

Rēzeknes Augstskola
Izglītības un dizaina fakultāte
Personības socializācijas pētījumu institūts
sadarbībā ar Udines universitāti, Itālija

Rezekne Higher Education Institution
Faculty of Education and Design
Personality Socialization Research Institute
in Colloboration with University of Udine, Italy

ISBN 1691-5887

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA

Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli
2013.gada 24.-25.maijs

II daļa

SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION

Proceedings of the International Scientific Conference
May 24th - 25th, 2013

Volume II

Rēzekne
2013

Konferenci atbalsta
The conference is supported



bringing neighbours closer

Project LLIV-223 „Designing a Model Geared towards Participation of People at Social Risk Groups in the Labour Market” (MODPART)

Project „Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life ”

No 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP

Chairperson of the organizing committee PhD Svetlana Usca
Secretary of the organizing committee Aija Kalvane

Organizing committee:

PhD, leading researcher Marina Marcenoka

PhD, leading researcher Larisa Brokane

PhD, researcher Inta Rimšāne

PhD, researcher Raimonds Arājs

PhD, researcher Aina Strode

PhD, researcher Aivars Kaupuzs

PhD, researcher Ilga Prudnikova

MA, researcher Mārīte Rozenfelde

MA, researcher Līga Danilane

Chairperson of the scientific committee:

PhD, prof., director of PSRI Velta Ļubkina (Rezekne Higher Education Institution, Latvia)

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

Scientific committee:

PhD, prof. Margherita Chang Ting Fa (University of Udine, Italy)

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

PhD, prof. Mafokozi Ndabishibije, José (Universidad Complutense de Madrid, Spain)

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

PhD, prof. Jelena Tjagusheva (University of Zaporozhye, Ukraine)

PhD, prof. Carl.Crh.Bachke (University of Agder, Norway)

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

PhD, habil.paed.,prof. Tatjana Koķe (University of Latvia, Latvia)

PhD, assoc.prof. Jānis Dzerviniks (Rezekne Higher Education Institution, Latvia)

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

SATURS

Content

SOCIĀLĀ PEDAGOĢIJA

Social pedagogy

Ēriks Kalvāns

Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturs
Content of Psychological Well – being of Latgale Population 13

Indra Kolendoviča

Internātpamatskolas pusaudžu uzvedību ietekmējošie faktori
Behavior Influencing Factors of Teenagers Studying at Boarding Elementary School 27

Daina Lieģeniece

Kopveseluma pieeja 5-12 gadu vecu bērnu uzvedības izpratnei sociālā vidē
Holistic Approach to Understanding Behaviour of 5-12 Year Olds in a Social Environment 37

Ērika Pičukāne

Kā internetu portālu mediju diskurss ietekmē pedagogu iecietību pret trešo valstu valstspiederīgajiem
Influence of Internet-media Discourse on Teachers' Tolerance towards Third-country Nationals 47

Ineta Robiņa

Vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvā labizjūta līdzdalības procesā sociālās aprūpes mājā
Subjective Well-being of Elderly People in a Social Care Home in the Process of Participation 59

Svetlana Ušča, Velta Ļubkina, Aivars Kaupužs

Latgales senioru apmierinātība ar dzīvi kā viens no dzīves kvalitātes rādītājiem
Latgale Seniors' Satisfaction with Life as One of the Indicators of Quality of Life 69

Lubova Vasechko

The Social Qualification of the Children for School in the Out-of-family Care Institutions
Bērnu sociālā sagatavotība skolai ārpusģimenes aprūpes institūcijās 79

Andrejs Vilks

Aktuālās sociāli pedagoģiskās pieejas deviantīvās uzvedības preventē
Current Socio-pedagogical Approaches in Deviant Behaviour Prevention 91

Aleksejs Vorobjovs, Ilona Skuja, Larisa Ābelīte

Subjektive Perception of an Individual within Socialisation Process
Subjektīva indivīda uztvere socializācijas procesā 99

SPECIĀLĀ PEDAGOĢIJA
Special Pedagogy

Algirdas Alisauskas, Stefanija Alisauskiene, Lina Milteniene

Meeting Children's Special Educations Needs in School. A Lithuanian case.
Bērnu speciālo izglītības vajadzību apmierināšana skolā: situācija Lietuvā 113

Ingrīda Baranauskienė, Milda Jankutė

Prevocational Training and Education of Students with Special Educational Needs in Integrated Environment
Skolēnu ar īpašām izglītības vajadzībām sagatavošana un izglītošana integrētā vidē pirms arodmācībām 126

Ingrīda Baranauskienė, Laima Tomėnienė

Modelling of the System of the Development of Funkcional Mathematical Literacy in Students Having Moderate Special Educational Needs in Practice: Pedagogues' Approach
Matemātiskās izpratnes attīstība skolēniem ar vidēji/smāgiem garīgās attīstības traucējumiem skolā: pedagoģiskās pieejas 137

Ingrīda Baranauskienė, Aistė Valaikienė

Modelling of Prevocational Education of Students with Special Educational Needs: Situation and Opportunities
Skolēnu ar īpašām izglītības vajadzībām izglītošanas modelēšana pirms arodmācībām: situācija un iespējas 150

Adolfas Juodraitis, Liuda Radzevičienė, Diana Strakšienė

Mental Health of Specialists and Emotional Syate of Infants Who Are in Institution Care
Aprūpes iestādes speciālistu garīgā veselība un bērnu emocionālais stāvoklis 164

Anda Kauliņa, Daina Voita, Juris Porozovs, Evita Vaļēviča Inovātīva pieeja skolēnu uzmanības pilnveidošanā <i>Innovative Approach in the Improvement of Student's Attention</i>	173
Iveta Kokle-Narbuta Ģimeņu izglītība kā bērnu ar speciālām vajadzībām dzīves kvalitātes komponente. <i>Family Education as an Element to Improve Quality of Life of Children with Special Needs</i>	184
Ekaterina Kovalevskaya Personal Maturity as a Component of Personal Competence of a Special Education Teacher <i>Personīgā gatavība kā speciālās izglītības skolotāja personīgās kompetences sastāvdaļa</i>	192
Iļga Prudņikova, Ilona Bruveris The Reasoning Behind the Use of Practical Activities in the Education of Students with Moderate/Severe Disabilities <i>Praktiskās darbības loma skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem izglītībā</i>	201
Maria Grazia Riva The Love that Frightens. Clinical-Pedagogical Reflections <i>Biedējošā mīlestība. Klīniski pedagoģiskas pārdomas</i>	213
Gundega Tomele Rakstu valodas apguves un traucējumu korekcijas priekšnosacījumi Montessori pedagoģijā <i>Prerequisites for Written Language Acquisition and It's Disorders Correction in Montessori Pedagogy</i>	222
Sarmīte Tūbele Vizuāli telpisko priekšstatu pilnveide skolēniem ar disleksiju <i>Improvement of Visual and Spatial Conceptions in Students with Dyslexia</i>	233
Sarmīte Tūbele, Irina Cupere Stāstītprasmes veicināšanas metodes bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību <i>Methods of Promoting Narrative Skills in Children with Insufficient Development of Language System</i>	343

Sarmīte Tūbele, Egija Laganovska

Drāmas elementu izmantošana fonemātiskās uztveres traucējumu mazināšanā 5 – 6 gadīgiem bērniem

Drama Elements in the Prevention of Phonological Awareness Disorders in 5 – 6 Year Old Children 254

Rita Virbaliene

Integration of Disabled People in Lithuania - Problems and Prospective from the Education Point of View

Invalīdu integrācija Lietuvā - problēmas un iespējas izglītības aspektā 265

MŪŽIZGLĪTĪBA
Lifelong Learning

Ināra Antiņa

Latviskās identitātes saglabāšanas centieni Omskas apgabala Augšbebru ciemā

Efforts to Maintain Latvian Identity in Augšbebri Village, Omsk Region 281

Inese Barbare

Nodarbinātības valsts aģentūras apmācību pasākumu atbilstība Latvijas darba tirgus vajadzībām

State Employment Agency of Latvia Training Event in Conformity with the Labor Market Needs 291

Karīna Brikmāne

Pedagogu profesionālās pilnveides kursi kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai

Teachers' Professional Development Courses to Ensure Quality Education 302

Maurizio Droli, Ting Fa Margherita Chang, Luca Iseppi

Revealing Ghost Business – to – business Clients Throught Gosh's Model. A Challenge for EU Leisure and Entertainment Activities

Ēnu uzņēmums Goša modeli. Izklaides un atpūtas iespējas ES 315

Aija Dudkina, Elīna Barkāne

Datoru starpniecības komunikācijas saistība ar lietotāju personības faktoriem

The Relationship Between Online Communication Aspects and Personality Traits 326

Pilar Escuder-Mollon

The Qedusen Project; Improving Senior's Quality of Life Through to Education

Projekts "QEduSen": izglītība senioru dzīves kvalitātes uzlabošanai 340

Roger Esteller-Curto, Pilar Escuder-Mollon, Luis Ochoa

A Toolkit to Evaluate the Impact of an Educational Action to Seniors' Quality of Life

Rīkkopa izglītības pasākumu ietekmes uz senioru dzīves kvalitāti novērtēšanai..... 345

Luca Iseppi, Ting Fa Margherita Chang, Maurizio Drolì

Lombardy and Veneto Biocultural Fingerprint: a Driving Force for Tourism and Residential Attraction

Lombardijas un Veneto biokultūras pazīmes: virzītājspēks tūrisma un iedzīvotāju piesaistei 353

Irēna Katane , Edgars Katans, Gita Vavere

Ekoloģiskā pieeja tālmācības vides kontekstu pamatojumā

Ecological Approach in the Substantiation of the Contexts of Distance Education Environment 365

Vladimirs Kincāns

Humor and Laughter in the Pedagogical Communications

Humors un smieklī pedagoģiskajā komunikācijā 375

Gunta Kinta

Learning Outcomes for Lifelong Learning in the Context of Latvian Vocational Secondary Education

Mūžizglītības mācību rezultāti Latvijas profesionālās vidējās izglītības kontekstā 386

Jeļena Laškova, Aina Strode

Darba meklētāju pamatprasmes mūžizglītības kontekstā

Development Opportunities of Basic Skills of Unemployed in the Context of a Lifelong Education 397

Gilberto Marzano, Velta Lubkina

Cyberbullying and Real Reality

Iebiedēšana tiešsaistē un reālā realitātē 412

Arturs Medveckis Biogrāfiskā pieeja pedagoģiskos pētījumos: no dzīvesstāsta līdz monogrāfijai <i>Biographical Approach in Pedagogical Research: from Life Story to Monograph</i>	423
Livio C. Piccinini, Ting Fa Margherita Chang, Giovanni Tubaro How to Overcome Analphabetism in Reading Chinese Characters <i>Kā pārvarēt analfabētismu, lasot ķīniešu hieroglifus</i>	438
Dace Ratniece Sabiedriskā mikrobloga TWITTER pielietojuma iespējas nenodarbināto un no izglītības vai apmācībām izkritušo jauniešu motivēšanai un iesaistei tālmācībā <i>Social Microblog TWITTER Use to Motivate Young People (NEETs) to Involve in Distance Education</i>	449
Olga Senkāne, Karīne Laganovska Digital Tools in Acquisition of Themes about Ethnically Varied Culture Environment of Latgale <i>Digitālie rīki Latgales daudzveidīgās etniskās kultūrvides tēmu apgūvē</i>	465
Ingrīda Trups-Kalne, Ģirts Dimdiņš Reliģiozitātes un morālās spriešanas saistības kognitīvie un intuitīvie aspekti <i>Relation between Moral Competence and Religiosity: Cognitive and Intuitive Aspects</i>	476
Anita Zaļaiskalne The Possibilities of Lifelong Learning in the Professional Education: the Assessment of the Content of Professional Secondary Education <i>Mūžizglītības iespējas profesionālajā izglītībā: profesionālās vidējās izglītības satura izvērtējums</i>	491
Ingrīda Žindžiuvienė, Austė Sruogaitė-Kuliešienė Lifelong Language Learning in Europe : Possibilities and Challenges <i>Valodu apguve mūža garumā Eiropā: iespējas un problēmas</i>	503

VESELĪBA UN SPORTS Health and Sports

Ilvis Ābelkalns

Augstas klases sportistu duālās karjeras atbalsta iespējas Eiropas Savienības kontekstā

High Performance Athletes Dual Career Support Opportunities in the Context of the European Union 517

Gunta Bēta

Māsa kā sabiedrības veselības politikas īstenošanas loceklis

The Nurse as a Member Responsible for Implementing the Community Health Politics 529

Leonīds Čupriks , Uģis Ciematnieks, Gundega Knipše, Aleksandra Čuprika, Māris Lesčinskis , Sergejs Saulīte

Latvijas svarcēlāju muskuļu funkcionālās īpatnības

Muscle Functional Characteristics of Latvian Weightlifters in Lightweight Categories 541

Gundega Dambe, Dzintra Atstāja

Vai ikgadējas zināšanu pārbaudes veicina ārstniecības personāla pašmotivētu mācīšanos mūža garumā?

Does Yearly Made Testing of Knowledge at Work Place Enhance Medical Personnel's Self – Directed Learning in Their Lifelong Learning? 550

Juris Firsts

Sistēmiska pieeja zināšanu un prasmju pārvaldībā izglītības vadības kontekstā

Systemic Approach to Knowledge and Skills Management in the Context of Education Administration 562

Вида Ивашкене, Валентина Скирене, Юргита Чепелёnene, Эвальдас Скирюс

Гендерные исследования самооценки и оценки своего физического здоровья студентами первого курса

Gender Studies of Self-assessment and Yourself Physical Health First Year Students' 571

Aivars Kaupužs

Senioru fiziskās pašefektivitātes novērtēšanas skala

Physical Activity Self-efficacy Assessment Scale for Senior 580

Kristīne Mārtinsonē, Gunta Freimane, Sandra Mihailova, Jānis Ivans Mihailovs	
Veselības psiholoģijas izveides pamatojums Latvijā	
<i>The Reasons for the Establishment of the Health Psychology in Latvia ..</i>	593
Olga Odiņa, Jeļena Sargsjane	
Māsu profesionālās darbības attīstība neatkarīgajā Latvijā (1991–1999)	
<i>Development of Professional Activity of Nurses in an Independent Latvia (1991-1999)</i>	603
Helēna Vecenāne, Andra Fernāte	
Relationship between the Students' Functional Status of Organism, Body Composition and Health Self - assessment	
<i>Studentu organisma funkcionālā stāvokļa, ķermeņa kompozīcijas un veselības pašnovērtējuma mījsakarības</i>	613

SOCIĀLĀ PEDAGOĢIJA

Social Pedagogy

LATGALES IEDZĪVOTĀJU PSIHOLOĢISKĀS LABKLĀJĪBAS SATURS

Content of psychological well – being of Latgale population

Ēriks Kalvāns
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *Psychological well-being affects all areas of a person's life, physical health and social well-being. High psychological well - being make a longer human life and provides continuous personal development and self-improvement.*

As shown by the results of studies, psychological well-being content varies among different ethnic groups and cultures. Thus, despite the accumulated theoretical and empirical material about the research challenges of wealth, not properly applied research results in other countries to a particular country or region, in this case - Latvia and the Latgale region. Socio-economic development in this region have the lowest rates. These facts raise the question of Latgale adverse socio-economic impact on the psychological well-being of its people. In view of these facts, this study aims are to investigate the population of Latgale psychological well-being level and content of this phenomenon.

Keywords: *psychological well – being, Latgale population, positive relationships, autonomy, environmental mastery, personal growth, purpose in life, self-acceptance.*

Ievads *Introduction*

Psiholoģiskā labklājība būtiski ietekmē visas cilvēka dzīves jomas, fizisko veselību un sociālo labklājību. Augsta psiholoģiskā labklājība padara garāku cilvēka dzīvi un nodrošina nepārtrauktu personības attīstību un pašpilnveidošanos (Svence, 2009).

Kā parāda pētījumu rezultāti, psiholoģiskās labklājības saturs atšķiras dažādās etniskās grupās un kultūrās (Biswas-Diener et.al., 2005). Tādējādi, neskatoties uz uzkrātā teorētiskā un empīriskā materiāla par pētāmo problēmu bagātību, nav korekti attiecināt citās valstīs veikto pētījumu rezultātus uz atsevišķu valsti vai reģionu, šajā gadījumā – Latviju un Latgales reģionu. Sociāli ekonomiskās attīstības jomā šajā reģionā ir viszemākie rādītāji Latvijā. Tā piemēram, iekšzemes kopprodukts uz vienu Rīgas iedzīvotāju 2007. gadā 15 reizes pārsniedza iekšzemes kopproduktu uz vienu Daugavpils rajona iedzīvotāju (Воронов, Лавриненко, 2011). Minētie fakti aktualizē jautājumu par Latgales nelabvēlīgās sociāli ekonomiskās situācijas ietekmi uz tās iedzīvotāju psiholoģisko labklājību. Ņemot vērā minētos faktus šī pētījuma mērķis ir izpētīt Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības līmeni un šī fenomena saturu, kā arī noteikt dažu sociāli ekonomisko faktoru ietekmi uz minēto fenomenu. Šis pētījums tiek veikts pētījuma „Latgales iedzīvotāju ar dažādu laimes izjūtu psiholoģiskās labklājības saturs” izstrādes ietvaros.

Pētījuma empīrisko datu ieguvei un analīzei tika izmantota aptaujas metode - K. Rifas "Psiholoģiskās labklājības skalas" (C.D. Ryff. Scales of psychological well – being).

Empīriskā pētījuma bāze: valsts izglītības iestādes, Latgales reģiona valsts iestādes un privātie uzņēmumi.

Psiholoģiskās labklājības jēdziens *The concept of psychological well-being*

Vispasaules veselības aizsardzības organizācija terminu „psiholoģiskā labklājība” traktē kā pilnīgas fiziskās intelektuālās un sociālās labklājības stāvokli. Psiholoģiskā labklājība šajā koncepcijā tiek definēta kā galvenais cilvēka veselības kritērijs. Saskaņā ar Vispasaules veselības aizsardzības organizācijas ekspertu viedokli, psiholoģisko labklājību lielākā mērā nosaka pašvērtējums un sociālās piederības izjūta, nevis organisma bioloģiskās funkcijas, un tā ir saistīta ar cilvēka garīgo, sociālo un fizisko potenciālu realizāciju (Barefoot et.al., 1998).

Terminu „psiholoģiskā labklājība” (psychological well – being) rietumu psiholoģijā ieviesa pozitīvās psiholoģiskās funkcionēšanas (positive psychological functioning) pētnieks N. Bredberns (Bradburn, 1969).

20. gadsimta pēdējā dekādē psiholoģisko labklājību, pamatojoties uz K. Rifas psiholoģiskās labklājības teoriju, definē kā personības izaugsmes rādītāju, tā struktūrā izdalot sevis akceptēšanu, pozitīvas attiecības ar citiem, personisko izaugsmi, dzīves mērķi, prasmis īstenot ikdienas vajadzības un autonomiju (Ryff, 1989).

Šajā publikācijā Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturs tiek empīriski pētīts pamatojoties uz eidemonisko psiholoģiskās labklājības traktējumu, kurš pārstāvēts K. Rifas psiholoģiskās labklājības teorijā.

Psiholoģiskās labklājības traktējums K. Rifas psiholoģiskās labklājības teorijā

Psychological well-being treatment C. Ryff psychological well-being theory

K. Rifas sešu faktoru teorija pārstāv mūsdienu psiholoģiskās labklājības teoriju avangardu un tiek diskutēta arī pēdējos gados (Springer et al., 2006; Ryff, Singer, 2006). K. Rifa eidemonisku pieeju psiholoģiskās labklājības skaidrojumā izprot kā katra indivīda unikālo potenciālu, attīstību un pašrealizāciju (Ryff, 1989). K. Rifa akcentē Aristoteļa doto teleoloģisko perspektīvu, ka augstākais labums nosaka mērķtiecīgu darbību.

Sešu faktoru teorijā ir integrētas tādu attīstības psihologu kā K. Bīlers, Ē. Ēriksons un L. Neigartenas atziņas arī humānistisko un eksistenciālo

psihologu, G. Olporta, V. Frankla, A. Maslova, K. Rodžera, kā arī klīnisko psihologu M. Jahodas un K. Junga idejas (Ryckman, 2008).

K. Rifa izvirza multidimensionālu psiholoģiskās labklājības modeli, ko veido seši pašaktualizācijas komponenti (skat. 1.tabulu).

1. tabula

**Psiholoģiskās labklājības komponenti K. Rifas psiholoģiskās labklājības modeli
(pamatojoties uz Ryff, Keyes, 1995)
*Psychological well-being components of K. Ryff psychological well-being model
(based on Ryff, Keyes, 1995)***

Psiholoģiskās labklājības komponents	Augsta psiholoģiskā labklājība	Zema psiholoģiskā labklājība
<i>Pašakceptēšana</i>	Pozitīva attieksme pret sevi un savu pagātņi; apzinās un pieņem dažādas sava „Es” puses	Nav apmierināts ar sevi; vilšanās savā pagātnē; norūpējies par noteiktām savas personības īpašībām
<i>Pozitīvas attiecības ar citiem</i>	Gūst baudu no siltām, uzticamām attiecībām ar citiem; rūpējas par citiem; spējīgs uz spēcīgu empātiju, pieķeršanos.	Tuvu, uzticamu attiecību ar citiem trūkums; grūti rūpēties par citiem, grūti būt atklātam un izrādīt siltumu attiecībās
<i>Autonomija</i>	Pašnoteikšanās un neatkarība; spējīgs izturēt sociālu spiedienu, domāt un uzvesties neatkarīgi; spējīgs uz uzvedības pašregulāciju	Rūp apkārtējo novērtējums, gaida no citiem šādu novērtējumu; pieņemot svarīgus lēmumus, orientējas uz apkārtējo viedokļiem
<i>Kompetence (prasme īstenot ikdienas vajadzības)</i>	Subjektam raksturīga meistarības un kompetences apkārtējās vides apgūvē; spēja veikt daudzveidīgu darbību izjūta;	Grūtības ikdienas darbu veikšanā; izjūta, ka nespēj uzlabot vai izmainīt apstākļus; nespēja apzināties iespējas
<i>Dzīves mērķa esamība</i>	Raksturīga dzīves mērķa esamība un dzīves virzības izjūta; savas pagātnes un tagadnes apzinātības izjūta	Trūkst dzīves apzinātības izjūtas; mērķu un dzīves virzības izjūtas trūkums; nespēja atrast mērķus pagātnē; pārliecības trūkums
<i>Personiskā izaugsme</i>	Personiskās attīstības un sava potenciāla realizācijas izjūta; saskata savu izaugsmi un ekspansiju; atvērtība jaunai pieredzei; novēro aizvien lielāku pašpilnveidošanos	Personiskās stagnācijas izjūta; uzlabojumu un ekspansijas izjūtas trūkums laika gaitā; garlaicības un neieinteresētības dzīvē izjūta;

Sevis akceptēšana saistās ar antīko imperatīvu „iepazīsti sevi”, kas K. Rifas teorijā nozīmē precīzu un adekvātu savu motīvu, izjūtu un rīcības uztveri. Sevis akceptēšana ir plašāks jēdziens par pašvērtējumu, tas ietver savu īpašību apzināšanos un pieņemšanu.

Pozitīvas attiecības ar citiem ir faktors, kas akcentē tuvu attiecību, spēju mīlēt, empātiju kā svarīgus personības brieduma kritērijus.

Personiskā izaugsme tieši korelē ar pašaktualizācijas konceptu un atbilst Aristoteļa eidemonijas teleoloģiskajai interpretācijai. Personiskā izaugsme K. Rifas teorijā ir sava potenciāla apzināšanās un pastāvīga iekšējo potenciālu attīstīšana, kas ir svarīgākais psiholoģiskās labklājības nosacījums (Ryff, Singer, 2006).

Dzīves mērķa faktors skar eksistenciālas perspektīvas, padarot cilvēka dzīvi apzinātāku, un, piešķirot tai virzības izjūtu.

Ikdienas prasību īstenošana K. Rifas teorijā tiek saprasta kā indivīda spēja izvēlēties vai radīt tādus apstākļus, kas atbilst personiskajai būtībai un ļauj efektīvi virzīt savu dzīvi.

Autonomiju komponents globāli tiek interpretēts kā indivīda spēja nepadoties sabiedrības spiedienam un ietekmei plašā dzīves norišu spektrā (Ryff & Singer, 2006).

Tādējādi, K. Rifas teorija piedāvā detalizētu psiholoģiskās labklājības struktūrmodeļi, kurā ir integrētas gan humānistiskās psiholoģijas, gan attīstības psiholoģijas, gan klīniskās psiholoģijas atziņas. Minētais K. Rifas modelis mūsdienu psiholoģijā ir gan teorētiski, gan empīriski vispilnīgāk izstrādātais psiholoģiskās labklājības modelis.

Pētījuma organizācija un norise ***Organization and procedure of investigation***

Pētījumam tika izvirzīts mērķis izpētīt Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturu, pamatojoties uz K. Rifas izstrādāto sešu faktoru psiholoģiskās labklājības modeli.

Pētījumā tika iesaistīti Latgales reģiona iedzīvotāji no Balvu, Ludzas, Rēzeknes, Preiļu, Daugavpils, Krāslavas novadiem. Kopumā pētījumā piedalījās 300 respondenti. Tika veikta respondentu sociāli demogrāfiskā stratifikācija pēc dzimuma, vecuma, izglītības līmeņa, dzīvesvietas, nodarbošanās, ģimenes stāvokļa, materiālās nodrošinātības, reliģiskās un sociālās aktivitātes. Eksperimentālās izlases stratifikācija pēc minētajiem sociāli – demogrāfiskajiem parametriem tika veikta balstoties uz oficiālajiem Latgales iedzīvotāju ģenerālkopas statistiskajiem procentuālajiem datiem pēc minētajiem sociāli - demogrāfiskajiem parametriem ar gadījuma izlases metodi. Pētījums tika veikts kā individuāli, tā arī frontāli respondentu brīvajā laikā pēc iepriekšējas vienošanās ar viņiem. Piedalīšanās pētījumā bija brīvprātīga.

Empīrisko datu ieguvei tika izmantota šī pētījuma autora sastādīta sociāli demogrāfiskā aptauja un K. Rifas „Psiholoģiskās labklājības skalas”, kuras 2001. gadā Latvijas kultūrvidei adaptēja LU docētājas S. Voitkāne un S. Miezīte.

Izveidotajā respondentu grupā tika pētīti tādi iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības satura elementi kā: sevis akceptēšana, pozitīvas attiecības ar citiem, personiskā izaugsme, dzīves mērķa esamība, prasme īstenot ikdienas vajadzības un autonomija. Bez tam tika noteiktas psiholoģiskās labklājības saturiskās atšķirības, ņemot vērā respondentu sociāli demogrāfiskos raksturojumus.

Pētījuma rezultāti *Results*

Pētījuma pirmajā etapā ar sociālās stratifikācijas aptaujas palīdzību tika iegūti sākotnējie sociāli demogrāfiskie dati par respondentu grupu, kuri ilustrēti 2. tabulā.

Izanalizējot iegūtos sociāli demogrāfiskos datus, iespējams secināt, ka respondentu sadalījums pēc dzimuma, vecuma, ģimenes stāvokļa, izglītības un dzīves vietas ir proporcionāls.

Pēc parametra „Nodarbošanās” prevalē strādājošie respondenti, aiz kuriem seko bezdarbnieki, bet vismazākais respondentu skaits raksturo studējošo jaunatni – šāds nevienmērīgs sadalījums atspoguļo Latgales reģiona oficiālās statistiskās proporcijas, atkarībā no respondentu nodarbošanās veida.

Jāatzīmē, ka eksperimentālās izlases sadalījums pēc materiālās nodrošinātības nav vienmērīgs: izlasē dominē respondenti ar vidēju ienākumu līmeni, savukārt vismazākais skaits raksturo respondentus ar augstiem ienākumiem. Minētais fakts atspoguļo objektīvo Latgales ekonomisko situāciju, kura raksturojas ar samērā augstu iedzīvotāju procentuālo skaitu, kuru ienākumi ir zemāki par valstī noteikto iztikas minimumu, kā ar zemu iedzīvotāju skaitu ar augstiem ienākumiem. Iegūtie dati aktualizē problēmu par iedzīvotāju ienākumu līmeņa ietekmi uz viņu laimes izjūtu un psiholoģisko labklājību, jo eksperimentāli pierādīts, ka valstīs ar zemu sociāli ekonomiskās attīstības līmeni, pie kurām pieskaitāma arī Latvija, un, it īpaši, Latgales reģions, iedzīvotāju psiholoģisko labklājību un laimes izjūtu būtiski ietekmē ienākumu līmenis (Diener & Biswas Diener, 2002; Diener, Seligman, 2004).

Pēc parametra „Reliģiskā aktivitāte” respondentu sadalījums ir samērā vienmērīgs, kaut gan jāatzīmē, ka proporcionāli vismazākais respondentu skaits raksturo Latgales iedzīvotājus ar augstu reliģisko aktivitāti. Savukārt, pēc parametra „Sociālā aktivitāte” pētāmās izlases respondentu sadalījums nav proporcionāls, jo pētāmajā izlasē dominē sociāli aktīvie respondenti, tomēr jāpiezīmē, ka respondentu skaits ar zemu sociālo aktivitāti ir pietiekams statistiski nozīmīgu rezultātu iegūšanā.

2. tabula

Latgales respondentu izlases sociāli demogrāfiskais sadalījums
Latgale respondents socio-demographic distribution of the sample

Sociāli demogrāfiskie parametri				
		Oficiālie statistiskie dati procentos	Izlases respondentu skaits (N)	Izlases procentuālais sastāvs (%)
Dzimums	Vīrieši	46 %	111	37,0
	Sievietes	54%	189	63,0
Vecums	18 - 20	7,6%	60	20,1
	21 - 35	18,6%	90	30,0
	36 - 45	14,0%	71	23,6
	46 - 61	23,6%	79	26,3
Ģimenes stāvoklis	Precējies	43,9%	143	47,7
	Neprecējies	56,1%	157	52,3
Izglītība	Skolas	29,1%	93	31,0
	Vidējā profesionālā	32,7%	103	34,3
	Augstākā	23,9%	86	34,7
Dzīves vieta	Pilsēta	69%	189	63,0
	Rajons	31%	111	37,0
Nodarbošanās	Studē	8,3%	50	16,6
	Strādā	43,9%	172	57,3
	Bezdarbnieks	22,7%	78	26,0
Materiālā nodrošinātība	Zema (zem 177 latu uz cilvēku)	32,4%	95	31,6
	Vidēja (177 - 250 latu uz cilvēku)	56,1%	155	51,6
	Augsta (virs 250 latu uz cilvēku)	11,5%	50	16,6
Reliģiskā aktivitāte	Neapmeklēju baznīcu (zema reliģiskā aktivitāte)	Nav oficiālu datu	99	33,0
	Apmeklēju baznīcu reizēm (vidēja reliģiskā aktivitāte)	Nav oficiālu datu	129	43,0
	Apmeklēju baznīcu regulāri (augsta reliģiskā aktivitāte)	Nav oficiālu datu	72	24,0
Sociālā aktivitāte	Cenšos piedalīties sabiedriskajā dzīvē un palīdzēt cilvēkiem (sociāli aktīvs)	Nav oficiālu datu	234	78,0
	Necenšos piedalīties sabiedriskajā dzīvē un palīdzēt cilvēkiem (sociāli neaktīvs)	Nav oficiālu datu	66	22,0

Nākamajā pētījuma posmā ar K. Rifas metodikas „Psiholoģiskās labklājības skalas” tika analizēts psiholoģiskās labklājības saturs visā respondentu grupā, neatkarīgi no sociāli demogrāfiskajiem rādītājiem. Iegūtie rezultāti sākotnēji tika analizēti ar Kolmogorova Smirnova testa (One - Sample Kolmogorov – Smirnov Test) palīdzību (SPSS programma), lai pārbaudītu rezultātu atbilstību normālai sadalei. Tika konstatēts, ka iegūtie rezultāti pēc visiem K. Rifas „Psiholoģiskās labklājības skalu” komponentiem atbilst normālai sadalei ($p > 0,05$), tādēļ turpmāk rezultātu analīzē iespējams pielietot vidējās vērtības un Pīrsona korelācijas koeficientu.

Iegūtie dati par Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturu tika analizēti ar SPSS programmas palīdzību. Sākotnēji tika noteikts kopējais psiholoģiskās labklājības līmenis visā respondentu grupā (skat. 3. tabulu)

3. tabula

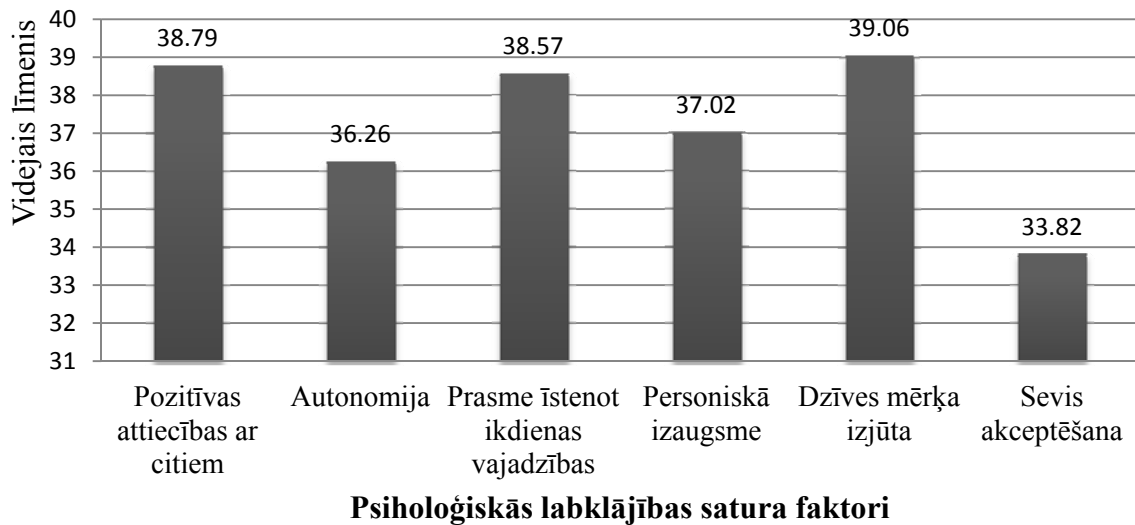
Latgales iedzīvotāju kopējais psiholoģiskās labklājības līmenis
Latgale population overall psychological well-being

Statistiskie rādītāji	Psiholoģiskās labklājības līmenis
Respondentu skaits	300
Respondenti ar augstu psiholoģiskās labklājības līmeni (% no kopējā respondentu skaita)	20,7 %
Respondenti ar vidēju psiholoģiskās labklājības līmeni (% no kopējā respondentu skaita)	62,3 %
Respondenti ar zemu psiholoģiskās labklājības līmeni (% no kopējā respondentu skaita)	17 %

Analizējot iegūtos rezultātus, iespējams konstatēt, ka kopējais respondentu psiholoģiskās labklājības līmenis vērtējams kā vidējs – 223,5 punkti pēc K. Rifas testa. Pētāmo respondentu grupā tika konstatēts, ka augsta psiholoģiskā labklājība raksturīga tikai 20,7 % respondentu, tajā pat laikā dominē respondenti ar vidēju psiholoģiskās labklājības līmeni – 62,3 %. Savukārt, zems psiholoģiskās labklājības līmenis konstatēts 17 % respondentu. Minētie fakti aktualizē Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības uzlabošanas problēmu.

Nākamajā pētījuma etapā tika analizēts Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturs, kura rezultāti ilustrēti 2. attēlā. Šajā attēlā ilustrēti psiholoģiskās labklājības saturu veidojošo elementu vidējie aritmētiskie līmeņi, kurus uzrādīja respondenti.

Analizējot Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturu iespējams konstatēt, ka respondentu psiholoģiskās labklājības profilā dominē komponents „Dzīves mērķa izjūta”, kas vērtējams kā faktors, kas paaugstina cilvēka psiholoģisko labklājību un sekmē laimes izjūtu, kā arī sniedz cilvēka dzīvei virzības izjūtu un apzinātību.



2.att. Latgales iedzīvotāju psiholoģiskās labklājības saturs
Fig 2 Content of Psychological well-being of the Latgale population

Nākamie psiholoģiskās labklājības saturs elementi, kuru izteiktība respondentu psiholoģiskās labklājības saturā ir gandrīz vienāda ir „Pozitīvas attiecības ar citiem” (38,79) un „Prasme īstenot ikdienas vajadzības” (38,57). Spēja veidot pozitīvas attiecības ar citiem paredz to, ka personība gūst baudu no siltām, uzticamām attiecībām ar citiem, rūpējas par citiem, spējīga uz spēcīgu empātiju un pieķeršanos. Savukārt prasme īstenot ikdienas vajadzības saistīta ar spēju veidot savu personisko vidi, atbilstoši savas personības īpašībām, kā arī raksturīga savas kompetences un spējas veikt daudzveidīgu darbību izjūta. Abi minētie faktori būtiski sekmē personības kopējo psiholoģisko labklājību, tomēr, jākonstatē, ka pētāmajā grupā šo faktoru attīstības līmenis ir vidējs.

Diemžēl personiskās izaugsmes komponents, kurš, saskaņā ar psiholoģiskās labklājības eidemonisko traktējumu, ir galvenais šī fenomena parametrs, pētāmajā grupā ir izteikts vidējā līmenī (37,02), kas nozīmē, ka respondentiem var trūkt sava potenciāla realizācijas un izaugsmes izjūta, kas hipotētiski var būt saistīta ar Latgales zemo sociāli ekonomiskās attīstības līmeni, kas ierobežo personības potenciāla attīstības iespējas.

„Autonomijas” komponents respondentu psiholoģiskās labklājības saturā ir viens no sliktāk attīstītajiem šī fenomena komponentiem. Esošais autonomijas attīstības līmenis paredz zināmu neatkarības izjūtas trūkumu, rūpes par apkārtējo novērtējumu, pieņemot svarīgus lēmumus, iespējama orientācija uz apkārtējo viedokļiem.

Viszemākais attīstības līmenis konstatēts komponentam „Sevis akceptēšana”, kas paredz zināmu neapmierinātību ar sevi, vilšanās savā pagātnē, rūpes par noteiktām savas personības īpašībām.

Pētījuma noslēgumā tika noteikts vai respondentu psiholoģisko labklājību ietekmē tādi sociāli demogrāfiskie faktori kā dzimums, ģimenes stāvoklis,

dzīves vieta, izglītības līmenis, nodarbošanās, materiālā nodrošinātība, reliģiskā un sociālā aktivitāte. Pētāmo mainīgo saiknes apstiprināšanai vai noliegšanai tika izmantots Pīrsona korelācijas koeficienta aprēķins, tika analizēta saikne starp respondentu sociāli demogrāfiskajiem raksturojumiem un viņu psiholoģisko labklājību.

Analizējot sociāli demogrāfisko faktoru ietekmi uz respondentu kopējo psiholoģisko labklājību, tika konstatēts, ka visvairāk šo fenomenu ietekmē respondentu sociālā aktivitāte ($p=0,772$ „sociāli aktīvie”; $p=0,636$ „zema sociālā aktivitāte”) un nodarbošanās ($p=0,779$ „studējošie”; $p=0,752$ „strādājošie”; $p=0,655$ „bezdarbnieki”). Savukārt pārējie sociāli demogrāfiskie faktori: dzimums, ģimenes stāvoklis, dzīves vieta, izglītības līmenis, materiālā nodrošinātība, reliģiskā neatstāj būtisku ietekmi uz respondentu kopējo psiholoģiskās labklājības līmeni. Tomēr vērojama minēto faktoru ietekme uz atsevišķiem psiholoģiskās labklājības saturu veidojošiem komponentiem (skat. 4. tabulu).

4. tabula

Sociāli demogrāfisko faktoru ietekme uz psiholoģiskās labklājības saturu
Socio-demographic factors on the psychological well-being content

Ietekmējošie sociāli demogrāfiskie faktori	Psiholoģiskās labklājības satura komponents
<i>Dzimums</i>	Autonomija; Personiskā izaugsme; Sevis akceptēšana
<i>Ģimenes stāvoklis</i>	Autonomija
<i>Nodarbošanās</i>	Autonomija; Prasme īstenot ikdienas vajadzības; Personiskā izaugsme; Dzīves mērķa izjūta.
<i>Materiālā nodrošinātība</i>	Autonomija; Personiskā izaugsme; Dzīves mērķa izjūta; Sevis akceptēšana.
<i>Izglītība</i>	Prasme īstenot ikdienas vajadzības; Personiskā izaugsme; Sevis akceptēšana.
<i>Dzīves vieta</i>	Pozitīvas attiecības ar citiem; Autonomija
<i>Reliģiskā aktivitāte</i>	Pozitīvas attiecības ar citiem; Autonomija; Personiskā izaugsme; Dzīves mērķa izjūta
<i>Sociālā aktivitāte</i>	Pozitīvas attiecības ar citiem; Personiskā izaugsme; Dzīves mērķa izjūta; Prasme īstenot ikdienas vajadzības

Analizējot respondentu dzimuma ietekmi uz atsevišķiem psiholoģisko labklājību veidojošajiem komponentiem, iespējams konstatēt, ka autonomijas komponents vīriešu psiholoģiskās labklājības struktūrā izteikts vairāk ($p=0,409$), nekā sievietēm ($p=0,355$). Savukārt sievietes ($p=0,517$; $p=0,684$) pārspēj vīriešus ($p=0,436$; $p=0,590$) pēc personiskās izaugsmes un sevis akceptēšanas komponentiem.

