vēlama. Iespējams, skolēnu priekšstats par IT izmantošanas iespējām ir visai nepilnīgs.



3.att. Skolēnu viedoklis par IT izmantošanu (gadījumu skaits)
Figure 3. Pupils' Opinion on the IT Usage (Number of Cases)

Rezultāti liecina, ka IT, tāpat kā citu mācību līdzekļu izmantošanai, jābūt pamatotai un atbilstoši skolēnu vajadzībām. Turklāt, ņemot vērā skolēnu atzinumu, ka mājas darbi, izmantojot IT, ir darbietilpīgi, lai izvairītos no pārslodzes, ieteicams būtu skolas ietvaros veidot vienotu sistēmu, kad, kurā priekšmetā, cik liela apjoma darbi tiek plānoti, jo tikai tādā veidā skolēnu vēlmēs pēc IT izmantošanas un to izmantošana būtu sinerģijā ar skolēnu attīstību un pedagoģiskā procesa mērķiem un uzdevumiem.

Secinājumi ***Conclusions***

1. Mūsdienu mainīgajos apstākļos aktualizējas starppriekšmetu pieejas nepieciešamība, t.i., mācību saturam un tā mērķu sasniegšanai izmantojamām mācību metodēm un līdzekļiem jābūt tādiem, lai skolas absolventa metakompetences ļautu viņam pilnvērtīgi līdzdarboties ekonomiskajās un sabiedriskajās norisēs.
2. Jaunā paaudze tiek saukta par „digitālo paaudzi”, viņu pasaules redzējumu un komunikācijas formas nosaka straujā tehnoloģiju ekspansija, mācīšanas un mācīšanās procesā to nedrīkst un nevar ignorēt. Pedagogiem, kam šajā procesā ir liela nozīme, jābūt gataviem mainīt sava darba paradigmas un sadarboties, paredzot mācību rezultātus un izstrādājot atbilstošas novērtēšanas stratēģijas.
3. Rezultāti liecina, ka gandrīz visi skolēni patstāvīgi lieto IT mācīšanās procesā, bet to izmantošana mācību stundās būtu vēlama vairāk, lai mācīšanas un mācīšanās process kļūtu interesantāks, uzskatāmāks, saprotamāks.
4. IT izmantošanas skolā mērķtiecīgums ir saistīts ar dažādu mācību priekšmetu specifiku, skolēnu gatavību pieņemt jaunās darba formas un skolotāju iespējām piedāvāt atbilstošu materiālu, spēju sadarboties ar kolēģiem kopīgu mērķi sasniegšanā un uzņemties atbildību par mācību procesa kvalitāti.
5. Skolēnu nevēlēšanās mājas darbu pildīšanā izmantot IT varētu būt skaidrojama ar šādu uzdevumu laiktelpību un skolotāju un skolēnu neprasmī orientēties IT piedāvātajās iespējās.
6. IT izmantošana skolā ir nepieciešama, bet tai jābūt sinerģijā ar skolēnu attīstību un pedagoģiskā procesa mērķiem un uzdevumiem.

Summary ***Kopsavilkums***

The modern pupils' development takes place in a world where technology has become an integral part of life. It has affected their way of perception and thinking (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). They are known as the "digital generation" or the "Internet generation". Modern pupils are characterized by the following features: desire for self-development; inquisitiveness, quick perception, preference is given to visual information and hypertext; focus on quick problem solutions and achievements; ability to do several things at the same time; work, learning, meeting, shopping, etc. on the Internet; social openness, tolerance, focus on social interaction; increased need for attention and response to operations performed; focus on achievements, innovation, latest technology, questioning of everything around (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005;

Tapscott, 1998). It causes the need to look for means that would help to maintain pupils' interest, promote achievement of educational objectives, facilitate development of learning skills and meet pupils' needs for self-development and independent learning. Many authors (Azevedo, 2005; Godwin – Jones, 2011, Koehler & Mishra, 2008) consider that these means are IT which have also become an integral part of the school.