Tika konstatēts, ka ģimenes stāvoklis ietekmē tikai psiholoģiskās labklājības autonomijas komponentu – neprecētie respondenti ($p=0,450$) pēc šī indikatora pārspēj precētos ($p=0,292$) respondentus.

Nodarbošanās ietekmē vairākus psiholoģiskās labklājības komponentus. Pēc autonomijas indikatora bezdarbnieki ($p=0,554$ pārspēj strādājošos ($p=0,294$) un studentus ($p=0,447$). Savukārt visaugstākā prasme īstenot ikdienas vajadzības raksturīga strādājošajiem ($p=0,679$) respondentiem, bet viszemākā – bezdarbniekiem ($p=0,322$). Pēc indikatora personiskā izaugsme strādājošie ($p=0,506$) pārspēj studentus ($p=0,372$), bet viszemākā līmenī šis faktors raksturīgs bezdarbniekiem ($p=0,353$). Beidzamais psiholoģiskās labklājības indikators, kuru ietekmē respondentu nodarbošanās ir dzīves mērķa izjūta. Visaugstākais šī komponenta līmenis konstatēts studentiem ($p=0,488$), bet viszemākais bezdarbniekiem ($p=0,358$).

Analizējot materiālās nodrošinātības ietekmi, tika noteikts, ka psiholoģiskās labklājības autonomijas komponents visaugstākā līmenī raksturīgs respondentiem ar vidējiem ienākumiem ($p=0,402$), bet viszemākais – respondentiem ar augstiem ienākumiem ($p= - 0,164$). Savukārt respondenti ar augstiem ienākumiem ($p=0,625$) pārspēj personiskās izaugsmes rādītājiem pārspēj respondentus ar zemiem ienākumiem ($p=0,609$), bet viszemākais šī indikatora līmenis tika konstatēts respondentiem ar vidēju ienākumu līmeni ($p=0,440$). Dzīves mērķa izjūtas augstākais līmenis tika konstatēts respondentiem ar augstiem ienākumiem ($p=0,722$), bet zemākais šī komponenta attīstības līmenis konstatēts respondentiem ar zemiem ienākumiem ($p=0,411$). Pēc sevis akceptēšanas indikatora respondenti ar zemiem ienākumiem ($p=0,742$) apsteidz respondentus ar augstiem ienākumiem ($p=0,616$), bet viszemākais līmenis konstatēts vidēju ienākumu respondentu grupā ($p=0,591$).

Pēc faktora „Izglītība”, iespējams secināt, ka visaugstākais prasmes īstenot ikdienas vajadzības komponenta līmenis raksturīgs respondentiem ar augstāko izglītību ($p=0,715$), bet viszemākais – respondentiem ar skolas izglītību ($p=0,595$). Visaugstākais personiskās izaugsmes līmenis raksturīgs respondentiem ar augstāko izglītību ($p=0,543$), kā nākamie seko respondenti ar vidējo speciālo izglītību ($p=0,470$), un, visbeidzot, respondenti ar skolas izglītību ($p=0,384$). Sevis akceptēšana visvairāk izteikta augstākās izglītības respondentu grupā ($p=0,719$), kurai seko respondentu grupa ar skolas izglītību ($p=0,682$). Bet viszemākā līmenī šis parametrs ir respondentiem ar vidējo profesionālo izglītību ($p=0,523$).

Tika konstatēta noteikta respondentu dzīves vietas ietekme uz tādiem psiholoģiskās labklājības komponentiem kā pozitīvas attiecības ar citiem un autonomija. Pēc abiem minētajiem komponentiem lauku iedzīvotāji ($p=0,705$; $p=0,405$) pārspēj pilsētas iedzīvotājus ($p=0,592$; $p=0,328$).

Respondentu reliģiskā aktivitāte ietekmē pozitīvu attiecību ar citiem, autonomijas, dzīves mērķa izjūtas komponentus. Respondenti ar augstu

reliģisko aktivitāti tika konstatēts augstākais pozitīvu attiecību ar citiem līmenis ($p=0,751$), bet zemākais šī komponenta līmenis tika konstatēts respondentiem ar vidēju reliģisko aktivitāti ($p=0,605$). Savukārt visaugstākais autonomijas līmenis tika konstatēts respondentiem ar zemu reliģisko aktivitāti ($p=0,452$), šiem respondentiem seko cilvēki ar augstu reliģisko aktivitāti ($p=0,413$), bet viszemākais autonomijas līmenis konstatēta respondentiem ar vidēju reliģisko aktivitāti ($p=0,347$). Visaugstākā personiskās izaugsmes izjūta konstatēta respondentiem ar zemu reliģisko aktivitāti ($p=0,525$), bet viszemākais šī parametra līmenis respondentiem ar augstu reliģisko aktivitāti ($p=0,400$). Analogiski rezultāti konstatēti pēc dzīves mērķa izjūtas parametra: visaugstākais līmenis konstatēts respondentiem ar zemu reliģisko aktivitāti ($p=0,520$), bet viszemākais – respondentiem ar augstu reliģisko aktivitāti ($p=0,295$).

Sociālās aktivitātes faktors būtiski ietekmē gan kopējo psiholoģisko labklājību, gan atsevišķus tās komponentus. Respondentiem ar augstu sociālo aktivitāti ($p=0,645$) pozitīvas attiecības ar apkārtējiem ir augstākā līmenī, nekā respondentiem ar zemu sociālo aktivitāti ($p=0,490$). Analogiski rezultāti konstatēti pēc prasmes īstenot ikdienas vajadzības, personiskās izaugsmes un dzīves mērķa izjūtas komponentiem, kuri respondentiem ar augstu sociālo aktivitāti ir izteikti augstākā līmenī ($p=0,650$; $p=0,498$; $p=0,501$), nekā respondentiem ar zemu sociālo aktivitāti ($p=0,508$; $p=0,287$; $p=0,273$).

Secinājumi **Conclusions**

1. Psiholoģiskās labklājības filozofiskais pamatojums balstās Aristoteļa eidemonisma koncepcijā, saskaņā ar kuru cilvēka laime tiek saistīta ar personiskā potenciāla realizāciju.
2. Psiholoģiskās labklājības interpretācija mūsdienu psiholoģijā pamatojas balstās uz K. Rifas psiholoģiskās labklājības teoriju un šīs teorijas ietvaros izveidoto psiholoģiskās labklājības modeli, kura struktūru veido seši galvenie elementi: sevis akceptēšana, pozitīvas attiecības ar citiem, personiskā izaugsme, dzīves mērķis, prasme īstenot ikdienas vajadzības un autonomija.
3. Psiholoģiskā labklājība būtiski ietekmē visas cilvēka dzīves jomas, fizisko veselību un sociālo labklājību. Augsta psiholoģiskā labklājība padara garāku cilvēka dzīvi un nodrošina nepārtrauktu personības attīstību un pašpilnveidošanos.
4. Latgales iedzīvotāju kopējais psiholoģiskās labklājības līmenis vērtējams kā vidējs.

5. Izpētītajā Latgales iedzīvotāju izlasē psiholoģiskās labklājības saturā dominē tādi komponenti kā dzīves mērķa izjūta un pozitīvas attiecības ar citiem. Savukārt viszemākajā līmenī ir sevis akceptēšana un autonomija.
6. Kā būtiskākie kopējo psiholoģisko labklājību noteicošie sociālie faktori tika konstatēti sociālā aktivitāte un nodarbošanās.
7. Tādi sociāli demogrāfiskie faktori kā dzimums, ģimenes stāvoklis, dzīves vieta, izglītības līmenis, materiālā nodrošinātība, reliģiskā neatstāj būtisku ietekmi uz respondentu kopējo psiholoģiskās labklājības līmeni. Tomēr vērojama minēto faktoru ietekme uz atsevišķiem psiholoģiskās labklājības saturu veidojošiem komponentiem. Visplašākais ietekmes spektrs ir tādiem faktoriem kā izglītības līmenis un reliģiskā aktivitāte.

Summary

Psychological well-being affects all areas of a person's life, physical health and social well-being. High psychological well-being make a longer human life and provides continuous personal development and self-improvement.

As shown by the results of studies of psychological well-being content varies among a different ethnic groups and cultures. Thus, despite the accumulated theoretical and empirical material about the research challenges of wealth, not properly applied in other countries of research results to a particular country or region, in this case - Latvia and the region. The indicators of socio-economic development in the region are the lowest in Latvia. For example, gross domestic product per one Riga inhabitant in 2007 15 times overcomes the gross domestic product per Daugavpils region inhabitant. These facts raise the question of Latgale adverse socio-economic impact on the psychological well-being of its citizens. Taking into consideration these facts, this study aims to investigate the population of Latgale psychological well-being, and the contents of this phenomenon and to identify some of the socio-economic factors influencing on this phenomenon. This research is carried out in the framework of the promotion paper "Latgale people with different happiness psychological well-being content".

Analysing of psychological well-theoretical aspects of interpretation, the author came to the following conclusions:

1. Psychological well-being philosophical justification is based on Aristotle's conception of eudemonism, according to which human happiness is related to the realization of personal potential.
2. An interpretation of psychological well-being modern psychology is based on K. Reef's psychological well-being theory and the theory of psychological well-being within the established model, the structure consists of six main elements: self-acceptance, positive relations with others, personal growth, purpose of life, the ability to exercise everyday needs and autonomy. Besides understanding the phenomenon of psychological well-being of modern psychology adds significant value R. Raerin's and L. Deci's self-determination theory.

3. Psychological well-being affects all areas of a person's life, physical health and social well-being. High psychological well make a longer human life and provides continuous personal development and self-improvement.

As result of the analysis of Latgale population psychological well-being and socio-demographic factors iinfluencing on it can be concluded:

1. Latgale population overall psychological well-being is assessed as moderate.
2. The following components such as life a sense of purpose and positive relationships with others in the content of psychological well-being of the population are dominated among Latgale respondents in the frame of research. Whereas the self-acceptance and autonomy are at the lowest level .
3. As the most important overall psychological well-being of the social determinants were found in social activity and occupation. It can be defined a job (employment), social status, religiosity (belief in God), family relationships, participation in public life (social relations), health, material security, education, leisure and personal development
4. These socio-demographic factors such as gender, marital status, place of residence, education level, physical security, religious non-significant effect on respondents' overall psychological well-being. However, the observed factors effect on main individual psychological well-being content components. The widest range of influence are on such factors as level of education and religious activity.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā
«Atbalsts Daugavpils Universitātes doktora studiju īstenošanai»
Vienošanās Nr. 2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/015

Literatūra ***Bibliography***

1. Barefoot, J.C., Maynard, K.E., Beckham, J.C., Brummett, B.H., Hooker, K. & Siegler, I.C. (1998). Trust, Health, and Longevity. *Journal of Behavioral Medicine*, 21 (6), 517-526.
2. Biswas-Diener, R., Vitterso, J., & Diener, E. (2005). Most People are Pretty Happy, but There is Cultural Variation: The Inughuit, The Amish, and The Maasai. *The Journal of Happiness Studies*, 6(3), 205-226.
3. Bradburn, N. M. (1969). *The structure of Psychological Wellbeing* . Aldine Publishing Co.
4. Erikson E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
5. Jahoda, M. (1958). *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York: Basic Books.
6. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069 – 1081.

7. Ryff, C.D., Singer, B.H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103–1119.
8. Ryckman, R.M. (2008). *Theories of Personality*. Belmont Thomson Higher Education.
9. Springer, K.W., Hauser, R.M. (2006). An Assessment Of The Construct Validity Of Ryff's Scales Of Psychological Well-Being: Method, Mode And Measurement Effects, *Social Science Research* 35, 1080–1102.
10. Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
11. Воронов, В.В., Лавриненко, О.Я. (2011). Доходы населения Латвии: уровень, дифференциация, динамика. *Социологические исследования*, 9, с. 47.

Ēriks Kalvāns	Rēzeknes Augstskola Rēzekne, Atbrīvošanas aleja 115, LV-4601, Latvija e-pasts: pf@ru.lv, yello@inbox.lv Tel.: +371 28720293
----------------------	---

**INTERNĀTPAMATSKOLAS PUSAUDŽU UZVEDĪBU
IETEKMĒJOŠIE FAKTORI**
*Behavior influencing factors of teenagers studying at boarding
elementary school*

Indra Kolendoviča
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *Social environment where people live, propose definite requirements. School proposes requirements that deal with a successful acquisition of study subjects, maintenance of communication with classmates and teachers, regulation of own behaviour in order it could be acceptable in the context of social relation (Raščevska et al, 2010).*

In interaction with other people (social models) there appear cognitive schemes and regulation systems that determine behaviour (Costa, 2008; Jessor, 1992; Muris, 2006). Behaviour problems are more common for a teenage period. They become especially acute for teenagers who come from a socially unfavourable environment and that is the reason for excluding them from an active involvement into class and school activities, there often happens segregation.

The aim of the paper is to set risk factors for teenagers' behaviour at elementary boarding school

Key words: *elementary boarding school, self-dependence, teenager, behaviour.*

Ievads
Introduction

Pārliecinošākā šī laika iezīme cilvēka demokrātijas izpausmei ir patstāvība, individuālisms, brīvība un cilvēktiesību ievērošana. Zinātnieku (Maslow, 1970; Fromm, 1941/1956; Ēriksons, 1998; Geidžs & Berliners, 1999; Boulbijs, 1998, Karpova, 1998 u.c.) uzmanība tiek pievērsta cilvēka attīstības un nobriešanas periodiem atsevišķās sociālās grupās. Viena no sarežģītākajām sociālajām grupām ir pusaudži (Piaže, 2002; Кош, 1984; Роджерс & Фрейберг, 2002) ar viņiem raksturīgajām problēmām: skolas noteikumu pārkāpšana, izaicinoša uzvedība, kas izraisa konfliktus skolā gan starp skolēniem, gan starp skolēniem un skolotājiem, gan skolēniem, skolotājiem un skolēnu vecākiem. Pusaudži sāk cīņu par savu tiesību un patstāvības atzīšanu (Zelmenis, 2000).

Latvijā pirmie pētījumi par skolēnu uzvedības un citām adaptācijas grūtībām veikti jau 20.gadsimta 70.-80. gados, tos realizēja IZM Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūts (Avotiņš, 1989), izstrādājot speciālās mācību programmas skolas vecuma bērniem un sniedzot viņu psiholoģisko raksturojumu un ieteikumus vecākiem un skolotājiem uzvedības grūtību pārvarēšanā (Žimante, 2012). ESF pētījumā „Pedagoga profesionālā darbība skolēnu individuālo mācīšanās spēju attīstībā” speciālo vajadzību atpazīšanā pedagoģiskajā procesā kā īpašo vajadzību veidu izdala uzvedības traucējumus, ko izraisījusi pedagoģiskā ielaistība un ar audzināšanas ietekmi saistītie

personības traucējumi. Starptautiskajā statistiskajā slimību un veselības problēmu klasifikatorā (2000) mācīšanās, uzvedības un emocionālie traucējumi bērnu un pusaudžu vecumā ir raksturoti SSK-10, definējot bērnu un pusaudžu attīstības traucējumu sistēmu, ko daudzi praktiķi un pētnieki izmanto par pamatu, lai korekti apzīmētu šāda veida traucējumus.

Kolendovičas pedagoģiskie novērojumi, kuri veikti 2011./2012.mācību gadā un 2012./2013.mācību gadā X internātpamatskolā, analizējot skolas darbības prioritātes, un sasniegtie rezultāti jomās „Atbalsts izglītojamajiem”, „Skolas vide” izpētē, liecina, ka daudzi skolotāji atrodas ar skolēnu subjekts - objekts pozīcijā un, no vienas puses, neprot, no otras puses, negrib mainīties. Novērojumos secināts, ka reālajā skolas darbā skolēnu patstāvības izpausmes tiek dēvētas par visatļautību.

Raksta mērķis – noteikt internātpamatskolas pusaudžu uzvedību ietekmējošos faktoros.

Uzvedības problēmas, to rašanās iemesli *Behaviour problems and the reasons of their origin*

Uzvedības problēmas nav iedzimtas (Dreikurs, 1989). Tās rodas sociālās un psiholoģiskās attīstības gaitā. Ja bērns neizjūt piederības sajūtu, viņš sāk tiekties pēc īpaša statusa un pārākuma pār citiem. Bērna nepareizi izvēlētais mērķis sasniegt pārākumu izraisa agresiju. Meklēdami vietu ģimenē un kolektīvā, bērni sastopas ar grūtībām. Nesaņemot atbalstu, viņi zaudē ticību saviem spēkiem, attieksme parasti inducējas uz bērnu, veidojot trauksmaini bailīgu neirotisku personību, atņemot bērnam iespēju patstāvīgi izlemt, izvēlēties, pārvarēt grūtības, norūdīties (Ēriksons, 1998; Geidžs & Berliners, 1999; Pliners, 2002).

Uzvedības problēmas biežāk vērojamas pamatskolas klasēs, vecumā, kad skolēni vēlas būt pieauguši, bet vēl ir atkarīgi no vecāku rūpēm. Palielinās emocionālo grūtību un uzvedības problēmu risks, izmaiņas darbības struktūrā, sabiedriskajā stāvoklī, motivācijas sfērā, vērtīborientācijā (Youngblade & Theokas, 2006). Vērojamas pastiprinātas pusaudžu bažas par to, kā citi viņu uztver (Harter, 2006). Turklāt pusaudzis vēl neprot analizēt, atdalīt un korelēt savas atsevišķās īpašības, saprast to savstarpējo saikni, atšķirt savā raksturā būtisko no nebūtiskā. Viņš bieži izvirza pretenzijas, kuras nespēj realizēt, līdz ar to izjūt sava „Es” pretrunīgumu, nesakārtotību, tas viņā rada nenoturīgumu un nelīdzsvarotību, kas ietekmē viņa uzvedību (Mārtinsone, 1998). Ja sociālajā kontekstā viņa gaidas netiek apmierinātas, pazeminās pašvērtējums (Harter, 2006), kas nenoliedzami ietekmē pusaudža uzvedību.

Sociālie, apkārtējās vides, ģenētiskie, personības un uzvedības radītie riska faktori ietekmē pusaudža dzīves stilu un uzvedību (Buhvalovs & Pliners, 2002; Geidžs & Berliners, 1999 Jessor, 1992). Palielinās uzvedības problēmas,

kas ir nozīmīgs turpmākās personības funkcionēšanas prognozētājs. Sevišķi aktuāls šis jautājums ir pusaudžiem, kuri mācās internātpamatskolās un bieži nāk no sociāli nelabvēlīgas vides (Ušča, 2012), viņu iepriekšējās pieredzes kognitīvās shēmas un noteikumu sistēmas ne vienmēr atbilst vispārpieņemtajām uzvedības normām un skolas iekšējās kārtības noteikumiem.

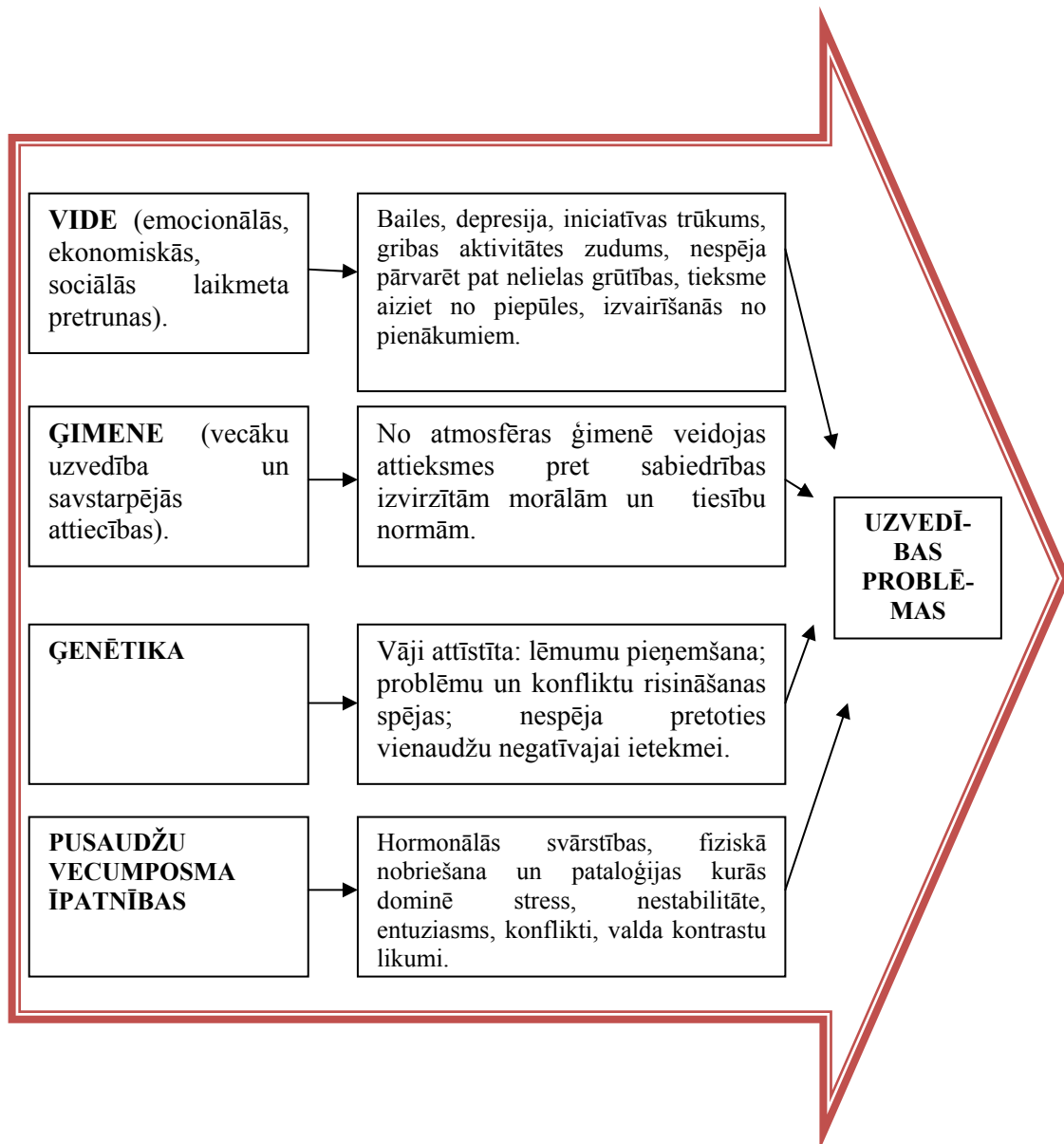
Pusaudžu emocionālo un uzvedības problēmu analīzē tiek izdalītas četras galvenās ietekmējošo faktoru grupas:

- 1) bioloģiskās, fizioloģiskās un sociālpsiholoģiskās iezīmes;
- 2) ģimene (akcents uz mijiedarbību starp pusaudzi un vecākiem);
- 3) sociālā vide, kurā veidojas pieredze,
- 4) apkārtējā sabiedrība (Muris, 2006).

Autores pieredze liecina, ka internātskolas skolēniem bieži visās minētajās grupās vērojami traucējumi. Daudziem vecākiem nav intereses par pusaudža sasniegumiem (Prudnikova et al, 2011). Pirms nokļūšanas internātskolā daļa skolēnu jau saskārusies ar segregāciju, kas var sekmēt uzvedības problēmu rašanos. Zems dzīves līmenis, vecāku nepieejamība, nepietiekama normu pārkāpjošas uzvedības nosodīšana un vāja kontrole no vecāku puses, ģimenes nestabilitāte traucē sociālo attiecību saglabāšanos un pazemina sociālo normu efektivitāti, sekmē uzvedības problēmu attīstību (Caspi & Moffiti, 1995, Costa, 2008). Pētījumi (Lansford et al., 2006) liecina, ka emocionālo un uzvedības traucējumu sekas ir negatīvi attīstības rezultāti, kas izpaužas kā zems sociālo un kognitīvo prasmju līmenis, neprasmē risināt konfliktsituācijas, pieņemt lēmumus, nespēja būt neatkarīgam no citu vienaudžu nelabvēlīgās ietekmes. Arī raksta autoru pedagoģiskās prakses pieredze apliecina, ka skolēniem ar uzvedības traucējumiem vērojamas zemas mācīšanās, koncentrēšanās un uzmanības noturēšanas spējas, viņi bieži nespēj patstāvīgi mācīties. Internātpamatskolas pusaudžu uzvedību ietekmējošie riska faktori vizuāli skatāmi 1.attēlā.

Pedagogiem nepieciešams meklēt risinājumus, kā profesionālā un sistemātiskā pedagoģiskā darbā, nepārkāpjot pusaudžu tiesības un ievērojot vecumposma un individuālās īpatnības un vajadzības, sekmēt adekvātas uzvedības normu akceptēšanu, lai panāktu pozitīvu audzināšanas dinamiku, daļēji kompensējot nelabvēlīgās ģimeniskās vides radītās sekas (Pliners, 2002).

Viens no veidiem, kā veikt uzvedības korekciju - attīstīt pusaudžos patstāvību, kas nav parasta personības zināšanu, prasmju un iemaņu summa, kura atļauj veikt savas darbības, tā ir personības sabiedriska izpausme, attieksmes pret darbu, cilvēkiem un sabiedrību pamats (Alijevs, 1998; Karpova, 1998; Vygotsky, 1986; Center & Center, 2001). Patstāvība paredz cilvēka atbildīgu attieksmi pret savu uzvedību, spēju rīkoties apzinīgi un iniciatīvi ne tikai zināmos, bet arī jaunos apstākļos, kuri prasa nestandarta lēmumus.



1.attēls. Riska faktori, izpausmes un sekas (I.Kolendoviča)
Fig. 1 Risk factors, disclosures and consequences (I.Kolendoviča)

I.Kons (Кон, 1984) pētījis trīs savstarpēji saistītās īpašības pusaudža vecumposmā, ko ietver jēdzienā „patstāvībā”, kas veicina izmaiņas uzvedībā:

- neatkarība kā cilvēka spēja pieņemt un realizēt savus lēmumus;
- atbildība, gatavība atbildēt par savu rīcību sekām;
- pārlicība par tādas uzvedības morālo pareizību un reālo sociālo iespējamību.

Pusaudža audzināšana un dzīves vide, apstākļi determinē cilvēka attīstību un viņa spēju realizēšanu. Personības aktīva darbība palīdz mainīt apstākļus, nodrošina cilvēkiem relatīvu brīvību. Uzzinot sabiedrības attīstības likumsakarības, cilvēks pārveido sabiedrisko vidi un vienlaicīgi arī sevi. Cilvēks ir ne tikai objekts, viņš ir arī subjekts, viņš eksistē sevī. Pusaudžu vecumposmā

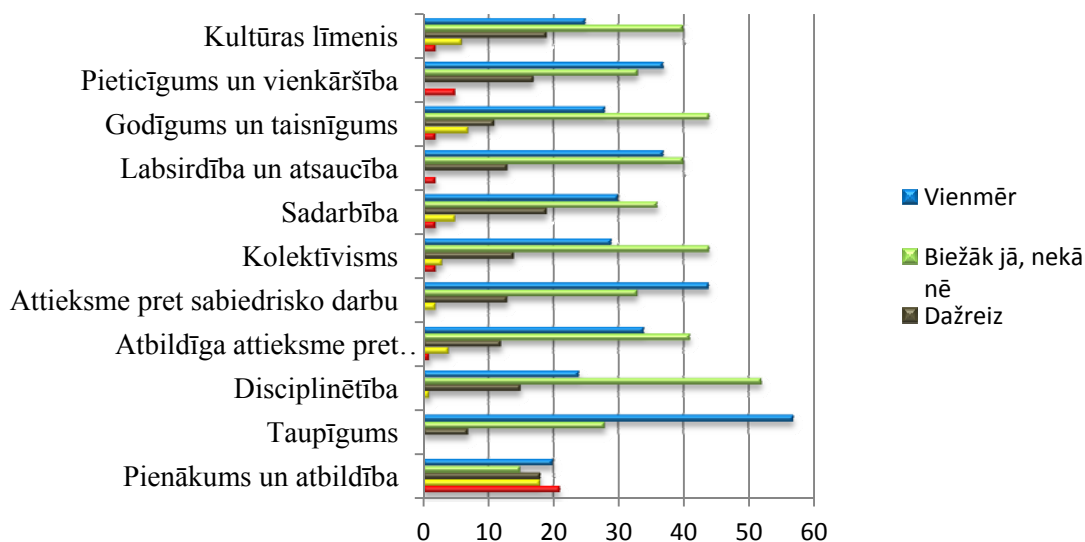
pašattīstība saistās arī ar spēju uzņemties atbildību par mācīšanos, kā arī dzīves iemaņu un mācīšanās metožu izmantošanu, kas palīdzēs viņam pāriet pieaugušo dzīvē kļūstot patstāvīgiem (Einsvorta et all, 2007). Uzvedība ir mūsu attieksmes, uzskati, un uzvedībai ir saskaņa ar tiem subjektīviem mērķiem, kuri pēc mūsu izpratnes piešķir mums sociālo nozīmi. Saprast uzvedību nozīmē saprast mērķus, uz kuriem cilvēks virzas patstāvīgi (Deikurs-Fergusons, 2009).

Tiek secināts, ka paralēli vecumposma īpatnībām internātpamatskolas pusaudžiem pastāv tādi riska faktori kā ģimenes sociālais statuss, atrautība no ģimenes, ģenētika un sociālā vide, kuru mijiedarbībā internātpamatskolas pusaudžiem var veidoties uzvedības problēmas. Nepieciešams noteikt iespējamus veidus, kā pedagoģiskajā procesā mazināt šo faktoru ietekmi.

Pētījuma metodika un rezultāti *Methodology and results*

Pētījuma ietvaros 23 internātpamatskolas sestās līdz devītās klases pusaudžiem tika piedāvāts 5 ballu skalā veikt pašnovērtējumu par 44 apgalvojumiem. Katram izvirzītajam patstāvības indikatoram atbilda 4 apgalvojumi. Dati tika kodēti un apstrādāti SPSS 20.0 programmā.

Rezultātu analīze liecina, ka pusaudžiem visaugstākais pašnovērtējums ir indikatoram “Taupīgums” (57 gadījumos novērtējums “5 jeb vienmēr”) un “Attieksmi pret sabiedrisko darbu” (44 gadījumos novērtējums “5 jeb vienmēr”), viszemākais pašnovērtējums ir indikatoram “Pienākumu un atbildība” (21 gadījumā novērtējums “1 jeb nekad”). Visu indikatoru vidējie vērtējumi redzami 2. attēlā.



1.att. Vidējais pusaudžu pašnovērtējums indikatoriem
Fig 2 Average teenagers' self-assessment for indicators

Balstoties uz atziņām, ka patstāvība nav iespējama bez izpratnes par pienākumu un atbildību (Alijevs, 1998; Buhvalovs & Pliners, 2002; Karpova, 1998; Kons, 1984, Shaw, 2002; Vygotsky, 1986; u.c.), sīkāk tika analizēti indikatora "Pienākums un atbildība" rādītāju vidējās vērtības. Rezultāti liecina, ka internātpamatskolas pusaudži neizrāda patstāvību dažādu klases pasākumu organizēšanā (19 pusaudži izvēlējās atbildes „nekad”, „ļoti reti” vai „biežāk nē, nekā jā”), neizsaka priekšlikumus klases dzīves pilnveidei (18 pusaudži izvēlējās atbildes „nekad”, „ļoti reti” vai „biežāk nē, nekā jā”). Autori uzskata, ka šāda attieksme var būt vecāku attieksmes (pēc Ēriksons, 1998; Geidžs & Berliners, 1999; Pliners, 2002) vai patstāvībai nelabvēlīgas pedagoģiskās vides (Raiss & Doldžins, 2010) sekas. Tas ietekmē arī mācību darbu (6 pusaudži izvēlējās atbildes „nekad”, „ļoti reti” vai „biežāk nē, nekā jā”). Kā liecina pētījumi (Liu, 2004; White, 1992), tas var sekmēt konfliktējošu attiecību veidošanu ar apkārtējiem, atkarību kā vēlēšanos pašrealizēties citos veidos un ietekmēt pusaudža kā aktīvas, līdzdarboties gatavas personības veidošanos kopumā. Autori uzskata, ka augstais pretenziju līmenis pretstatā zemajam pienākuma un atbildības līmenim palielina konfliktu varbūtību, kā rezultātā iespējamas uzvedības izmaiņas.

Aktualizējas jautājums par sociālpedagoģiskā darba organizāciju. Kendela korelācija liecina, ka katrs no kritērija „Pienākums un atbildība” rādītājiem korelē ar citu kritēriju rādītājiem. Tas ļauj secināt, ka attīstot citu kritēriju rādītājus, notiek arī kritērija „Pienākums un atbildība” attīstība. Piemēram, ierosinājumu izteikšana klases darba pilnveidei korelē ar rūpēm par savu apģērbu ($r=0,368$, $p=0,049$), skolas iekšējās kārtības noteikumu zināšanām un ievērošanu ($r=0,449$, $p=0,017$), centīgumu, akurātumu un precizitāti ($r=0,425$, $p=0,018$), savlaicīgu un precīzu uzdevumu izpildi ($r=0,454$, $p=0,015$) un prasmī atzīt savu vainu ($r=0,367$, $p=0,046$). Tas nozīmē, ka, individuāli iepazīstot pusaudzi, atklājot viņa personībai svarīgāko korelējošo rādītāju un mērķtiecīgi to pilnveidojot, iespējams attīstīt arī patstāvībai tik svarīgā indikatora „Pienākums un atbildība” rādītāju. Līdz ar to nepieciešami turpmākie pētījumi, kas ļautu izstrādāt uzvedības vērtēšanas kritērijus un tos raksturojošos rādītājus, kuri atbilstu internātpamatskolas pusaudžu vecumposma, pedagoģiskās un sociālās vides īpatnībām.

Secinājumi **Conclusions**

1. Paralēli pusaudžu vecumposma īpatnībām internātpamatskolas pusaudžiem pastāv tādi riska faktori kā ģimenes sociālais statuss, atrautība no ģimenes, ģenētika un sociālā vide, kuru mijiedarbībā internātpamatskolas pusaudžiem novērojamas uzvedības problēmas.

2. Pētījuma rezultātā tika secināts, ka internātpamatskolas pusaudži neizrāda patstāvību dažādu klases pasākumu organizēšanā, neizsaka priekšlikumus klases dzīves pilnveidei (18 pusaudži izvēlējās atbildes „nekad”, „ļoti reti” vai „biežāk nē, nekā jā”). Šāda attieksme var būt vecāku attieksmes vai patstāvībai nelabvēlīgas pedagoģiskās vides sekas un var sekmēt konfliktējošu attiecību veidošanu ar apkārtējiem, atkarību kā vēlēšanos pašrealizēties citos veidos un ietekmēt pusaudža kā aktīvas, līdzdarboties gatavas personības veidošanos kopumā. Augstais pretenziju līmenis pretstatā zemajam pienākuma un atbildības līmenim palielina konfliktu varbūtību, kā rezultātā iespējamas uzvedības izmaiņas.
3. Individuāli iepazīstot pusaudzi, atklājot viņa personībai svarīgāko korelējošo rādītāju un mērķtiecīgi to pilnveidojot, iespējams attīstīt arī patstāvībai tik svarīgā indikatora „Pienākums un atbildība” rādītājus, kas mazinās uzvedības problēmas skolas vidē.
4. Nepieciešams izstrādāt uzvedības vērtēšanas kritērijus un tos raksturojošos rādītājus, kuri atbilstu internātpamatskolas pusaudžu vecumposma, pedagoģiskās un sociālās vides īpatnībām.

Kopsavilkums *Summary*

Basing upon theoretical, scientific cognitions (Boulbijs, 1998; Ēriksons, 1998; Geidžs & Berliners, 1999; Fromm, 1941/1956; Maslow, 1970; Karpova, 1998 and others) the main attention in the paper is paid to a person's development and a maturity period in one of the most complicated groups of teenagers with characteristic problems for them.

In the paper there have been analysed the risk factors of problems caused by elementary boarding school teenagers' behaviour, basing upon the authors (Buhvalovs & Pliners, 2002; Geidžs & Berliners, 1999; Jessor, 1992; Ušča, 2012) researches.

The exploration of pedagogical observations of the paper's authors in 2011/2012 study year and 2012/2013 study year at elementary boarding school X concerning school work priorities and the achieved results in the sphere "Support to Pupils", "School Environment" gives the evidence that a lot of teachers with pupils are in a position of subject – object, that from one side cannot but from the other side do not want to change. Exposures of pupils' self-dependence in a real school work are called to be permissiveness.

Basing upon (Кох, 1984) cognitions pedagogues need to search for solutions how in a human way, without trespassing teenagers' rights, considering peculiarities of a particular age and individual ones, facilitate acceptance and abidance of adequate behaviour standards. Thus facilitating self-dependence in a teenager that provides his/her responsible attitude towards own behaviour and ability to act.

According to Einsvortet all (2007) cognitions about the development regularities of society, a person changes the social environment and simultaneously himself/herself. A person is not only an object but also a subject, he/she exists in himself/herself. In the

period of adolescence self-dependence is connected also with an ability to assume responsibility about learning as well as the application of life skills and learning methods that help to transfer into adults' life thus becoming self-dependent.

In the framework of the research 23 elementary boarding school teenagers from Form 6 to Form 9 were offered to provide self- assessment in a 5-grade scale considering 44 statements. Each proposed self-dependence indicator had 4 statements. The data was coded and processed in a SPSS programme. In the result of the research there was learned:

- Basing upon the cognitions that self-dependence cannot be possible without understanding about duties and responsibilities (Alijevs, 1998; Buhvalovs & Pliners, 2002; Karpova, 1998; КоH,1984, Shaw, 2002; Vygotsky, 1986 and others), more detailed analysis was provided for the average indexes of the indicator "Duty and responsibility".
- The highest self-assessment is for the indicator "Frugality (Economy)" (in 57 cases the assessment was "5 or always" and "Attitude towards social work" (in 44 cases the assessment was "5 or always"), the lowest self-assessment is for the indicator "Duty and responsibility" (in 21 cases the assessment was "1 or never")
- The teenagers of elementary boarding school do not show self-dependence in organization of different class activities, do not offer proposals concerning the development of class life. A high level of claims contrary to a low one concerning duties and responsibilities increase the probability of a conflict that results in behaviour problems.
- Kendall correlation allows to conclude that having gotten acquainted with a teenager, having revealed the most important correlating indicator for his/her personality and purposefully perfecting, it is possible to develop also for self-dependence so important indexes of the indicator "Duty and responsibility"
- The matter about organization of social pedagogical work becomes acute. Kendall correlation draws to a conclusion that each index from the indicator "Duty and responsibility" correlates with the indexes of other indicators. It allows to conclude that developing indexes of other indicators, the indicator "Duty and responsibility" develops as well.

Supposing that children who are grown up in unfavourable families or they are brought up incorrectly cannot learn self-dependently, do not understand their duties and responsibilities if they are not assisted. Consistency and a systematic work will partly compensate an unfavourable situation and will decrease consequences of problematic behaviour caused by a family environment. Positive school environment which includes assured strict and constant requirements, logically explained understandable discipline and a penalty system; one law for all (the border of permitted and non-permitted – always, one and the same responsibility about an action for all); the content of the study orientated towards a particular age and pupils' individual peculiarities will promote the development of the indicator "Duty and responsibility" and changes into teenagers' behaviour.



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Literatūra *Bibliograhya*

1. Alijevs, R.(1998). *Skola radošo spēju veicināšanai*. Rīga: RaKa.
2. Avotiņš, V.A. (red.) (1998). *Bērnu izziņas darbība un tās pilnveide*. Rīga: Zvaigzne.
3. Baltiņš, M. (red.) (2000). *Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācija SSK-10*. LR LM SIA „Veselības statistikas un medicīnas tehnoloģiju aģentūra”: 3.sēj. Rīga.
4. Boulbijs, Dž.(1998). *Drošais pamats: Vecāku un bērnu savstarpējās pieķeršanās- cilvēka veselīgas attīstības priekšnoteikums*. Rīga: Rasa ABC.
5. Buhvalovs, V., Pliners, J. (2002). *Skolas izglītojošā vide*. Rīga: Izglītības soļi.
6. Caspi, A., Moffitt, T.E. (1995). The continuity of maladaptive behavior Pp Manual of developmental psychopathology D Cicchetti and D Cohen, eds.New York: Wiley.472-511.
7. Canter, L., Canter, M. (2001) *Assertive discipline: Positive Behavior management for today's classroom*. 3 rd ed. Seal Bech, CA: Canter.
8. Costa, F. M. (2008). Problem-Behavior Theory - A Brief Overview. Pieejams http://www.colorado.edu/ibs/jessor/pb_theory.html (21.03.2013.)
9. Dreikurs, R. (1989). *Fundamentals of Adlerian psychology*. Chicago, IL: Alfred Adler Institute of Chicago.
10. Dreikurs Ferguson, E. (2009). *Adlerian theory: an introduction*. NH: Book Surge Publishing.
11. Einsvorta, L., Baretā, S., Keja M., Kītings,Dž., Nouksa, S., Padvela, S., Prata, L., Vitens,M. (2007).*Kā izaudzināt lielisku pusaudzi. Rokasgrāmata vecākiem un pedagogiem*. Rīga: Valters un Rapa.
12. Ēriksons, Ē. (1998). *Identitāte: Jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
13. Fromm, E. (1941/1956). *Escapefromfreedom*. - NewYork: Avon.
14. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999).*Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
15. Harter, S. (2006). Self-processes and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology. Vol.1: Theory and methods* . New York: John Wiley & Sons. pp.370-418
16. Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. In Rogers, D.E. and Ginzburg, E. (eds.). *Adolescents at Risk: Medical-Social Perspectives*. Boulder, Colorado: Westview Press.
17. Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2006). A 12-Year Prospective Study of Patterns of Social Information Processing Problems and Externalizing Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (5), 709–718.
18. Liu, J. (2004). Childhood Externalizing Behavior: Theory and Implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*,17,3, pp. 93-703
19. Karpova, Ā.(1998).*Personība. Teorijas un to radītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
20. Maslow, A. H.(1970).*Motivation and Personality*.New York: Harper&Row.

21. Mārtinsone, K. (1998). Adekvāts pašvērtējums – optimālas pašizjūtas un savas identitātes apzināšanās garants. Personības pašizjūta un identitāte. Rīga: SIA Mācību apgāds.
22. Muris, P. (2006). Freud was Right. About the Origins of Abnormal Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 1, pp. 1–12.
23. Piaže, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis
24. Pliners, J. (2002). *Grūti audzināmo skolēnu uzvedības korekcija*. Rīga: Izglītības soļi.
25. Prudnikova, I., Ušča, S., Patapova, I. (2011). Rendering of help to pupils of special and particular needs at Latvia education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 12*.
26. Raševska, M., Raževa, A., Martinsone, B., Tūbele, S., Vucenlīdzāns, P., Vazne, Ž. (2010). *Skolotāju aptaujas par skolēnu mācīšanās darbību un uzvedību (SASMUD) ticamība un validitāte*. ESF projekts „Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei” ISBN 978-9984-45-560-0. Rīga: Kserokopija.
27. Shaw, D.S. (2002). *A developmental model of children's early conduct problems: Theory, validation, and implications*. In A. Lieberman and N. Fox (Eds.), *Pediatric Round Table: Emotional regulation and developmental health: Infancy and Early Childhood*. Metuchen, NJ: Johnson & Johnson Pediatric Institute. 181-202.
28. Ušča, S. (2012). Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība internātpamatskolā. Pieejams <https://luis.lanet.lv/pls/pub/wct.doktd?l=1> (skatīts 18.01.2013.)
29. Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press.
30. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: Raka.
31. Žīmante, K. (2012). *Speciālo vajadzību atpazīšana pedagoģiskajā procesā. ESF projekts "Pedagoga profesionāla darbība skolēnu individuālo mācīšanās spēju attīstībā"*. Smiltene: Kserokopija.
32. White, H. R. (1992). Early problem behaviour and later drug problems. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 29, 4, pp. 412-429
33. Youngblade, L. M. & Theokas, C. (2006). *The Multiple Contexts of Youth Development: Implications for Theory, Research, and Practice*.
34. Кон, И. С. (1984). *В поисках себя. Личность и её самосознание*. М.: Политиздат
35. Роджерс, К., Фрейберг, Д. (2002). *Свобода учиться*. Москва: Смысл.
36. Тригер, Р. Д. (2008). *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития*. Санкт-Петербург: Питер, с. 192.

Indra Kolendoviča , Mg.soc.paed., doktorante	Rēzeknes Augstskola Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne, Latvija, LV -4601 Epasts: indra_igaune2@inbox.lv
---	--

**KOPVESELUMA PIEEJA 5-12 GADUS VECU BĒRNU
UZVEDĪBAS IZPRATNEI SOCIĀLĀ VIDĒ**
*Holistic approach to understanding behaviour of 5-12 year olds in a
social environment*

Daina Lieģeniece
Liepājas Universitāte

Abstract. *The primary purpose of this study was to become acquainted with theoretical background of the investigations of the phenomenon “self-regulation”. It was done by analysing various sources of information, receiving cues from SAGE publication data bases (after 1990). The idea of analyses was assumed by taking into consideration D.Lieģeniece’s (1997, 1999) elaborated model “Holistic approach to education of a 5-7 year old child”. Holistic approach model identifies child’s self-regulation as a construct influenced by a whole personality: cognitive processes, emotionality, volitional sphere, needs, motives etc. This work is reviewed as research on characteristics of children’s self-regulation as a point of children’s school-related competence across the preschool and elementary school. In the current study three aspects are considered, influencing self-regulation ability (1) emotion-related self-regulation ability (2) cognitive competence (3) situation knowledge and social skills. Research suggests taking into consideration dynamic influences among intrinsic factors causing children’s behaviour.*

Key words: *attention control, behaviour problems, cognitive competence, emotion knowledge, positive emotionality, school-related competence, self-regulation, self-control.*

Ievads
Introduction

Situāciju mūsdienu Latvijā raksturo pāreja uz brīvā tirgus ekonomiku tautsaimniecībā, konkurenci un starptautiskās sadarbības attīstību, kā arī demokrātiskas valsts un atvērtas sabiedrības pamatstruktūru veidošanos. Šīs un citas laikmetu raksturojošas iezīmes rosina izglītības sistēmu aktualizēt jautājumu par to, kā veicināt bērnu un skolēnu vēlmi darboties.

Vecākā pirmsskolēna un sākumskolas skolēnu dzīves darbības ceļu kopīgi var raksturot ar attīstības uzdevumiem individuālajā mijiedarbībā ar citiem un kontekstuālajā līmenī (Niesel & Grietel, 2004). Pirmsskolēna „gatavību skolai” kompetence ietekmē arī panākumus sākumskolā.

Pašregulācija ir viens no būtiskākajiem bērna iekšējās attīstības resursiem, kas ietekmē gan viņa gatavību skolai, gan panākumus skolā un veiksmi sociālajās situācijās. Tā palīdz cilvēkiem realizēties visas dzīves laikā. D.Lieģenieces (1999, 1997) izstrādātajā modelī „Kopveseluma pieeja 5-7 gadus vecu bērnu audzināšanā” tiek akcentēta visu personības (kognitīvās sfēras, emocionalitātes, gribas, vajadzības, interešu u.c.) jomu attīstība pašregulācijas sekmēšanai. Tiek uzsvērts, ka tas notiek ikdienas situācijās un mērķtiecīgi organizētā mijiedarbībā ar pieaugušajiem.

Raksta mērķis ir analizēt pētījumus par bērnu un skolēnu (5-12 g.) pašregulāciju. Raksta galvenais uzdevums – analizēt tos identificētos pētījumus, kur bērnu pašregulācijas izpratnes skaidrojumos parādās pašregulācijas iekšējie sakari ar D.Lieģenieces modelī izdalītajiem bērnu personības veselumā (prāta darbība, jūtas, griba, vajadzības, intereses u.c.) raksturotājiem.

Pētījuma metode: SAGE publikāciju datu bāzē (pēc 1990.gada) atrodamās norādes par šāda rakstura pētījumiem (atslēgas vārdi: self-control, self-regulation, emotionality, cognitive competence, school-related competence).

Jēdzienu „Pašregulācija/paškontrole” zinātniskās definīcijas *Scientific definitions of the concept “self-control”*

Attīstības un sociālajā psiholoģijā ir daudzi skaidrojumi šai parādībai, bet kopējā nostādne ir viena – tā atspoguļo internalizētu spēju regulēt emocijas, domas un uzvedību (Tangney, Baumeister & Boone, 2004). Pašregulācija/paškontrole ietver sevī konstruktus „tikt galā” (coping). Ar to tiek apzīmētas aktivitātes, kuras indivīds pielieto, lai pārvaldītu vai minimalizētu situācijas radītos draudus.

Paškontroli kā „prasmi tikt galā” definē kā ar gribu un apziņu saistītu kontroli savu impulsu pārvarēšanai. Tas ir gribas akts (Muraven & Baumeister, 2000). Pašregulācija/paškontrole ietver sevī arī „ar piepūli saistītu” kontroli (effortful control). Tas ir process, kurā ar gribas palīdzību indivīds uzsāk, izvairās, aizliedz, apgūst vai modulē notikumus, ietekmē pārdzīvojumu intensitāti vai ilgumu utt. (Eisenberg et.al., 2003, p.762). Pašregulācija/paškontrole ietver sevī arī „spēju atteikties no iepriecinājuma” (delay of gratification) (Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard & Guthrie, 1999). Paškontroli raksturo „pašregulācijas kontrole” (control in self-regulation) (Heckhausen & Schulz, 1995). Literatūras avotos jēdzieni „paškontrole” un „pašregulācija” tiek lietoti „savstarpēji apmaināmās nozīmēs” (Baumeister & Vohs, 2003). Mums ir pieņemama R.Baumeistera (Tangney et.al., 2004) definīcija, kaut gan ir līdzīgas definīcijas par paškontroli/pašregulāciju. Šajā definīcijā tiek izdalīti divi aspekti. Pirmais aspekts - pašregulācija/paškontrole tiek definēta kā apzināta, ar gribas piepūli saistīta indivīda spēja. Tā ietver savu resursu akumulēšanu un tādu prasmju apguvi, kuru adresāts nav konkrēta uzvedība, domas vai emocijas, bet tās regulē paša indivīda reakciju gan attiecībā uz uzvedību, gan iekšējiem procesiem (Baumeister & Vohs, 2003). Otrais aspekts – paškontrole kalpo, lai regulētu sociāli nepieņemamus un nevēlamus impulsus. Šajā nozīmē paškontrole ietver gan spējas aplāpēt savas nevēlamās reakcijas un vienlaikus aktivizēt vēlamās. Tādējādi literatūras avotos paškontroles izpaudumi tiek atklāti un raksturoti četrās jomās: domu kontrole, emociju kontrole, impulsu kontrole un veikuma kontrole (Tangney et.al., 2004).

Tā kā jēdzieni „paškontrolē” un „pašregulācija” tiek lietoti līdzvērtīgi, analizējot 5-12 gadus vecu bērnu uzvedības izpaudumus sociālā vidē, tiks izmantots jēdziens „pašregulācija” (kontrolē pār savu pašregulāciju).

Emocionālās un kognitīvās kompetences saistība ar pašregulāciju *Emotionality and cognitive competence in self-regulation*

Bērnu emociju attīstību ietekmē viņu sociokulturālā pieredze mājās, bērnudārzā, skolā. Pētījumos tiek atzīta emociju nozīme audzēkņu mācīšanās un iekļaušanās klasē daudzveidīgos procesos (Denham, 2006, Knowles, 1983). Ir pētījumi, kuros pirmsskolas vecuma bērnu emocionālā kompetence, saistībā ar viņu gatavību skolai tiek aplūkots kā daudzdimensiāls konstrukts, kas ietver sevī kognitīvo gatavību un atbilstošu uzvedību, lai piedalītos klases dzīvē (Miller et al., 2003; Rouse & Fantuzzo, 2009). Tā kā kognitīvie un regulatīvie procesi ietekmē emocionālās kompetences attīstību, pirmsskolas vecuma bērnu izpētē kā bērnu emocionālās kompetences sastāvdaļa (piemēram, zināšanas par cilvēku sejas izteiksmi) tiek aktualizēta bērnu izpratne par emocijām un situācijām, kuras to izsauc (Michalson & Lewis, 1985). Izpratne par cilvēku sejas izteiksmi un situācijām, kas tās izsauc, ir saistīta ar bērnu kognitīvās kompetences un adaptēšanos klasē aspektiem. Piemēram, ir pētījumi, kuros bērnu orientācija valodas gramatiskajās formās asociējas vienīgi ar situācijas izpratni (Cutting & Dunn, 1999) un izpratne par situāciju palīdz adaptēties skolā (Shields et al., 2001). Pirmsskolēnu izpratne par situāciju var ietekmēt viņu akadēmiskos sasniegumus 3.klasē (Farmer, Bierman & the Conduct Problems Prevention Group, 2002). Pētījumos ir atklātas asociācijas starp bērnu prasmi „lasīt” cilvēku sejas izteiksmes, kā arī situācijas izpratni un IQ un valodas kompetenci (Bennett, Bendersky & Lewis, 2005). Kaut gan šo pētījumu virzienu emocionālās kompetences raksturošanai ir grūti definēt, pētnieki šeit iekļauj kognitīvos, emocionālos un uzmanības procesus (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). Uzmanības kontrole atspoguļo pašregulācijas „vēsos” un kognitīvos aspektus, bet pozitīva emocionalitāte raksturo šī konstrukta „siltu” pusi (Zelazo & Cunningham, 2007). Gan uzmanības kontrole, gan pozitīva emocionalitāte ir saistīta ar gatavību skolai. Ir pētījumi, kuros parādīta korelācija starp bērnu prasmi kontrolēt savas emocijas un viņu ieguldījumu un panākumiem mācību uzdevumu izpildes procesā (Blair, 2003). Citos pētījumos atklāta tādu pašregulācijas aspektu kā emociju pārvaldīšana, uzmanības noturība un uzvedība savstarpējā sasaiste un ietekme uz bērnu sasniegumiem matemātikā un valodā (Blair & Razza, 2007; Howse, Calkins, Anastapoulus, Keane & Shelton, 2003). Bērnu pozitīvs emocionāls noskaņojums, pozitīvi pārdzīvojumi un labvēlīga attieksme pret mācību procesa izaicinājumiem nosaka panākumus skolā un sekmes standartizētu testu izpildē (Lepper, Corpus & Iyengar, 2005). Pretēji tam, ilgstoši negatīvi emocionālie izpaudumi nosaka vāji attīstītas

mācīšanās prasmes un nespēju pabeigt testus un sekot norādījumiem (Nelson, Martin, Hodge, Havill & Kamphaus, 1999).

**Izpratnes par emocijām un ar emocijām saistītas pašregulācijas
ietekme uz bērna funkcionēšanu**
*Emotion knowledge and Emotion-related self-regulation's contribution to
children's functioning*

Citā grupā izdalījām pētījumus par emociju izpratnes un ar emocijām saistītas pašregulācijas ietekmi uz dažādiem bērnu funkcionēšanas aspektiem. Bērnu prasme veidot komunikāciju un paust labvēlīgas, pozitīvas emocijas izskaidro viņu popularitātes daudzveidību vienaudžu vidē. Tas nosaka šādu bērnu izvēli sociāla rakstura iniciatīvās (Boyatzis & Satyaprasad, 1994; Garner & Estep, 2001). Ir atklāts, ka zināšanas par emocijām un to izmantošana emociju pašregulācijā palīdz izprast bērnu internalizētas uzvedības variantus (Schultz, Izard & Bear, 2004). Ir iespējami arī citi varianti bērnu uzvedībā, piemēram, kad bērniem nav zināšanu par emocijām, bet parādās uzvedības pašregulācijas aspekti kā attieksmes pret vienaudžiem veidošanās kompetence (Trentacosta et al., 2006). Savukārt ir iespējams alternatīvs variants, kad pašregulācijas aspekti dod ierosmi apgūt zināšanas par emocijām (Cicchetti, Ackerman & Izard, 1995; Schultz et al., 2004). Šai hipotēzei ir arī pretrunīgi risinājumi. Trentacosta u.c. (2004) ir atklājuši, ka zināšanas par emocijām nosaka uzmanības noturīguma kompetences attīstību, kaut gan pirmsskolēnu uzmanību kontrolē viņu iepriekšējā pieredzē izveidojusies izpratne par situāciju. Saistībā ar pirmsskolas vecuma bērna funkcionēšanu daudzveidīgās vidēs, ir pētījumi (Gardner, 2012), kur emocionālā kompetence tiek aplūkota trīs attīstības virzienos: saistībā ar kognitīvo kompetenci, sociālo kompetenci mājās un uzvedības kompetenci un problēmu skolā. Šajā pētījumā zināšanas par emocijām un izpratni par emocijām saistītu pašregulāciju tiek atklātas 2 virzienos – tās ir zināšanas un izpratne par cilvēku sejas izteiksmēm un situāciju, kurās emocijas parādās.

**Citi faktori, kas ietekmē bērnu pašregulāciju saistībā ar gatavību
skolai**
*Other factors influencing self-regulation as a part of school-related
competencies*

Dažos pētījumos tiek akcentēta bērna dzimuma ietekme uz viņa gatavību skolai un pašregulācijas kompetenci. Piemēram, tiek norādīts, ka skolotāji uzskata, ka meitenes ir vairāk gatavas skolai, bet zēniem ir lielāks risks radīt uzvedības problēmas, kas ietekmē mācīšanos (Davis, 2003). Ir pētījumi, kas atklāj, kā vecāku materiālā nodrošinātība ietekmē bērnu gatavību skolai. Tā, piemēram, tiek norādīts, ka bērni no ģimenēm ar zemiem ienākumiem ir ar

mazāku vārdu krājumu un viņiem ir vāji panākumi standartizētu testu izpildē (Raviv, Kessenich & Morrison, 2004; Washington & Craig, 1999) un viņiem ir lielāks risks, skolas gaitas uzsākot, sastapties ar problēmām emocionālajā pašregulācijā un sociāli kognitīvajām grūtībām nekā bērniem no salīdzinoši turīgākām ģimenēm (Shaw, Keenan & Vondra, 1994).

Pētījumi par bērnu izpratni par emocijām un ar emocijām saistīto pašregulāciju kā kompetences „gatavība skolai” sastāvdaļa
Emotion-related self-regulation ability as a part of school-related competence

Pētījumos atklāta saistība starp emocionālo pašregulāciju un kognitīvo kompetenci un sociālām prasmēm mājas vidē. Saistībā ar emocionālo pašregulāciju, uzmanības kontroles komponents ir saistīts ar kognitīvo kompetenci, un pozitīva emocionalitāte ietekmē bērna sociālo uzvedību gan mājās, gan klasē (Garner & Waajid, 2012).

Izpratne par situāciju ir pozitīvs priekšnosacījums gan kognitīvajai kompetencei, gan sociālai kompetencei mājās. Zināšanu, kas raksturo situāciju, atcerēšanās dod bērnam iespēju pārdomāt par emociju izpausmi kontekstā un situācijās. Saistībā ar kognitīvo kompetenci pozitīvas emocijas un ar tām saistītās asociācijas var balstīt spriedumu veidošanu, domāšanu un lēmumu pieņemšanu (Blanchette & Rihards, 2010). Bez tam spēja kategorizēt ar emocijām saistītas situācijas, paver iespējas pirmsskolas vecuma bērniem gūt sekmes citās ar kategorizēšanu saistītās aktivitātēs (piemēram, iepazīstoties ar formu; Graham, Namy, Gentner & Meagher, 2010). Izpratne par situāciju ietekmē sociālo kompetenci mājās (Garner & Estep, 2001). Situācijas zināšanas turpina attīstīties sākumskolā un tādējādi bērniem ir papildus iespējas attīstīt šo fundamentālo prasmi (Fine, Izard & Trentacosta, 2006).

Pētījumi rāda, ka izpratne par emocijām nenosaka uzvedības problēmas klasē. Savukārt bērna pozitīva emocionalitāte kā pašregulācijas komponents rosina viņu negatīvi izturēties pret uzvedības problēmām klasē. Uzvedības problēmas klasē ietver sevī tādas uzvedības izpausmes kā grūtības sēdēt, citus netraucējot, nepaklausība, impulsivitāte, agresija. Bērni ar zemu pozitīvās emocionalitātes līmeni rotaļu periodos pirmsskolā mēdz izrādīt negatīvu attieksmi pret skolotājiem, kas vēlāk sākumskolā izraisa uzvedības problēmas klasē (Dennis, 2006). Sekmīga sadarbība un mācību darbība klasē nav iedomājama bez bērnu agresīvo vai destruktīvo impulsu apspiešanas un, ja bērns to nevar, tad tas izpaužas uzvedības problēmās klasē. Pozitīvo emociju zems līmenis ietekmē spēju mērķtiecīgi darboties, kas tiek prasīts gan pirmsskolā, gan sākumskolā (Munis, Greenfield, Henderson & George, 2007). Bērni, kurus raksturo pozitīva uzvedība klasē, parasti saņem skolotāja atzinību, tas var pastiprināt viņu vēlmi mācīties (Horner, Fireman & Wang, 2010). Pozitīvu emociju saglabāšana un nepakļaušanās negatīviem pārdzīvojumiem var palīdzēt

bērniem neatlaidīgi mācīties (Efklides, 2006). Spēja domāt un izmantot valodu un citas kognitīvās spējas var izraisīt pozitīvus emocionālus pārdzīvojumus un tie savukārt ietekmē kognitīvo darbību. Bērni no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu bieži nav spējīgi emocionāli sevi vadīt, ir viegli ievainojami un bieži mēdz izraisīt problēmas klasē. Pētījumi apliecina, ka emocionālā pašregulācija ir bērnu pozitīvas attīstības rādītājs (Buckner, Mezzacappa & Beardslee, 2003). Bērniem, kuri nāk no ģimenēm ar zemu sociālekonomisko statusu mēdz būt lielākas grūtības nekā vidusšķiras bērniem adaptēties klasē vai skolā (Anthony, Anthony, Morrel & Acosta, 2005). Pētījumos atklāts, ka bērnu prasme kontrolēt savu uzmanību pozitīvi ietekmē viņu kognitīvo kompetenci. Tas ir tāpēc, ka pirmsskolā un skolā pieaugošās prasības liek regulēt emocijas saistībā ar uzdevumu izpildi (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998). Bērni ar augstas līmeņa uzmanības kontroles spējām ir vieglāk mācīt (viņi paši meklē problēmu risinājumus – Keogh, 2003). Nespēja regulēt uzmanību var palielināt satraukumu, radīt stresu, kas ietekmē spēju mācīties gan pirmsskolā, gan sākumskolā (Compas & Boyer, 2001). Izpētītas (Eisenberg et al., 1996) sakarības starp pašregulācijas spējām, emocionalitāti sākumskolā un uzvedības problēmu izpausmi sākumskolas bērniem (Eisenberg et al., 1996). Tika atklāts, ka uzvedības problēmas izraisa zema pašregulācija un zema uzmanības kontrole. Bērni, kurus raksturoja augsts negatīvu emociju līmenis, izrādīja vairāk uzvedības problēmu. Literatūras avotu analīze liecina, ka pēdējos 20 gadus ir pieaugusi Rietumu pētnieku interese par bērnu uzvedības problēmām. Tas noticis galvenokārt divu iemeslu dēļ:

- 1) pētījumi pierāda, ka uzvedības problēmas dažādās vecuma grupās mazina cilvēku akadēmiskos sasniegumus un spēju realizēties (Mc Evoy & Welker, 2000),
- 2) ilgstoši antisociālas uzvedības pētījumi liecina, ka bērni, kuriem jau no agras bērnības ir tendence uzvesties antisociāli, vēlākajos dzīves periodos ar lielāku varbūtību iesaistās kriminālās darbībās, iegūst zemāku izglītību utt.

Tādēļ tiek uzsvērtā bērnu un skolēnu pašregulācijas, paškontroles nozīme iekšējo resursu attīstībā.

Secinājumi *Conclusions*

1. Lai izprastu bērnu (5-12) uzvedību sociālajā vidē, jārespektē personības raksturojums tās veselumā (prāta darbība, emocionalitāte, gribas aktivitāte, interese, motīvi u.c.) (D.Lieģeniece, 1999,1997).
2. Pašregulācijas un paškontroles jēdzieni zinātniskajā literatūrā tiek lietoti līdzvērtīgi. Šī jēdziena izpaudumi pētījumos tiek atklāti četrās jomās: domu kontrole, emociju kontrole, impulsu kontrole un veikuma kontrole.

3. „Gatavība skolai” ir daudzdimensiāls konstrukts, kas ietver kognitīvo un sociālo gatavību, kas turpina pilnveidoties bērnu attīstības procesā pirmsskolā un skolā mijiedarbībā ar sociālo vidi.
4. Pašregulācijas attīstību ietekmē: 1) emocionālās pašregulācijas spēja; 2) kognitīvās kompetences saistībā ar prāta darbību; 3) zināšanas un izpratne par sociālo situāciju.
5. Emocionālās pašregulācijas raksturojums parādās divās dimensijās: spējā kontrolēt savu uzmanību un pozitīvā emocionalitātē.
6. Prasme sevi emocionāli pašregulēt ir 5-12 gadus vecu bērnu attīstības rādītājs, kas parādās visu personības raksturojumā un izpaužas uzvedībā un rīcībā mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem un situācijas kontekstā sociālā vidē.
7. Mūsu veiktajā pētījumā (review) tiek atklāti sakari starp zināšanām par emocijām, pašregulāciju, bērnu kognitīvo darbību un uzvedības kompetenci klasē kā sarežģītu daudzdimensiālu parādību. To var ietekmēt ģimenes socioekonomiskais statuss un ģimenē gūtā sociālā pieredze.

Šajā rakstā atspoguļotais pētījums orientē pētniekus un pedagogus-praktiķus, respektējot izpratni par bērna personību kopveseluma pieejas skatījumā (t.i., bērna personība veselumā, kas attīstās mijiedarbībā ar sociālo vidi) iedziļināties konstrukta „pašregulācija” būtībā. Tas nozīmē bērna ārējās uzvedības izpratni balstīt uz bērna rīcību motivējošiem iekšējiem faktoriem, to savstarpējā saistībā un mijiedarbībā.

Kopsavilkums

Summary

The article is reviewed as research on characteristics of children's self-regulation as a part of children's school-related competence across the preschool and elementary school.

In the current study three aspects are considered influencing self-regulation ability: (1) emotion-related self-regulation ability (2) cognitive competence (3) situation knowledge and social skills. Literature uses the terms self-control and self-regulation interchangeably. The analysed literature on self-regulation identifies four main domains of self-regulation: the control of thoughts, emotions, impulses and performance. The current study has analysed research data on young children's emotional competence to three developmental outcomes: cognitive competence, home social competence and classroom behaviour problems. These outcome measures were chosen to show that school-related competence is a multidimensional construct that includes cognitive preparedness and behavioural readiness for participating in a classroom setting. We identified that expression on knowledge and situation knowledge are associated with young children's cognitive competence and classroom adjustment. In the present study we have analysed the research data considering two dimensions of preschoolers' emotion-related self-regulation: attentional control and positive emotionality. In this study we have analysed research data showing

associations between attention and children's cognitive competence and school-related performance. Our findings highlight the fact that interplay of emotion knowledge, self-regulation and children's cognitive performance and classroom behavioural competence is complex and may be affected by socioeconomic status and prior experiences in the home environment.

Literatūra **Bibliography**

1. Anthony, B., Anthony, L., Morrel, T., Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 31-39.
2. Baumeister, R.F., Vohs, R.D. (2003). Willpower, choice, and self-control. In G.Loewerstein, D.Read (Eds.). *Time and decision: Economic and psychological perspectives* (pp.201-216). New York : Russell sage Foundation.
3. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., Tice D. M.(1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252-1265.
4. Bennett, D. S., Bendersky, M., Lewis, M. (2005). Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition & Emotion*, 19, 375-396.
5. Blair, C.(2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: Relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42, 301-311.
6. Blair, C., Razza, R.(2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
7. Blanchette, I., Richards, A.(2010). The influence of higher-level cognition: A review of research on interpretation, judgment, decision-making, and reasoning. *Cognition and Emotion*, 24, 561-595.
8. Boyatzis, C., Satyaprasad, C. (1994). Children's facial and gestural decoding and encoding: Relations between skill and with popularity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 37-55.
9. Buckner, J., Mezzacappa, E., Beardslee, W. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
10. Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
11. Compas, B., Boyer, M. (2001). Coping and attention: Implications for child health and pediatric conditions. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 22, 323-333.
12. Cutting, A., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
13. Davis, H. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207-234.
14. Denham, S.A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development, Special Issue: Measurement of School Readiness*. 17, 57-89.

15. Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach, reactivity, parenting, and control capacities. *Developmental Psychology*, 42, 84-97.
16. Efklides, A. (2006). Metacognitive experiences: The missing link in the self-regulated learning process. *Educational Psychology Review*, 8, 287-291.
17. Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R.A., Smith, C.L., Reiser, M., Shepard, S.A., Losoya, S.H., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A.J. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology*, 39, 761-776.
18. Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Maszk, P., Holmgren, R., et al. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
19. Eisenberg, N., Spinrad, T., Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
20. Farmer, A., Bierman, K. , & the Conduct Problems Prevention Group. (2002). Predictors and consequences of aggressive-withdrawn problem profiles in early grade school. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31, 299-311.
21. Fine, S., Izard, C., Trentacosta, C. (2006). Emotion situation knowledge in elementary school: Models of longitudinal growth and preschool antecedents. *Social Development*, 15, 730-751.
22. Garner, P. W., Estep, K. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12, 29-48.
23. Garner, P.W; & Waajid, B. (2012). Emotion knowledge and self-regulation as predictors of preschoolers' cognitive ability, classroom behavior and social competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 30 (4), p.330-343. SAGE Publications.
24. Graham, S., Namy, L., Gentner, D., Meagher, K. (2010). The role of comparison in preschoolers' novel object categorization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 280-290.
25. Heckhausen, J., Schulz, R., (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284-3-4.
26. Horner, S., Fireman, G., Wang, E. (2010). The relation of student behavior, peer status, race, and gender to decisions about school discipline using CHAID decision trees and regression modeling. *Journal of School Psychology*, 48, 135-161.
27. Howse, R., Calkins, S., Anastopoulos, A., Keane, S., Shelton, T. (2003). Regulatory contributions to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101-119.
28. Keogh, B. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
29. Knowles, B.S. (1983). Academic success: Tapping the emotions. *Intervention in School and Clinic*. 18, 437-442.
30. Lepper, M., Corpus, J., Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196.
31. Lieģeniece, D. (1997). *Veseluma pieeja 5-7 gadus veca bērna audzināšanā (habilitācijas darba kopsavilkums)*. Liepāja.
32. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga : RaKa.
33. Mc Evoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure and School Climate: A Critical. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8, 130-141.

34. Miller, A.L., Gouley, K.K., Shields, R., Dickstein, S. Magee, K.D., Fox.C. (2003). Brief functioning screening for the transition difficulties prior to enrollment predicts socio-emotional competence and school adjustment in Head start preschoolers. *Early Child Development and Care*, 173, 681-698.
35. Michalson, L., Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? In Lewis M., Saarni C. (Eds.), *The Socialization of Emotions* (pp. 117-139). New York, NY: Plenum.
36. Munis, P., Greenfield, D., Henderson, H., & George, J. (2007). Development and validation of the Preschool Temperament Classification System for use with teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 440-450.
37. Muraven, M.V., Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
38. Murphy, B.C., Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S., Guthrie, I.K. (1999). Consistency and change in children's emotionality and regulation: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 413-444.
39. Nelson, B., Martin, R., Hodge, S., Havill, V., Kamphaus, R. (1999). Modeling the prediction of elementary school adjustment from preschool temperament. *Personality and Individual Differences*, 26, 687-700.
40. Niesel, R., Grietel, W. (2004). Übergänge sind Chancen für Entwicklung. Gute Begleitung stärkt Resilienz. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, 5, S.9-12.
41. Raviv, T., Kessenich, M., Morrison, F. (2004). A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: The role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.
42. Rouse, H., Fantuzzo, J. (2009). Multiple risks and educational well-being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 1-14.
43. Schultz, D., Izard, C., Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387.
44. Shaw, D., Keenan, K., Vondra, J. (1994). Developmental precursors of externalizing behavior: Ages 1 to 3. *Developmental Psychology*, 30, 355-364.
45. Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Gusti, L., Magee, K., & Spritz, B. (2001). Emotional competence and early school adjustment: A study of preschoolers at risk. *Early Education and Development*, 12, 73-96.
46. Tangney, J.P., Baumeister, R.F., Boone, , A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
47. Trentacosta, C., Izard, C., Mostow, A., & Fine, S. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21, 148-170.
48. Washington, J., Craig, H. (1999). Performance of at-risk, African American preschoolers on the Peabody Picture Vocabulary Test-III. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 75-82
49. Zelazo, P. D., Cunningham, W. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 135-158). New York: Guilford.

Daina Lieģeniece	Liepājas Universitāte Epasts: Daina.liegeniece@liepu.lv Tel.: +371 29937748
-------------------------	--

**KĀ INTERNETU PORTĀLU MEDIJU DISKURSS IETEKMĒ
PEDAGOGU IECIETĪBU PRET TREŠO VALSTU
VALSTSPIEDERĪGAJIEM**

***Influence of internet-media discourse on teachers' tolerance towards
third-country nationals***

Ērika Pičukāne
Latvijas Universitāte

Abstract. *The impact of media discourse on the tolerance or intolerance, and other forms of social action is not noticeable in everyday life and difficult to prove, but it accumulates with time into a sizeable effect. Teachers receiving information over public opinion and media discourse, which affects their tolerance or intolerance towards third-country nationals. Media discourse has become the most accessible and often the only source of information on a community and a culture of third-country nationals. Thus, it can be argued that internet media discourse directly influences teacher's tolerance or intolerance towards the target group mentioned above.*

Keywords: media discourse, third-country nationals, tolerance, intolerance

Ievads

Introduction

Cilvēka identitāte dzīves laikā nepaliek nemainīga, tā tiek modificēta konkrētajā socializācijas vidē. Bērnībā un skolas gados galvenie aģenti, kas īsteno socializāciju, ir ģimene, skola, draugi, notiek primārā socializācija. Skolotāja socializāciju īsteno apkārt notiekošais - sekundārā socializācija. Piemēram, mediji, caur kuriem skolotājs apgūst jaunus sociālās pasaules aspektus (Berger & Luckman, 1991), autores rakstā tā ir attieksme pret trešo valstu valstspiederīgajiem. Skolotāji socializācijas procesā bieži iegūst informāciju no medijiem. Īpaši tas attiecas uz tiem, kas reālajā dzīvē ir maz saskārušies ar kultūru daudzveidību. Pedagogu socializācijas vide tiks atklāta caur medijiem (rakstu analīze interneta portālos).

**Interneta portālu ietekme uz pedagogu iecietību pret trešo valstu
valstspiederīgajiem**

***Influence of internet portals on teachers' tolerance towards third-country
nationals.***

Veiksmīga socializācija veicina stabilu sabiedrību. Skola ir galvenais socializācijas aģents, kur veidojas skolēns, skolotāja atbildība ir jaunā cilvēka kapitāla veidošana. Skolotāja attieksmi, uzskatus nosaka virkne diskursu, un viens no tiem ir mediju diskurss. Ietekmējoties no kritiskā diskursa analīzes,

autore jēdzienu *diskurss* lieto, lai apzīmētu interneta portālos rakstīto tekstu. Diskursa analīzei ir izmantoti interneta portālos publicētie raksti par trešo valstu valstspiederīgajiem, kas atklāj sabiedrības attieksmi pret konkrēto mērķauditoriju un veido realitāti, kurā darbojās arī skolotājs.

Mēs nepiedzimstam iecietīgi pret kaut ko, iecietība vai neiecietība veidojas saistībā ar priekšstatiem, piemēram, priekšstats par *imigrantu* tiek gūts no tā, kādu nozīmi tam piešķir apkārtējā sabiedrība, proti, mediji. Mediju diskurss konstruē arī skolotāju attieksmi pret trešo valstu valstspiederīgajiem. Tādējādi var apgalvot, ka uz interneta portālos publicētajiem rakstiem var skatīties kā uz diskursu, kas veido arī skolotāju iecietību vai neiecietību pret augstākminēto mērķa grupu. „Vairums mediju šodien ne tikai izplata informāciju visā pasaulē, bet arī lielā mērā dod savu ieguldījumu uzskatu un pasaules uztveres veidošanā: pasaules un mūsu īstenības tēlu būtiski veido masu mediji, tātad tiem ir ievērojama orientējoša funkcija” (Gudjons, 1998 : 378). 2003.gadā portāls politika.lv veica Latvijas sabiedrības aptauju par neiecietību un 2004.gadā - par iecietību: saskaņā ar respondentu viedokli mediji un politiķi tika minēti kā neiecietības veicinātāji.

Kritiskā diskursa analīzi autore savā raksta izmanto kā vienu no pētījuma metodēm, lai noskaidrotu, kāds raksturojums, kvalitātes un iezīmes tiek piedēvētas objektiem (trešo valstu valstspiederīgajiem), notikumiem un procesiem (saistībā ar Latviju). Autore izmanto atsevišķas diskursa analīzes tehnikas. Tiek pētītas attieksmes un uzskati, kas tiek izplatīti sabiedrībā. Mediju diskurss ir definēts kā sociālā komunikācija, ar kuras palīdzību var veidot attieksmi pret trešo valstu valstspiederīgajiem, kas savukārt ietekmēs iecietību vai neiecietību pret viņiem.

Interneta ziņu portāli izplata informāciju par dažādām sociālajām grupām. Pjērs Burdjē pauž ideju, ka vara ir saistīta ar simboliem un ka valdošā šķira ikvienā sabiedrībā būs tā, kura noteiks simbolu rangu pakāpes: kas skaitīsies izsmalcināts un kas ir laba vai slikta gaume (Bourdieu, 1979, pēc Ēriksena, 2010: 230). Autores pētījuma kontekstā mediju diskurss reprezentē varu un nosaka sabiedrībā dominējošās (valdošās) attieksmes pret trešo valstu valstspiederīgajiem un tādējādi ietekmē arī sabiedrības (t.sk. pedagogu) iecietības līmeni. Mišela Fuko skatījumā diskurss ar valodas starpniecību rada zināšanas un jebkurš jēdziens nonāk pie mums tikai diskursa ceļā (Fuko, 1996: 71). Jēdzieni nav nejauši, tie ir vēsturiski nosacīti. Valdošais diskurss nosaka patiesības kritērijus un leģitimē zināšanas – to, kas ir pareizi un kas nav pareizi. P.Burdjē uzsver, ka katrs indivīds, dzīvojot un atrodoties noteiktu sociālo un fizisko apstākļu ietekmē, socializējas atbilstoši videi (Burdjē, 2004: 397). Tāpēc turpmāk, analizējot diskursa veidošanos, tiek pieņemts, ka trešo valstu valstspiederīgais skolēns ir indivīds, kas socializējas uzņemošās valsts sabiedrībā un pārņem noteiktus attiecību principus, bet skolotājs ir varas

realizētājs, kas nosaka lauka (skolas) pamatīpašības - noteiktas universālās pastāvēšanas un funkcionēšanas likumsakarības (Burdjē, 2004).

Raksturojot Latvijas sabiedrību, jāuzsver, ka salīdzinoši labprātāk mēs pieņemtu imigrantus no agrākajām NVS valstīm, bet izteikti negatīva attieksme ir pret imigrantiem no Āzijas un Āfrikas valstīm, kas varētu būt skaidrojama ar bailēm no nezināmā. Šo tendenci apliecina Baltijas Sociālo Zinātņu Institūta tolerances pētījums (Zepa, Šūpule, Krastiņa, 2004), PROVIDUS pētījums „Skolotāju tolerances barometrs (Austers, Golubeva, Strode, 2007). Raksta autore uzskata, ka viena no efektīvākajām iecietības veicināšanas iespējām ir uztvert un izprast kopīgo un atšķirīgo kultūru daudzveidībā. Lai veicinātu pedagogu iecietību pret trešo valstu valstspiederīgajiem, viņiem ir jāpalīdz izprast kultūru atšķirības, attīstīt kultūrkompetences prasmes, lai, piemēram, situācijā, kad trešo valstu valstspiederīgie uzvedas tā, kā nav pieņemts uzvesties skolotājiem ierastajā vidē, būtu izpratne, ka šāda uzvedība ir nevis naidīga, bet citāda.

Autores mērķis ir noskaidrot, kā interneta portālu mediju diskurss ietekmē iecietības vai neiecietības veicināšanu, kādā veidā mediji diskursā īsteno savu varu, kādas stratēģijas izmanto. Kritiskā diskursa analīzes mērķis ir atklāt mediju lomu noteiktu sociālo grupu uzskatu veidošanā.

Diskursa analīzē ļoti liela nozīme ir kontekstam, kādā tas veidojas. Pedagogu socializācijas vides dziļākai izpratnei ir raksturoti interneta vidē populārākie portāli un tajos publicētā informācija par trešo valstu valstspiederīgajiem. Pamatojoties uz kritiskā diskursa analīzes vadlīnijām, par pētījuma priekšmetu ir izvirzīts mediju diskurss par trešo valstu valstspiederīgajiem. Mediju diskurss ir viens no galvenajiem kritiskā diskursa analīzes priekšmetiem (Kļave, 2007: 20). „Mediji kā simboliskā elite ir spēks, kas palīdz radīt ideoloģisko ietvaru un tādējādi sekmē varas nostiprināšanos informācijas un komunikācijas sabiedrībā” (Kļave, 2010: 174). Šīs analīzes uzdevums ir noskaidrot, kā mediju diskurss (valoda un vara) vecina vai neveicina iecietību skolotāju vidū.

Skolotāju socializācijas vides raksturošanai autore pētīja Latvijas politisko telpu saistībā ar trešo valstu valstspiederīgajiem. Raksti, kuros pieminēti grozījumi likumos, lai mazinātu trešo valstu valstspiederīgo diskrimināciju, veicina lasītāju iecietību pret šo mērķa grupu. Tie parāda politisko kontekstu, kurā tapa raksti un veidojās mediju diskurss, piemēram:

Pirmais valdības politikas attīstības dokuments par sabiedrības integrāciju ir MK 2001. gadā apstiprinātā Valsts programma „Sabiedrības integrācija Latvijā”, kurā galvenās apskatāmās jomas ir pilsoniskās sabiedrības attīstība, sociālā un reģionālā integrācija, iekļaujošas izglītības attīstība, mūžizglītība, valsts valodas nostiprināšana, kultūra, migrācija, repatriācija un sadarbība ar tautiešiem ārzemēs (LR Tieslietu ministrija, 2001).