The questionnaire was carried out among the secondary school pupils of Forms 5-12 for diagnosing new educational circumstances (181 pupils). The results show the following: 1) the majority of pupils (87.8%) use IT independently within the learning process; 84% of pupils would like to use IT in lessons more often in order to make teaching and learning process more interesting, evident and clear; 2) purposefulness of IT usage at the school is connected with specificity of different subjects, teachers' ability to offer appropriate materials and pupils' willingness to adopt new forms of work; 3) 38.1% of pupils do not want to use IT for doing homework, because it takes a lot of time and teachers and pupils do not know all the opportunities offered by IT; 4) IT usage in the school is necessary, but it must be in synergy with the development of pupils and the objectives and tasks of educational process.

Literatūra **References**

1. Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199–209.
2. Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
3. Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. McGraw-Hill.
4. Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
5. *Eiropas pamatprincipu kopums (2006.)* Pieejams http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lv.pdf
6. Eurydice Report (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Pieejams: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf
7. Godwin - Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11.
8. Goldstein, E. B. (2008). *Cognitive Psychology*. USA: Belmont.
9. Gremmo, M. J., Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164
10. Harris, J., Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education* Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education, pp. 99-108.
11. Iespējamā misija (2012). *Skolās tehnoloģijas mācību procesā izmanto reti* Pieejams <http://www.iespejamamisija.lv/lv/jaunumi/aktualitates/skolas-tehnologijas-macibu-procesa-izmanto-reti/>
12. Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies. *ESSAI*, vol. 7, pp. 75-81.

13. Joshi, K.R. (2011). Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning. *Journal of NELTA*, 16, 13-29.
14. Koehler, M. J., Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation & Technology (Eds.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators*. New York, NY: Routledge, pp. 3-29.
15. Korte, W. B., Hüsing, T. (2007). Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European countries. In: *eLearning Papers*, 2(1), pp. 1–6.
16. Learnovation Consortium (2008). *ICT, Lifelong Learning and Innovation in e-Training of Teachers and Trainers*. Available at: <http://www.elearningeuropa.info/files/lo/teachertraining.pdf>
17. *Pamatkompetenču pilnveide Eiropas skolās. Rīcībpolitikas izaicinājumi un iespējas* (2012). Pieejams: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../145LV_HI.pdf
18. Prensky, M. (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, Vol. 9. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.
19. Roberts, G. R. (2005). Technology and learning expectations of the net generation. In: *DG Oblinger & JL Oblinger (Eds), Educating the net generation*, Washington, DC, EDUCAUSE, pp. 3.1–3.7
20. Skulte, I. (2012). E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi. *Latvijas Universitātes raksti 781.sēj.* 70.–86. lpp. Rīga, Latvijas Universitāte.
21. Sternberg, R. J. (2009). *Cognitive Psychology*. USA Belmont, 2009
22. Study calls for stronger focus on IT and entrepreneurial skills in schools (2012). Pieejams: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1224_en.htm
23. Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

**PRAKTISKI ASPEKTI IZGLĪTĪBAS SATURA APGUVĒ
SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM**
PRACTICAL ASPECTS IN THE ACQUISITION OF THE
EDUCATIONAL CONTENT PUPILS WITH DISORDERS OF
MENTAL DEVELOPMENT

Rasma VĪGANTE

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pedagoģijas nodaļa

Jūrmalas gatve 74/76 Rīga LV- 1083

e-pasts: rasma.vigante@lu.lv

Abstract: *The article reflects two parts of the study – theoretical that reveals four aspects in the acquisition of the educational content of pupils with disorders of mental development in special education institution. It presents the analysis of theoretical ideas (N. Geidzs, D. Berliner, E. Geysler) about ensuring the emotional context in everyday life and the development of research activities. The views expressed by different scientists (A. Adler, H. Gadamers, A. Bandura) about the importance of imitation skills for pupils with disorders of mental development compared. The practical study summarizes and analyzes the results of the survey the participants of which were 27 special education teachers as well as the analysis of how the above mentioned aspects are expressed in the teaching/learning process.*

Keywords: *imitation skills, pupils with disorders of mental development, special education institution.*

Ievads

Introduction

Pedagoģiskais process speciālās izglītības iestādēs ir organizēts tā, lai iespējami efektīvāka būtu skolotāja un skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mijiedarbība, savstarpēja sapratne. Apgūstot speciālās pamatizglītības programmu, skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās potenciāls ir ierobežots, tomēr mācību process uzskatāms par dinamisku procesu, lai arī tas ir izteikti lēnāks, individuālāks, ar dominējošu skolotāja palīdzību. Arī pieaugot skolēnu vecumam, nesamazinās vai nedaudz samazinās ārēji organizētas mācīšanās īpatsvars, tādējādi saglabājot skolotāja nozīmīgumu un autoritāti visā zināšanu apguves laikā. Tādēļ skolotājam svarīgas ir speciālās pedagoģijas zināšanas, didaktiski metodiskās prasmes, dziļa un vispusīga skolēnu iepazīšana, prasme ieinteresēt, motivēt, izskaidrot un, kā raksturo E. Geisslers (Geissler, 2006), prasme būt pavadonim, gidam. Skolotājam speciālās izglītības iestādēs jābūt atbalstam visur un visā. Būtiska prasme ir

pieņemt katru bērnu tādu, kāds viņš ir. Skolēna attīstības līmenis un viņa sociālā pieredze ir pamatnosacījums izglītības satura apguvei.

Praktiski aspekti un to teorētiskais pamatojums *Practical aspects and their theoretical foundations*

Mācīšanās un mācību process ir nozīmīgs impulss skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispusīgā attīstībā, vienlaicīgi ļaujot identificēt nopietnas problēmas – grūtības koncentrēties, uztvert – izprast – saglabāt – izmantot informāciju līdzīgās vai jaunās situācijās. Arī viena vecuma skolēniem ar vienādu diagnozi attīstības līmenis un mācīšanās spējas ir atšķirīgas. Ir vairāki praktiski aspekti, kas var atvieglot skolēniem adaptēšanos izglītības iestādē, iesaistīšanos formālā un neformālā mācību procesā. Rakstā tiks analizēti tikai nedaudzi, dažkārt nepietiekami novērtēti aspekti.

Emocionālā konteksta nodrošināšana *Insurance of the emotional context*

Liela nozīme mācību satura apguvē ir mācību procesa emocionālajam kontekstam, jo, kā secina E. Šmits, smadzenes augstāk vērtē emocijas un emocionālās asociācijas, nekā augstākās pakāpes domāšanas spējas (Šmits, 1996). Tādēļ ilgstoši atmiņā saglabājas tie priekšstati un notikumi, kuri saistās ar spilgtu pozitīvu vai negatīvu pārdzīvojumu. Un otrādi – ja skolēns emocionāli pārdzīvo, veidojas morālu un kultūras vērtību apzināšana. Tad, kā uzskata I.Žogla (2001), veidojas izziņas personiskā jēga, bet izziņas emocijas un jūtas izpaužas aizrautībā, interesēs un priekā.

Atšķirībā no vienaudžiem, skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem emocijas ir izteikti elementāras (prieks, dusmas, bailes), viņi neprot dalīties ar citiem savās emocijās vai atklāj tās, kas saistās ar elementāru vajadzību apmierināšanu. Piemēram, pēc ekskursijas spilgtākie iespaidi ir par ēšanu, pēc pastaigas pa parku – ko ēda garām ejošie bērni. Bieži emocionālie pārdzīvojumi ir neadekvāti situācijai, jo mierīgi var uzklaut ziņu par traģisku notikumu, bet histēriski pārdzīvot par pazudušu pogu.