2011.gads - Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012– 2018), kurās ir definēta sabiedrības integrācija– visu Latvijā dzīvojošo cilvēku iekļaušanās sabiedrībā, neraugoties uz viņu nacionālo piederību un pašidentifikāciju. Integrācijas kopīgais pamats ir latviešu valoda, piederības sajūta Latvijas valstij un tās demokrātiskajām vērtībām, cieņa pret Latvijas unikālo kultūrtelpu, kopīgas sociālās atmiņas veidošana. Sabiedrības integrācija veicina pilsonisko līdzdalību, kas ir vērsta uz sabiedrisko problēmu demokrātisku un racionālu risināšanu, stiprina indivīdu savstarpējo sadarbību un uzticību (KM, 2011 : 6).

Trešo valstu valstspiederīgo attēlošana medijos veido sabiedrības (arī skolotāju) izpratni par šo grupu. Šajā rakstā tie ir mediju pārstāvji, kas īsteno varu diskursā, paužot konkrēto ideoloģiju (ideoloģija – varas interesēs veidots iecietības/neiecietības diskurss). Iecietības/neiecietības diskurss ir analizēts divos interneta portālos: www.delfi.lv un www.apollo.lv. Šie portāli tika izvēlēti ar nolūku demonstrēt tendences nacionāla mēroga medijos, kas ir viens no populārākajiem interneta portāliem. Latvijā populārākie ziņu portāli, kā liecina Starptautiskā interneta izpētes uzņēmuma Gemius publicētais apmeklētāko portālu *Top 10*, ir www.delfi.lv, kuru apmeklē 51,32% iedzīvotāju, un www.apollo.lv, kuru regulāri lasa 33,47% iedzīvotāju. Kvalitatīvo datu analīzes mērķim autore izmantoja AQUAD – 6,0 programmu, kas ļāva atklāt pedagogu socializācijas vidi, kas ietekmē viņu uzskatu un pasaules uztveres veidošanos.

Medijs ir starpnieks, kas sniedz informāciju (Rubene, Krūmiņa 2011), tāpēc mūsdienu sabiedrībā skolotāji saskaras ar mediju virtuāli radīto informatīvo telpu. Liela loma un atbildība par pedagogu un skolēnu (īpaši vidusskolēnu) iecietību vai neiecietību ir arī medijiem, jo tiem ir iespēja publiski paust savu viedokli. To apstiprina Aļņa Stakles promocijas darbā „Mediju kompetence ilgtspējīgā skolotāju izglītībā” veiktais pētījums, kura ietvaros tika aptaujāti 120 skolotāji un 432 topošie skolotāji, „54% aptaujāto skolotāju piekrīt apgalvojumam, ka mediji rada stereotipus par sabiedrību un dažādām kultūrām” (Stakle, 2011 : 99).

Raksta autore, analizējot Latvijas mediju diskursu, neizvirza uzdevumu atklāt objektīvo patiesību par skolotāju attieksmi pret citām tautām. Autori interesē, kā pedagogu socializācijas vide ietekmē vai neietekmē iecietības izpausmi viņu atbildēs, kāds ir mediju diskurss šodien un kāda loma tajā ir trešo valstu valstspiederīgajiem.

Materiāli analīzei tika atlasīti, caurskatot visus nosaukto portālu rakstus divu gadu garumā. Vidēji tikai katrs 10 raksts par imigrantiem ir saistīts ar Latviju, šādi raksti (tai skaitā par trešo valstu valstspiederīgajiem) tiek publicēti vidēji vienu reizi mēnesī. Visbiežāk imigranti ir minēti ārzemju notikumu kontekstā, pārsvarā raksti saistīt ar citām Eiropas valstīm un ASV, piemēram:

Apollo - Dzīve: Imigranti zaudē ticību «amerikāņu sapnim»

Apollo - Ziņas: Eiropai pamatīgas bažas: Āfrikas imigranti jau ...

Apollo - Ziņas: Pie Sicīlijas aizturēti 300 imigranti...

Apollo - Ziņas: Ceļā uz Spāniju svelmē dzīvību zaudē 14 nelegālie imigranti...

Āfrikas imigranti Itālijā protestē pret rasismu - DELFI

Aptauja: gandrīz puse amerikāņu vēlas imigrācijas ierobežošanu- DELFI

Francijā 80 nelegālie imigranti sagrābj baznīcu - DELFI utt.

Kaut arī nav paredzēts veikt ar citām valstīm saistītu rakstu izpēti, tomēr, izlasot pēc nejaušības principa atlasīto rakstu virsrakstos lietotos darbības vārdus, var novērot, ka tie neveicina sabiedrības iecietību pret imigrantiem: *aizturēti, ir slogs, apdraud, pārslogo, sadumpojas, protestē, sagrābj* utt. Šiem darbības vārdiem it kā nav negatīva nozīme, tomēr tie raksturo problēmu situācijas un izraisa spilgtus iespaidus.

Interneta portālu rakstu kritiskā diskursa analīze tika veikta par laiku no 2009.gada maija līdz 2011.gada augustam. Izpētot visas publikācijas, tika secināts, ka Latvijas portālos gandrīz nav rakstu, kuros lietots jēdziens *trešo valstu valstspiederīgais/-ie*, šī grupa tiek dēvēta par *imigrantiem, bēgļiem, jauniebraucējiem, patvēruma meklētājiem* u.c. Tikai divos rakstos ir minēts jēdziens *trešo valstu valstspiederīgais*. Izmantojot atslēgas vārdus *bēgļi, imigranti, migranti, trešo valstu valstspiederīgie, patvēruma meklētāji*, tika atlasīti tie raksti, kuros pēc būtības ir raksturota pētījuma mērķa grupa. Kopumā analīzei pakļauti 32 raksti, kuros pieminēti trešo valstu vastspiederīgie vai ar tiem saistīta informācija. Ņemot vērā to, ka ir analizēti divi interneta portāli divu gadu garumā, jāuzsver, ka kopējais rakstu skaits, kuros minēta konkrētā mērķauditorija, ir samērā neliels. Lai pilnīgāk izpētītu to, kas tieši rada imigranta tēlu, kurš to atspoguļo vairāk pozitīvi un kurš negatīvi, ir jāpiemin, ka pozitīvākās atsauksmes par iebrucējiem pauž Eiropas trešo valstu valstspiederīgo integrācijas fonda projekta realizētāji. Šie raksti netiek analizēti, jo tajos sniegta informācija ir par projektu rezultātiem.

Mediju analīzē ir izmantota kritiskā diskursa analīzes metode, kuras pārstāvji atzīst, „ka mūsdienu sabiedrībās notiekošās ekonomiskās, sociālās un kultūras pārmaiņas izpaužas kā diskursi un procesi ārpus tiem, turklāt šos procesus ietekmē šie paši diskursi. Kritiskā diskursa analīze savu uzmanību koncentrē uz sociālpolitisko un ideoloģisko diskursu un pievēršas tieši varas attiecību, t. sk. dažādu etnisko un lingvistisko grupu attiecību izpētei” (*Klave*, 2007 : 18). Normans Ferklafs un Ruta Vodaka (Fairclough & Wodak, 2006 : 258) norāda, ka kritiskā pieeja izpaužas skatījumā, pirmkārt, uz saikni starp valodu un sabiedrību, otrkārt, uz saikni starp analīzi un analizējamajām praksēm. Frankfurtes skolas kritiskās teorijas pārstāvji uzskata, ka sabiedrības dzīvi nosaka nevis ekonomika un ekonomiskās attiecības, bet gan indivīda spēja

sekmīgi iekļauties (integrēties) sabiedrībā, ko savukārt nosaka kultūra kā indivīda priekšstatu kopums par pasauli (Kļave, 2010: 147).

Ievērojot kritiskā diskursa analīzes principus, tiks veikta rakstu satura analīze, īpašu uzmanību pievēršot nozīmēm, kādas ir piešķirtas vārdiem, notikumiem, iesaistītām personām. Šī iecietības un neiecietības izpausmju analīze mediju diskursā balstīta uz Tuna Adrianusa Teina van Deika (Teun Adrianus van Dijk, 2006 : 734)

definēto ideoloģisko kvadrātu, kuru veido četri pamatprincipi:

- uzsvērt pozitīvās lietas par „mums”;
- uzsvērt negatīvās lietas par „viņiem”;
- neuzsvērt negatīvās lietas par „mums”;
- neuzsvērt pozitīvās lietas par „viņiem”.

Šādas valodas struktūras ir raksturīgas ideoloģiskajam (rasistiskajam, neiecietības) diskursam. Pārfrāzējot pētījuma kontekstā, tas nozīmē, ka „mēs” esam iecietīgi, pieņemam visas sociālās grupas, esam citu kultūru un valodu apdraudēti utt., „viņi” – nepieņem mūsu kultūru un valodu, nespēj iekļauties mūsu sabiedrībā, rada sociālo slogu utt.

Lai pilnīgāk izpētītu to, kā tiek radīts trešo valstu valstspiederīgo tēls, kā to atspoguļo mediji, ir jāpiemin, ka pozitīvākās atsauksmes par iebraucējiem pauž Eiropas trešo valstu valstspiederīgo integrācijas fonda projekta realizētāji, jo tie ir publicitātes raksti projektu vajadzībām. Šie raksti veido vienu no diskursa tipiem. Šim diskursa tipam ir raksturīga pozitīvi neitrāla attieksme pret trešo valstu valstspiederīgajiem Galvenās tēmas ir sabiedrības informēšana par projektos paveikto, ekspertu komentāri masu medijos. Rakstu autori nav norādīti, lietotā valoda ir neitrāla, ietver sevī noteiktu sociālo darbību – informēšanu, izteikumi tiek lietoti, lai pamatotu trešo valstu valstspiederīgo iekļaušanu uzņemošās valsts sabiedrībā, piemēram, *nodrošināt viņiem sniegto, būs iespējams palīdzēt, uzsvars tiks likts arī uz atbalstu utt.*

Savukārt interneta vidē publicētajos rakstos dominē drūmāks noskaņojums. Cenšoties ātri sasniegt mērķauditoriju, tiek likti diezgan „kļiedzoši” virsraksti, piemēram:

Igaunijā un Latvijā negrib dzīvot bēgļi (Delfi, 08.05.2009.).

Latvijas pilsoņi iesaistīti lielākajā atklātajā fiktīvo laulību shēmā Lielbritānijā (Delfi, 09.09.2010.).

Šķēli biedē imigrācija (Apollo, 06.04.2011.)

Aivars Skudra: Briseles plāni – Latvija kā Ziemeļāfrikas bēgļu geto (1.daļa) (Delfi, 15.08.2011) utt.

Pēc pētīto rakstu konteksta varam detalizētāk spriest par lomu, kas piešķirta trešo valstu valstspiederīgajiem. Rakstu saturs liecina par to, ka vairāku gadījumu priekšplānā izvirzīta negatīvā informācija, bieži tiek izmantota pārspīlēšanas stratēģija, kad ar varu tiek uzspiestas valsts nākotnes vīzijas saistībā ar trešo valstu valstspiederīgo, piemēram:

Nav grūti nojaust, ka līdz ar to Latvija kļūtu par iekārotu galamērķi ekonomiskajiem migrantiem. Kas tādā gadījumā notiks ar latviešu procentuālo sastāvu Latvijas tautā? Tas samazināsies, pateicoties imigrantu pieplūdumam (Delfi, 24.08.2011.).

Vispirms, lai strukturētu datu apjomu, raksti tika izanalizēti pēc sešiem kritērijiem:

- rakstu autors;
- pret trešo valstu valstspiederīgajiem paustā attieksme;
- identificēti temati;
- trešo valstu valstspiederīgajam piedēvētās īpašības;
- rakstu tēma;
- naidīgas runas pazīmes.

Veiktā rakstu analīze sniedz informāciju par to, kā trešo valstu valstspiederīgie tiek atspoguļoti mediju diskursā.

1. Raksta autors. Visbiežāk netika norādīts vai arī norādīts kontekstā – 27 rakstos no 32;

2. Pret trešo valstu valstspiederīgajiem paustā attieksme. Rakstu saturs liecina, ka pārsvarā priekšplānā izvirzīta negatīva informācija par „viņiem”, kas saistīta draudiem Latvijas iedzīvotājiem, piemēram:

Bēgļu uzņemšanas pretinieki arī noraidīja argumentu par imigrācijas politikas ekonomiskajiem ieguvumiem. Latvijā jau tā ir ļoti augsts bezdarba līmenis un iebraucēji tikai atņemu darba vietas mūsu valsts iedzīvotājiem (Delfi, 03.06.2011).

Nav grūti nojaust, ka līdz ar to Latvija kļūtu par iekārotu galamērķi ekonomiskajiem migrantiem. Kas tādā gadījumā notiks ar latviešu procentuālo sastāvu Latvijas tautā? Tas samazināsies, pateicoties imigrantu pieplūdumam (Delfi, 24.08.2011).

3. Tematu klāsts. Diskursa analīzes veikšanai tika noteikti temati. Tematu noteikšana atspoguļo svarīgākos jautājumus par ko ir runāts. Tika identificēti pieci galvenie diskursa temati par konkrēto jautājumu. Tie ir diezgan ierobežoti un stereotipiski:

- imigranti;
- Latvija vai ES kā galamērķis;
- Latvijas nākotne;
- pensija;
- Latvijas pilsoņi precas ar ...

Gandrīz visos rakstos ir pausta attieksme pret imigrāciju, daudzos rakstos izteiktas prognozes par Latvijas nākotni. Pozitīvi vērtējams fakts, ka nevienā rakstā nav uzsvērti cilvēku etniskā izcelsme.

4. Trešo valstu valstspiederīgajam piedēvētās īpašības. Publikācijās reti tiek piedēvētas kādas īpašības no tām, ko stereotipiski sabiedrība piedēvē imigrantiem, nav arī dominējošu jēdzienu, kas raksturotu mērķa grupu.

Trešo valstu valstspiederīgie tiek nosaukti dažādi, visbiežāk *imigranti*, tad *bēgļi*, *trešo valstu valstspiederīgie*, *trešo valstu pilsoņi*, *patvēruma meklētāji*, *ekonomiskie migranti*, *eksotisko valstu pilsoņi*, *jauniebraucēji*, *krāsainie imigranti*, *ārvalstnieki*, *cilvēki, kas ierodas no citām valstīm*.

5. Rakstu tēma. Pētot rakstus, atklājas, ka visbiežāk imigranta tēls ir saistīts ar Latvijas iespējamo nākotni, piemēram:

Diemžēl ir jāatzīst, ka esam paši neapdomīgi ieskrējuši lamatās un Latvijas tautas un valsts liktenis ir atkarīgs no Briseles globālistu mafijas. Mūsu pašu ievēlētais parlaments ir pārāk vājš vai "pārdevies" Briseles starptautiskajai multikulturālistu bandai, lai aizstāvētu Latvijas valsts un tautas intereses, lai gan formāli ES noteikumi paredz katras nacionālas valsts pašnoteikšanās tiesības un tikpat formāli paredz neatkarību jebkuros ekonomiskajos, iekšpolitiskajos un ārpolitiskajos jautājumos (Delfi, 15.08.2011).

Rakstos vairāk ir uzsvērtā informācija par to, kas ir vai arī kas mūs gaida. Daudzos rakstos ir nosaukti mūsu valsts trūkumi un izteikti minējumi, kāpēc trešo valstu valstspiederīgie nepaliks uz dzīvi Latvijā, piemēram:

Es domāju, ka mēs neesam izcili pievilcīgi [imigrācijai]. Turklāt jāņem vērā vēl kas - ja cilvēkam piedāvā pārvākties no Somālijas uz Latviju, tad viņam mūsu zeme būs ļoti pievilcīga, taču padzīvojot šeit un kļūstot par Eiropas Savienības (ES) patstāvīgo iedzīvotāju, visdrīzāk, viņam jau daudz pievilcīgākas šķitīs citas ES valstis, kur ir lielāki ienākumi (Delfi, 07.07.2011).

Es nedomāju, ka Latvija būs tā vieta, kur bēgļi un imigranti gribēs braukt. Tas nenotiks galvenokārt divu iemeslu dēļ. Viens: mums nekādā gadījumā nav tādu sociālo garantiju, ekonomiskā situācija ir tāda, ka Latvija nevar atļauties pieņemt bēgļus. [..]. Esmu dzirdējis, piemēram, no Irākas un Palestīnas bēgļiem, kas laikiem jau ir pilsoņi, par dažādām problēmām, kas saistītas ar cilvēktiesībām (Apollo, 11.02.2011.).

Parādās arī raksti, kas ir saistīti ar imigrāciju un pensijas jautājumu Latvijā, piemēram:

Eksperta skatījumā atklāts ir jautājums, vai vispār cilvēki vēlēties uz Latviju braukt, jo nākotnes pasaulē konkurence pēc imigrantiem valstu vidū varētu pieaugt. Ne vien tāpēc, ka novecos valstis ar daudz lielāku iedzīvotāju skaitu un ienākumu līmeni nekā Latvijā, bet arī tāpēc, ka dažās tradicionālajās imigrantu izcelsmes zemēs ekonomika strauji attīstīsies.

Arī, ja pieņemam, ka Latvijai būs iespējas piesaistīt imigrantus, nav skaidrības, kā tas palīdzēs būtiski uzlabot fiskālo situāciju. Līdzšinējā pieredze valstīs ar garāku imigrācijas vēsturi liecina, ka drīzāk nē, jo imigrācijas tīrais devums budžetā bijušas vien procenta desmitdaļa, jo imigranti saņem salīdzinoši zemas algas, tātad maksā mazus nodokļus, viņu

vidū ir salīdzinoši daudz bezdarbnieku, turklāt imigrācija var paaugstināt noziedzības līmeni," sprieda Strautiņš (Delfi, 25.02.2011).

6. Naidīgas runas pazīmes. Daudzos rakstos tiek „plānotas nākotnes ciešanas” (Whillock, 1995 : 79), kas ir viena no naidīgas runas pazīmēm.

Briselē slepeni tiek gatavots jaunais migrācijas politikas plāns, kurš tieši skars arī jaunās ES valstis, tajā skaitā Latviju (Delfi, 15.08.2011).

Zemi kvalificētā darbaspēka imigrācija nepalīdzētu Latvijai pāriet uz kapitālietilpīgu un uz cilvēkkapitālu balstītu ekonomiku un kavētu vidējā atalgojuma līmeņa un līdz ar to dzīves kvalitātes pieaugumu (Delfi, 03.03.2010).

Baltie cilvēki būs citu rasu vergi, bet balto kultūra saglabāsies un eksistēs apmēram tāpat, kā Latvijā pašlaik eksistē lībiešu, latgaliešu un sēļu kultūras - kā etnogrāfiskais fenomens (Apollo, 07.12.2010).

Ja nejaudāsim pienācīgi sakārtot pirmās divas lietas, tad vēl ir iespējams aicināt un veicināt latviešu atgriešanos mājās no peļņas darbiem. Bet, ja nevedas arī ar repatriāciju, tad, gribot negribot, dienas kārtībā nenovēršami ienāks imigrācija (Apollo, 06.04.2011).

Tie ir vienas nūjas divi gali – vai nu mums būs pašu bērni vismaz tādā pašā skaitā, kā esam mēs, vai arī nedzimušo bērnu vietu ar laiku nemanot aizņems svešinieki (Apollo, 10.08.2011).

Diemžēl tā ir mūsdienu pasaules realitāte un šī globālistu surogātdemokrātija ar nosaukumu "multikulturālisms" izplatās pasaulē (Delfi, 19.08.2011).

Nelielais publikāciju skaits interneta portālos par trešo valstu valstspiederīgo tēlu Latvijā neļauj izdarīt pamatotus secinājumus par iecietības vai neiecietības veicināšanu. Tomēr tie raksturo mediju diskursu. Rakstos tiek tikai pieminēta gaidāmā ekonomiskā migrācija un iespējamā politisko bēgļu pieplūde. Rakstos izmantotie argumenti – gan par, gan pret imigrāciju – skaidri iezīmē pretnostatījumu „mēs”- Latvija (*Ja nejaudāsim pienācīgi; vai nu mums*) un „viņi” – trešo valstu valstspiederīgie, piemēram: *..vai nu mums būs pašu bērni [...] vai arī nedzimušo bērnu vietu ar laiku nemanot aizņems svešinieki (Apollo, 10.08.2011).*

Mediju diskurss interneta portālos liecina, ka sabiedrība netiešā veidā tiek brīdināta par to, kas būs, ja Latvijā ieradīsies *bēgļi, trešo valstu valstspiederīgie, trešo valstu pilsoņi, patvēruma meklētāji, ekonomiskie migranti, eksotisko valstu pilsoņi, jauniebraucēji, krāsainie imigranti, ārvalstnieki utt.* Arī izteikumi par iespējamo bēgļu pieplūdumu robežojas ar ksenofobiju, piemēram:

Esmu redzējis ES imigrācijas politikas dokumentus. Tie paredz, ka visus imigrantus, kas pašlaik dzīvo Itālijā, Spānijā, Francijā un citās ES valstīs - arābus, melnādainos utt. - sadalīs starp 27 ES valstīm (Apollo, 07.12.2010.).

Nekontrolēta nelegālā migrācija caur Latvijas iekšējām robežām no Ziemeļāfrikas pagaidām nenotiek, bet gaidāms, ka plūsma, kas virzās no ES dalībvalstīm dienvidos, agri vai vēlū sasniegs Latviju (Apollo, 17.05.2011.).

Globālisti ar viltu, glaimiem un dāvanām, manipulējot ar demokrātiju, to ir pārvērtuši par pseidodemokrātiju jeb multikulturālismu. Ar tās palīdzību tiek īstenots globāls noziegums pret visām pasaules tautām un nācijām, kurām ir atšķirīgas kultūras, mentalitāte un tradīcijas, jo multikulturālisms pašos pamatos būtībā iznīcina tautas kā tādas savdabību un nacionālo pašapziņu (Delfi, 19.08.2011.).

Secinājumi **Conclusions**

Mediju diskursa ietekme uz iecietību vai neiecietību un citām sociālās darbības formām ikdienā nav jūtama, tā uzkrājas ar laiku un to ir grūti pierādīt. Mediji izplata noteiktas vērtības starp sabiedrības locekļiem, proti, veido attieksmi pret konkrēto mērķa grupu, tie „ietekmē indivīdu savstarpējās attiecības, attieksmes, uzvedību, viņu spriedumus par morāli” (Valtenbergs, 2010). Skolotāji uzņem informāciju caur sabiedrības attieksmi un mediju diskursu, kas ietekmē viņu iecietību vai neiecietību pret trešo valstu valstspiederīgajiem. Mediju diskurss ir kļuvis par vispieejamāko un nereti vienīgo informācijas avotu par trešo valstu valstspiederīgajiem, kas konstruē arī skolotāju attieksmi pret trešo valstu valstspiederīgajiem. Tādējādi var apgalvot, ka uz interneta portālos publicētajiem rakstiem var skatīties kā uz diskursu, kas veido arī skolotāju iecietību vai neiecietību pret augstākminēto mērķa grupu.

Autore piekrīt Ilzes Šulmanes un Sergeja Kruka teiktajam, ka publiskajam diskursam ir jānodrošina:

- *iekļaušana: pozitīva atšķirības novērtēšana, liekot uzsvaru uz kopīgo, taču neignorējot atšķirības;*
- *mijiedarbība: cilvēki mācās iepazīt cits citu dialogā, izpētot un risinot savstarpējās problēmas;*
- *integrācija: atšķirība tiek akceptēta kā vērtība;*
- *vērtību nostiprināšana: vērst auditorijas uzmanību uz neiecietības negatīvajām sekām, izaicināt runātājus, kuri intervijās vai publiskās uzstāšanās reizēs pauž neiecietību (Šulmane, Kruks, 2005 : 86).*

Summary

Media discourse impact on the tolerance or intolerance, and other forms of social action is not felt in everyday life, it accumulates with time and it is difficult to prove. Teachers' tolerance and successful integration of third-country nationals help to maintain a stable society. The main integration agent is school, where students build their personalities under a supervision of teachers. The beliefs and the attitude of the latter is shaped by a group of discourses, one of which is the media discourse.

Literatūra Bibliography

1. Austers, I, Golubeva, M., Strode, I. (2007). *Skolotāju tolerances barometrs*. <http://www.providus.lv/public/27125.html>. 15/11/2007. Vietne apmeklēta 2009.gada 30.septembrī.
2. Baltijas Sociālo zinātņu institūts [BSZI] (2004). *Etniskā tolerance un Latvijas sabiedrības integrācija. Pētījuma kopsavilkums*. – Rīga: BSZI
3. Berger, P.L., Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin.
4. Burdjē. P. (Bourdieu), (2004). *Praktiskā jēga*. Tulk. Inta Geile-Sīpolniece. Rīga: Omnia Mea.
5. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne.
6. Ēriksens, T.H. (2010). *Mazas vietas – lieli jautājumi*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
7. Fairclough, N., Wodak, R. (2006). Critical Discourse Analysis. In: T.A. van Dijk (ed.) *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Intradaction*. Vol. 2. London: Sage Publications. Pp. 258 – 284.
8. ĪUMSILS, 1. nodaļa pētījumu teorētiskais pamats un metodoloģija. <http://www.integracija.gov.lv/> Vietne apmeklēta 2009.gada 28.novembrī.
9. Fuko, M. (Фуко М) (1996). *Воля к истине. По ту сторону знания, власти и сексуальности*. Работы разных лет М.: Касталь.
10. LR Tieslietu ministrija (2001) *Valsts programma "Sabiedrības integrācija Latvijā"*. Rīga, LR Tieslietu ministrija, 8. lpp.
11. Kļave, E. (2007). *Kritiskā diskursa analīzes lietojums etnopolitisko diskursu izpētē*. LU raksti, 714.sēj., Rīga.
12. Kļave, E. (2010). *Etnopolitisko diskursu analīze: valodas kopienu varas attiecības Latvijā*. Promocijas darbs. LU SZI, Rīga.
13. Kultūras ministrija (2011). *Nacionālās identitātes, pilsoniskās sabiedrības un integrācijas politikas pamatnostādnes (2012– 2018)*. Rīga http://www.km.gov.lv/lv/doc/nozaru/integracija/Pamatnostadnes/KMPam_071011_integ.pdf Vietne apmeklēta 2012.gada 16.martā.
14. Stakle, A. (2011). *Mediju kompetence ilgstspējīgā skolotāju izglītībā*. Promocijas darbs. DU, Daugavpils.
15. Rubene, Z., Krūmiņa, A. (2011). Mediju pedagoģijas aktualitātes Latvijā. *Izglītība un Kultūra*. Nr.24. 5-6.lpp.
16. Šūlmane, I. un Kruks, S. (2005). *Neiecietības izpausmes un iecietības veicināšana Latvijā Nacionālā programma iecietības veicināšanai 2005.-2009.g 1. Pētījums Laikrakstu publikāciju analīze (Diena, Neatkarīgā, Latvijas Avīze, Vakara Ziņas, Телеграф, Час, Вестни-Сегодня)*.

17. Valtenbergs, V. (2010). *Interneta politiskās komunikācijasnozīme atklātības un elektroniskās demokrātijas attīstībā*. Promocijas darbs. LU SZI, Rīga.
18. van Dijk, T.A. (2006). Politics, Ideology, and Discourse. <http://www.discourses.org/OldArticles/Politics,%20Ideology%20and%20Discourse.pdf>
19. Zepa, B., I.Šūpule, L.Krastiņa (2004). Ethnic Tolerance and Integration of the Latvian Society. Rīga: Baltic Institute of Social Science.
20. Internetā publiskotie materiāli:
Gemius interneta pārskats „Do you CEE” www.internetcee.com, Vietne apmeklēta 2011.gada 22. februārī.
21. Grīnbergs, A. (2011). *Andris Grīnbergs: Par nacionālo identitāti un sabiedrības integrāciju*. Delfi. 24.08.2011. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 25.augustā
22. *Eksperts: imigrantiem Latvija nav pievilcīga, demogrāfija būs jārisina, laižot pasaulē bērnus*. Delfi. 07.07.2011. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 8.jūlijā
23. *Igaunijā un Latvijā negrib dzīvot bēgļi*. Delfi. 08.05.2009. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2009.gada 12.maijā
24. *Jauniešiem atšķirīgi viedokļi par bēgļu uzņemšanu*. Delfi. 03.06.2011. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 3.jūlijā
25. *Latvijas pilsoņi iesaistīti lielākajā fiktīvo laulību shēmā Lielbritānijā*. Delfi. 09.09.2010. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2010.gada 11.septembrī
26. Mežs, I. (2011). *Kā cīnīties pret migrāciju*. Apollo. 10.08.2011. www.apollo.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 10.augustā
27. *Mūrnieces padomnieks: imigranti uz Latviju nebrauks*. Apollo. 11.02.2011. www.apollo.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 15.februārī
28. *Patvēruma meklētāji no Afganistānas piesaka badastreiku*. Delfi. 03.03.2010. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2010.gada 3.martā
29. *Profesors: baltajiem cilvēkiem draud verdzība un izmiršana. Latviju piepildīs “krāsainie” imigranti*. Apollo. 07.12.2010. www.apollo.lv Vietne apmeklēta 2010.gada 10.decembrī
30. *Robežsardzes pārstāve: bēgļi no Ziemeļāfrikas agri vai vēl sasnies Latviju*. Apollo. 17.05.2011. www.apollo.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 15.maijā
31. Skudra, A. (2011). *Aivars Skudra: Briseles plāni – Latvija kā Ziemeļāfrikas geto (1.daļa)*. Delfi. 15.08.2011. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 17.augustā
32. Skudra, A. (2011). *Aivars Skudra: Briseles plāni – Latvija kā Ziemeļāfrikas geto (2.daļa)*. Delfi. 19.08.2011. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 21.augustā
33. *Strautiņš: palaielinot dzimstību sabiedrība var sev nodrošināt zemāku pensionēšanās vecumu*. Delfi. 25.02.2011. www.delfi.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 27.februārī
34. *Šķēli biedē imigrācija*. Apollo.06.04.2011. www.apollo.lv Vietne apmeklēta 2011.gada 10.aprīlī

Ērika Pičukāne	Latvijas Universitāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083 E-pasts: erika.picukane@valoda.lv erksons@inbox.lv Tel.: +371 29590097
-----------------------	---

VECĀKA GADAGĀJUMA CILVĒKU SUBJEKTĪVĀ LABIZJŪTA LĪDZDALĪBAS PROCESĀ SOCIĀLĀS APRŪPES MĀJĀ

Subjective well-being of elderly people in a social care home in the process of participation

Ineta Robiņa
Latvijas Universitāte

Abstract. *Elderly people feel isolated from their former living place and they need social pedagogical support in the course of integration in a social care home. The integration of elderly people in a social environment is made more difficult because of the possible necessity of participation in the social life.*

The theoretical analysis has resulted in doing research on the theoretical content of the process of aging as well as in defining well-being and participation indicators.

The research has been done in order to broaden the participation possibilities in a social care home, and as a result of the integration process to achieve the elderly people's subjective well-being.

Keywords. *Elderly people, participation, social care home, well-being.*

Ievads

Strauji mainījās valsts noteiktās sociālās garantijas veciem cilvēkiem. Ja līdz 1990. gadam pensijas vecuma cilvēks, kurš bija strādājis, zināja, ka, saņemot ikmēneša pensiju, varēs nomaksāt komunālos maksājumus (tie bija lēti) un viņam vēl atliks līdzekļi, lai varētu iegādāties apģērbu un nopirkt nepieciešamo pārtiku, tad, sākoties „jaunajiem laikiem”, strauji pieauga komunālo maksājumu rēķini un ievērojamam skaitam vecāka gadagājuma cilvēku bija jāizvēlas – apmaksāt komunālos pakalpojumus vai paēst, apģērbties un iegādāties nepieciešamos medikamentus.

Nākamais pārmaiņu vilnis, ar ko bija jāstāpās vecāka gadagājuma cilvēkiem, bija privatizācija. Tie vecie cilvēki, kuri dzīvoja saimnieku mājās, pirmkārt, nevarēja piedalīties šajā procesā, otrkārt, bija spiesti pieņemt tos noteikumus, kurus diktēja denacionalizēto māju īpašnieki. Bieži saimnieki savos atgūtajos namos vairs nevēlējās izmitināt vecāka gadagājuma cilvēkus, kuru maksāspēja bija zema.

Lai minētās krasās pārmaiņas nenovestu pie radikāli nevadāmiem procesiem, problēmas risināšanā iesaistījās Rīgas pilsētas pašvaldība. Viens no problēmas risinājumiem bija izveidot sociālās mājas Rīgas pilsētā. Veidojot pirmās sociālās mājas, atbildīgajiem ierēdņiem nebija pieredzes un kritēriju, lai izvērtētu, kuriem cilvēkiem visvairāk būtu nepieciešama sociālā aprūpes māja, nedarbojās vienota datu bāze, kā arī netika analizētas to cilvēku materiālās iespējas, kuri varētu turpināt dzīvot savā līdzšinējā dzīves vietā.

Šo apstākļu rezultātā bija izveidojusies problēmsituācija vecāka gadagājuma cilvēku integrācijai jaunajos dzīves apstākļos.

Problēmas sociālā būtība pastāv kontekstā, ka vecāka gadagājuma cilvēki tika izolēti no iepriekšējās dzīves vietas un viņiem bija nepieciešams sociāli pedagoģiskais atbalsts integrācijai sociālās aprūpes mājā.

Pretruna pastāv starp vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvo labizjūtu un sociālās aprūpes mājā piedāvātajām līdzdalības iespējām, kas nodrošinātu viņu integrāciju sabiedrībā.

Kā uzsver U. Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1993) cilvēka labizjūtai būtiska nozīme ir dzīves videi, kuru viņš uztver, nevis tam, kāda ir faktiskā realitāte.

Zinātniskās kategorijas un teorētiskās nostādnes

Integrācija kā līdzdalības process (Held, 2004; Maslo, 2004; Riegel, 2004; u.c.) sociālās aprūpes mājā tiek raksturots kā pētījuma objekts. Vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvā labizjūta (Burkart, 2005; Becker, 1991; Diener, 1995; Ryff, 1995; Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Šteinberga, 1999; Svence, 2009) sociālajā aprūpes mājā tiek izprasta kā līdzdalības procesa rezultāts un ir pētījuma priekšmets. Pētījums ir veikts ar mērķi atklāt likumsakarības, kas nosaka vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvo labizjūtu integrācijas kā līdzdalības procesā sociālās aprūpes mājā.

Pētījuma jautājumi

1. Kādas mijsakarības (*linkiges*) nosaka vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvo labizjūtu (*well-being*) integrācijas kā līdzdalības procesu sociālās aprūpes mājā?
2. Kādas likumsakarības (*implicants*) nosaka vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvo labizjūtu (*well-being*) integrācijas kā līdzdalības procesā sociālajā aprūpes mājā?

Pētījumā izmantotās metodes

Datu vākšanas metodes.

Kvalitatīvā metode: daļēji strukturētas video intervijas.

Datu analīzes metodes.

Video interviju satura kvalitatīvai analīzei (*direct approach to content qualitative analysis*) izmantotas metodes:

- 1) līdzīgās nozīmes dažādu vārdu biežuma noteikšana to klasificēšanai;
- 2) kategoriju sakarību analīze (*linkage analysis*);
- 3) likumsakarību (*implicants*) vērtības tabulas sastādīšana;
- 4) subjektīvās labizjūtas un līdzdalības kategoriju likumsakarību analīze, izmantojot AQUAD 6 programmu (Huber, Gürtler, 2004);

Lai veiktu pētošo intervenci (Batty, Hooper, Osborne, Jackson, 2001) vecāka gadagājuma cilvēku sociālajā vidē, tiek izmantota validācijas metode jeb vecāka gadagājuma cilvēku sociālās apliecināšanās pārbaudes metode.

Hi kvadrāta tests (Chi-Quadrat test) tika izmantots kvalitatīvo datu statistiskās nozīmības noteikšana, izmantojot AQUAD 6 programmas tiešsavienojuma iespēju ar statistiskās datu apstrādes programmatūru SPSS 19 (Morgan, 2007; Huber, Gürtler 2004).

Empīriskā pētījuma veids un struktūra

Pētošās intervences pētījums ir darbības pētījuma (*action research*) paveids ar secīgu struktūru, kurā tika izmantota kvalitatīvā pētījuma metode (daļēji strukturētā intervēšana) un kvantitatīvā pētījuma metode (anketēšana), kuras ir savstarpēji saistītas. Lai paaugstinātu pētījuma ticamību, tika izmantota datu vākšanas, ieguves, atlasē un analīzes datu triangulācija (anketēšana un intervēšana).

Pētījuma izlase

Vecāka gadagājuma cilvēki sociālās aprūpes mājā X Rīgā, laika posmā no 2005. līdz 2011.gadam. Pētījuma izlasi veidoja 100 vecāka gadagājuma cilvēki, kuri 2005. gadā dzīvoja aprūpes mājā X Rīgā (no 140 iedzīvotājiem 40 iedzīvotāji bija pirmspensijas vecumā), 62 brīvprātīgi piekrita piedalīties aptaujā subjektīvās labizjūtas un līdzdalības likumsakarību noteikšanai. Video novērošanas procesa subjektīvās labizjūtas un līdzdalības likumsakarību padziļinātai izpētei piekrita piedalīties 8 no 15 uzrunātajiem.

Kodu sistēma datu analīzei

Lai varētu veikt pētījumu un datu apstrādi, tika izveidota kritēriju un kodu sistēma, ko veido profilkodi un metakodi. Profilkodi raksturo dzimumu (siev., vīr.). Subjektīvās labizjūtas rādītāju kodi: fiziskā drošība – (Fd), emocionālā drošība (Ed) un sociālā drošība (Sd) (*sk.1. tabulu*).

1.tabula

Rādītāja subjektīvā labizjūta kodu karte *The code map of the indicator well-being*

Kritērijs	Rādītājs	Kods
Labizjūta (well-being)	Fiziskā drošība	Fd
	Sociālā drošība	Sd
	Emocionālā drošība	Ed

Līdzdalības kritēriji un kodi (*sk.2. tabulu*): līdznoteikšana (Ln), līdzdarbība (Ld) un līdzlemšana (Ll).

2.tabula

Rādītāja līdzdalība kodu karte
The code map of the indicator participation

Kritērijs	Rādītājs	Kods
Līdzdalība	Līdznoteikšana	Ln
	Līdzdarbība	Ld
	Līdzlemšana	Ll

Pētījuma galvenie rezultāti

Vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvā labizjūta sociālās aprūpes mājā

Lai izvairītos no subjektivitātes, pētījuma autore iegūto datu apstrādei izvēlējās kvalitatīvo datu analīzes programmu AQUAD 6. Darba autore minētās programmas ietvaros analizēja kvalitatīvos video datus. Lai noteiktu sakarību starp labizjūtu un līdzdalību, tika noteikts kodu biežums, sākotnēji izveidojot iegūto kodu biežuma matricas tabulu (*sk.3. tabula*).

3. tabula

Subjektīvās labizjūtas un līdzdalības kā integrācijas rādītāju kodu biežuma matrica
Subjective well-being and the frequency matrix of its categories

	A	B	C	D	E	F	G	H
Fd	5	1	2	4	2	4	2	3
Ed	2	2	4	4	2	1	2	3
Sd	5	2	5	4	6	4	6	2
Ln	1	2	2	0	1	2	2	4
Ld	4	1	10	3	7	7	5	4
Ll	0	1	4	0	0	1	2	1
A: /\$ Siev Daira								
B: /\$ Siev Elma								
C: /\$ Siev Nina \$Virs Erts								
D: /\$ Siev Rita \$ Virs Andis								
E: /\$ Siev Tija \$ Virs Julis								
F:/\$ Vir Arvis								
G:/\$ Siev Elena								
H:/\$ Siev Ida								
Table analysis (Project: Ineta07) Frequencies								

Analizējot iegūtos rezultātus (*sk.4.tabulu*) par fizisko, emocionālo un sociālo drošību (Fd+Ed+Sd), minētie rādītāji ir savstarpēji saistīti, jo tie vecāka gadagājuma cilvēki, kuri visbiežāk minēja fizisko, emocionālo un sociālo drošību, vislabāk jūtas arī sociālajā mājā. Kā apstiprinājums tam ir fakts, ka viņi to dēvē par „Mūsmājām”.

4. tabula

Subjektīvās labizjūtas un tās rādītāju kodu biežuma matrica
Subjective well-being and the frequency matrix of its categories

	A	B	C	D	E	F	G	H
Fd	5	1	2	4	2	4	2	3
Ed	2	2	4	4	2	1	2	3
Sd	5	2	5	4	6	4	6	2
A: /\$ Siev Daira								
B: /\$ Siev Elma								
C: /\$ Siev Nina \$Virš Erts								
D: /\$ Siev Rita \$ Virš Andis								
E: /\$ Siev Tija \$ Virš Julis								
F:/\$ Vir Arvis								
G:/\$ Siev Elena								
H:/\$ Siev Ida								
Table analysis (Project: Ineta07) Frequencies								

**Līdzdalības iespējas, kas nosaka vecāka gadagājuma cilvēku
subjektīvo labizjūtu sociālās aprūpes mājā**

Analizējot iegūtos rezultātus (*sk.5. tabulu*), *līdznoteikšana, līdzdalība un līdzlēmumu pieņemšana (Ln+Ld+Ll)*, var secināt, ka intervējamajām personām ir svarīgs līdznoteikšanas kritērijs, bet visbūtiskākais tomēr ir līdzdarbošanās kritērijs sociālās mājas dzīvē, par ko liecina pāra (Ritas un Anda) teiktais video intervijās. Tas nozīmē, ka vecāka gadagājuma cilvēki ne tikai vēlas dzīvot sociālajā mājā, bet arī labi justies tajā.