Emocionālas atsaucības sekmēšana un pozitīvas attieksmes veidošana pret mācībām kā vērtību skolēna dzīvē, rada kaut īslaicīgu vēlmi un interesi mācīties. Prieks palīdz pārvarēt pasivitāti un apātiskumu, tādēļ mācību procesā liela nozīme ir radošai darbībai, t.sk., rotaļām un spēlēm.

Radošas darbības pilnveide *Promotion of creative activity*

Radošai darbībai ir raksturīgs emocionāls noskaņojums. Skolēnu radošā darbība visbiežāk saistās ar vizuālo mākslu, mūziku, mājturību un tehnoloģijām. Tā, piemēram, radošums var izpausties rotaļās, zīmējumos, esejās, dažādos roku darbos (adīšana, izšūšana, kokapstrāde u.c.). Arī improvizācijās, atklājot skolēna spējas, izpratni, pasaules uztveri, emocijas un radošo fantāziju. Piemēram, improvizējot ar muzikāli ritmiskajām kustībām skaņdarba klausīšanās laikā. Protams, skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem muzikālās zināšanas un pieredze ir nepietiekama, lai interpretētu mākslinieciskā līmenī, tomēr tādējādi viņi pauž vēlmi aktīvi darboties un radoši izpausties. R. Bebre (2003) radošumu raksturo kā cilvēka īpašību, norādot, ka radošums izpaužas domāšanā, uztverē, iztēlē, interesēs, motīvos, gribā – attieksmēs.

Spilgtāk radoša darbība izpaužas spēlēs un rotaļās. Tās vienmēr sagādā skolēniem pozitīvas emocijas un gandarījumu. Tai pat laikā mērķtiecīgi organizētā spēlē/ rotaļā bez it kā obligātās *izklaides* funkcijas, *sociālkulturālās* (noteikumu, normu pieņemšana), *komunikatīvās* (saskarsme, sadarbība), tiek īstenota arī *diagnostiskā* (iepazīšanas, izzināšanas), *terapeitiskā* jeb *kompensējošā* (visu iespēju un sensoro maņu izmantošana) un *korekcijas* funkcija. Spēles/ rotaļas procesā pārdomāti notiek dažādu attīstības vai rakstura īpašību nepilnību koriģēšana nepiespiestā gaisotnē.

Oponējot dažu skolotāju viedoklim, ka mācību stundā nav laika spēlēm un rotaļām, pamatojums ir S. Amonašvili (2011) atziņa, ka skolas pirmajā gadā skolēns vēl nav gatavs uztvert un apjēgt abstraktas lietas tādā veidā, lai apzināti tās izmantotu. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem arī vecākajās klasēs ir grūtības uztvert un apjēgt abstraktas lietas, tādēļ spēles un rotaļas ļauj vieglāk apgūt jaunas zināšanas un priekšstatus.

Akcentējot radošumu, jāuzmanās no pārliekām fantāzijām jeb apkārtējo priekšmetu iedzīvināšanas ikdienā. Piemēram, desmitgadīgs zēns (Dg. F70) uzskata, ka akmens pie skolas viņu vizina, kad neviens nav tuvumā. 12 – gadīgs zēns (Dg. F 71) ir pārliecināts, ka viņa penālī dzīvo stiprs draugs, tikai citiem tas negrib rādīties. Psiholoģe M. Osorina (2008) brīdina, ka tas rada neparastu brīvības izjūtu, bet pavājina spējas risināt sadzīves problēmas. Sākas slēpšanās fantāziju pasaulē, kur viss viegli izdodas. Tā zūd robeža starp realitāti un fantāziju.

Pētnieciskās darbības attīstīšana *Development of research activity*

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem jau no bērnības izpaliek vai ir ierobežota izziņas aktivitāte, parasti nav *kāpēcīšu* perioda. Tādēļ skolā iespējami jāattīsta viņu aktivitāte un patstāvīgā izziņas darbība, jāveido prasmes, kas

nepieciešamas elementāras pētnieciskās darbības veikšanai. Varbūt ir vieglāk skolotājiem pēc tradicionālās pieejas sniegt zināšanas gatavā veidā – mācot, izskaidrojot, demonstrējot. Skolēnu pētnieciskā darbība attīsta gribu un aktivitāti (Science Teaching in Schools in Europe, 2006). Skolēns ar garīgās attīstības traucējumiem jāieinteresē, jārosina pētnieciskā aktivitāte, tādējādi tuvinot vienaudžu dabiskajai tieksmei izzināt apkārtējo pasauli. N. Geidžs, D. Berliners (1999) un Ž. Piažē (2002) pierāda, ka pētnieciskās darbības procesā attīstās psihiskie procesi, pilnveidojas personības intelektuāli radošais potenciāls. Protams, skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem šīs prasmes attīstās lēni un pakāpeniski, tādēļ precīzāk būtu lietot terminu – meklējumdarbība. Meklējumdarbības efektivitāti nosaka konkrētā skolēna ieinteresētība un aktivitāte: kā izzina apkārtni, vai salīdzina ar jau pieredzē esošajiem priekšstatiem, vai izmanto visas sajūtas (redze, dzirde, tauste, oža, garša).

Mācību procesā jebkuras informācijas meklēšana, vienkārša analīze ir fragmentārapētnieciska darbība, kas sekmē iniciatīvas attīstību, domāšanu. Turpretī ar pārlieku aizbildniecību, autoritārismu, stereotipisku pieeju tiek kavēta zinātkāre un pētniecības izpausmes.

Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem apkārtējās pasaules iepazīšana, izzināšana, neskatoties uz viņu šķietamo patstāvību, iespējama tikai ar pieaugušo palīdzību, vadību un atbalstu.

Atdarināšanas prasmju sekmēšana *Promotion of the imitation skills*

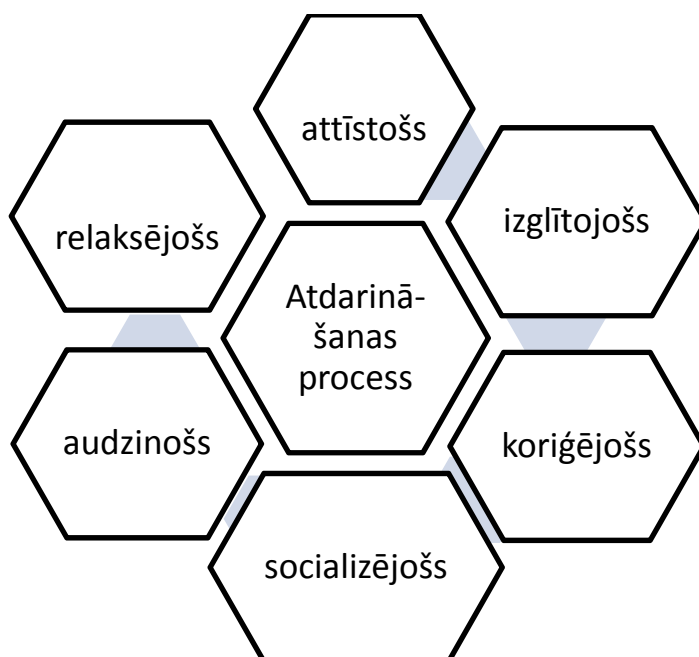
Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem lielākā daļa darbību ir reproduktīvas – viņi atdarina un atkārto. Tā ir raksturīga īpatnība, kas palīdz gūt priekšstatus un socializēties. Jau 20.gs. I pusē M.Štāls novēroja, ka „tieksme uz pakaļdarināšanu līdzās dziņai pēc uztura un bēdrosanās ir viens no galvenajiem bērna dvēseles attīstību noteicošiem faktoriem” (Štāls, 1927, 349), ka „jāveicina it sevišķi kustēšanās un atdarināšanas spējas” (Štāls, 1936, 195).