5. tabula

Līdzdalības un to rādītāju koda biežuma matrica
Co-participation and its categories frequency matrix

	A	B	C	D	E	F	G	H
Ln	1	2	2	0	1	2	2	4
Ld	4	1	10	3	7	7	5	4
Ll	0	1	4	0	0	1	2	1
A: /\$ Siev Daira								
B: /\$ Siev Elma								
C: /\$ Siev Nina \$Virš Erts								
D: /\$ Siev Rita \$ Virš Andis								
E: /\$ Siev Tija \$ Virš Julis								
F:/\$ Vir Arvis								
G:/\$ Siev Elena								
H:/\$ Siev Ida								
Table analysis (Project: Ineta07) Frequencies								

Izvērtējot iegūtos rezultātus „*labizjūta*” un „*līdzdalība*” kā integrācijas rādītāji, redzam, ka intervētajām personām septiņos gadījumos ir svarīga sociālā drošība, kas saistīta ar labizjūtu un līdzdalību, bet tikai vienā gadījumā tas nav

tik būtiski. Līdz ar to var uzskatīt, ka labizjūta un līdzdalība sekmē integrāciju sociālās aprūpes mājā.

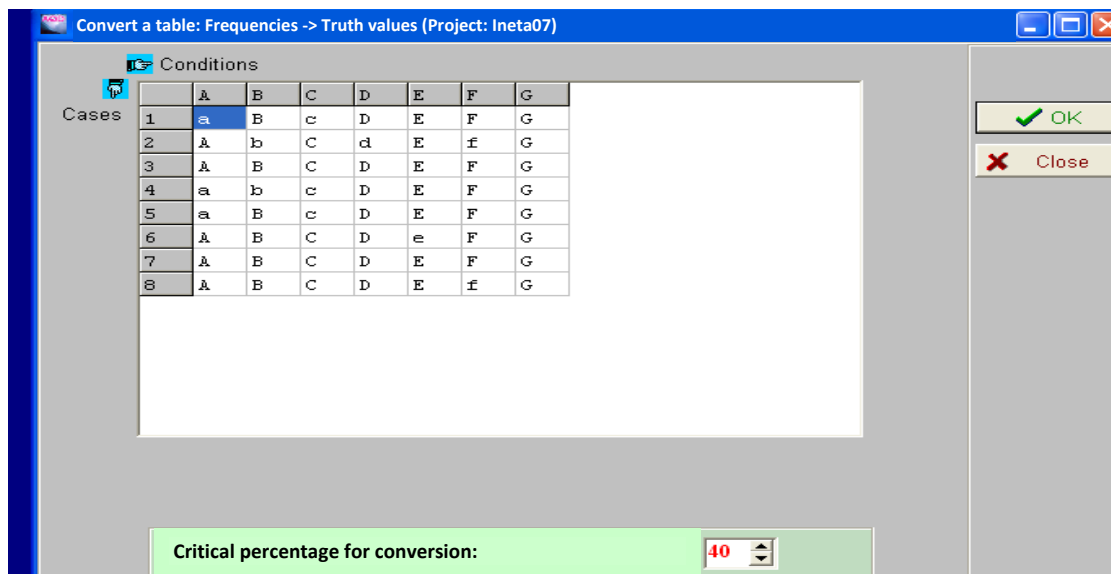
Lai rastu atbildi uz pētošās intervences 2. jautājumu, tika veikta nosacījumu mījsakarību analīze.

Lai izpētītu vai pastāv sakarības starp sociālo drošību un līdzdarbošanos, pielietojot distanci 3, tika veikta mījsakarību analīze (linkage analysis). Iegūtie rezultāti liecina, ka septiņos gadījumos pastāv mījsakarības starp sociālo drošību un līdzdarbību (*sk. 1.attēlu*).

LINKAGE ANALYSIS :Data in Ineta07.nam			
Preconstructed linkage structure:			
Sd		AND	Ld
Distance 3			
Sd		Ld	
=====			
• --> File: my movie 23.avi-----			
4799-	5221: Sd	AND	5245- 6127: Ld
1 confirmation(s)			
• --> File: my movie 26.avi-----			
3541-	3801: Sd	AND	3800- 4143: Ld
1 confirmation(s)			
• --> File: my movie 27.avi-----			
3852-	4026: Sd	AND	4042- 4498: Ld
7460-	7726: Sd	AND	7759- 8116: Ld
2 confirmation(s)			
• --> File: my movie. avi 21.avi-----			
3085-	3212: Sd	AND	3247- 4363: Ld
1 confirmation(s)			
• --> File: my movie. avi 22.avi-----			
0 confirmation(s)			
• --> File: my movie.24.avi-----			
1846-	2107: Sd	AND	2146- 2382: Ld
1 confirmation(s)			
• --> File: my movie.25.avi-----			
6215-	6489: Sd	AND	6505- 7123: Ld
1 confirmation(s)			
• --> File: my movie. avi 20.avi-----			
8875-	9480: Sd	AND	9502- 9836: Ld
1 confirmation(s)			

1.attēls. Mījsakarību analīze (linkage analysis) starp sociālo drošību un līdzdarbošanos
Fig.1 Linkage analysis between participation and social safety

Lai noteiktu likumsakarības, kas nosaka vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvo labizjūtu integrācijas kā līdzdalības procesā sociālajā mājā, tika izveidota nosacījumu vērtību matrica (*sk.2. attēlu*).



2.attēls. Datu ticamības pārbaudes matrica.
Fig.2 The matrix for testing the data validity

Pētījumā izmantotā kategoriju un apakškategoriju (kritēriji un rādītāji) sistēma tika pārkodēta AQUAD - 6 vides likumsakarību (*implikants*) matricas izveides prasībām (sk.6.tabula).

6. tabula.

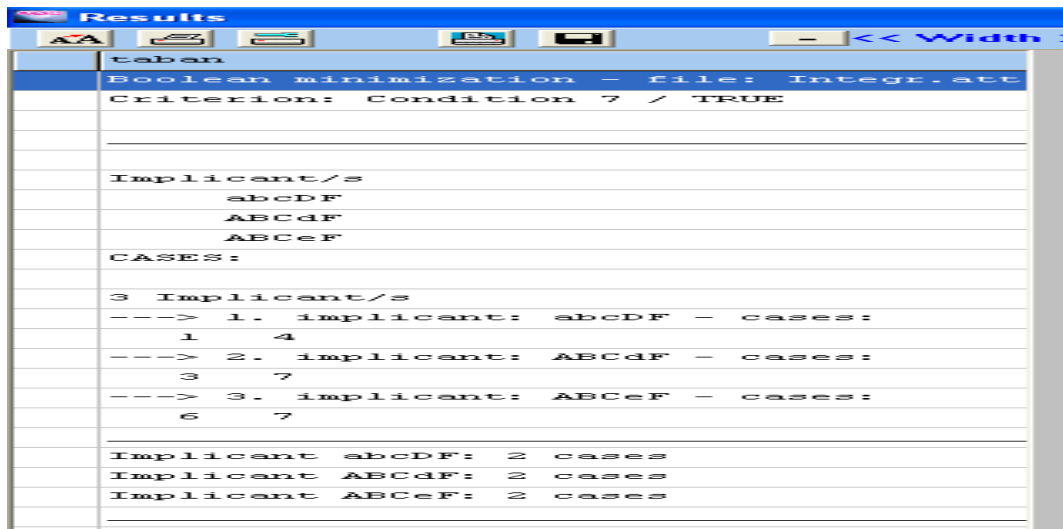
Likumsakarību noteikšanas izmantotie nosacījumu kodi
Codes used for defining the regularities

Kritērijs (category)	Rādītājs (subcategory)	Nosacījumi
Līdzdalība	Līdznoteikšanās (Ln)	A
	Līdzdarbība (Ld)	B
	Līdzlemšana (Ll)	C
Subjektīvā labizjūta (well-being)	Fiziskā drošība (Fd)	D
	Emocionālā drošība (Ed)	E
	Sociālā drošība (Sd)	F

Jāatzīmē, ka nosacījumu kodi (A,B,C, D, E, F), kuri datu analīzes rezultātā AQUAD vidē tiek atzīti par nenozīmīgiem, tiek pārvērsti mazajos burtos.

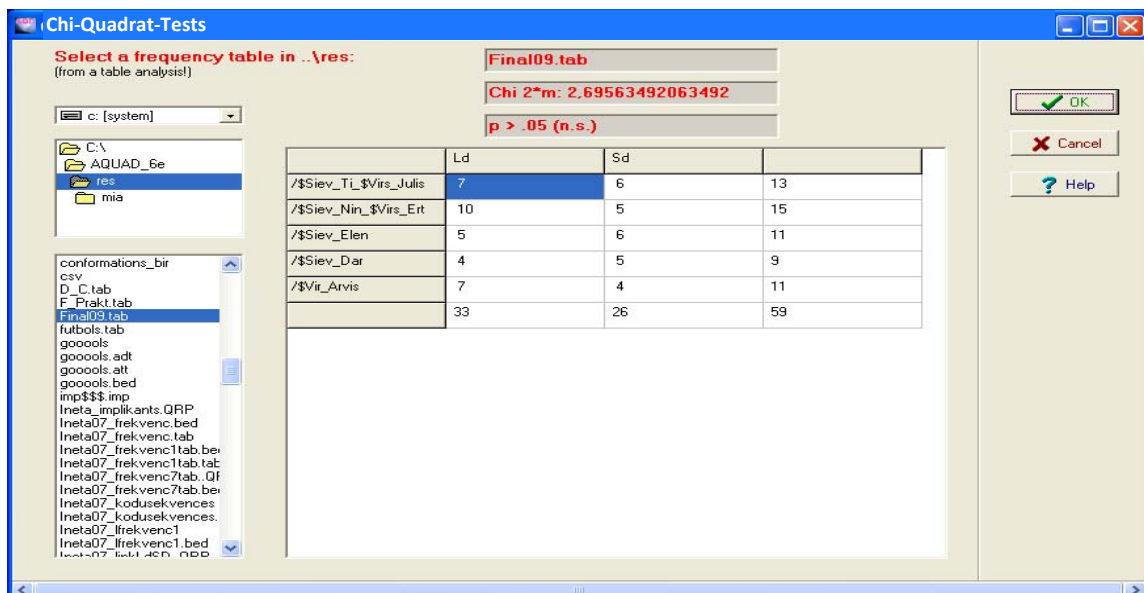
Lai izvērtētu, vai pastāv likumsakarības starp labizjūtas un līdzdalības nosacījumiem, tika veikta nosacījumu vērtību analīze. Darba autore izvērtēja iegūtos rezultātus un secināja, ka pastāv sekojošas nosacījumu mijdarbības struktūras: abcDF; ABCdF un ABCeF. Analīzes rezultātā tika konstatēts, ka pastāv likumsakarības starp: fizisko drošību un sociālo drošību. Savukārt, starp: līdznoteikšanos, līdzdarbošanos, līdzlemšanu un sociālo drošību (divos gadījumos) pastāv vairākas likumsakarības (sk. 3. attēlu). Līdz ar to var secināt, ka divos gadījumos pastāv likumsakarības starp subjektīvās labizjūtas rādītāju - sociālo drošību un līdzdalības rādītāju - līdzdarbošanos, bet visos gadījumos tiek

konstatēts, ka pastāv subjektīvās labizjūtas rādītāja – sociālās drošības noteicošā loma vecāka gadagājuma cilvēku subjektīvai labizjūtai sociālās aprūpes mājā.



3.attēls. Nosacījumu implikanti (likumsakarības).
Fig. 3 Implicants of conditions (regularities)

Lai pārbaudītu, vai pastāvošās likumsakarības starp līdzdarbošanos un sociālo drošību ir statistiski nozīmīgas, tika veikts Hi kvadrāta tests (Chi-Quadrat_Tests). Iegūtie dati liecina, ka noteiktās likumsakarības nav statistiski nozīmīgas, jo $p > 0,05$ (sk.4.attēlu), bet tās ir attiecināmas tikai uz konkrētiem gadījumiem.



4.attēls. Noteikto likumsakarību statistiskās nozīmības tests.
Fig.4 The test of the statistic significance of the defined regularities

Secinājumi

1. Pastāv mījsakarības starp sociālo, fizisko un emocionālo drošību: ja vecāka gadagājuma cilvēki jūtas droši sociālās aprūpes mājās fiziskajā vidē, tad viņi jūtas arī emocionāli droši.
2. Pastāv mījsakarība starp līdzdarbības, līdznoteikšanās un līdzlemšanas iespējām sociālajā aprūpes mājā un fizisko un sociālo drošību: ja sociālās aprūpes mājā tiek nodrošinātas līdznoteikšanās, līdzdarbības un līdzlemšanas iespējas, tad vecāka gadagājuma cilvēki jūtas tajā fiziski droši.
3. Pastāv cieša likumsakarība starp vecākā gadagājuma cilvēku sociālo drošību un viņu līdzdarbību sociālās aprūpes mājās aktivitātēs. Vecākā gadagājuma cilvēku sociālās drošības un līdzdarbības iespēju likumsakarību noteikšanai citos kontekstos ir nepieciešami turpmākie pētījumi.

Summary

There have been found out the most important criteria of elderly people's subjective well-being and participation. The data are received and evaluated by application innovative video data analysis approach.

The emphasis has been done on elderly people's participation possibilities in a social care home and there have been defined the criteria.

So that to discover the regularities between subjective well-being and participation, there has been done analysis of conditions (implications). The regularities that determine subjective well-being and participation in a social care home as one of elderly people's life process place possibilities, has also been described.

Literatūra

1. Batty, G. M., Hooper, R. C., Osborne, A., Jackson, S. H. D. (2001). Investigating intervention strategies to increase the appropriate use of benzodiazepines in elderly medical in-patients. *British Journal of Clinical Governance*, 6(4), 252-258.
2. Becker, P. (1991). *Terminologie und Struktur des Wohlbefindens*. In: A. Abele, P. Becker (Hrsg.): *Wohlbefinden Theorie-Empirie – Diagnostik* Juventa, Weheim und München, 13-16.
3. Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In: R. H. Wozinak, K. Fischer (Eds.) *Scientific Environments*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
4. Burkart, T. (2005). *Towards a Dialectic Theory of Feeling*. In: L. Gurtler M. Kiegelmann and G.L. Huber. (Eds.). *Areas of Qualitative Psychology - Special Focus on Desing*. Tübingen, 39-58.
5. Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
6. Held, J. (2004). The subjective- oriented perspective of research on integration. *Youth in Europe- Problems of Integration and Chances of Participation. International Conference*. Universität Tübingen, 19-25.

7. Huber, G.L., Gürtler, L. (2004). *AQUAD 6, Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber verlag, 249.
8. Maslo, I. (2004). *Partizipation als Indikator von Integrationsprozessen im Kontext der Reformierung der Minderheitenausbildung in Lettland*. Konferenz. Institut für Erziehungswissenschaft, Universität: Tübingen.81.
9. Morgan, G.A. (2007). *SPSS for introductory statistics. Use and interpretation* (3rd ed). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 217.
10. Riegel, C. (2004). *Youth in Europe- Problems of Integration and Chances of Participation*. International Conference. Universität Tübingen, 25 -30.
11. Ryff, C.D. (1995). Psychology Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104.
12. Seligman, M. (1998). *Positive psuchology network concept paper*. <http://www.positivepsychology.org/ppgrant.htm#The%20Basic%20Premise> [skatīts 20.03.2012]
13. Seligman, M., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psuchology An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
14. Svence, G. (2009). *Pozitīvā psiholoģija: laime, optimisms, apmierinātība ar dzīvi, prieks*. Rīga: Zvaigzne ABC, 215.
15. Šteinberga, A. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: RaKa, 199.

Ineta Robiņa	Latvijas Universitāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, Latvija LV-1083 Epasts: ineta.robina@gmail.com Tāl.: + 371 29418211
---------------------	---

**LATGALES SENIORU APMIERINĀTĪBA AR DZĪVI KĀ
VIENS NO DZĪVES KVALITĀTES RĀDĪTĀJIEM**
*Latgale Seniors' Satisfaction with Life as One of the Indicators of
Quality of Life*

Svetlana Ušča

Velta Ļubkina

Aivars Kaupužs

Rēzeknes Augstskola

Personības socializācijas pētījumu institūts

Abstract. *Aging rates and pace of Latvia population are higher and more rapid, the number of people over the working age increases. In this context, such questions as how to prolong their economic and socially active life period appear. One of the solutions would be to create opportunities to increase seniors' satisfaction with life by improving the quality of life according to their needs.*

Objective of the paper is to study indicators of seniors' quality of life and analyze Latgale seniors' satisfaction with life.

Latgale seniors' satisfaction with life is viewed taking into consideration the overall level of national wealth; results of the survey that was carried out within the framework of the project "Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life" are analyzed.

Keywords: *seniors, quality of life, satisfaction with life.*

Ievads

Introduction

Latvijā darbojas Attīstības plānošanas sistēmas likums (2009), kura mērķis ir sekmēt valsts ilgtspējīgu un stabilu attīstību, kā arī iedzīvotāju dzīves kvalitātes uzlabošanu. Līdz ar to aktualizējas jautājums, kā apmierināt pašreizējās paaudzes vajadzības sociālajos, ekonomiskajos un ekoloģiskajos aspektos, neradot draudus nākamajām paaudzēm (Grīnfelde, 2010). Risinājumu meklējumus sarežģī fakts, ka samazinās Latvijas iedzīvotāju skaits: 2011.gada tautas skaitīšanas dati liecina, ka vienpadsmit gadu laikā iedzīvotāju skaits samazinājies par 309,5 tūkst. jeb 13%. Iedzīvotāju skaita attiecība starp vecuma grupām liecina, ka palielinās iedzīvotāju vidējais mūža ilgums (Reģionu attīstība, 2012). 2011. gadā dzimušo iedzīvotāju vidējais paredzamais mūža ilgums ir 74,0 gadi, vīriešiem - 68,8 gadi, sievietēm - 78,7 gadi (Demogrāfiskās statistikas galvenie rādītāji 2011.gadā). Mūža ilguma palielināšanās un zemā dzimstība liecina par sabiedrības novecošanos. Pēc demogrāfu prognozēm 2030.gadā apmēram 57% Latvijas iedzīvotāju būs ārpus ekonomiski aktīvā vecuma, tātad sociāli atkarīgi no pārējiem. Salīdzinājumam – šodien tādi ir tikai 45% (Sabiedrības līdzdalības projekts "Latvija 2030. Tava izvēle"). Arvien lielākas kļūst sabiedrības bažas par to, vai varēs visiem pensijas vecuma

iedzīvotājiem garantēt cieņas pilnu dzīvi jeb augstu dzīves kvalitāti (*Grīnfelde, 2010*).

Pētījumos (ikgadējais Eirobarometrs, Bela & Tisenkopfs, 2006; Brown & Brown, 2003; Grīnfelde, 2010; Upmale, 2010 u.c.) tiek analizēta dzīves kvalitāte, kas ir atkarīga no cilvēka radošas pieejas dzīvei, rīcībspējas un praktiskās darbības (Bela & Tisenkopfs, 2006) un par kuru liecina labklājība, to raksturo nodarbinātība, materiālā nodrošinātība, fiziskā un sociālā drošība un ilgtspēja, ko nodrošina izglītība, veselība, līdzdalība sabiedriskajos procesos, situācija ģimenē (Kože, 2011).

Nemot vērā Latvijas demogrāfisko situāciju, nepieciešams lielāku vērību pievērst gados vecāko iedzīvotāju iesaistīšanai dažādās aktivitātēs, nodrošinot pēc iespējas ilgāku ekonomiski un sabiedriski aktīvo dzīves periodu, tādējādi sekmējot ne tikai viņu līdzdalību sabiedriskajās norisēs, bet arī mazinot ekonomiskās un sociālās atšķirības starp dažādām iedzīvotāju grupām.

Pētījuma mērķis – izpētīt senioru dzīves kvalitātes rādītājus un analizēt Latgales senioru apmierinātību ar dzīvi.

Literatūras analīze *Literature Analysis*

Latvija ir starp tām valstīm, kur novecošanās rādītāji ir augstāki un tempi straujāki nekā vidēji ES dalībvalstīs (Grīnfelde, 2010). 2012.gada sākumā vidējā demogrāfiskā slodze Latvijas pilsētās bija 540,1 – tas nozīmē, ka uz 1000 darbības vecuma iedzīvotājiem bija 540,1 cilvēks līdz darbības vecumam un virs darbības vecuma. Novadu pašvaldībās vidējā demogrāfiskā slodze bija 519,4. 2012.gadā 20,9 % Latvijas iedzīvotāju bija virs darbības vecuma (Reģionu attīstība, 2012). Statistikas dati liecina, ka gados vecākie cilvēki dzīvo Rīgā un Latgalē. Tieši šeit ir arī zemākais bērnu īpatsvars - 13,3 %. Latgalē, kas ir raksta autoru uzmanības centrā, ir visaugstākais pensijas vecuma iedzīvotāju īpatsvars - 23,3 % (Demogrāfiskās statistikas galvenie rādītāji 2011.gadā).

Pētījumos par mūža ilgumu un aktivitāti senioru vecumā, uzmanības centrā ir jautājums par dzīves kvalitāti (quality-of-life). Jēdziena pirmsākumi meklējami ASV 20.gadsimta 60.gados, kad ASV nacionālās aeronautikas un kosmosa pārvalde (NASA) veica pētījumus par kosmosa programmu ietekmi uz sabiedrību un Raimonds Bauers ieviesa terminu *sociālie indikatori* (Noll, 2002). Tomēr arī pēc vairākiem gadu desmitiem nav vienotības jēdziena *dzīves kvalitāte* un tā raksturojošo indikatoru definējumā. Tiek runāts par objektīviem un subjektīviem indikatoriem. Objektīvi indikatori atspoguļo sociālos faktus neatkarīgi no personas novērtējumiem (bezdarba līmenis, nabadzības līmenis), tie palīdz izdarīt secinājumus, vai ārējās ietekme ir labvēlīga vai nelabvēlīga, salīdzinot patiesos apstākļus ar normatīvajiem kritērijiem, vērtībām, mērķiem (Kulkarni, 2012). *Subjektīvie indikatori* balstās uz psiholoģisko reakciju,

apmierinātību ar dzīvi vai konkrētām tās sfērām (Grīnfelde, 2010) un attiecas uz konstrukta “subjektīvā labklājība” kognitīvo komponentu (Diener, 1984). Tas ir apzināts, subjektīvs savas dzīves kvalitātes novērtējums (Upmale, 2010).

Analizējot dažādu autoru (Brown & Brown, 2003; Ferrell, 2005; Krišjāne, 1998; Oort, 2005; Sumner, 2004) definējumus ilgtspējīgas attīstības kontekstā, var secināt, ka *dzīves kvalitāte ir integrāls, multidimensionāls un tai pašā laikā sensitīvs koncepts, kurā vērojama sinerģija starp objektīviem un subjektīviem komponentiem; sociāliem un individuāliem faktoriem un kas nodrošina indivīdam iespējas līdzdarboties svarīgu lēmumu pieņemšanas procesos dažādos līmeņos.*

Kopš 20.gs. 60.gadiem veikti daudzi sabiedrības vai kādas tās daļas dzīves kvalitātes pētījumi (Diener, 1984; Bela & Tisenkopfs, 2006; Brown & Brown, 2003; Grīnfelde, 2010; Stutzer & Frey, 2004; Upmale, 2010 u.c.) Ja agrīnajos pētījumos lielāka uzmanība tika veltīta objektīvajiem indikatoriem, tad vēlākajos pētījumos akcentēts cilvēku subjektīvais dzīves pašnovērtējums, pievēršot uzmanību tādiem subjektīvajiem indikatoriem kā indivīda personiskā attieksme, pašsajūta (Halpern, 1993).

Latvijā dzīves kvalitātes pētījumiem pievēršas tikai pēc neatkarības atgūšanas. Atsevišķi pētījumi (Grīnfelde, 2010) liecina, ka seniori ir viena no visapdraudētākajām iedzīvotāju grupām un, salīdzinot ar citām iedzīvotāju grupām, ir mazāk apmierināti ar dzīves kvalitāti. Neapmierinātāki ir tikai bezdarbnieki. Daļā sabiedrības pat izveidojusies stigma – pensionāri ir visnabadzīgākā, neapmierinātākā un atstumtākā sabiedrības daļa. Bieži to saista ar valsts kopējo labklājības līmeni. Noteiktais labklājības indekss 2012.gadā ierindojis Latviju 47.vietā (Legatum Institute, 2012). Latvijā ir visaugstākais Džini koeficients ES valstīs un Baltijas valstīs (augstāks Džini koeficients liecina par lielāku nevienlīdzību ienākumu sadalē), viszemākais IKP lielums uz vienu iedzīvotāju pēc pirktspējas paritātes standarta Baltijas valstīs, augstākā IKP uz vienu iedzīvotāju reģionālā dispersija Baltijas valstīs (Eurofound, 2012). Pēdējie apkopotie statistikas dati par 2011.gadu liecina, ka Latgalē, salīdzinot ar pārējiem Latvijas reģioniem, stāvoklis ir kritiskāks: patēriņš uz vienu ģimenes locekli mēnesī sastāda 145.82 Ls. Salīdzinājumam Rīgas reģionā – 231.83 Ls (Statistika, 2012).

Valsts ekonomiskā situācija sinerģē ar izmaiņām senioru sociālajā statusā. Aizejot pensijā, mainās sociālās lomas („ģimenes galva” - „vectētiņš” - „strādājošais” - „pensionārs”), pazeminās aktivitātes līmenis un ietekme sociālajā un ekonomiskajā sfērā (Reinfelde, 2011). Ekonomiskās krīzes un ar tās sekām saistīto procesu (inflācijas paaugstināšanās, personīgo ienākumu samazināšanās, veselības pakalpojumu nepieejamība u.tml.) rezultātā iedzīvotāji spiesti samazināt savas materiālās vajadzības un mobilitāti. Tas veicina apmierinātības līmeņa pazemināšanos (Howel & Howel, 2008; Stutzer & Frey, 2004). Tomēr ir arī pētījumi, ka ne vienmēr, palielinoties vecumam, palielinās

problēmas un pazeminās dzīves kvalitāte (Wray, 2003). Seniori ir iemācījušies izvīrēt adekvātus mērķus, kuru sasniegšana pastiprina pozitīvās emocijas (Carstensen & Charles, 1998). Līdz ar to pozitīvo subjektīvo izjūtu par dažādām dzīves sfērām summa un mijiedarbības ar sociālo vidi kvalitāte daudz vairāk ietekmē apmierinātību par dzīves kvalitāti nekā valsts kopējais labklājības līmenis, nekā (Diener, 1984; Ranzijn, 2002; Saris, 2001).

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of the Research Results*

Eiropas Savienības Mūžizglītības projekta „Senioru izglītība un dzīves kvalitātes uzlabošana” „QEDUSEN” (518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP) ietvaros Rēzeknē un novadā tika aptaujāts 31 respondents vecumā no 60 gadiem, t.s. 5 respondentiem bija 80 un vairāk gadu. Ņemot vērā respondentu kopu un dzīves ilguma rādītājus Latvijā, tikai 7 no respondentiem bija vīrieši. 12 respondenti dzīvoja pilsētā, pārējie laukos. Respondentiem bija dažāds izglītības līmenis – gan tādi, kuri nebija ieguvuši pamatizglītību (3 gadījumi), gan ar augstāko izglītību (6 gadījumi). Šādas respondentu atšķirības ļauj iegūt daudzpusīgākus skatījumus uz personīgās dzīves kvalitāti, bet atbilžu vidējie rādītāji - precīzāku kopainu. Tas pierāda, ka seniora personiskā attieksme, pašsajūta kā subjektīvais indikators nav pakļauta pensiju lielumam vai dzīvokļa/mājas komfortam. Tā saistīta fizisko, psiholoģisko un emocionālo labklājību, kad, kā liecina rezultāti, nozīmīga ir spēja rūpēties par sevi, ticība un sabiedrisko pakalpojumu pieejamība.

Respondentiem tika piedāvāts, pirmkārt, atzīmēt dominējošās vērtības, kas viņuprāt nepieciešamas dzīves kvalitātei, un, otrkārt, novērtēt personīgo apmierinātību ar dzīvi dažādās sfērās (fiziskā un emocionālā labklājība, attiecību kvalitāte utt.), izmantojot Likerta skalu

Rezultātu apstrāde SPSS programmā liecina, ka atbilstoši vidējai vērtībai senioriem dominējošo vērtību pirmajā trijniekā ir ‘fiziskā labklājība’ (Mean=5,8), ‘savstarpējās attiecības un ģimenes, draugu atbalsts’ (Mean=4,97) un ‘psiholoģiskā un emocionālā labklājība’ (Mean=4,40). Valsts labklājības līmeni un sociālo aktivitāti raksturojošās vajadzības konkrētajai senioru kopai nav dominējošās (piemēram, ‘finansiālais nodrošinājums’ Mean=3,33, bet ‘iekļaušanās sabiedrībā un piedalīšanās aktivitātēs’ Mean=2,40). Iespējams, ka finansiālā aspekta neakcentēšana saistāma ar atziņām, ka gados vecāki cilvēki iemācījušies plānot savas finanses, līdz ar to uzmanības centrā izvīrās savstarpējo attiecību kvalitāte un veselības stāvoklis (Yahaya u.c., 2010).

Rezultātu analīze liecina, ka, izvēloties dominējošās vērtības, pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no dzīvesvietas, nodarbinātības un izglītības līmeņa, savukārt atkarībā no vecuma, dzimuma un ģimenes stāvokļa atšķirības netika konstatētas. Piemēram, būtiskas atšķirības atkarībā no

dzīvesvietas ($p=0,015$) un izglītības ($p=0,047$) konstatētas ‘finansiālais nodrošinājums’ novērtējumā – daudz svarīgs tas ir pilsētā dzīvojošajiem senioriem (Mean Rank=21,50) un senioriem, kuriem nav pamatskolas izglītības (Mean Rank=28,00) vai ir pamatskolas izglītība (Mean Rank=21,56), ranga zemākā vērtība ir senioriem ar maģistra grādu (Mean Rank=7,50) un tiem, kuri dzīvo ciematos (Mean Rank=11,04). To var pamatot ar L.Sousa un S. Lyubomirsky (2001) pētījuma secinājumu, ka augstāks izglītības līmenis nodrošina augstākus ienākumus un dzīves līmeni. Autori uzskata, ka izglītības līmenis arī bieži nosaka prevalējošās vērtības indivīda pasaules uztverē un vēlmju un gaidu atbilstību reālajām iespējām. Abi minētie faktori ietekmē senioru apmierinātību ar dzīves kvalitāti.

Dzīves kvalitātes novērtēšanai dažādās sfērās tika izmantota 10 punktu skala, kur 1 nozīmē „slikti”, bet 10 – „lieliski”. Anketēšanā iegūtais vidējais vērtējums redzams 1.attēlā.



1.attēls. *Senioru sniegtais vidējais vērtējums dažādām dzīves sfērām*
Fig. 1 *Seniors' average rating of various spheres of life*

Seniori visaugstāk novērtē sociāli emocionālo atbalstu – 7,37 (t.i., ir cilvēks, kuram varat uzticēties vai no kura varat saņemt atbalstu), savstarpējās attiecības - 7,2 (t.i., labas attiecības ģimenē, ar draugiem un grupā) un garīgo piepildījumu – 7,17 (t.i., ticības sajūta, reliģiozitāte un ticība citai dzīvei).

Analizējot rezultātus SPSS programmā, dzīves kvalitātes pašnovērtējumos atšķirības tika konstatētas tikai atkarībā no izglītības: fiziskās labklājības jomā ($p=0,30$), neatkarības ($p=0,041$) jomā (t.i. spējas realizēt ikdienas uzdevumus un patstāvīgi pieņemt lēmumus) ($p=0,044$) un personīgā piepildījuma jomā. Visos gadījumos augstāks pašnovērtējums ir senioriem ar augstāko izglītību, viszemākais – senioriem ar pamatskolas izglītību. Var secināt, ka seniori ar zemāku izglītības līmeni ir vairāk sociāli apdraudēti. Aktīvajā dzīves posmā viņu ienākumi vairums gadījumos bija zemāki nekā līdzgaitniekiem ar augstāko

izglītību (Sousa & Lyubomirsky, 2001), kas ietekmēja uzkrājumu un pensiju apjomu. Līdz ar to iespējas pašrealizēties un apmierināt materiālās, intelektuālās un emocionālās vajadzības, būt mobiliem un baudīt plašu pozitīvo emociju spektru ir ierobežotas. Viņiem grūtāk piemēroties pārmaiņām (Mean=4,93), tādu dzīves sfēru kā apmierinātība ar fizisko labklājību (Mean = 5,75), vides apzināšanās (Mean=6,03) un personīgā piepildījuma (Mean=6,13) novērtējums.

Latgales reģiona senioru anketēšanas rezultāti liecina, ka apmierinātībai ar dzīvi pastāv cieša saistība ar respondentu fizisko veselību un izglītības līmeni. Veicot pasākumus senioru izglītībā, tai skaitā sniedzot zināšanas par iespējām ilgāk saglabāt fizisko veselību, iespējams uzlabot vidējos senioru dzīves kvalitātes pašnovērtējumus. Tomēr sekmīgam problēmu risinājumam nepieciešami turpmākie pētījumi, kuru rezultātā varētu izvērtēt senioru izglītības vajadzības, saturu un pieejas tā realizācijai.

Secinājumi **Conclusions**

1. Dzīves kvalitāte tiek definēta kā integrāls, multidimensionāls un tai pašā laikā sensitīvs koncepts, kurā vērojama sinerģija starp objektīviem un subjektīviem komponentiem; sociāliem un individuāliem faktoriem un kas nodrošina indivīdam iespējas līdzdarboties svarīgu lēmumu pieņemšanas procesos dažādos līmeņos.
2. Latgales senioriem dominējošo vērtību pirmajā trijniekā ir ‘fiziskā labklājība’ (Mean=5,8), ‘savstarpējās attiecības un ģimenes, draugu atbalsts’ (Mean=4,97) un ‘psiholoģiskā un emocionālā labklājība’ (Mean=4,40). Valsts labklājības līmeni un sociālo aktivitāti raksturojošās vajadzības konkrētajai senioru kopai nav dominējošas.
3. Novērtējot dažādas dzīves sfēras, augstāks vidējais pašnovērtējums ir sociāli emocionālajam atbalstam (t.i., ir cilvēks, kuram varat uzticēties vai no kura varat saņemt atbalstu, Mean=7,37), savstarpējām attiecībām – (t.i., labas attiecības ģimenē, ar draugiem un grupā, Mean=7,2) un garīgajam piepildījumam (t.i., ticības sajūta, reliģiozitāte un ticība citai dzīvei, Mean=7,17).
4. Latgalē apmierinātību ar dzīves kvalitāti ietekmē senioru izglītības līmenis – tas nodrošina augstākus ienākumus un bieži nosaka prevalējošās vērtības indivīda pasaules uztverē un vēlmju un gaidu atbilstību reālajām iespējām. Tikai atkarībā no izglītības dzīves kvalitātes pašnovērtējumos tika konstatētas atšķirības fiziskās labklājības jomā ($p=0,30$), neatkarības ($p=0,041$) jomā (t.i. spējas realizēt ikdienas uzdevumus un patstāvīgi pieņemt lēmumus) ($p=0,044$) un personīgā piepildījuma jomā.
5. Latgales seniori ar zemāku izglītības līmeni ir vairāk sociāli apdraudēti, tādēļ nepieciešama diskusija kā rast finansējumu un kāda veidā, organizējot

izglītības pasākumus, varētu uzlabot senioru apmierinātību dažādās dzīves jomās.

6. Veicot pasākumus senioru izglītībā, tai skaitā sniedzot zināšanas par iespējām ilgāk saglabāt fizisko veselību, iespējams uzlabot senioru dzīves kvalitāti un vidējos pašnovērtējuma rādītājus. Tas nosaka turpmāko pētījumu par senioru izglītības formām, metodēm un saturu nepieciešamību.

Kopsavilkums *Summary*

Objective of the paper is to study indicators of seniors' quality of life and analyze Latgale seniors' satisfaction with life.

In the result of literature analysis (Brown & Brown, 2003; Ferrell, 2005; Krišjāne, 1998; Oort, 2005; Sumner, 2004), quality of life is defined as an integral, multidimensional, and sensitive concept where synergy between objective and subjective components, social and individual factors is seen. It provides an opportunity for individuals to participate in important decision-making processes at different levels. By analyzing the social and economic situation in Latvia, the authors assume that seniors' satisfaction with quality of life may be affected by the overall level of welfare in synergy with changes in seniors' social status, subjective sense of the various spheres of life and the amount of interaction with the social environment. However, the survey of Latgale seniors shows that satisfaction with life is closely associated with respondents' physical health and education level. Seniors' top three dominant values are 'physical well-being' (Mean=5.8), 'good relationships with family members, friends and group members' (Mean= .97) and 'psychological and emotional well-being' (Mean=4.40). Needs characterizing national welfare and social activity do not dominate for this specific group of seniors. Assessing different spheres of life, socio-emotional support (Mean=7.37), mutual relationships (Mean=7.2) and spiritual fulfilment (Mean=7.17) have the highest average self-assessment. In self-assessments of quality of life, there were found differences depending on education level in physical well-being ($p=0.30$), independency ($p=0.041$) (i.e. the ability to perform daily tasks and make decisions independently) ($p=0.044$) and in the field of personal fulfilment. Any differences depending on the age, place of residence and family status were not found.

It is concluded that satisfaction with life has a close connection with respondents' physical health and education level. It is possible to improve seniors' quality of life and average indicators of self-assessment by education activities for seniors, including lessons about maintaining physical health.



**"Evaluation toolkit on seniors education to
improve their quality of life"**
Project
No 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP



Mūžizglītības
Programma

**Šis projekts tika finansēts ar Eiropas Komisijas atbalstu. Šī publikācija atspoguļo vienīgi
autora uzskatus, un Komisijai nevar uzlikt atbildību par tajā ietvertās informācijas jebkuru
iespējamo izlietojumu.**

Literatūra Bibliography

1. Ābelītis, A. Klientu vajadzību psiholoģija. Pieejams: <http://www.perfectsales.lv/klientu-vajadzibu-psihologija> (skatīts 14.12.2012.)
2. *Attīstības plānošanas sistēmas likums.* Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=175748> (skatīts 04.02.2013.)
3. Bela, B., Tisenkopfs, T. (2006). *Dzīves kvalitāte Latvijā.* Rīga: Zinātne.
4. Brown, I., Brown, I.R. (2003). Quality of life and disability: an approach for community practitioners, *Jessica Kingsley Publishers Ltd.*
5. Carstensen, L. L., & Charles, S. T. (1998). Emotion in the second half of life. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 144-149.
6. Dalke, M. (2012). *Kad cilvēks no „jauna cilvēka” kļūst par „vecu” jeb kāda ir iedzīvotāju attieksme pret sabiedrības novecošanos.* Pieejams: http://www.tns.lv/newsletters/2012/32/?category=tns32&id=social_novecosanas (Skatīts 17.01.2013.)
7. Demogrāfiskās statistikas galvenie rādītāji 2011.gadā. Pieejams: <http://www.csb.gov.lv/demografiskas-statistikas-galvenie-raditaji-2011gada>
8. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, Vol 95(3), 542-575. Pieejams: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&uid=1984-23116-001> (Skatīts 07.02.2013.)
9. *Eiropabarometrs.* Pieejams: <http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/lv/00191b53ff/Eurobarometer.html> (skatīts 13.02.2013.)
10. *Eurofound (2012), Third European Quality of Life Survey - Quality of life in Europe: Impacts of the crisis.* Publications Office of the European Union, Luxembourg. Pieejams: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/64/en/1/EF1264EN.pdf> (Skatīts 31.01.2013.)
11. Ferrell, B. (1995). The impact of pain on quality of life. A decade of research. *The Nursing Clinics of North America*, 30(4), 609.
12. Ferri, C.P., Prince, M., Brayne, C., Brodaty, H., Fratiglioni, L., Ganguli, M., Hall, K., Hasegawa, K., Hendrie, H., Huang, Y., Jorm, A., Mathers, C., Menezes, P.R., Rimmer, E., Sczeszka, M. (2005) Alzheimer's Disease International. Global prevalence of dementia: a Delphi consensus study [online]. *Lancet*, Vol.366(9503), P.2112-2117.
13. Grīnfelde, A. (2010). *Pensionāru dzīves kvalitāte Latvijas reģionos.* Promocijas darbs. Pieejams: http://llufb.llu.lv/disertacijas-aizstavesanai/economics/Anda_Grinfelde_promocijas_darbs_aizstavesanai_LLU_EF_2010_biblioteka.pdf (Skatīts 8.01.2013.)
14. Halpern, A. S. (1993). Quality of Life as a Conceptual Framework for Evaluating Transition Outcomes. *Exceptional Children*, 59, 486-498.