Līdzīgas atziņas ietvertas arī A. Bandura sociālās iemācīšanās teorijā (Social Learning Theory) jeb novērošanas mācībā, kurā akcentēts citu cilvēku uzvedības, attieksmes un emocionālās reakcijas atdarināšanas un modelēšanas svarīgums.

Arī citi zinātnieki apgalvo, ka:

- jebkurai atdarināšanai kā attēlojumam piemīt izteikta izziņas funkcija (Gadamers, 1994),
- apkārtējo paraugam un izmantotajiem audzināšanas paņēmieniem ir gan tieša, gan netieša ietekme, jo bērns mācās atdarinot un identificējoties ar sev nozīmīgiem cilvēkiem (Ādlers, 1932),
- bērns – atdarinātājs (Šteiners, 1995).

Pamatojoties uz šīm atziņām, kā arī kolēģu un personīgo pedagoģisko pieredzi, var secināt, ka skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem atdarināšana ir vispusīgs process un attīstības virzītājs (skat. 1.att.).



1.att. Atdarināšanas process
Figure 1. The imitation process

Tāpat atdarināšanas process skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir vienlaikus attīstošs (atver jaunas iespējas), izglītojošs (sniedz jaunus priekšstatus), koriģējošs (veido, nostiprina jaunas iemaņas), audzinošs (ja atdarināšana ir pozitīvi virzīta), socializējošs (sekmē iekļaušanos) un relaksējošs (jo parasti rada labu noskaņu).

Pētījuma metodika *Methodology of research*

Pētījumā noskaidrots, kā rakstā minētie četri praktiskie aspekti izpaužas speciālās izglītības iestādēs, kurās mācās skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem.

Tika aptaujāti 27 speciālās izglītības skolotāji no 5 speciālās izglītības iestādēm. Visiem respondentiem ir prasībām atbilstoša izglītība, no tiem 9 ir pedagoģijas maģistri. Vidējais vecums – 48 gadi, pedagoģiskā pieredze no 5 līdz 52 gadiem darbā ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi.

Pētījuma rezultāti, iespējams, būtu citādi un, ļoti iespējams, ne tik pozitīvi, ja pētījums tiktu veikts vispārējās izglītības iestādē, kurā integrēti skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem.

Aptaujā iekļauti sekojoši jautājumi: Kā notiek emocionālā konteksta nodrošināšana? Kā notiek radošas darbības pilnveide? Kā un cik bieži notiek pētnieciskās darbības attīstīšana? Kā tiek sekmētas atdarināšanas prasmes?

Pētījuma rezultāti un to analīze *Results and analysis*

Pētījumā iesaistītie skolotāji pārsvarā ir pozitīvi noskaņoti, ieinteresēti skolēnu mācīšanās un mācīšanās aktivizēšanā.

Visi respondenti uzskata par obligātu prasību nodrošināt *emocionālo kontekstu*. 75% skolotāju ikdienā izmanto rotaļas un spēles vai to elementus, pacienā ar kaut ko, kas tematiski saistās ar mācību stundas tematu, izmanto interaktīvo tāfeli, datorus. 21% - pārsteidz ar ko negaidītu, izraisot pārsteigumu, piemēram, uzrakstot uzdevumus uz baloniem, dabaszinības stundā atnesot dzīvu cālīti utt. 3% skolotāju emocijas izraisa, mainot apgaismojumu, atskaņojot fonā mūziku, izmantojot aromterapijas elementus utt..

Analizējot *radošas darbības* pilnveides iespējas, 98% skolotāju rosina skolēnus ar garīgās attīstības traucējumiem daudzpusīgi izteikt sevi: ar teātra spēlēšanu, izteiksmīgas runas mācīšanu, dažādu tehniku izmantošanu vizuālās mākslas stundās un ārpus tām, dzejoļu un dziesmu sacerēšanu, esejām, rokdarbjiem. Visi respondenti apliecina, ka skolēnu radošie darbi rotā izglītības iestādi un bieži iziet ārpus skolas – izstādēs, skatēs, konkursos gan savā novadā, gan Latvijā, gan ārvalstīs. 2% pauž bažas, vai ilgstošais un pacietīgais skolotāju ieguldījums un atbalsts skolēnu radošuma izkopšanā nav pārāk liels un lieks, ja pēc skolas beigšanas tam vairs netiks pievērsta uzmanība, jo pieaugušajiem ar garīgās attīstības traucējumiem netiek nodrošinātas mūžizglītības iespējas.

Raksturojot trešo aspektu – *pētnieciskās darbības attīstīšana*, 79% skolotāju ir pārliecināti, ka pētnieciskās darbības elementi ir katru dienu, kā praktiskie darbi stundās un dabā, projektu dienas un nedēļa, problēmsituāciju izspēle, lietišķās rotaļas, informācijas vākšana bibliotēkā, muzejos, mācību ekskursijās sekmē skolēnu vispusīgu attīstību un interesi par pētniecisko darbību. 14% skolotāju uzskata, ka vismaz reizi nedēļā skolēnus iesaista viņu spējām atbilstošā pētnieciskā darbībā, 5% – vismaz vienu vai divas reizes mēnesī plāno pētniecisko darbību, 2% – pāris reizi gadā plāno skolēnu pētniecisko darbību.

Atdarināšanas prasmes attīstīšanu un tās nozīmi pozitīvi vērtē un akcentē 91% respondentu, 9% – cenšas nodrošināt pozitīvu paraugu, bet īpaši šai prasmei nepievērš vērību, jo skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem jau tāpat ir raksturīga atdarināšana.

Secinājumi *Conclusions*

Izglītības satura apgūvē speciālās izglītības iestādēs ir nodrošināts emocionālais konteksts, atbilstoši spējām rosināta skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem radošās un pētnieciskās darbības attīstīšana, un sekmētas atdarināšanas prasmes.

Kopsavilkums *Summary*

The current study includes some aspects freely chosen by the author that like the others influence the acquisition of the education content by pupils with disorders of mental development to a greater or smaller extent. Acquiring the special basic education program the learning potential of pupils with disorders of mental development is limited; the teaching/learning process is considerably slower, more individual and there dominates the teacher's assistance. The proportion of the externally organized learning does not decrease or decreases a little also when the pupil grows older thus preserving the importance and authority of the teacher in the whole process of knowledge acquisition. Therefore the knowledge of special education, the didactic methodological skills, profound and comprehensive knowledge of the pupils, the skill to make pupils interested, to motivate them, to explain and as described by E. Geysler (2006) the skill to be the pupils' guide are important for the teacher.

The emotional context of the teaching/learning process has a significant importance in the acquisition of the learning content because the notions and events connected with vivid positive or negative emotions remain in the memory for a longer period of time. Emotionality, positive attitude and joy help to overcome passivity, apathy and create willingness and interest to learn even if it is just for a short time.

Pupils' creative activity is more frequently connected with visual art, music, home economics and technologies. Creativity may be expressed in plays, drawings, essays, different pieces of handicraft, drama. When emphasizing creativity one should avoid too much imagination because due to this the border between the reality and fantasy disappears.

The exploration and discovery of the surrounding world and the research activity for pupils with disorders of mental development despite their apparent independence is possible only with the help and support of the adults.

Majority of the activities of the pupils with disorders of mental development are reproductive – they imitate and repeat. Similarly to M. Štāls, H. Gadamer, A. Bandura, also A. Adler (1932) considers that a child learns through imitating and identifying himself with people who are important to him. Thus it is possible to conclude that imitation for pupils with disorders of mental development is a comprehensive process and the driving force of the development because it is at the same time developing, educational, corrective and relaxing.