15. Howell, R.T., Howell, C.J.(2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* , Vol 134(4), 536-560. Pieejams <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2008-08177-006> (skatīts 07.02.2013.)
16. Koķe T. *21.gadsimta kompetences dzīves kvalitātei*. Rīga, 2011. Pieejams: http://www.riimc.lv/files/Prof_Koke1. (skatīts 23.01.2013.)
17. Krišjāne, Z. (1998). *Dzīves kvalitātes teritoriālo atšķirību izpēte Latvijā*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga, Latvijas Universitāte.
18. Kulkarni, V.V. (2012) Discourse on Social Indicators- Its Nature and Significance *Indian Streams Research Journal Volume 2, Issue. 8*, From: www.isrj.net (retrieved 22.01.2013.)
19. Liepiņa S. (1998). *Gerontoloģijas psiholoģiskie aspekti*. Rīga: RaKa.
20. Noll, H.H. (2002). Social indicators and quality of life research: background, achievements and current trends., in N.Genov (ed). *Advances in Sociological Knowledge over Half a Century*. Paris: International Social Science Council
21. Oort, F. (2005). Using structural equation modeling to detect response shifts and true change. *Quality of Life Research*, 14(3), 587-598.
22. Ranzijn, R. (2002). The Potential of Older Adults to Enhance Community Quality of Life: Links between Positive Psychology and Productive Aging. In *Ageing International*. Vol. 27, No. 2. pp. 30–55. Pieejams: <http://search.epnet.com> (skatīts 28.12.2012.).
23. *Reģionu attīstība 2011*. (2012). Pieejams: <http://www.vraa.gov.lv/lv/petnieciba/petijumi/> (skatīts 05.02.2013.)
24. Reinfelds, D. (2011). *Saskaņā ar sevi. Veselības ābecīte senioriem. Rokasgrāmata visiem, kuri vēlas izkopt vienkāršus ikdienas ieradumus veselības nostiprināšanai un slimību profilaksei*. Jelgava, Zemgales reģiona kompetenču attīstības centrs, 5.-15.lpp.
25. Sabiedrības līdzdalības projekts "Latvija 2030. Tava izvēle" Pieejams:<http://www.latvija2030.lv/page/12> (skatīts 21.01.2013.)
26. Sumner, A. (2004). Economic Well-being and Non-economic Well-being. A Review of the Meaning and Measurement of Poverty. Pieejams: http://www.wider.unu.edu/publications/working-papers/research-papers/2004/en_GB/rp2004-030/files/78091742604493957/default/rp2004-030.pdf (skatīts 21.01.2013.).
27. Saris, W. E. (2001). The Strength of the Causal Relationship between Living Conditions and Satisfaction. In *Sociological Methods & Research*. 2001. Vol. 30:11. SAGE Publications: London. Pieejams: <http://smr.sagepub.com/cgi/reprint/30/1/11>. (Skatīts 01.02.2013.).
26. Sousa, L., Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of womenand gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender*. San Diego, CA: Academic Press, 2, 667-676.
27. Statistika. Pieejams: <http://data.scb.gov.lc/> (Skatīts 31.01.2013.)
28. Stutzer, A., Frey, B.S. (2004.) Reported subjective well-being: a challenge for economic theory and economic policy. *Journal of Applied Social Science Studies*, 124(2), 191-231. Pieejams: <http://ideas.repec.org/p/cra/wpaper/2003-07.html> (skatīts 09.01.2013.)
29. The Economist Intelligence Unit's quality-of-life index (2005). Pieejams: http://www.economist.com/media/pdf/QUALITY_OF_LIFE.pdf (skatīts 10.01.2013.)
30. The 2012 Legatum Prosperity Index (2012) Pieejams: http://www.prosperity.com/Content/Download/PI2012_Brochure_Final_Web.pdf (skatīts 31.01.2013.).

31. Upmale, A. (2010). *Apmierinātību ar dzīvi prognozējošie faktori: kvantitatīva un kvalitatīva analīze. Promocijas darbs.* Pieejams: <https://luis.lanet.lv/pls/pub/wct.doktd?l=1> (skatīts 7.01.2013.)
32. Yahaya, N., Abdullah, S.S., Momtaz, Y.A., Hamid, T.A. (2010). Quality of Live of Older Malaysians Living Alone. *Educational Gerontology*, 36, pp. 893–906 Pieejams: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03601271003609009> (skatīts 14.02.2013.)
33. Wray, Sh. (2003). Women Growing Older: Agency, Ethnicity and Culture. In *Sociology*. Vol. 37:511. SAGE Publications: London. Pieejams: <http://soc.sagepub.com/cgi/reprint/37/3/511> (Skatīts 15.01.2013.).

Svetlana Ušča	Rēzeknes Augstskola, Personības socializācijas pētījumu institūts Atbrīvošanas 115, Rēzekne, LV-4601 e-pasts: Svetlana.usca@ru.lv tel.: + 371 27872568
Velta Ļubkina	Rēzeknes Augstskola, Personības socializācijas pētījumu institūts Atbrīvošanas 115, Rēzekne, LV-4601 e-pasts: velta@ru.lv Tel. +371 26121040
Aivars Kaupužs	Rēzeknes Augstskola, Personības socializācijas pētījumu institūts Atbrīvošanas 115, Rēzekne, LV-4601 e-pasts: aivars.kaupuzs@inbox.lv tel.: +371 29265418

THE SOCIAL QUALIFICATION OF THE CHILDREN FOR SCHOOL IN THE OUT-OF-FAMILY CARE INSTITUTIONS

Bērnu sociālā sagatavotība skolai ārpusģimenes aprūpes institūcijās

Lubova Vasechko

Abstract. *The article „ The social qualification of the children for school in the out-of-family care institutions ” is based on research results. It analyses children who are being brought up in out-of-family institutional care and looks at their social readiness for comprehensive school.*

Previous research results show that while being in out-of-family institutional care, a child's development is delayed due to insufficient external stimulation. Although it provides the child with physical security and satisfies their basic needs, it cannot provide the most important aspects of development for a child - a close relationship with at least one adult who could captivate and become a trustee for several years.

The article raises and analyses the conditions that affect the process of preparation for school.

Keywords: *development of the child, environment, institutional care, out-of-family care, social attitudes, social qualification, the person of attraction*

Introduction

It is necessary for any child to receive his parents' love, their warmheartedness, intimacy and care in order to develop harmoniously. Taking care of the child the parents are those ones who stimulate the development of the child's intellectual and motoric functions, promote the emotional development of the child as well as the development of his personality (Āre, 2003). If there exists an emotional contact among the parents and the child the feelings of love, tenderness and affection have been formed in the child as well.

Bowlby, the famous psychiatrist and scientist whose name is well-known throughout the world referring to Grinker (Grinker, 1962) and Offer (Offer, 1969) points out that healthy, happy and sure of themselves young people grow up in stable families where both of the parents have paid much of their time and attention to their children. Positive reactions the child is disposing noticed and evaluated by his parents is the main condition for the development of the child's self-assurance (Bowlby, 1998).

Bowlby has researched the theory of forming an attachment of the parents and their children and has come to the conclusion that close emotional relationship among the parents and the children have the primary meaning that makes an influence on the general development of the children, favour their mental as well as their social health. A very great influence on the child is left by the way the parents have grown him up, especially it concerns the role of the mother in the family. The scientist having made his work of research for decades has proved

that the child is retrograding in his development if he is losing the person who is recruited to him or if he is not possible to have such a person, for example – during the time that the child spends in the out- of- family care institution (Bowlby, 1998).

To our regret there are the situations there when the parents are not doing their duty properly, when their care and love are substituted by violence and the rights of the child are ignored so lacking the child his chance to develop himself normally. The main task of the social workers of the Orphans' court is to work with the parents of the child so that he would be able to return into his own family. During the process the child is insured by rehabilitation in the institution (if it is not possible in the family of his trustee or in his foster family) (The Rule of the Protection of Children's Rights, 1998). If it is impossible for the child to return in his biological family it is necessary to look for the family in which he would be able to live till his becoming adult. So it comes out that the orphanage is a short-term shelter for the child who has experienced the situation of a certain crisis. One must point it out with regret that such a kind of the out-of-family care system is not able to function in Latvia yet so the out –of–family care institution turns out to become a long-term shelter for the child. Very often the children are living in the out–of–family care institutions for a very long time but sometimes even from their birth to the very becoming adults.

The Concept of the Social Qualification for School

With the child's „qualification for school” one usually understands the child's intellectual potential and his ability to accommodate himself to his training.

In order to adapt himself better to the school - life and to act successfully there he must come to the definite stage of the development of his psyche at the end of the period of preschool. There are numerous points of view there regarding the level of the knowledge of the child when beginning school. The pedagogical and psychological qualification for school – both are pointed out in the theoretical literature.

The psychological as well as the pedagogical qualification for school includes the child's physical, psychic and social development. Whether the child is physically, psychologically and socially matured for the school-life or not depends on some factors that can be divided into two groups: the biological factors (the state of the child's health, the psychical peculiarities and the trends of his character) and the social environment.

The social qualification includes the ability to realize and to accept oneself as a special personality, the ability to guide and to control one's own behaviour, the ability to communicate, to co-operate and to respect the neighbouring.

The Conditions that have an Influence on the Child's Social Development

When analysing the process of the formation of a personality Garleja points out the social correlations analysed as the process in which the human being evaluates the attitude of the society towards him, the behaviour of other people and vice versa. She has come to the conclusion that while being in the process of a close correlation the human beings are realising their emotional potential, fill the social role, fulfill the social expectations of the concrete situation (Garleja, 2006).

The ability of the child to accept the norms of behaviour of the society will depend on success of the process of his socialization. Everything the child gets acquainted with in his family is of great importance for him: the mutual relations of his parents, their bad habits or dependances, the style of growing up the children, their attitude towards the work and the needs of the child. All the matters mentioned above have an influence upon forming the moral of the child, helps to form his attitude towards himself and the neighbouring. If the child lacks the ability to be in his own family (the biological one or in the family of trustees or in the foster family) he is to live in the out-of-family care institutions - then the staff of the institution representing the parents are playing a great role in the process of educating the child.

The formation of the social attitudes the author of this work is connecting closely with the position of the adults who set the example with their actions or on the contrary – their idleness – and are forming the system of the attitudes of the child. Always new and new qualities of the attitude towards himself, towards other people, things and phenomena are formed during the process of socialization. Analysing the pre-conditions of forming the attitudes Garleja points out that the fundament of the attitude is formed of one's knowledge, feelings, opinions, will, behaviour, the orientation on definite values (Garleja, 2006). The source of the formation of one's attitude is his experience. In the case when the needs of the child are not satisfied his negative experience and with this his negative attitude is formed. The negative attitude lowers one's motivation that occurs to be an impulsive force of great importance delaying one's development and lowering the resultativity of one's work.

One is sure to say that the adults who are able to influence the psychological environment so furthering the development of the child's personality play an important role in the social development (and in the development on the whole) of the child. The author of the research is sure that in the out-of-family care institutions where the children of the younger preschool age (under 5 years of age) find themselves to be in a comparatively boarding school environment having close contacts only with their group mates and the staff of the institution the adults have a very specific influence on the child. The adults make a positive

influence on the child with their personal attitude towards him leading the child to a purposeful action with the aim to formate and to develop the attitude of the child towards the outside world and towards himself.

Numerous works of research (Johnson, 2006; McCall, 1996; Williamson&Greenberg, 2010; Мудрик, 2002; Laugmeier&Matejcek, 1984; Bowlby, 2006; Прихожан, Толстых, 2005; Rutter, 1998; Ambrose, 1961; Provence&Lipton, 1962; Ainsworth, 1962; Pringle, 1965; u.c.) prove that the environment of the out-of-family care institutions – the physical as well as the psychological one - is not stimulating enough the development of the child.

The preschool age children are the focus of the social educators nevertheless those pedagogs have no any qualification of the preschool educators (The Rules Regarding the Classifier of Professions, the main tasks corresponding the definite profession and the basic demands of the qualification and the order of the usage and actualization of the Classifier of Professions, 2010). That has been taken into consideration that one must come to the conclusion that the staff of the out-of-family care institution is not able to provide the processes of the training and education of the children. The staff is in lack of time and abilities because there are the children of different ages and having different levels of development there in the same group of the out-of-family care institution of the local self-government therefore their needs differ on a very large level.

It has been proved that the experience gained during the period of one's childhood is forming the fundament of the further training and educating. This experience being positive there exists the probability there that the following education will be more or less effective, that one will follow to educate himself throughout his life. Living in the out-of-family care institution the child gains not wholesome experience when trying to get acquainted with the world of the adults that is disposed before him by the environment of the institution where he is watching the members of the staff and learning from them. Are is defining the environment of the orphan house to be "the shaper of one's development" because the human being adapts to most in a closed environment. The children have no motivation to use the abilities they have (Åre, 2003).

The out-of-family care institutions leave a disruptive influence on the development of the child. It is significantly destructive in connection with the development of the child even taking into considration the fact that it can insure the child's physical security and provides all his physical needs. It does not suit the child exactly even in the case it insures the physical security of the child and can provide his physical needs. The basic element of the many - sided development of the child is to be in close emotional connection with at least one of the adults who would be the person of trust and attraction for the child. Living in the out-of-family care institution the child is socially isolated. Sometimes such children who have never had the ability to be alone or to form the personal contacts with some of the caregivers are not able to feel themselves as definite

personalities - they feel themselves only as the members of the group. Such a closed environment around the child promotes the psychosocial deprivation of the child that arouses from the limited ability to fulfill the needs necessary for one's existence – in the definite case – the need for emotionally close relations with at least one of the adults being the person of trust and attraction for the child (Batņa, 2007).

As the result of living in the out-of-family care institution the child lacks his motivation and his self identity, he is emotionally poor, he experiences definite difficulties in forming close relations with other people, in accepting himself. One can notice some aggressiveness in his behaviour. Intellectually the child is lagging behind his peers (Ozola, 2001).

The Selection of the Research and the Logics of its Forming

The aim of the research was to clear out the many - sided (social, psychic, physical) qualification of the child for school in the out-of-family care institutions.

The card (hereafter – The Card) of the Individual Evaluation was worked out based on the Regulations of the Cabinet of Ministers Nr.533 „The Regulations of the Guidelines of the State Preschool Education” (CM Nr. 533 The Regulations of the Guidelines of the State Preschool Education, 2012) that point out the planned results of the learning of content of the preschool education. These Cards within the borders of the research were completed by the social caregivers/educators of the out-of-family care institutions who were working with the children there and knew their skills, their levels of knowledge and their abilities. The fillers of the Cards were asked to evaluate the child's development offering them to use the characteristics of the skills of the children and asking all of them to chose the more characteristic statement: not causing difficulties, causing some difficulties, causing difficulties or is not possible to cope with (ranked from 1 till 4 years of age).

The children selected for the research were taken from the out-of-family care institutions of NGOs and the ones of the self – governments in different regions of Latvia. The Cards were filled for 46 children at the age of 6-8 who had good psychical health, who received the out-of-family care from the definite institutions and who had begun their first schoolyear in 2011./2012 (the first step of the research work) as well as those ones who had begun their schoolyear in 2012./2013. (the second step of the research work). The statistic data about the children at the age of 6-8 who had been enrolled in the first form of the comprehensive school as well as of those ones who had been sheltered in the out-of-family care institutions being not accessible (and one lacking the information regarding the institutions they have been sheltered in and taking into consideration the fact that all the out-of-family care institutions where there the

children of the school age had been located had been included in the research as well) it is possible to come to the conclusion that the selection formed represents the most part of the targeted groups and it is possible to make the conclusion regarding the situation of the child's qualification for the school that corresponds to the situation in our state on the whole.

All the children taking part in the research had been divided into two subgroups – the children sheltered in the out-of-family care institutions of the self-governments (n=27) and those ones who had been sheltered in the out-of-family care institutions of the NGOs (n=19). The results of both the subgroups had been compared.

The Interpretation and the Analysis of the Results of Research

The processing and analysis of all the data gained as the result of the survey has been performed with the help of the data processing software *SPSS 19.0 (Statistical Package for Social Science)*.

First of all a total confidence indicator was estimated – the Cronbach' alpha. This indicator is 0,897 that means that the data of the research have a high level of credibility so they can be used for the further analysis.

Using the method of the Spearman's rho in order to calculate the correlation that is used for nonparametric data the rank correlative connection between the category of the institution (the institution of the definite self – government or NGOs) and the level of the many - sided development of the children was defined ($p < 0,01$; two-sided level of significance). It comes out that the development of the child is found to be better in NGOs where they are comprehensively ready to begin their schoolyear if compared with the children being under the care of the institutions of the self – governments that points out the influence of the form on the results of the children's development.

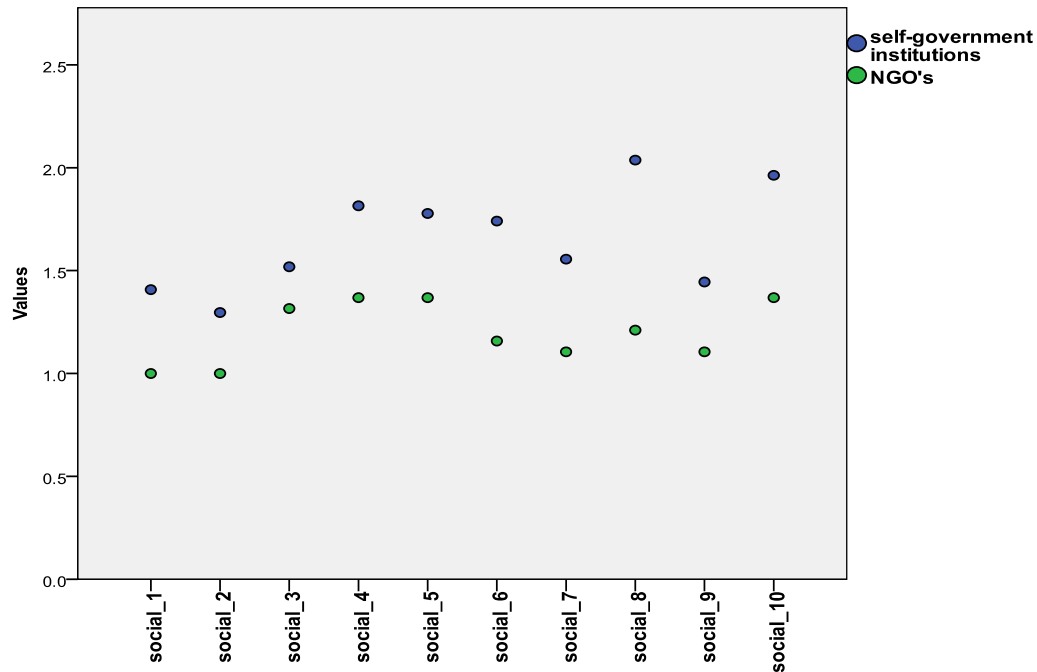
The central tendency indicators of the evaluation of the results of the social qualification were calculated being the part of the research. Those data have been analysed separately for the institutions of the self-governments and the ones of the NGOs in order to compare them.

The indicators of the central tendency of the changing values (*Mean*) point out the differencies in the social development of the children who are sheltered in the orphans' houses of the NGOs and those ones of the self-governments demonstrating that in all the scopes the indicators of the orphans' houses of the NGOs are better. It is demonstrated by the indicators of the standard deflection as well (see the table No 1). It is well demonstrated in the figure No 1.

Table No1

The Indicators of the Central Tendency, the Standard Deflection and the Parameters of the Dissimmetry – the Social Qualification of the Children For School
Centrālās tendences rādītāji, standartnovirze un asimetrijas rādītāji – Bērnu sociālā sagatavotība skolai

The indicators of the social development	The institution					
	1 The self-governments			2 NGO		
	Std. Deviation	Mean	Skewness	Std. Deviation	Mean	Skewness
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
<i>Name their names, surnames, address, the state where they live in</i>	,572	1,41	1,055	,000	1,00	0
<i>Make a request, are able to thank, ask and answer the questions, tell the story of what they can do</i>	,542	1,30	1,703	,000	1,00	0
<i>Co-operate with their peers and the adults, accept or reject recommendations, justify their opinions</i>	,643	1,52	,865	,478	1,32	,862
<i>Evaluate the actions of others as well as of themselves, express their attitude towards them.</i>	,834	1,81	,374	,496	1,37	,593
<i>Pay tribute to other people as well as to their work and the work of themselves</i>	,801	1,78	,923	,496	1,37	,593
<i>Have a careful attitude to the environment on the whole</i>	,764	1,74	1,050	,375	1,16	2,041
<i>Perform simple self-service works taking into consideration the learned fire safety as well as electrical safety rules</i>	,577	1,56	,416	,315	1,11	2,798
<i>Know how to act in different situations if their personal safety is at risk at home, on the streets (rode) and in nature (of reservoirs, in touch with animals, unknown substances and plants)</i>	,808	2,04	,403	,419	1,21	1,545
<i>Use good personal hygiene</i>	,577	1,44	,879	,315	1,11	2,798
<i>Feel themselves responsible for the tasks given and for their personal goods</i>	,759	1,96	,634	,496	1,37	,593



*Fig.1 Mean – The Children’s Social Qualification for School
1.att. Mean – Bērnu sociālā sagatavotība skolai*

The data collected in the illustration No1 point out that the results of the NGOs are very close to 1 in all the positions that means that the statements „not causing difficulties” or „causing some difficulties” had been chosen mostly when the children’s evaluation had been made. The data of the self-governments are disposed a bit higher (marked in blue) so that means that they are placed away from the statement „causing no difficulties”. The average indicators of *Mean* persuade us that the children who are sheltered in the NGOs are socially better developed.

For the first criterion „Name their names, surnames, address, the state where they live in” (social_1) - in the column *Mean* - the number 1,41 concerns to the self-government, 1 concerns to the NGOs that indicates to the fact that for all the children sheltered in the institutions of NGOs who participated in the research this skill was evaluated to be the skill of the highest level – „causing no difficulties” (encoded with 1). The standard deflection is 0 concerning the data of the NGOs and 0,572 concerning the data of the self-governments that indicates to the unequal rating of the children. The asymmetry index concerning the data of the self-governments is 1,055 (NGOs – 0) that shows that the data located around the meridian differ in large (see table No 1).

The analysis of the data regarding the next criterion of the social development „Make a request, are able to thank, ask and answer the questions, tell the story of

what they can do” (social_2) shows that the data of the self-governments in the column *Mean* correspond to 1,30 but the data of the NGOs – to 1,00 (corresponds to the statement „causing no difficulties”). High indicators of the standard deflection and asymmetry (0,542 and respectively 1,703) concerning the data of the self-governments point out a very drastic difference among the evaluations that means that the children had been evaluated very differently taking into account the fact that on the one hand there had been such children there who had had no difficulties in demonstrating this skill but on the other hand there had been such children who had not been able to cope with the task given (see table No 1).

Very expressive is the difference among the institutions concerning the criterion „Perform simple self-service works taking into consideration the learned fire safety as well as electric safety rules” (social_7) where the indicator of assymetry according the data of the self-governments is 0,416 but according the data of the NGOs - 2,798 with existing the *Mean* 1,11 that shows the evaluation that differs from that one „causing no difficulties” (encoded with 1) for the children of the NGOs being a very rare exception of the general high level of the development (see table No 1). These differences are shown in the illustration No 2. The demonstration of the skill cause minor difficulties only to 10% of the children sheltered in the NGOs.

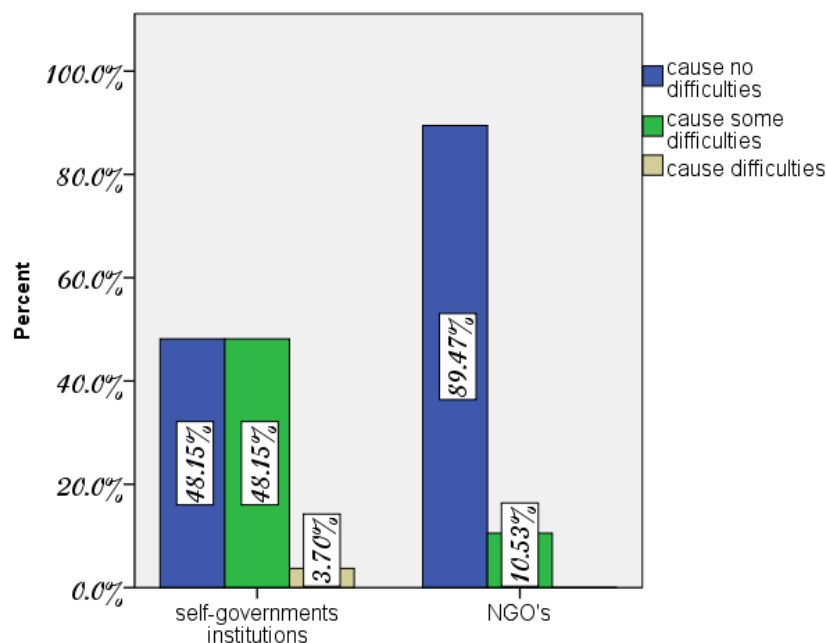


Illustration No2 The Evaluation of the Children – „Perform Simple Self-service Works Taking Into Consideration the Learned Fire Safety as well as Electrical Safety Rules”
2.att. **Bērnu izvērtēšana – „Veic vienkāršus pašapkalpošanās darbus, ievērojot apgūtos ugunsdrošības un elektrodrošības noteikumus”**

As regards the criterion connected with the skill to feel themselves responsible („Responsible for the tasks given and for the personal goods”, social_10) one can notice significant differences between both the sectors (the self-governments and NGOs) as well. According to the data of the self-governments *Mean* is 1,96 (closer to 2 – „causing some difficulties”), according to the data of the NGOs - 1,37 (1 – „causing no difficulties”), the standard deflection according the data of the self-governments is 0,759 that is almost two times higher in comparison with the data of the NGOs (0,496) that shows that the children of the NGOs have the skill developed more evenly (see the table No 1).

Such the results concerning the both of the last criterion of the social qualification would be connected with the situation when being in the out-of-family care institution the child has all the necessary preconditions for his own security and his physical health ensured. It is not necessary for the child to take care of himself, the well-being of the other people do not depend on his activities or his idleness. As the result the child can be in a lack of useful life skills what as one knows is a very actual problem in our country. The young people who have been sheltered in the out-of-family institutions often are not able to take care of themselves after they have left the institution, they are not able to evaluate the things the other people have done for them. They become the permanent clients of the social services very often.

The Conclusions of the Empiric Research

- The development of the children who have been sheltered in NGOs must be evaluated positively, the children are developed much better and in connection with this are socially better prepared for beginning the school in comparison with the children coming from the institutions of the self-governments.
- In the institutions of the self-governments the levels of the development of the children are very unequal because of the children who have fully acquired the skills on the one hand and such ones who are not able to cope with the tasks given on the other hand.
- One can achieve better results if the processes of the development are orientated on the definite targets.
- The skills of the self-service are less developed of the children in the institutions of the self-governments, it is more difficult for them to take responsibility and evaluate the work of others as well it being connected with the environment within which the children are ensured all the necessary for their physical well-being, they are not obliged to take care of themselves as well as of others.

- The institutional environment is not able to provide the conditions for the development of the children with the exception of the out-of-family care institutions of the NGOs the environment of which has been made as close as it is possible to that one of the family giving to the child the necessary care, love, an individual approach of the person who replaces the child's mother (or both the parents).
- One of the proposals for the improving the situation would be the environmental application of the out-of-family care institutions to that one of the family that would succeed a many - sided development of the children as one can get sure of taking into consideration the experience of the NGOs.

Kopsavilkums

Jebkuram bērnam, lai viņa attīstība noritētu harmoniski, ir nepieciešamā mīlestība no vecāku puses, to sirsnība, tuvība, rūpes. Pastāvot emocionālām kontaktam starp vecākiem un bērnu, bērņā veidojas mīlestība, maigums, pieķeršanas jūtas. Ja šādas attiecības ar vismaz vienu pieaugušo bērnam ir liegtas (piemēram, ja bērns aug ārpusģimenes aprūpes iestādē), viņa attīstība tiek kavēta.

Lai bērns varētu veiksmīgi pielāgoties (adaptēties) dzīvei skolas vidē un sekmīgi tajā darboties, pirmsskolas perioda beigās viņam ir jāsasniedz noteiktā psiķes attīstības pakāpe. Izdala sociālo, fizisko un psihisko gatavību skolai.

Sociālā sagatavotība iekļauj sevī spēju apzināties un pieņemt sevi kā atsevišķu personību, spēju vadīt un kontrolēt savu uzvedību, spēju komunicēt, sadarboties un cienīt apkārtējos.

Empīriskā pētījuma rezultāti ir parādījuši, ka ārpusģimenes aprūpes vide negatīvi ietekmē bērņa attīstību kopumā, tiek kavēts arī socializācijas process. Pētījuma rezultāti apstiprina arī to, ka atrodoties NVO aprūpē, kuru vide iespēju robežās ir tuvināta ģimeniskai un kas sniedz bērnam individuālo pieeju un mīlestību no personas, kas aizstāj māti (vai abus vecākus), bērņa attīstība notiek daudz veiksmīgāk. Šos rezultātus lielā mērā ietekmē arī tas, ka atšķirībā no pašvaldību iestāžu aprūpē esošiem bērņiem, bērņi, kas saņem aprūpi NVO institūcijās apmeklē pirmsskolas izglītības iestādes jau sākot ar jaunāko pirmsskolas vecumu.

Bibliography

1. Āre, I. (Are) (2003). *Manas mājas – bērņunams (My Home – the Orphanage)*. Pirmsskolas izglītība, Nr. 1, 24. – 26. lpp.
2. Batņa, V. (Batnya) (2007). *Rosinot bērņa iekšējo pasauli. (Stimulating the inner world of the child)*. Rīga: RaKa, 263. lpp.
3. *Bērņņu tiesību aizsardzības likums (The Rule of the Protection of Children's Rights)*. Rīga: Latvijas Saeima, 1998.
4. Garleja, R. (Garleja) (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē (The Human potential of a social environment)*. Rīga: RaKa, 199. lpp.
5. *Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību (The Rules Regarding the Classifier of Professions, the main tasks)*

corresponding the definite profession and the basic demands of the qualification and the order of the usage and actualization of the Classifier of Professions). Ministru kabineta noteikumi Nr. 461, Rīga: MK, 2010.

6. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām (The Regulations of the Guidelines of the State Preschool Education). Ministru kabineta noteikumi Nr. 533, Rīga: MK, 2012.*
7. Ozola, V. (Ozola) (2001). *Sociālā vide un bērnu nama bērni (The social environment and the children of the orphanages). Skolotājs, Nr. 3, 105. – 107. lpp.*
8. Боулби, Дж. (Bowlby) (1998) *Создание и разрушение эмоциональных связей (The creation and destruction of emotional ties). Москва: Академический проект, 238 с.*

Ļubova Vasečko, Mg. izglītības vadītāja	E-pasts: lv06028@lanet.lv Tel.: +371 27063307
---	--

AKTUĀLĀS SOCIĀLI PEDAGOĢISKĀS PIEEJAS DEVIANTĪVĀS UZVEDĪBAS PREVENCĒ *Current Socio-pedagogical Approaches in Deviant Behaviour Prevention*

Andrejs Vilks
Rīgas Stradiņa universitāte

Abstract: *The topicality of deviant behaviour prevention is related to the socio-economic crisis and its negative effects, which contribute expression increases of deflected social activities. Increase of poverty level determines the problem of public interest and the risk situation, which makes it necessary to improve the socio-pedagogical approach to deviant behaviorwarning. At the same time, social and pedagogical resources for constructive problem solving and deviant behaviour warning remainslimited. The increase of the efficiency of socio-educational activities is possible on the basis of relevant professional qualifications of employees, of the intervention of socio-educational impact (enhancing of the segment of activities).*

Keywords: *deviant behaviour; socio- pedagogical approaches; socio-economic crisis; prevention.*

Deviantīvās uzvedības prevences problēmas aktualitāte *The topicality of deviant behavior prevention*

Pašreizējo sabiedrības evolūcijas periodu var iezīmēt kā ekonomiskās, finansiālās, politiskās, sociālās, tiesiskās un morāles krīzes atveseļošanās periodu. Dziļā ekonomiskā krīze, kura bija saistīta ar rūpnieciskās un lauksaimnieciskās ražošanas samazināšos, pakalpojumu tirgus segmenta minimizāciju, "pelēkās" un "melnās" saimnieciskās sfēras īpatsvara pieaugumu, iespējams, ir pārvarēta. Tomēr, sociālajā jomā aizvien vēl ir jūtamas krīzes sekas: paliek augsts bezdarba līmenis. Reģistrētā bezdarba līmenis valstī 2013.gada janvāra beigās bija 10,9% no ekonomiski aktīvo iedzīvotāju kopskaita (Nodarbinātības valsts aģentūra, 2013), ir izteikti jūtama sociālo pabalstu un garantiju nepietiekamība un ne visu sabiedrības grupu nodrošinājums ar nepieciešamo palīdzību (Labklājības ministrija, 2012), veselības aprūpes pakalpojumu sadārdzināšanās saistībā ar veselības iestādēm kopējā finansējuma samazināšanos (Revīzijas ziņojums, 2011), izglītības sfēras reformēšanās nenoteiktība utt. Sabiedrībā pieaug arī morālo vērtību devalvācija, paplašinās vardarbība, it īpaši attiecībā pret bērniem. 2011. gadā, salīdzinot ar 2010. gadu, vardarbība pret nepilngadīgajiem ir pieaugusi par 23,5 % (Kopsavilkums, 2013). Sociālo deviāciju līmenis kopumā nesamazinās, bet pieaug, palielinās to negatīvās sekas. Latvija ES valstu vidū ir otrā nabadzīgākā (pēc Bulgārijas). Dziļā nabadzībā dzīvojošo iedzīvotāju īpatsvars Latvijā ir 30,9% (praktiski katrs trešais valsts iedzīvotājs). No 2009. gada līdz 2011. g.

dziļā nabadzībā dzīvojošo cilvēku skaits ir pieaudzis par 9 % (no 21,9% līdz 30,9%). Nabadzības pieauguma tempi nevienā ES valstī nav tik strauji (Rūtenberga-Bērziņa, 2013). Latvijā ir visizteiktākā sociālā nevienlīdzība ES valstu vidū (vidējie ģimenes ienākumi 425 Ls – (90%); turīgākajai sabiedrības daļai – 3019 Ls). Katru gadu nabadzības riska indekss Latvijā pieaug. Zem nabadzības un sociālās atstumtības sliekšņa Latvijā dzīvo 42 % bērnu (Litvins G., 2012).

Sociāli ekonomiskā situācija valstī nosaka augsta riska pakāpi dažādām deviantīvās uzvedības izpausmēm: alkoholizācijai un narkotizācijai, suēcīdiem un to mēģinājumiem, gamblingam un datorspēļu atkarībām, prostitūcijai, cilvēku tirdzniecībai un noziedzībai. Reālās deviantīvās uzvedības reģistrētās un neregistrētās izpausmes, kā arī augstā iespējamība būt pakļautiem deviantīvo parādību ietekmei, nosaka nepieciešamību sabiedriskās pataloģijas novērst, tai skaitā izmantojot sociāli pedagoģisko pieeju un iespējas.

Deviantīvās uzvedības preventē tiek izmantotas dažādas **pieejas** un tehnoloģijas. Tajā skaitā var atzīmēt: **izglītojoši informatīvo** pieeju, kuras būtība ir saistīta ar prasībām, kuras sabiedrība nosaka indivīdiem, lai viņu uzvedība būtu likumpaklausīga un sociāli atbalstāma. Personas tiek izglītotas par viņu tiesībām brīvībām, pienākumiem un atbildību. Deviantīvās uzvedības preventē ietver arī **medicīniski psiholoģisko** pieeju, kura, pielietojot atbilstošas metodes, ļauj savlaicīgi noteikt personas ar dažādām medicīniska un psihiska rakstura novirzēm. Daudzos gadījumos, tieši medicīniski psihiska rakstura indikācijas ir pamats turpmākajai personas deviantīvai un kriminālai attīstībai. Minētais aspekts ir saistīts arī ar to, ka sekmīga atbilstošu personu deviantīvās uzvedības preventē ir iespējama tikai tad, ja tiek risinātas indivīda medicīniski psihiskās novirzes. Deviantīvās uzvedības sociālās preventes (profilakses) virziens ir virzīts uz sabiedrībā funkcionējošo negatīvo faktoru, noteikšanu, izziņu un to ietekmes neutralizāciju. Tādi faktori, kā bezdarbs, nepietiekošie ienākumi, alkohola, narkotisko un psihotropo vielu pieejamība, nebūt ne visos gadījumos nosaka deviāciju automātisku veidošanos un atbilstošas izpausmes. Tikai mijiedarbojoties ar indivīda vajadzību un vērtību sistēmu, notiek deviantīvi tendētās personas veidošanās un sociāli novirzītās uzvedības ģenēze.

Sociāli pedagoģiskā pieeja deviantīvās uzvedības preventē ir, galvenokārt, saistīta ar deviantīvi tendēto personu identifikāciju, to vispusīgu izpēti, sociālās korekcijas pasākumu plānošanu un īstenošanu, kā arī sociāli novirzītās uzvedības negatīvo nosakošo faktoru ietekmes novēršanu. Sociāli pedagoģiskajā darbībā saistībā ar jauniešu deviantīvo uzvedību, tiek izdalīti sekojoši būtiskākie virzieni:

- a) deviāciju preventē (profilakse);
- b) personu ar deviantīvo uzvedību korekcija;
- c) personu ar deviantīvo uzvedību resocializācija;
- d) personu ar agrāko deviantīvo uzvedību rehabilitācija.

Deviāciju prevence ietver sevī savlaicīgas un efektīvas sociāli pedagoģiskās darbības, kuras ir virzītas uz dažādu sociāli novirzīto uzvedības formu jauniešu vidū nepieļaušanu. Preventīvs (franču val. *preventif*) – tāds, kas novērš (latīņu val. – *praevenire* – apsteigt), tāds, kas novērš, kas pasargā, aizsargā, arī profilaktisks (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005). Tātad, prevence no vienas puses ir virzīta uz to, lai nepieļautu un pasargātu personas no iespējamā deviantīvā uzvedības modeļa veidošanās (alkohola, narkotisko un psihoaktīvo vielu lietošanas, aizraušanās ar azartspēlēm, datoratkarības u.c.). Šo aizsargājošo darbību var apzīmēt kā kopējo deviāciju prevenci. Ja atsevišķu personu uzvedībā jau tiek diagnosticētas sociālās novirzes, tad ir nepieciešams veikt individuālos preventīvos pasākumus. Tieši šajā posmā visnepieciešamākā ir sociāli pedagoģiskā darbība. Efektīva sociāli pedagoģiska darbība deviantīvās uzvedības prevencē var būt nodrošināta, ja tā ir balstīta: uz sekmīgu izglītošanos (sistēmisku un motivētu zināšanu, prasmju un iemaņu apgūšanu); pozitīvu komunikatīvo vidi un labvēlīgu saskarsmi ar vienaudžiem un pieaugušajiem izglītības, profesionālajā jomā un neformālajā jomā. Vienlaicīgi ir nepieciešams ņemt vērā, ka prevences objektam būtu jājūtas sociāli un psiholoģiski (emocionāli) aizsargātam un sociāli pedagoģiskās darbības tiek veiktas profesionāli, atbildīgi un proaktīvi. Efektivitāte sociāli pedagoģiskajā darbībā var būt nodrošināta, ja visi augstāk minētie komponenti ir ietverti deviantīvās uzvedības prevences modelī un konsekventi tiek ievēroti.

Sociāli pedagoģiskās darbības deviantīvās uzvedības prevencē nosacīti var diferencēt:

- primārā prevencē (sociāli negatīvo faktoru neitralizācija, kuri nelabvēlīgi ietekmē personības attīstību, kā arī indivīda noturība pret šo faktoru ietekmi);
- sekundārā prevence (sociāli pedagoģiskais darbs ar jauniešiem, kuriem ir ievirzes uz deviantīvo uzvedību: tieksme neapmeklēt nodarbības un klaiņot, lietot alkoholiskos dzērienus, datoratkarības u.c.);
- tericerālā prevence (sociāli pedagoģiskais darbs ar jauniešiem ar noturīgām deviantīvās uzvedības formām: narkotisko un psihoaktīvo vielu lietotājiem, skolu vai citas izglītības iestādes neapmeklējošiem pusaudžiem, nestrādājošiem jauniešiem, azartspēļu atkarīgajiem utt.).

Sociālā korekcija ir pasākumu kopums, kurš tiek realizēts deviantīvi tendētām personām. Izglītības sistēmas ietvaros, sociālā korekcija tiek saistīta ar - izglītības programmu, kas metodiski un organizatoriski pielāgota personām obligātās izglītības vecumā ar sociālās uzvedības novirzēm. Šādu programmu pamatuzdevumi ir virzīti uz izglītošanas mērķu sasniegšanu. Programma paredz: izglītojamā zināšanu līmeņa (sasniegumu) diagnostiku; labvēlīgas emocionāli psiholoģiskās vides un komunikāciju procesa mācību iestādē nodrošināšanu; zināšanu ieguves stimulu pilnveidošanu; izglītojamā konstruktīvas pieejas mācību procesam attīstību. Šāda sociālās korekcijas izpratne un īstenošana ir

ierobežota. Tā ir saistīta tikai ar izglītības procesa mērķu sasniegšanas nodrošināšanu. Sociāli novirzītā uzvedība izpaužas ne tikai izglītojamo neadekvātā attieksmē pret mācību procesu, izglītības iestādi, pedagogiem un vienaudžiem, bet arī cita veida deviances izpausmēs (alkohola, psihoaktīvo vielu lietošanā, sabiedriskās kārtības pārkāpumi utt.). Pilnvērtīga sociālā korekcija ir plašāka nekā tikai atbilstošu izglītības programmu risināmie uzdevumi un to saturs. Devinatīvā uzvedība var būt saistīta arī ar izglītojamo neadekvātu attieksmi pret mācībām kopumā. Tieši šādai pieejai (proaktīvai, sociāli pedagoģiskās intevences uzstādījumam) ir jābūt efektīvas sociāli pedagoģiskās darbības pamatā.