27 respondents participating in the study are teachers from five special education institutions. All of them consider that it is a compulsory requirement to ensure *the emotional context both in the teaching/learning process and outside it*. All respondents indicate that pupils' creative works are exhibited in the educational institutions; pupils with their works participate in the exhibitions, shows, competitions both in their own school and in the region, in Latvia and abroad. 79% of teachers are certain that they promote the development of pupils' research activities in everyday life. 91% of the respondents assess positively and emphasize the development of the imitation skills and their importance.

Literatūra References

1. Ādlers, A. (1932). *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: Latvijas Skolotāju savienība.
2. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
3. Bebre, R. (2003). *Radoša personība III. Zinātnisko rakstu krājums*. Rīga: RaKa.
4. Gadamers, H. (1994). Spēle kā ontoloģiskās eksplikācijas vadmotīvs. *Kentaurs XXI, Nr. 7*.
5. Geidžs, N., Berliners, D. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Geissler, E. E. (2006). *Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel*. Würzburg: Ergon Verlag.
7. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
8. Science Teaching in Schools in Europe. (2006). *Policies and Research*. Brussels: Eurydice.
9. Šmits, E. (1996). *Paātrināta mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis.
10. Štāls, M. (1927). *Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā*. Rīga: Valters un Rapa.
11. Štāls, M. (1936). *Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga: Valters un Rapa.
12. Šteiners, R. (1995). *Bērna audzināšana no gara zinātnes viedokļa*. Rīga: RaKa.
13. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
14. Амонашвили, Ш. А. (2011). *Гуманная педагогика*. Москва: Амрита–Русь
15. Осорина, М. В. (2008). *Секретный мир детей в пространстве взрослых*. Издательство Питер.

CONGRATULATION



We congratulate *Inamora Zaiceva*, the student of doctoral studies at Rezekne Higher Education Institution. She has defended her thesis „Bilingual Method for Acquisition of the Sign Language and the Spoken/Written Language for Hearing-Impaired Children” on June 27, 2013. Her supervisor was PhD Larisa Brokane.

Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems. The collection of scientific papers, 2014

PAPER SUBMISSION REQUIREMENTS

The preprint has to be in Word format, the page format is A4, the text must be single column, line spacing – Single, left margin – 25 mm, right margin – 25 mm, top margin – 25 mm, bottom margin – 25 mm.

Elements of the paper must be edited according to the following rules:

Title - font Times New Roman, letter size 16 pt, centred;

The author(s) and their current affiliations – name, last name and the affiliation of the author (font Times New Roman Bold, letter size 14 pt, centred);

Abstract – abstract title “Abstract” (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt), the text of the abstract (font Times New Roman Italic, letter size 12 pt), the size of the abstract should not exceed 10 lines, the abstract must contain a short description of the problem under consideration and the contribution recorded in the preprint towards the solution of the problem or the novelty recorded in the preprint;

List of keywords – title “Keywords:” (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt), list of keywords in an alphabetic order (font Times New Roman Italic, letter size 12 pt), the size of the keyword list should not exceed 2 lines.

Introduction - font Times New Roman, letter size 14 pt, need to include topicality of the subject, the study aims and methods;

The text of the paper – font Times New Roman, letter size 14 pt, titles of chapters shall be highlighted in Bold and centred, all drawings, tables and other nontext objects must be numbered, placed inside the text, centred – under the figures (for instance, Figure 1, ...); above tables (for instance, Table 1...),

Conclusions or discussion,

The References – title “References” (font Times New Roman Bold, letter size 12 pt, centred), numbered bibliography list (font Times New Roman, letter size 12 pt), is executed in accordance with the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition) requirements (*see* <http://www.gobookee.org/publication-manual-of-the-apa-6th-edition>).

Papers published are now available on EBSCO data base: Education Research Complete index (<http://www.ebscohost.com/>)

Publication fee – 12 EUR per page.

Papers for the collection of scientific paper “Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems” **shall be submitted till November 1, 2014** to e-mail pspinstituts@inbox.lv.