Resocializācijas process sociāli pedagoģiskajā darbībā deviāciju preventīvi ir virzīts uz to, lai personas, kurām ir konstatēta sociāli novirzītā uzvedība, atjaunotu savu sociālo statusu un atgūtu zaudētās sociāli pozitīvās ievirzes (tieksmi mācīties, nodarboties sporta sekcijās, iesaistītos interešu grupās). Resocializācijas procesu var iedalīt vairākos etapos (posmos). Pirmkārt, kontaktu un saskarsmes pārtraukšana deviantīvi tendēto indivīdu ar sociāli nelabvēlīgo vidi un pretsabiedriski orientētām (antisociālām) personām. Resocializācijas process var būt sekmīgs, ja negatīvās ietekmes aģenti savu iespaidu uz resocializējamo personu turpmāk neatstās. Otrkārt, jaunu darbības mērķu un perspektīvu izvirzīšana resocializējamai personai. Šajā posmā tiek veidots jauns individuālais mērķis, noteikti tā sasniegšanas līdzekļi, nostiprināts sociāli pozitīvais darbības motīvs. Šajā periodā notiek atteikšanās no iepriekšējā darbības modeļa un jaunas uzvedības formas (normatīvi atbilstošas) veidošana. Trešajā posmā, resocializējamā persona tiek iesaistīta aktīvās prosociālās darbībās, kuras kļūst noturīgas. No jauna tiek apgūtas, iespējams zaudētās vai arī agrāk neiegūtās, sociālās normas. Resocializējamai personai ir būtiski apzināties, ka prosociāla uzvedība ir mazāk pakļauta sociāliem riskiem, nelabvēlīgām situācijām ar negatīvām sekām. Perspektīvie ieguvumi ir pārliecinoši un nozīmīgi indivīda nākotnei. Ceturtajā posmā, resocializējamajai personai jau ir izveidojusies pārliecība, ka prosociāla uzvedība pretēji deviantīvai ir lietderīga un sniedz zināmu emocionālo, intelektuālo un garīgo gandarījumu.

Sociālā rehabilitācija ir pasākumu komplekss, kas virzīts uz to, lai indivīds atgūtu psihisko un garīgo pilnvērtību un nodrošinātu viņa iekļaušanos sabiedrībā, atjaunotu iepriekšējo sociālo statusu (Ilustrētā svešvārdu vārdnīca, 2005). Rehabilitācijas pasākumi ietver medicīniska, sociāli ekonomiska juridiska un sociāli pedagoģiska rakstura darbības. Rehabilitācijas process, tai skaitā sociālo deviāciju preventīvi, ir ilgstošs un daudzveidīgs. Nepieskaroties medicīniska, psiholoģiska, ekonomiska, profesionālā statusa rehabilitācijas aspektiem, atzīmēsim, ka sociāli pedagoģiskā rehabilitācija ietver pasākumus, kuri nodrošina deviantīvās personas, kura jau ir izgājusi sociālās korekcijas un resocializācijas posmus, izglītojoši audzinoša un sociālā atbalsta rakstura.

Rehabilitācijas procesā gandrīz pilnībā tiek atjaunotas indivīda sociāli nozīmīgās īpašības, kuras nodrošina personas vispusīgu iesaistīšanos sabiedriskajā dzīvē. Sociāli preventīvie, korekcijas, resocializācijas un rehabilitācijas pasākumi var būt īstenoti vienlaicīgi, papildinot viens otru vai arī atsevišķos posmos.

Sociāli pedagoģiskajā darbībā deviantīvās uzvedības preventcē, liela nozīme ir individuāli komunikatīvajiem procesiem (sociālā pedagoga un deviantīvi tendētās personas). Komunikācijā svarīgs ir saskarsmes process. Krievijas biofiziķi un molekulārie biologi ir veikuši pētījumus, kuri ir apliecinājuši cilvēka DNS kodēto informāciju izmantīt ar verbālo ietekmi (vārdiem, frāzēm, apmācības procesā). Kā min D.Kollins (*Collin D., 2012*) verbālajai ietekmei ir jābūt tikai atbilstošā frekvencē. Izmatojot modelētos radio un gaismas signālus zinātniekiem izdevās ietekmēt cilvēka šūnas un pat labot ģenētiskos defektus. DNS iekodētā informācija tika pārveidota, neizmantojot skalpeli un ķirurģisko iejaukšanos. Pētījuma rezultāti, pēc zinātnieku viedokļa, izskaidro iedvesmas un hipnozes lielo ietekmi uz indivīdu. Interpretējot pētījuma rezultātus un to iespējamo izmantošanu, var atzīt, ka verbālā ietekme atbilstošā frekvencē būtu izmantojama arī noziedzīgo nodarījumu un deviantīvās uzvedības preventcē.

Pēc būtības, sociālā pedagoga pamatfunkcija ir saistīta ar ietekmes objekta (jauniešu, skolēnu, personu ar novirzītu uzvedību) dažādu problēmu risināšanā, kuras traucē un deformē indivīdu socializācijas procesu. Sociālajiem pedagogiem ir jāsniedz nepieciešamais atbalsts problēmu risināšanā un viņu uzdevums ir palīdzēt skolēniem risināt problēmas, kas rada traucējumus izglītības ieguves procesā un savstarpējās attiecībās.

Novēršot sociālās deviācijas sociāli pedagoģiskajā darbībā, būtiski ir veikt sekojošas darbības:

- sadarboties ar ģimenēm, kurās ir identificētas sociālā riska problēmas (vecāku pārmērīga alkohola lietošana, vardarbība pret bērniem, vecāku bezdarbs un ienākumu trūkums) un pasākumu veikšana riska situāciju novēršanā;
- apzināt deviantīvi tendēto personu komunikatīvo vidi, saskarsmes loku, grupu un indivīdu, kuri nelabvēlīgi ietekmē konkrēto personu socializācijas procesu, pasākumu veikšana nelabvēlīgās komunikatīvās vides ietekmes mazināšanā;
- izzināt deviantīvās personas nelabvēlīgo sociālo noviržu līmeni un aptvērumu, novirzītās uzvedības formas un veidus, kā arī galvenos nelabvēlīgās ietekmes kanālus (aģentus);
- izvērtēt izglītības un interešu izglītības iestāžu sociālpedagoģisko iespēju sociālo noviržu preventcē un resocializācijas programmu īstenošanā;
- apzināt plānoto sociālpedagoģiskās darbības līdzekļu, formu, metožu un paņēmieni iedarbības efektivitāti sociālo deviāciju preventcē;

- nodrošināt (iespēju robežās) iespējamos resursus un subjektus (personas, institūcijas) un to sadarbības formas un saturu sociālpedagoģisku jautājumu risināšanā konkrētu deviantīvo izpausmju prevencē;
- plānot un īstenot sociālās rehabilitācijas pasākumus izglītojamajiem no izglītības iestādes apmeklēšanas brīvajā laikā;
- nodrošināt vispusīgu sadarbību ar pašvaldību sociālās palīdzības dienestiem, bāriņtiesu un citām valsts un pašvaldības institūcijām, sekmējot sociālo deviāciju prevenci multidisciplinārā pieejā;
- aktivizēt deviantīvi tendēto personu pašatbildības un pašrealizācijas izpausmes resocializācijas procesā.

Sociāli pedagoģiskās darbības optimizācijā, pilnveidojot tās rezultativāti deviāciju prevencē nozīmīgi ir veikt sociālo pedagogu darbības rezultātu pastāvīgu un regulāru izvērtējumu un analīzi, izstrādājot ieteikumus tās tālākajā pilnveidošanā (Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcija, 2012).

Sociālo noviržu prevences jomā pašreizējā laikā tiek veikti nozīmīgi pasākumi valstiskā līmenī, kuri ietekmēs deviāciju profilakses organizāciju kopumā, cerams, paaugstinās arī atbilstošu darbību efektivitāti. Tā, Latvijas Republikas Saeimā pašreiz tiek skatīts likumprojekts "Grozījumi Bērnu tiesību aizsardzības likumā", kas paredz izveidot nepilngadīgo personu atbalsta informācijas sistēmu un pasākumus tās darbības nodrošināšanai. Likumprojektā paredzēts noteikt deleģējumu Ministru kabinetam noteikt Nepilngadīgo personu atbalsta informācijas sistēmā iekļaujamās informācijas apjomu, kārtību un apjomu, kādā institūcijas sistēmai sniedz informāciju, kā arī kārtību un apjomu, kādā institūcijas saņem informāciju no sistēmas, un sistēmā iekļautās informācijas apstrādes kārtību. Atbalsta informācijas sistēma būs pieejama arī sociālajiem pedagogiem, kuri varēs to izmantot deviantīvās uzvedības prevencē.

Iekšlietu ministrijā pašreiz ir izstrādāts "Bērnu noziedzības novēršanas un bērnu aizsardzības pret noziedzīgu nodarījumu pamatnostādnes 2013.-2019.gadam" projekts, kurš tuvākā laikā varētu būt pieņemts Ministru kabinetā (Kopsavilkums, 2013). Pamatnostādnēm ir vistiešākā saistība ar deviantīvās uzvedības prevenci un sociāli pedagoģiskā darba organizācijas perspektīvām minētajā jomā. Politiskā dokumenta un atbilstošu pasākumu mērķis ir samazināt bērnu noziedzību, novērst noziedzīgu uzvedību veicinošus faktoros, kā arī uzlabot bērnu drošību, aizsargājot tos no veselības un dzīvības apdraudējuma. Pamatnostādnes paredz pilnveidot starpinstitūciju sadarbības modeli, lai nodrošinātu pēc iespējas labāku palīdzību riska grupas bērniem un viņu vecākiem, uzlabojot veicamo preventīvo pasākumu kvalitāti, panākot noziedzīgu nodarījumu skaita, ko izdarījuši nepilngadīgie samazināšanu, kā arī recidīva faktoru novēršanu. Starpprojektā ietvertajiem pasākumiem, kuri ir nozīmīgi analizējamās problēmas kontekstā, var minēt: pedagoģiskās un sociālās korekcijas izglītības sistēmas pilnveidošana; izglītības iestādēs plašāk izmantot atbalsta personālu darbam ar bērniem, kuriem ir uzvedības problēmas.

Interesants ir pasākums, kurš ir saistīts ar to, ka darbā ar nepilngadīgajiem likumpārkāpējiem plašāk būs nepieciešams izmantot izlīguma sanāksmes metodi, piesaistot arī citu institūciju speciālistus (sociālos pedagogus, bāriņtiesas, sociālos darbiniekus u.c.). Pamatnostādnēs ir paredzēts realizēt aktivitātes interneta drošības jomā, kas ietver informatīvu un izglītojošu materiālu izstrādi bērnu apmācībai, sociālo kampaņu organizēšanu atbilstošas problemātikas aktualizēšanai, mācību programmas izstrādi un pedagogu apmācību, u.c. Perspektīvē ir jāplāno arī informatīvi izglītojošas aktivitātes, uzticības tālruņa nodrošināšana konsultāciju un atbalsta sniegšanai par drošību internetā un ziņojumu līnijas izveide ziņošanai par nelegālu un kaitīgu interneta saturu. Pamatnostādņu projektā ir ietverti pasākumi, kuri nosaka, ka ir nepieciešams izvērtēt pašlaik spēkā esošos normatīvos aktus un nepieciešamības gadījumā veikt grozījumus par izglītības iestādes rīcību gadījumos, kad bērns apdraud savu vai citu drošību. Vienlaicīgi tiek akcentēta arī uzmanība uz to, ka svarīgi ir izvērtēt pašlaik spēkā esošos normatīvos aktus un nepieciešamības gadījumā veikt grozījumus attiecībā uz kārtību, kādā tiek izvērtēti ierobežojumi strādāt par pedagogu.

Secinājumi *Conclusions*

Deviantīvās uzvedības prevences aktualitāte ir saistīta ar sociāli ekonomisko krīzi un tās negatīvajām sekām, kas sekmē sociāli novirzīto aktivitāšu izpausmju palielināšanos. Nabadzības līmeņa pieaugums determinē sabiedriski nozīmīgo problēmu un riska situāciju pieaugumu (daļas sabiedrības alkoholizāciju, narkotisko un psihoaktīvo vielu lietošanas palielināšanos, prostitūcijas un citu seksuāla rakstura ekscesu (izvarošanu, seksuālās vardarbības pret bērniem) izplatību, spēļu un datoratkarību ekspansiju). Minētais nosaka nepieciešamību pilnveidot sociāli pedagoģisko pieeju deviantīvās uzvedības brīdināšanā. Tajā pašā laikā, sociāli pedagoģiskie resursi problēmsituāciju konstruktīvā risināšanā un deviantīvās uzvedības brīdināšanā paliek ierobežoti. Sociāli pedagoģisko darbību efektivitātes palielināšana ir iespējama balstoties uz atbilstošu darbinieku profesionālās kvalifikācijas paaugstināšanu, sociāli pedagoģiskās ietekmes intervenci (darbības segmentu palielināšanu).

Summary

In the period of social crisis and its negative consequence management types and forms of deviant behaviour, as well as their intensiveness are growing. The socio-pedagogical approaches have growing importance in the prevention of deviant behaviour. The socio - pedagogical approach in the prevention of deviant behaviour is mainly related to the identification of people with deviant prone, their comprehensive

research, social adjustment planning and implementation, as well as negative impacts of socio - routed behavioural determinants. Socio-pedagogical activities related to young people deviant behaviour can be divided into the following trends: deviation prevention; correction of people with deviant behaviour; re-socialization of deviant individuals and their social rehabilitation. On the Executive level enough attention is given to deviation prevention in Latvia

Literatūra Bibliography

1. Collins, D. (2012). *Russian Scientists Reprogram Human DNA Using Words and Frequencies*. Pieejams <http://undergroundhealthreporter.com/dna-science-and-reprograming-your-dna#ixzz2L9ExN2mS> (skatīts 02.03.2013).
2. Ilustrētā svešvalodu vārdnīca (2005). Rīga, Avots, 600, 645 lpp.
3. Kopsavilkums (2013). *Bērnu noziedzības novēršanas un bērnu aizsardzības pret noziedzīgu nodarījumu pamatnostādņu 2013. - 2019. gadam kopsavilkums*. Pieejams www.mk.gov.lv/doc/2005/IeMkops_100113.51.docx (skatīts 02.03.2013)
4. Labklājības ministrija (2012). *Rezultāti no pašvaldību sociālo dienestu aptaujas par problēmām, šķēršļiem un nepieciešamām izmaiņām realizētajā sociālās palīdzības sistēmā (2012). Sociālo pakalpojumu un sociālās palīdzības departaments sadarbībā ar Baltijas psiholoģijas un menadžmenta augstskolu 2012. gada februāris - aprīlis*. Pieejams http://www.lm.gov.lv/upload/sociala_aizsardziba/sociala_palidziba_pakalpojumi/nod_inf_san_2012_6.pdf (skatīts 02.03.2013.).
5. Litvins,G.(2012). Sociāli atbildīga valsts un sabiedrība. *Jurista vārds*, Nr. 43.
6. Nodarbinātības valsts aģentūra (2013). *Reģistrētā bezdarba līmenis janvāra beigās 10,9%. Bezdarbnieku skaita palielinājumam ir sezonāls raksturs*. Pieejams <http://www.nva.lv/index.php?cid=2&mid=2&txt=3049&from=0> (skatīts 02.03.2013.).
7. Revīzijas ziņojums (2011). *Valsts budžeta līdzekļu izlietojuma likumība un ekonomiskums, apmaksājot ārstniecības pakalpojumus pēc noteikta tarifa (2011). Valsts kontroles revīzijas ziņojums*. Pieejams http://www.lrvk.gov.lv/upload/Zin_VM_pak_28Nov2011.pdf(skatīts 02.03.2013).
8. Rūtenberga-Bērziņa, I. (2013). *Pieaug dziļā nabadzībā dzīvojošo skaits*. Pieejams http://la.lv/index2.php?option=com_content&view=article&id=371300:pieaug-dzi-nabadzb-dzvojoo-skaits&layout=print&tmpl=component&Itemid=99 (skatīts 02.03.2013).
9. Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcija (2012). *Nepilngadīgo likumpārkāpēju uzvedības sociālās palīdzības un sociālās korekcijas programma*. Pieejams http://www.bti.gov.lv/lat/metodiska_palidziba/nepilngadigo_likumparkapeju_uzvedibas_socialas_palidzibas_un_socialas_korekcijas_programma/ (skatīts 02.03.2013).

Andrejs Vilks	Rīgas Stradiņa universitāte Dzirciema iela 16, Rīga, LV-1007, Latvija e-pasts: andrejs.vilks@rsu.lv Tel.: +371 67409218
----------------------	--

SUBJECTIVE PERCEPTION OF AN INDIVIDUAL WITHIN SOCIALISATION PROCESS

Aleksejs Vorobjovs
Ilona Skuja
Larisa Ābelīte
Daugavpils Universitāte

Abstract. *This a pilot study where the study method “Autoidentification and Identification Method According to Oral Portrayals of Character”. Contemporary psychological studies show that a person’s behaviour in social context is not only simple consequences of the objective conditions having effect on him or her, it significantly depends on subjective perception and interpretation of the aggregate of external events, i.e., determination of situation carried out by an individual. Autoidentification method according to oral portrayals of character (Эйдемиллер, 1973) was used for diagnosing the personality and image of “I” accentuation types. The pilot study involved two groups of adolescents; one group included adolescents with deviant behaviour (n=60, 39 boys, 21 girl) but the second group included adolescents without actual behaviour disorders (n= 60, 35 boys, 25 girls). The study allowed determination of differences between the results presented by both groups with constituting grounds for performing further empiric study with a larger selection of study in the future.*

Keywords: *Method adaptation, personal character, socialization process.*

Introduction

By getting involved in social environment a gradual socialization process takes place for a person. An individual acquires humanity and its place in society only through socialization. Individual's confidence about the efficiency of their actions in different areas of life influences individual's emotions, behaviour and interpretation of the surrounding environment (*Bandura, 1997*). If the individual experiences difficulties while adaption, other family members need to adapt to him or her to a considerable degree. Any such attempts to adapt may require great efforts from each individual and the family in general and sometimes lead to decompensation. Unfavourable social conditions may result in anti-social behaviour which requires social correction or resocialization. In Latvia the issue of breaches of law committed by minors is still current. The fact that the minors often chose not to change their behaviour and repeat their offences is particularly alarming. Deviant behaviour may be fully understood only after considering several factors affecting it: biological, social and psychological factors and situation context of the offence. Therefore any study providing answers to causes of unsuccessful socialization may be helpful for elaboration of resocialization and prevention approaches. The socialization process takes place most intensively in childhood and family is considered as the primary socialiser. Also environment is of great importance in the socialization process. The term *socialization* is often used as a synonym for child's *upbringing, education, etc.*

However, in addition to *upbringing* which is a socially controllable process with planned organization, *socialization* includes also spontaneous, elemental and uncontrollable processes with equally significant potential effect on personality's development. Socialization is implemented through interaction of objective relationships with person's individuality passing through the subjective world of the individual. The philosopher K. Voytila (*Pontiff John Paul II*) considers that the ability to live in a society arises from soul's transcending capacity and marks the role of personality, development of the personality and unity which he refers to as participation, as the main factors in the social unity (*Buceniece, 1995*). Personality's development in a socialization process may be assessed as a system of both objective and subjective phenomena; subjective in the sense that it takes place for each person in appropriate, unique and individual form, but in objectively recordable conditions. The psychology science studies of social perception mechanisms show that the communication process is such a type of human interaction, where they are both objects and subjects to each other (simultaneously or consecutively), and, not only as communication objects and subjects, but also simultaneously as objects and subjects of cognition (*Обозов Н. Н., 1982; Бодалев А. А., 1990*). The essence of the present study refers to the effect of personality's subjective perception on socialization process. After analysing the theoretical material a hypothetical idea was drawn forward that the result would differ for individuals with different subjective perception even with the possibility of modelling identical external determinants of socialization. The authors of the study do not reject the role of environment and family as the main socialisers and attempt to take a look at the behaviour problems of adolescents from their point of view.

Family as an Aggregate of Individual Personalities

A family consists of different personalities with characteristic individually psychological peculiarities. Interrelated correction of the expression of such peculiarities takes place within the family communication process. Each individual has to "play their role" according to the family structure and system of mutual expectations. System of mutual role relationships introduces significant corrections in the expression of the individual peculiarities of each family member. In the result the same person may be shy and self-controlled in the family of their parents and expansive and demanding in own family (*Эйдемиллер, 1993*). The ability of a family member to adapt, to correct the expressions of individually psychological peculiarities and to adapt them to the structure of family relationships is of great importance for functioning of a family. A family consisting of bright personalities with low capacity of restricting and themselves in the cases on need face additional difficulties.

Accentuation and personality disorders arise on the basis of excessive expression of specific peculiarities of a personality. Such expression may be the extreme option of the standard, i.e., accentuation, but it may also step over its boundaries, i.e., personality disorders. Both characteristic features constitute limited ability of an individual to differentiate and correct the expressions of the accentuated peculiarity. Also in positive cases when such attempts are successful, they still cause significant discontent and nervous and mental pressure. J. Lubenko (Lubenko, 2011) points out to the relation between the family environment and self-perception of adolescents with the externalized behaviour of adolescents. In the event of behaviour disorders the factor of heredity is also important (Rutter, Silberg, O'Conner, Siminoff, 1999). Several researchers mention the role of child's temper with relation to the effect of heredity on development of psychopathology of a child. Temper includes the descriptions of individual's basic reactivity and self-regulation. The researchers of contemporary temper say that the vulnerability of an individual consists of high negative affectivity level combined with insufficient conscious control of reactions (Calkins & Fox, 2002). Person's functioning and adaptation is a product of dynamic interaction of personal and behavioural factors and factors of surrounding environment (Bandura, 2006). Bandura specifies that persons have the ability of self-organization, self-reflection, self-regulation and ability to judge themselves on the basis of their activity. Such cognitive abilities make a person a proactive being that creates and determines their surrounding environment to a significant extent and is not passively influenced by its conditions. Considering the intrapersonal variables with potential effect on the significance of the surrounding social environment in person's development is very important. The effect of the surrounding social environment on an individual is mediated with components of the concept of "I". At the adolescent age self-reflection and self-analysis capacity become current and the concept of "I" in development process (Schunk, Meece, 2006). Each successfully solved family problem improves the integration of family and results into a sequence of positive changes in the most different areas of life and relationships. Family psychotherapy focuses on the contradiction between the personality and family and methods which a family is using for solving conflicts. It turns out that the basis for family functioning assessment is not the total individual satisfaction, non-existence of conflicts or no present specific difficulties in the family functioning; it is the efficiency of the family mechanisms of family and personality integration. A similar approach was developed also by Nathan Ackerman who referred to two types of conflicts, i.e., conflict within a family and personality conflict and the mutual relation between them (Ackerman, 1970). Basic types of family problem solving (reintegrating and disintegrating solutions) refer to the "snake problem" as a situation when a family has to make a decision and faces significant difficulties in the decision making or

implementation. Upbringing is not a problem when the child is obedient, gifted and loving his or her parents, but in the event of no such characteristics present the situation may be quite complicated. Families with disturbed relationships are unable of individual solution of contradictions and conflicts arising in their life. In the result of long-term conflict a decrease in social and psychological adaptation and inability of performing joint activity (including the inability of achieving a harmonized action with respect to children upbringing) is observed for family members (*Эйдемиллер, Юстицкис, 2001*).

Concepts and Subjective Interpretations as Behaviour Determinants

Cognition and mutual effect of persons on each other is a mandatory element of every joint activity. The character of their collaboration and results achieved by them through mutual collaboration in many ways depend on the manner how persons reflect and interpret the appearance and behaviour and assess the opportunities of each other (also in the context of family relationships) (*Бодалев, Обозов, Столин, 1981*). Contemporary psychological studies show that a person's behaviour in social context is not only simple consequences of the objective conditions having effect on him or her, it significantly depends on subjective perception and interpretation of the aggregate of external events, i.e., determination of situation carried out by an individual (*Емельянов., 1985*). In daily life person's behaviour is a result of continuous interactions of their personality characterizations with the variable parameters of social and physical situations where activity takes place, and, in addition, the person chooses and modifies the situations and also avoids them. An individual does not react to a specific situation objectively, he or she at first breaks it through internal subjective concepts saturated with personal meaning, which is complicated enough, systematically organized and relatively consistent formations. Since the elements of family concepts are interrelated, they should be classified in the so-called *thinking model* category (*Чернов, 1979*) or *internal work model* category (*Bowlby, 1988*). It means that by accepting a specific decision a family member in his or her thoughts uses own concepts about the type of the respective situation (in this case – in the context of family relationships). Another direction of psychological studies whose results have significant role in the study is the study of daily life concepts about the regularities of nature and social environment (*Heckhausen, 1986*). They have significant role in developing family concepts with the manner how an individual interprets own behaviour or that of other family members. Concepts of family members about the mutual relations between different psychological characteristics of an individual regarding how different psychological peculiarities are expressed in behaviour are particularly important (*Петренко, 1983*). And finally, the interpretation processes or causal attribution processes also have an important role. The studies

of causal attribution area have proven that, when attempting to clarify the situation in the family and outside it, family members most often unintentionally apply a sequence of approaches and rules (*Heider, 1958*). The degree of correctness of such rules and approaches determines to what extent family members will succeed in clarifying own family problems, the way they are seeing their family and what considerations they are using for creating their own mutual relationships. Eidemiller in his work refers to a demonstrative example, i.e., failure to succeed at school by an adolescent with limited intellect as such is not a pathogenic situation, however, it will become pathogenic due to certain attitude of the entire family regarding it, and especially due to the attitude of parents who had certain expectations for the adolescent. The adolescent will start seeing the situation from family's point of view and this is when psychotraumatic characteristics incur. Family as a factor reinforcing the effect of mental trauma (the chronifying and accumulating effect of a family) (*Эйдемиллер, 1996*).

Method of the Study

The study applied the method "Autoidentification and Identification Method According to Oral Portrayals of Character" (*„Метод аутоидентификации и идентификации по словесным характерологическим портретам“*, *Эйдемиллер, 1973, 1996*). Autoidentification and identification takes place with the help of the aggregates of oral portrayals of character drawn up on the basis of classic clinical descriptions of character types and consisting of the following functionally related components: basic characteristics of base characteristics, cognitive styles and scenarios, self-appraisal and image of "I", psychomotorics, social "I", regressive roles and types of psychological defence. At least two components participate in development of personal character: constitutionally-biological (temper) and socializing (family and out-of-family upbringing). Developers of the survey offer the term *personality radicals* (*личностные радикалы*) which may be applied to children and is described with comparatively consistent relation of basis and socially developed peculiarities. The term *personality accentuations* offered by K. Leonhard (*1965*) may be applied also to other age groups. The fundamental difference between personality radicals and personality accentuations is that the latter is described with larger number of included elements and relations. The terms *personality radicals* and *personality accentuations* represent two sides of a single phenomenon. For a researcher these are frames and profiles that determine the combination of characteristics reaching the information summarizing field, but for a subject it is the combination of the base and socially developed peculiarities that ensures the constant character of a personality and the extent of its adaptive opportunities. The accentuated personalities as the standard version

differ from harmonious personalities with reinforcement/weakening of one or several peculiarities, and therefore an increased/reduced frustration tolerance is established with respect to certain stress situations. Eidemiller, the author of the method, considers that the classifications of accentuations developed by other authors (Личко, 1983) are unsystematic, they do not record the number of distinguished person's profiles precisely and may refer to phenomenological listing instead of classification. According to Eidemiller's typology, the family relationships type is determined by correlation of two parameters. The first is the family's ability to adapt and solve problems in productive manner (level of functioning). The second is in the case of non-productive behaviour type in the event a family is unable to solve problems in productive manner (disadaptation style). Here, the family behaviour is in continuum that connects to types of non-productive solutions, i.e., centrifugal and centripetal. In the first case the family members react to an unsolved problem in *centrifugal manner*, i.e., weaken the integration with family and try to become as independent as possible. In the second case (*centripetal reaction*) suppression of a personality takes place in favour of family stability (*receding reaction*). In each of the cases different types of personality disorders are observed for children brought up in such families. Before use, the method was applied (qualitative method adaptation) to the cultural environment of Latvia according to the generally approved requirements for structuring and adapting psychological tests and surveys (Hambleton & Patsula, 1998,1999; Van de Vivjer & Hambleton, 1996; Raščevska, 2005).

Selection

The pilot study involved two groups of adolescents at the age from 13 to 17; one group included adolescents with deviant behaviour (n=60, 39 boys, 21 girl) but the second group included adolescents without actual behaviour disorders. In the study process difficulties were experienced with respect to second group selection. Initially this group was selected on the basis of observations of teachers and included adolescents without "evident" behaviour disorders. In the result the first pilot study did not present significant differences between both groups of respondents. When analysing the situation of failing to prove the hypothesis, it was decided to perform another, i.e., the present study with more careful selection of the second of respondents. The Achenbach's youth self report survey (*Youth Self Report; YSR; Achenbach, 1991*) already adapted in Latvia and useful for identifying both externalized and internalized problems of adolescents was applied for selection of adolescents without behaviour disorders. On the basis of this survey the comparative group of respondents (n=60, 35 boys, 25 girls) was established repeatedly.

Procedure

The respondents received the instructions to read the further character portrayals provided in 13 cards. They had to visualize each of them graphically. After previous becoming acquainted the tested subject was offered to select one or several cards that, in his or her opinion, whose description of their character was most complete and similar. The tested subjects were warned that the selection is based on total summary impression from reading the cards and not some specific characteristics. The tested subjects were recommended to choose maximum 3 suitable portraits. If the tested subject chooses several cards suitable to him or her, they are asked to put them into order of significance, which is accordingly registered with the protocol. (The appropriate grammatical and other insignificant changes were introduced in the texts of cards for girls). The study was implemented in frontal manner without time limitation.

Study Results

Since the person's behaviour in social context is not only simple consequences of the objective conditions having effect on him or her, it significantly depends on subjective perception and interpretation of the aggregate of external events, i.e., determination of situation carried out by an individual (*Емельянов, 1985*), the results of the study should have presented differences between both groups of respondents (group 1 – adolescents with behaviour disorders, group 2 - adolescents without behaviour disorders). For such purpose the answers of both groups were summarized in a table and processed with SPSS software.

Pearson's correlation matrix was developed for determination of mutual correlative relations. The calculated correlation coefficient was rounded to three digits after point. Correlation coefficient is a figure within the range from (-1) to (+1). The closer the correlation coefficient comes to (+1), the stronger is the existing correlation. If the correlation coefficient has the assessment "0", the peculiarities will be independent, if the correlation coefficient is equal to 1, the dependency will be the strongest and it can be assumed that the groups are equal (*Wiersma, 2000*).

In the beginning, the first and principal answers provided by both groups were compared. I.e., the answers that included the most corresponding characterization (Table 1).

Since $\text{sig}=0.001$, there are grounds to consider having significant differences between the answers of both groups of respondents. The characterizations or portrayals considered as most appropriate by the respondents of group 1 (children with behaviour disorders) have not been, in most cases, selected by the respondents of group 2 (children without behaviour disorders). According to the

statistical rates, the differences between the both groups shall be considered significant.

Table 1

Correlation between the First Answers of Both Groups

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp.Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,703 ^a	12	,001
Likelihood Ratio	41,493	12	,000
Linear-by-Linear Association	2,278	1	,131
N of Valid Cases	120		
a. 12 cells (46,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.			

Similar results were obtained also from quantitative analysis of the second choice (answer). Also the second choice (according to significance or conformity of characterization) was different for the most of cases of both groups. Since sig=0.000, the differences between the both groups shall be considered significant (Table 2).

Table 2

Correlation between the Second Answers of Both Groups

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp.Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	46,044 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	57,154	12	,000
Linear-by-Linear Association	6,626	1	,010
N of Valid Cases	120		
a. 16 cells (61,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.			

According to the table, the third choice (according to significance) of group 1 respondents is not significantly different from the choices of group 2 respondents, because sig=0.074 > 0.05. No quantitative differences were observed in the answers of respondents from both groups. Similar choices of portrayal have been made by the representatives of both the first and the second group (Table 3).

Table 3

Correlation between the Third Answers of Both Groups

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp.Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,647 ^a	12	,074
Likelihood Ratio	21,407	12	,045
Linear-by-Linear Association	,010	1	,920
N of Valid Cases	120		
a. 16 cells (61,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.			

Conclusion – adolescents with different degree of socialization have different subjective self-image and they identify themselves with different character portrayals. The study allowed determination of differences between the results presented by both groups with constituting grounds for performing further empiric study with a larger selection of study in the future.

Kopsavilkums

Šis ir pilotpētījums, kurā tikusi aprobēta pētījuma metode - „Autoidentifikācijas un identifikācijas metode pēc mutiskiem rakstura portretējumiem” (*Эйдемиллер, 1973*). Personības raksturs veidojas visos vecuma periodos cilvēka dzīves laikā, un procesā piedalās divi komponenti: konstitucionāli-bioloģiskais (temperaments) un socializējošais (ģimenes un ārpusģimenes audzināšana). Indivīds nereaģē uz doto situāciju objektīvi, bet vispirms lauž to caur iekšējiem, subjektīviem priekšstatiem, piesātinātiem ar personisko nozīmi, kas ir pietiekami sarežģīti, sistēmiski organizēti un relatīvi noturīgi veidojumi. Personības un tēla „Es” akcentuācijas tipu diagnostikai tika izmantota autoidentifikācijas metode pēc mutiskiem rakstura portretējumiem (*Эйдемиллер, 1973*). Pilotpētījumā piedalījās divas pusaudžu grupas, vienā tika iekļauti pusaudži ar deviantu uzvedību (n=60, 39 zēni, 21 meitene), bet otrā grupā pusaudži, kuriem nav būtisku uzvedības traucējumu (n= 60, 35 zēni, 25 meitenes). Tā kā cilvēka uzvedība sociālajā kontekstā nav tikai to objektīvo apstākļu vienkāršas sekas, kas uz viņu iedarbojas, bet ir būtiski atkarīga no ārējo notikumu kopuma subjektīvas uztveres un interpretācijas, t. i., no situācijas noteikšanas, ko veic indivīds (*Емельянов, 1985*), tad pētījuma rezultātos vajadzētu uzrādīties atšķirībām starp abām respondentu grupām (1. grupa-pusaudži ar uzvedības traucējumiem, 2.grupa – pusaudži bez uzvedības traucējumiem). Šim nolūkam abu grupu atbildes tika apkopotas tabulā un apstrādātas ar SPSS programmas palīdzību.

Savstarpējo korelatīvo saistību noteikšanai veidota Pirsona korelācijas matrica. Aprēķināto korelācijas koeficientu noapaļo līdz trīs zīmēm aiz komata. Korelācijas koeficients ir skaitlis, kurš atrodas robežās starp (-1) līdz (+1). Jo vairāk korelācijas koeficients tuvojas (+1), jo ciešāka ir pastāvošā korelācija. Ja korelācijas koeficientam

būs vērtējums „0”, tad pazīmes būs neatkarīgas, bet ja korelācijas koeficients ir vienāds ar 1, tad atkarības būs visciešākā un var izdarīt pieņēmumu, ka kopas ir vienādas (Wiersma, 2000).

Vispirms tika salīdzinātas abu grupu sniegtās – pirmās, galvenās atbildes -tās atbildes, kas ietvēra visatbilstošāko raksturojumu. (Pēc tam attiecīgi otrās un trešās atbildes- portretējumu izvēles).

Pētījums ļāva saskatīt atšķirības starp abu grupu uzrādītajiem rezultātiem. Secinājums – pusaudžiem ar dažādu sociālizācijas pakāpi ir atšķirīgs subjektīvais paštēls, un viņi identificējas ar citādiem rakstura portretējumiem, tāpēc ir pamats turpmāka empīriskā pētījuma veikšanai lielākā pētījuma izlasē.

Bibliography

1. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
2. Ackerman, N.W. (1970). *Family process*. Basic Books: New York.
3. Bandura, A. & Walters, R.H., (1963). *Social learning and personality development*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
4. Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In T. Urda & F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. pp. 1–43. Information Age Publishing.
5. Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent – Child attachment and healthy Human development*. New York. Basic Books. Latv. Boulbijs, Dž. (1998). *Drošais pamats*. Apgāds Rasa ABC.
6. Buceniece, E. (1995). Teleoloģijas modernās interpretācijas: E.Huserls, N. Hartmanis, V.Rozanovs, P.Rikērs, K. Vojtila. - Grām.: *Mūžīgais un laicīgais*. R.
7. Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477–498.
8. Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1998). *Adapting tests for use in multiple languages and cultures*. Social Indicators Research, 45, 153-171.
9. Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-30.
10. Heider, F., (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Wiley, New York.
11. Rašcevska, R., (2005). *Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija*. R., Izdevniecība RaKa.
12. Rutter, M., Silberg, J., O’Conner, T., & Siminoff, E. (1999). Genetics and child psychiatry: II. Empirical research findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, pp. 19–55.
13. Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-Efficacy Development in Adolescents. Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. In T. Urda & F. Pajares (Eds.) *Information Age Publishing*. pp. 71–96.
14. Leonhard, K. (1965). *Kinderneurosen und Kinderpersonlichkeiten*. Berlin.
15. Ļubenko, J. (2011). *Pusaudžu pašefektivitāte, internalizētas un eksternalizētas problēmas ģimenes psiholoģiskās vides kontekstā. Longitudināls pētījums*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes doktorantes J. Ļubenko promocijas darbs; Rīga: Latvijas Universitāte.

16. Van de Vijver, F. J. R., & Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
17. Wiersma, W. (2000) *Research Methods in Education*. A Pearson Education Company.
18. Бодалев, А. А., Обозов Н. Н., Столин В. В. (1981). О службе семьи. *Психологический журнал*, Т. 2. № 4.
19. Емельянов, Ю. Н. (1985). *Активное социально-психологическое обучение*. Л.: Изд-во ЛГУ
20. Личко, А. Е. (1983). *Психопатии и акцентуации характера у подростков*. М.: Медицина.
21. Обозов, Н. Н. (1990). Семейно-брачные и родственные отношения. *Психология межличностных отношений*. Киев.
22. Обозов, Н. Н., Обозова А. Н. (1982). Диагностика супружеских затруднений. *Психологический журнал*. Т. 3. № 2.
23. Петренко, В.Ф. (1983). *Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании*. М.: МГУ.
24. Хекхаузен, Х. (Heckhausen H.) (1985,1986). *Деятельность и мотивация*. Пер. с нем.; М.: Прогресс. Т. 2.
25. Чернов, А. П. (1979). *Мысленный эксперимент*. М.: Наука.
26. Эйдемиллер, Э.Г. (1996). *Методы семейной диагностики и психотерапии*. М.,СПб.: Фолиум.
27. Эйдемиллер, Э. Г. (1993). *Особенности семейной психотерапии в подростковой психиатрической клинике, Психотерапия при неврозах и психических заболеваниях*. Л.
28. Эйдемиллер, Э. Г., Юстицкис В. (2001). *Психология и психотерапия семьи*. 3-е изд. Серия «Золотой фонд психотерапии», СПб.: Питер.

Ilona Skuja	Daugavpils Universitāte e-pasts: ilona.skuja@inbox.lv Tel.: +371 29330441
--------------------	---

SPECIĀLĀ PEDAGOĢIJA

Special Pedagogy

MEETING CHILDREN'S SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN SCHOOL. A LITHUANIAN CASE

**Algirdas Alisauskas,
Stefanija Alisauskiene,
Lina Milteniene**
Siauliai University, Lithuania

Abstract. *This article is based on the research with the aim to reveal the features of pedagogical and special pedagogical support for pupils with special educational needs (SEN) as well as to assess the demand for changes in the mentioned field on the ground of the survey of Lithuanian pedagogues and professionals (in all 1518 respondents). The number of children with SEN educating in mainstream schools is increasing, however, not only involvement of pupils having diverse needs (including those having SEN) into mainstream education is important, but also qualitative analysis of the educational process and content too. The analysis of highlighted character of implementation of pedagogical and special pedagogical support as well as the demand for changes showed the main focuses for improvement: support to child in a classroom decreasing exclusion, involving other participants (peers, parents, volunteers etc.), using flexible models and strategies of support.*

Keywords: *inclusive education, pedagogical support, special educational needs, special pedagogical support.*

Introduction

During recent decades, various countries have been undergoing the change of educational paradigms. When foreseeing priority directions and strategic plans for the development of education, the UNESCO recommendations are focused on; the latter encourage governments and designers of national strategies of different countries to treat inclusive education as a priority aim in education (UNESCO, 2009a). Inclusive education increases accessibility of the educational system to each child, adolescent and adult, ensures equal opportunities. Inclusive education is a ceaseless process the main aim of which lies in the ensuring of quality education for all members of society, acknowledging and respecting diversity, regarding everyone's individual abilities and needs, avoiding any discrimination (according to UNESCO, 2009b). The essential precondition for inclusive education means that each pupil's educational needs should be met, everyone, despite one's abilities, language, sex, ethnicity, has an equal right to participate, develop oneself like peers. Both school and class becomes the environment exactly where each pupil can get needed support without following a preconceived approach toward child's inability, i.e. in the aspect of deficit (UNESCO, 2009b; Florian, 2009; Kershner, 2009; Terzi, 2008). In majority of European countries, the provision of inclusive education prevails (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000, Meijer, 2003, etc.), much attention is paid to perfection of inclusive education practice.

According to Ainscow et al (2006), inclusion is related to the decrease of pupils' exclusion, when more effectively applying the educational content, changing the culture at school, ensuring more active participation in school community's life. The methodological orientation of many Western European countries towards inclusive school made impact on the systemic educational changes in Lithuania too; these changes have been established in the Law on Education of the Republic of Lithuania (2011) and other documents also regulating the meeting of pupils' special educational needs (SEN)^{1, 2, 3, 4, 5}. In Lithuania, special education is a constituent part of the mainstream comprehensive educational system. It is aimed to practically implement inclusive education by maintaining the principles of equal opportunities and rights, accessibility, equity, quality and effectiveness of education. In this context an important role is given to school communities and teachers, i.e. it is important that they would accept the idea of (self-)transformation of school into an inclusive school and would be able to practically implement it. These ideas are reflected in research works carried out throughout recent years (Savolainen, H. et al., 2011; A. Ališauskas et al., 2011; Miltenienė, 2005, 2006; Ainscow, 2005; Ališauskienė, et al., 2004; O'Callaghan, 2000, etc.). Lithuania's way towards inclusive practice is proven by an increasing part of pupils with SEN educating in mainstream comprehensive schools: in academic year 2011–2012, 11.3% of children having SEN were a part of comprehensive mainstream schools population of Lithuania⁶, most (approx. 90%) of pupils with SEN attended common classes at mainstream comprehensive schools. Special schools and special classes were attended by approx. 10% of SEN pupils. However, not only involvement of pupils having diverse needs (including those having SEN) into mainstream education is important, but also qualitative analysis of the inclusive education process and content too. The article presents some aspects of analysis of implementation of inclusive education practice in Lithuania.⁷

The aim of the research is to reveal the features of pedagogical and special pedagogical support for pupils with SEN as well as to assess the demand for

¹*Dėl mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių (išskyrus atsirandančius dėl išskirtinių gabumų) pedagoginiu, psichologiniu, medicininiu ir socialiniu pedagoginiu aspektais įvertinimo ir specialiojo ugdymosi skyrimo tvarkos aprašo patvirtinimo*, LR ŠMM ministro įsakymas Nr. V-1775, 2011 m. rugsėjo 30 d

²*Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo* Valstybės žinios, 2011-07-21, Nr. 93-4428

³*Dėl švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 25 d. įsakymo Nr. ISAK-1019 "Dėl Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo lavinimo, profesinio mokymo įstaigą bendrųjų kriterijų sąrašo patvirtinimo"* pakeitimo Valstybės žinios: 2011-07-23 Nr.96-4533.

⁴*Dėl Specialiosios pedagoginės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. Valstybės žinios: 2011-07-20 Nr.92-4395.

⁵*Dėl Mokyklos vaiko gerovės komisijos sudarymo ir jos darbo organizavimo tvarkos aprašo patvirtinimo*. Valstybės žinios, 2011-04-13, Nr. 45-2121.

⁶*Lietuvos švietimas skaičiais*, 2012. Bendrasis ugdymas. Vilnius, ŠAC, 2012, p.28

⁷The research being introduced is a part of the research *Diversity of Forms of Education of Persons with Special Needs* (2010), A. Ališauskas, et al. (www.sppc.lt).

changes in the mentioned field on the ground of the survey of Lithuanian pedagogues.

The research object is pedagogical and special pedagogical support provided at school for pupils with SEN.

The research sample

The representative survey of respondents has been carried out (not exceeding the 5% bias). The research sample consisted of 1518 pedagogues and professionals providing pedagogical and special pedagogical support. To ensure the representative sample it was aimed at a proportional amount of the surveyed to the size of a layer and that it would cover all schools of the state. The respondents were distributed according to the type of schools: secondary (41.3%), primary (5.6%), basic (28.4%), gymnasium high school (9.8%), special school (7.8%), school-kindergarten (2.6%), youth school (1%), part-time (evening) school (0.1%), sanatorium boarding school (3.4%). The average of pedagogical work experience of those who participated in the written survey was 20.5 years. According to the sex, the respondents were the following: women (95.7%) and men (4.3%).

The research methodology and instrument

The research employed the methods of theoretical analysis and questionnaire-based survey in a written form. The survey aimed at finding out how pedagogues and professionals providing special pedagogical support assess suitability of forms of education of pupils having SEN (education at a comprehensive mainstream school, special class of a school and a special school), character of implementation of pedagogical and special pedagogical support as well as what changes in the support are highlighted. The questionnaire has been worked out on the ground of documents of the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania regulating provision of pedagogical and special pedagogical support to pupils with SEN. The questionnaire consisted of 13 diagnostic blocks and 213 features. This article deals with data of 5 diagnostic blocks (demographical data; assessment of efficiency of educational forms and their combinations; strengths and weaknesses of educational forms; fields of special pedagogical support; sharing of roles and functions meeting SEN) when emphasising assessment by pedagogues related to provision of pedagogical and special pedagogical support. The research data has been processed by applying statistical data analysis: descriptive statistics and factor-based analysis.

Analysis of the results

This chapter presents results of the questionnaire-based survey of pedagogues revealing pedagogues' opinion on various forms of education of pupils with SEN as well as specificity of provision of pedagogical and special pedagogical support emphasising pedagogues' attitude towards suitability of educational form with regard to the level (mild, moderate, severe, very severe) of children SEN, e. g. what educational form would be the most suitable, what is the reality of education and what should be improved.

Inclusive Education of Pupils with Sen

Suitability of education according to the level of pupils' special educational needs. As majority of participants of the survey share this point of view, the form of education when children having SEN attend a class in a comprehensive mainstream school together with their peers is the most suitable for pupils having mild special educational needs (82% answers). Almost a half of the surveyed (45%) hold the opinion that an inclusive school may be a place for successful education also for pupils who have moderate SEN. This form is indicated by teachers as unsuitable for children having severe and very severe SEN.

Features of pedagogical and special pedagogical support in a comprehensive mainstream school. Aiming to reveal features of pedagogical, special pedagogical support in a comprehensive mainstream school, pedagogues assessed the statements related to various fields of support, indicating real practice and assessing the demand for changes in certain fields.

Teacher's support in a classroom. When characterising teacher's support in a classroom, the respondents stated that a sufficient amount of time is dedicated to individual support for a child having SEN during a lesson. When educating a pupil, the recommendations of specialists of the School Child's Welfare Board (SCWB) and the Pedagogical Psychological Service (PPS) are followed. Aims and content of education are being discussed with a child and one's parents, a special pedagogue, speech therapist. High mean values have been recorded in assessment of both real situation and the need to consolidate the support of the mentioned field (see Figure 1).

The biggest demand for changes was recorded in the following fields: *a teacher uses support of volunteers (parents, foster parents, relatives or others) in a classroom* (difference between means⁸ is 0.68); *a teacher flexibly arranges education in a classroom according to the need by changing the timetable*

⁸Support or education field should be improved when, according to the respondents, assessment of a situation is lower than that of the need. This is measured by deducting means of assessment ($M_1 - M_2$) of a situation (proceeds) (M_1) and need (*must be provided / consolidated*) (M_2). The higher the negative difference is, the greater the need for support and its consolidation in a particular field. Indicated differences in assessment of the situation and demand are statistically significant ($p < 0.05$).

(0.43); by using the support of another teacher or specialist (special pedagogue, speech therapist) in a classroom; a teacher works individually with a SEN child after lessons are over (0.35). The need to identify and use resources was indicated as one of possibilities to develop support to a teacher in a comprehensive mainstream class (i.e. volunteering and support of professionals for a teacher in a classroom) and the need of pedagogues themselves to be more flexible when providing support to a pupil with SEN.

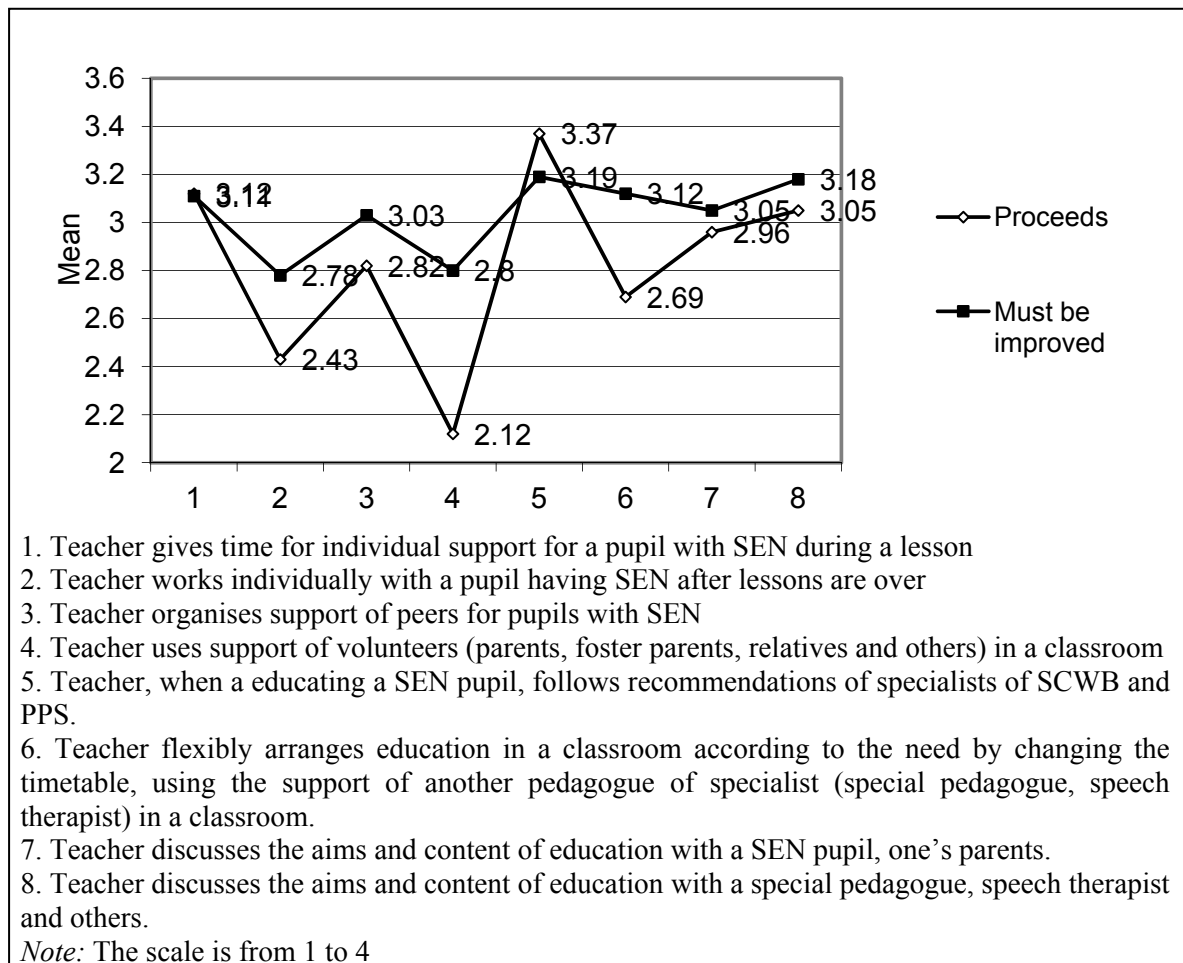


Figure 1 Features of teacher's support in a classroom of a comprehensive school

Support of special education professionals. When characterising support of a special pedagogue and speech therapist, research participants indicate that well-developed support of special education specialists and group support for pupils having SEN in a separate room (high mean values in both assessing a real situation and the need to consolidate the mentioned field of support; see Figure 2).

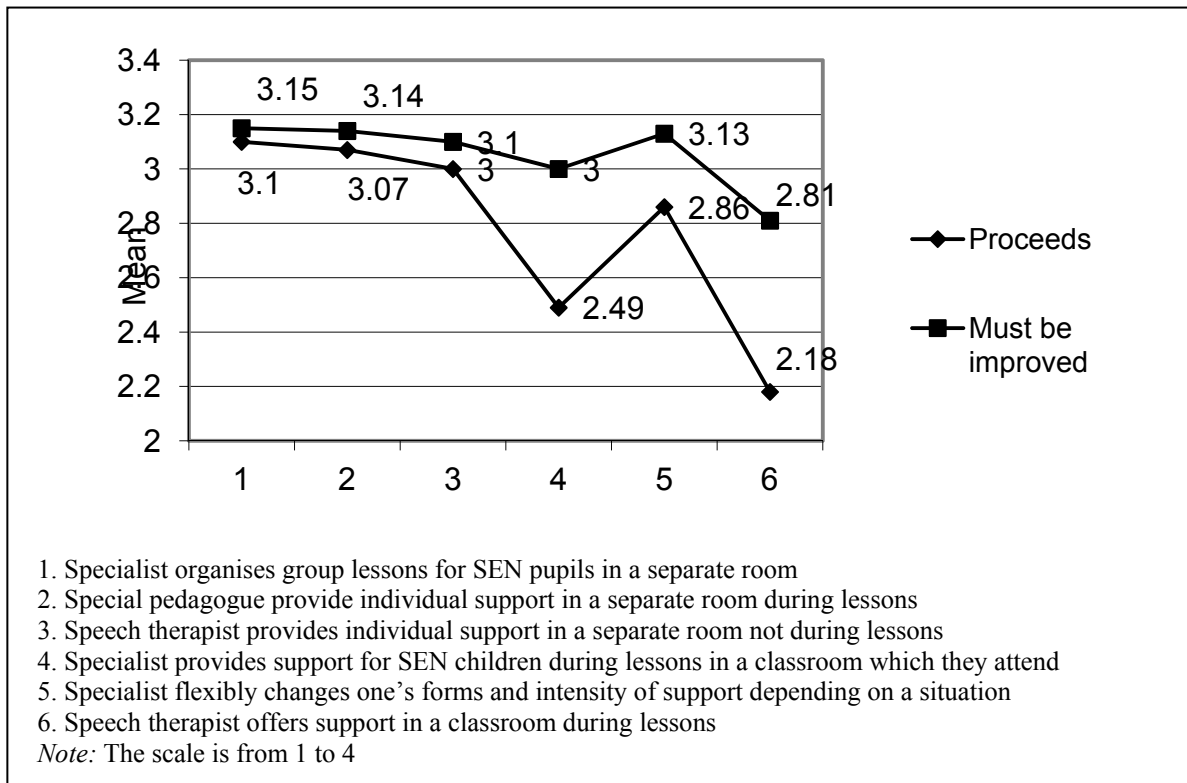


Figure 2 Features of support of special education specialists in a comprehensive mainstream school

The need to consolidate special pedagogical support is identified in the fields which are more related to flexibility and diversity of provision of the support when choosing models to organise support. Higher differences of means are recorded in the following fields: *a speech therapist offers own support in a classroom during lessons* (difference of means is 0.63); *a specialist provides support to children with SEN during lessons in a classroom which they attend* (0.51); *a specialist flexibly changes forms and intensity of one's support depending on a situation* (0.32). The results show higher demand in support for pupils in a classroom when changing strategies and models of organisation of support, more flexibly adjusting them. Present legal documents⁹ do not foresee the possibility for speech therapist's support during lessons; however, the need for pedagogues to closer collaborate and apply more diverse models of provision of special pedagogical support is obvious.

⁹*Dėl Logopedų, dirbančių mokyklose, bendrųjų pareiginių nuostatų patvirtinimo. Valstybės žinios, 2006-04-08, Nr. 39-1421.*

Education of Pupils in a Special Class of a Comprehensive Mainstream School

Suitability of a form of education

Majority of respondents expressed the opinion that this form of education is the most suitable in the cases of moderate (46% of answers) and severe (36 % of answers) SEN. A part of them (15% of answers) are bound to offer this form of education to children with mild SEN too. A small part (8% of answers) of them indicated that children who have very severe SEN could also be successfully educated in such a way. Education of children in a special class of a mainstream school can be interpreted as a striving to create classes based on the principle of homogeneity, and this is to be discussed in the point of view of the inclusive education idea.

Features of pedagogical and special pedagogical support

Teacher's support in a classroom. When characterising teacher's support in a classroom, the respondents state that special classes in mainstream schools allocate a sufficient amount of time to individual support for a child having SEN during lessons, support of peers is arranged, a teacher adjusts educational aims and content with a SEN pupil, one's parents, other specialists providing support, follows recommendations of professionals of the SCWB and the PPS (see Figure 3).

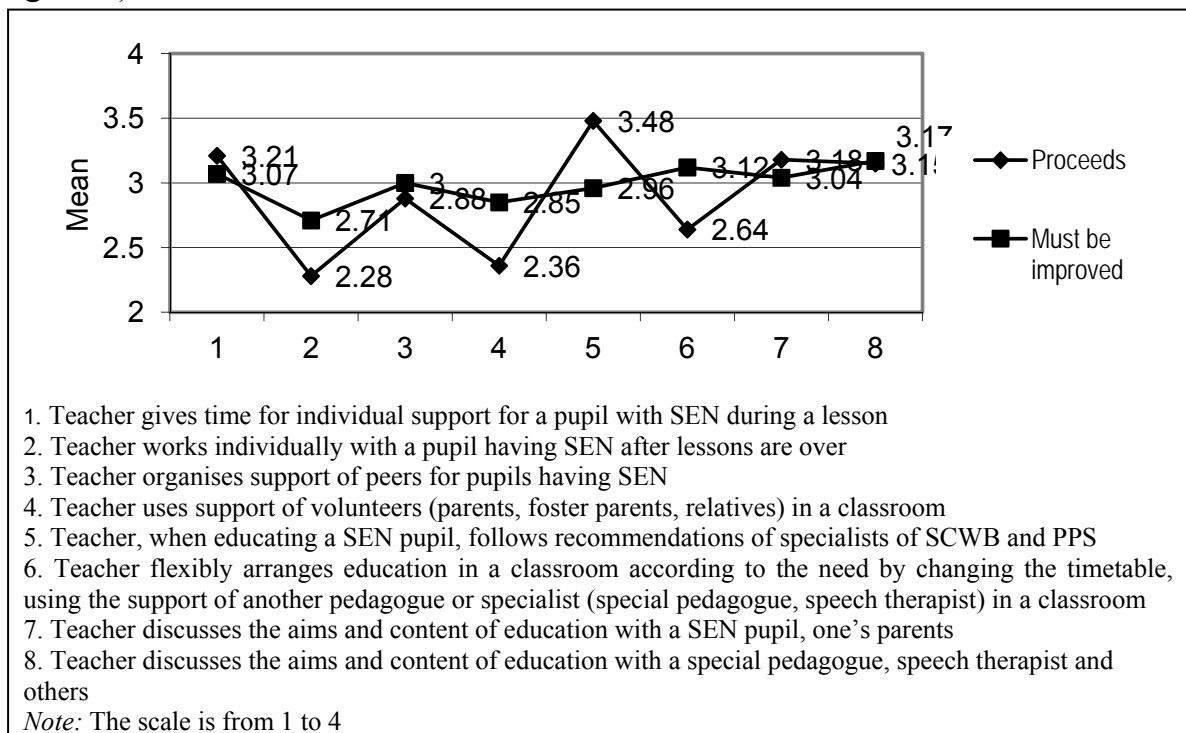


Figure 3 Features of teacher's support in a special class

The biggest demand for changes was recorded in the following fields: *a teacher uses support of volunteers (parents, foster parents, relatives or others) in a classroom* (difference between means is 0.49); *a teacher flexibly arranges education in a classroom according to the need by changing timetable, using other pedagogues's or specialist's (special pedagogue, speech therapist) support in a classroom* (0.46); *a teacher works individually with a child having SEN after lessons are over* (0.43). The tendencies of the demand for changes that have been identified are similar to those found out when analysing education of pupils in a mainstream school class together with peers.

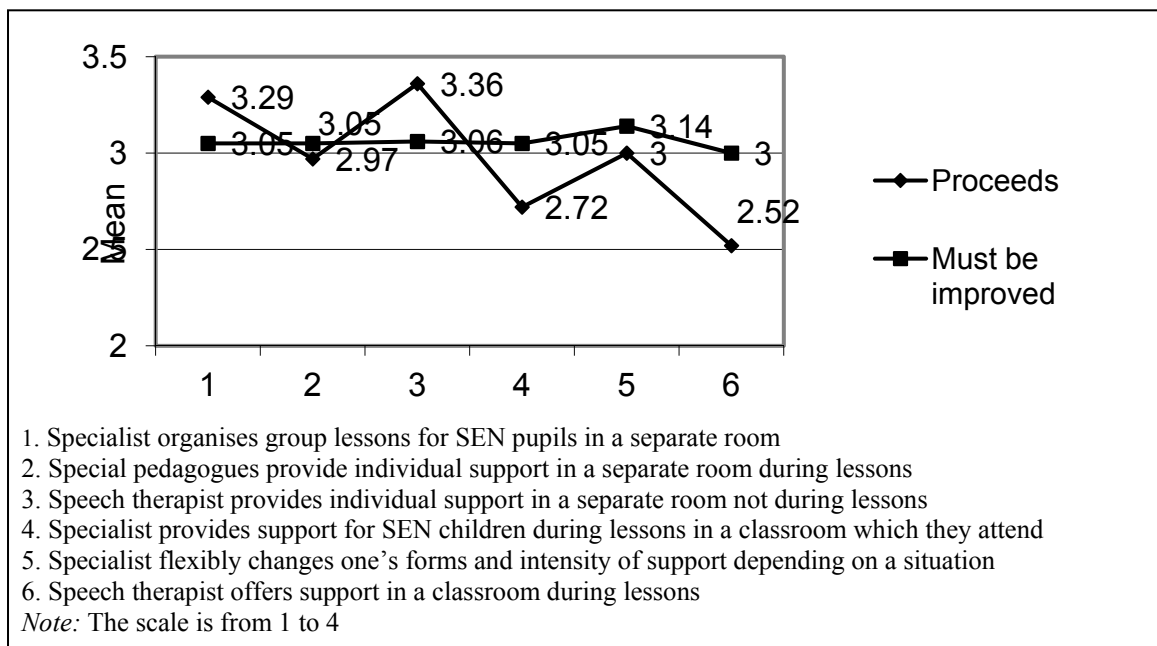


Figure 4 Features of support of special education specialists for pupils being educated in special classes

Support of professionals of special education. As professionals maintain, there is well-developed special pedagogical support in a separate room. However, pedagogues expressed greater demand for support in a classroom as they wish more support of specialists during lessons for children having SEN in a classroom which they attend (difference between means is 0.33); also, a speech therapist could provide support in a classroom during lessons (0.48). This shows the demand for a higher flexibility when applying more diverse strategies of provision of special pedagogical support (see Figure 4).

Education of Pupils in a Special School

Suitability of education in a special school

Pedagogues indicated education in a special school as the most suitable form in the cases when very severe (70 % of all answers) and severe (58 % of answers)

SEN are assessed. Pedagogues more seldom indicate that a special school is suitable for education of pupils having moderate SEN and they much more seldom indicated that it is suitable for pupils with mild SEN. Such opinion of teachers reflects an insufficient level of teachers being informed because it is not related to the official order for meeting pupils' SEN. Recent documents of the Ministry of Education and Science, Lithuania regulate that in special schools¹⁰ pupils with severe and very severe SEN can be accepted only (but not having mild or moderate SEN).

Features of pedagogical and special pedagogical support in a special school
Teacher's support in a classroom. When assessing teacher's support in a classroom, respondents expressed a great need to improve the following fields: *a teacher uses support of volunteers (parents, foster parents, etc.) in a classroom* (difference between means is 0.56) and *a teacher organises support of peers for pupils with SEN* (0.31) (see Figure 5).

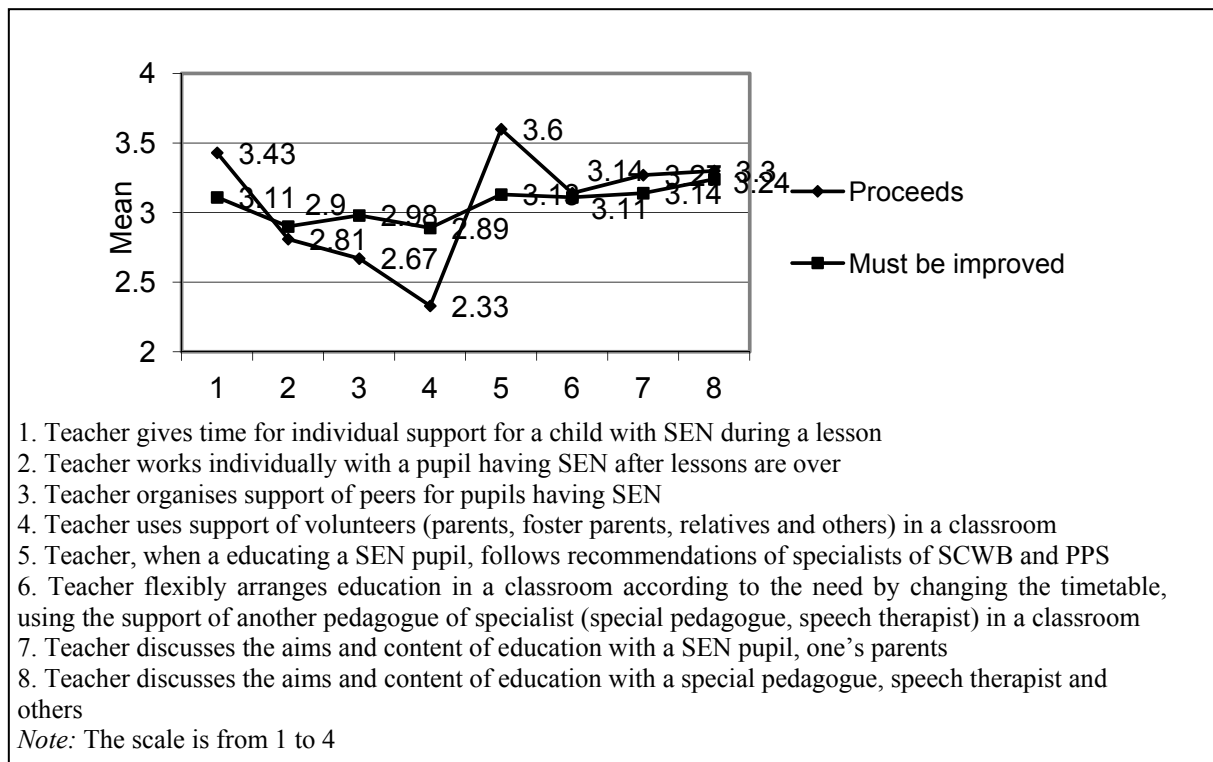


Figure 5 Features of teacher's support in a special school

The following features are attributed to support being provided by a teacher in a special school: individualisation of education, the meeting of child's needs with regard to recommendations of specialists, maintenance of relationships with parents and other specialists providing support when discussing the aims and

¹⁰*Dėl švietimo ir mokslo ministro 2004 m. birželio 25 d. įsakymo Nr. ISAK-1019 "Dėl Priėmimo į valstybinę ir savivaldybės bendrojo lavinimo, profesinio mokymo įstaigą bendrujų kriterijų sąrašo patvirtinimo" pakeitimo* Valstybės žinios: 2011-07-23 Nr.96-4533.

content of education. Also, they acknowledge that pedagogues not always search for and use all possible resources, i.e. support of peers and volunteers (parents, foster parents, relatives or others) in a classroom.

Features of professionals' support.

A distinctive feature of a special school means that almost all teachers working at school have a special pedagogue's qualification. However, even in this case additional support is often provided by a speech therapist or other professional (teacher for children with hearing /visual impairment). When assessing support of other specialists, respondents singled out the following main consolidated fields of performance in a special school: *a speech therapist offers support in a classroom during lessons* (difference between means is 0.45), *a specialist provides support to SEN children during lessons in a classroom which they attend* (0.23). The research results show that the demand for direct support of specialists in a classroom is relevant too.

Conclusions

1. In the documents regulating the meeting of SEN in Lithuania, the diverse methods and forms of education of children are discussed and legitimised in the context of inclusive education. When assessing and meeting SEN of pupils, learning needs, including special needs as well, are emphasised, the needs and competences of other participants of the educational process (parents, pedagogues and professionals) are underlined too.
2. The diversity of respondents' opinions towards different forms of education was estimated. Respondents indicate education of pupils having SEN in a comprehensive mainstream school's common class as the most suitable for pupils having mild SEN, partly suitable for pupils having moderate SEN. Education of pupils with more severe SEN is linked to specialised institutions. According to the research participants, education in a special class of a mainstream school is the most suitable for pupils with moderate and severe SEN. According to the respondents, a special school is acknowledged as an educational institution which meets pupils' severe and very severe SEN best. As the respondents hold, the possibility to provide various support and education meeting pupils' needs as well as institution's orientation to vocational training and development of practical skills are the major advantage of a special school.
3. Respondents' opinion on teacher's support to a child in a comprehensive mainstream school's class showed, that support is oriented towards acknowledgement of child's individuality, acceptance of responsibility for pupil's education results and individualisation of education. Teachers acknowledge their essential role in meeting SEN of children. However, not always they receive needed methodological and counselling support

- helping to successfully implement educational aims. The need to identify and to use resources (i.e. volunteering and specialists' support to a class teacher, involvement of a family member, teamwork) is one of the opportunities to develop and improve teacher's support to a child in a comprehensive classroom.
4. When providing special pedagogical support in schools, traditional forms of support (work of a special pedagogue and a speech therapist in a special room, individual work with a child) dominate. The child and other participants of education are insufficiently involved into the educational process; there is too frequent orientation towards single-direction support to the child (a child is estimated as an object of support), towards assessment and "correction of a disorder".
 5. According to the respondents, in various types of institutions the individual and group support of professionals for children with SEN in a separate room is well-developed. The demand to make provision of special pedagogical support more efficient in comprehensive mainstream school by making it closer to a child in a classroom, i.e. applying more flexible models of provision of special pedagogical support, more flexibly adjusting forms of special pedagogical support, applying more diverse strategies for organisation of support with regard to a particular educational situation, is expressed.

Summary

Lithuania's way towards inclusive educational practice is proven by an increasing part of pupils with SEN educating in mainstream comprehensive schools: in academic year 2011–2012, 11.3% of children having SEN were a part of comprehensive mainstream schools population of Lithuania. Most (over 90%) of pupils with SEN attended mainstream schools. Special schools and special classes were attended by approx. 10% of SEN pupils. The presented article is focused on pedagogical and special pedagogical support provided at school for pupils with SEN with the aim to reveal the features of pedagogical and special pedagogical support for pupils with SEN as well as to assess the demand for changes in the mentioned field on the ground of the survey of Lithuanian pedagogues and professionals providing pedagogical and special pedagogical support (the research sample consisted of 1518 respondents). In Lithuania, ideas of inclusive education are implemented by applying a versatile, diverse in educational forms model to meet SEN, structural parts of which should be expand and complement each other. The results of the research allow us to conclude, that meeting of SEN in Lithuania implementing the diverse methods and forms of education are legitimised in the context of inclusive education. Respondents' opinion on teacher's support to a child in a mainstream school's class showed, that support is oriented towards acknowledgement of child's individuality, acceptance of responsibility for pupil's education results and individualisation of education. The need to identify and to use resources is one of the highlighted opportunities by the respondents to develop and improve teacher's support to a child in a comprehensive classroom. Despite the

positive changes in education towards inclusion, traditional approach when providing special pedagogical support in schools, is still dominating (orientation towards single-direction support to the child and “correction of a disorder”). The demand to make provision of special pedagogical support more efficient in mainstream school by making it closer to a child in a classroom, i.e. applying more flexible models of provision of special pedagogical support, more flexibly adjusting forms and applying more diverse strategies for organisation of support with regard to a particular educational situation, is expressed. Support should be provided more often in a common context of a classroom by making it closer to child’s needs in an actual setting.

It is relevant to provide high quality special pedagogical support along with the decrease of its exceptionality and exclusion of SEN pupils in a mainstream school. Education in a comprehensive mainstream school’s special classroom should exceed boundaries of a classroom and school by purposefully planning and encouraging social integration, making interactions with children of the same school’s other classes and peers of other schools more active via extra-curriculum activities, organisation of leisure time and other everyday activities. It is necessary to consolidate the following activities which are important to inclusive education: support of professionals to a family, support of volunteers in a classroom, involvement of a family, involvement of peers when providing support to a child having SEN, etc.

Bibliography

1. Ainscow, M. (2005). Understanding the Development of Inclusive Educational System. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3 (3), 5–20.
2. Ainscow, Booth, Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, NY: Routledge.
3. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiujų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste*. VŠĮ ŠU leidykla.
4. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2004). *Bendradarbiavimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius: mokomoji knyga*. VŠĮ ŠU leidykla.
5. Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277- 293.
6. Florian, L. (2009). Towards inclusive pedagogy. In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds.). *Psychology for Inclusive Education: new directions in theory and practice*, pp. 38-51. London: Routledge Falmer.
7. Kershner, R. (2009). Learning in inclusive classrooms. In P. Hick, R. Kershner & P. Farrell (Eds.). *Psychology for Inclusive Education: new directions in theory and practice*, pp. 52-65. London: Routledge Falmer.
8. LR Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011). 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281, Vilnius. Access via the Internet at: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105.
9. Meijer, C. J. W. (Ed.). (2003). *Inclusive Education and Classroom Practice Summary Report*. Access via the Internet at: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroompractices/iecp-en.pdf>.

10. Miltenienė L. (2005). Bendradarbiavimo realybė tenkinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), 34–44.
11. Miltenienė, L. (2006). Mokyklos vadovų nuostatos į specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių integruotą ugdymą. *Specialusis ugdymas*, 2 (15), 19-26.
12. O'Callaghan, I. (2000). Role of Resource Centres in the Integration of SEN Students. In Rodrigues, D. (ed.). *School and Integration in Europe: Values and Practices*. Lisbon: SPCE.
13. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2011). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*. DOI:10.1080/0188563157.2011.613603.
14. Terzi, L. (2008). *Justice and Equality in Education: a capability perspective on disability and special educational needs*. London: Continuum International Publishing Group.
15. UNESCO (2009a). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Access via the Internet at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>.
16. UNESCO (2009b). International Conference on Education 48th session, Geneva, Switzerland. 25-28 November 2008. „Inclusive Education: the Way of the Future“. Final Report. Access via the Internet at: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_eng.pdf

Algirdas Alisauskas	Siauliai University Lithuania Email: alg_ali@cr.su.lt
Stefanija Alisauskiene	Siauliai University Lithuania Email: s.alisauskiene@cr.su.lt
Lina Milteniene	Siauliai University Lithuania Email: m.lina@cr.su.lt

PREVOCATIONAL TRAINING AND EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN INTEGRATED ENVIRONMENT

Ingrida Baranauskienė
Milda Jankutė
Šiauliai University, Lithuania

Abstract. *Prevocational training and education in integrated environment is especially important for students with special educational needs because it gives them possibility to avoid social exclusion and discrimination in the labour market. In the present article the possibilities of prevocational training and education of students having special educational needs in integrated environment have been analyzed. Specialists' attitude towards prevocational training and education of students having special educational needs in integrated environment has been revealed; it has been found out how prevocational training and education is performed; factors influencing effective prevocational training and education have been investigated.*

Key words: *integrated environment, prevocational education, prevocational training, students with special educational needs.*

Introduction

Problems and relevance of the research. Already in basic school a young person faces the intentions of vocational choice and the search for possibilities of their realization. In a young person's life prevocational education becomes especially important. In order to appropriately create and develop common system of vocational counselling (vocational informing, vocational counselling, development of career planning skills) in Lithuania, an especially important role should be given to prevocational education and rendering vocational counselling services for students who study at mainstream schools. R. Laužackas (2006) defines prevocational education as the first stage of vocational training. At this time the influence and support from family, schoolmates, teachers, social pedagogues, vocational counsellors, and psychologists becomes very important and relevant. The most important thing is to organize prevocational education so that important factors from the aspect of student's vocational development – interests, inclinations, values, abilities, knowledge, personal competences and the requirements from the world of work – constantly become clear to a student (Barkauskaitė, 2007). Prevocational training and education in integrated environment is especially important for students with special educational needs. According to Baranauskienė, Radzevičienė and Valaikienė (2012), purposeful system of vocational counselling would help students with special educational needs to reach not only primary but also secondary or tertiary level of vocational education.

Nowadays not enough attention is paid to prevocational training of students with special educational needs, teaching often does not meet the demands of business and labour market, little attention is paid to the development of students' entrepreneurship. Young people with special educational needs still face the difficulties of adaptation in the labour market and social life. The issue of vocational purposefulness of people with special educational needs is becoming especially relevant and important.

Aim of the research – to assess the situation of prevocational training and education of students with special educational needs in integrated environment.

Object of the research. Prevocational training and education in integrated environment in Lithuania.

Sample of the research. The sample of the research consists of 226 specialists (pedagogues, special pedagogues, social pedagogues, vocational counsellors, vice principals) from all over Lithuania, selecting institutions using the method of convenience sampling.

Methods, methodology and organization of the research

Empirical research has been performed using qualitative approach. Qualitative approach of the analysis is closer to the aspirations of the present research because it creates the possibility to investigate the quality of prevocational training and education rendered by institutions in integrated environment not overestimating quantitative indicators. The method of content analysis of non-standardized material has been used that was applied according to methodological grounded theory described by Strauss, Corbin (Страйсс, Корбин, 2001).

The elements of action research have also been used. In case of the present research by trainings it has been attempted to change specialists' attitude towards students with special educational needs from the aspect of prevocational training and education in integrated environment. During the national project there were trainings on the topic "Possibilities of prevocational training for students with special educational needs". Organization of the services of vocational counselling requires training of staff working at school including in-service training, preparation of methodical material and other measures necessary for vocational counselling, integration of career planning issues into the content of education, creation of the infrastructure of vocational counselling services (Baranauskienė, Valaikienė, 2010).

The data have been categorized according to semantic relations and graphically presented using Microsoft Office Excel programme. Ensuring of the reliability of the data is related to the results of the research of content analysis. The control of intersubjectivity of the research has been performed using the method of experts.

Results of the research

Characteristics of the sample of the research. In order to reveal the possibilities of prevocational training and education of students with SEN in integrated environment 226 specialists (pedagogues, special pedagogues, social pedagogues, vocational counsellors, vice principals) have been interviewed. Performing the research the information about demographical situation of the respondents (i.e. gender, type of school they work in, position, age, work experience) has been collected. Out of all the respondents 214 were female, 12 – male. The majority of the respondents work in basic school. According to the position the majority of the respondents were language teachers. The majority of the respondents belong to the age group from 36 to 56 years. The smallest part of the respondents belongs to the age group from 57 to 74 years. More detailed distribution of the respondents according to age has been presented in Figure 1.

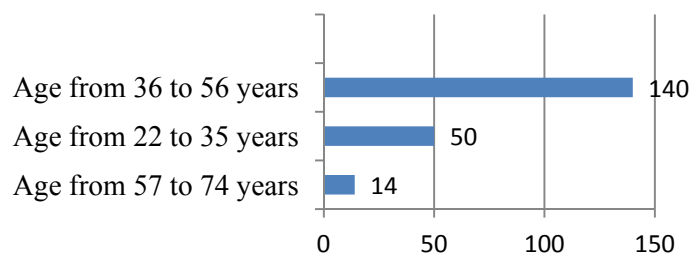


Figure 1 Distribution of the respondents according to age

According to work experience the majority of the respondents are assigned to the group from 16 to 26 years, the smallest number is from 36 to 46 years. It has been reflected in Figure 2.

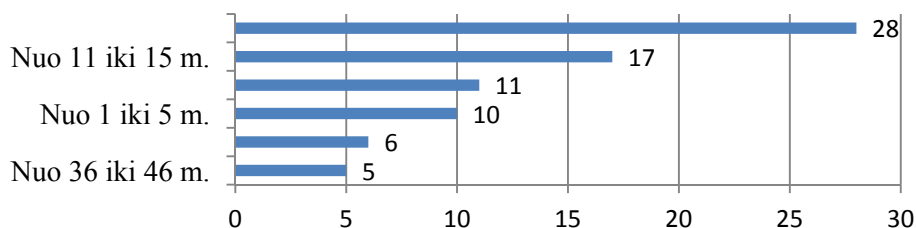


Figure 2 Distribution of the respondents according to work experience

Analysis of prevocational training and education in integrated environment of students with special educational needs. Baranauskienė and Valaikienė (2012)

state that well considered social policy and prevocational training at schools directed towards the development of general and special abilities of students with SEN could help to ensure successful integration of people with disabilities in the labour market and wider social participation in societal activity.

During the research it has been found out that in the majority of schools there are indicators that vocational training for students having special educational needs exists (Figure 3). It becomes clear in the biggest category There are indicators that vocational training at school is organized (91 statement, e.g.: *This process takes place at school; Prevocational training is organized*). The category Prevocational training does not take place (15 statements, e.g.: *It does not take place, students with special needs are left aside; prevocational training does not take place at school*) reflects the fact that school community is not interested in the aspect of prevocational training of students. The last category is Clear indicators of the organization of prevocational training dominate (9 statements, e.g.: *Prevocational training at school is actively rendered; Prevocational training at school take place according to the plan created in advance*). Only the small part of the respondents stated that prevocational training is rendered appropriately.

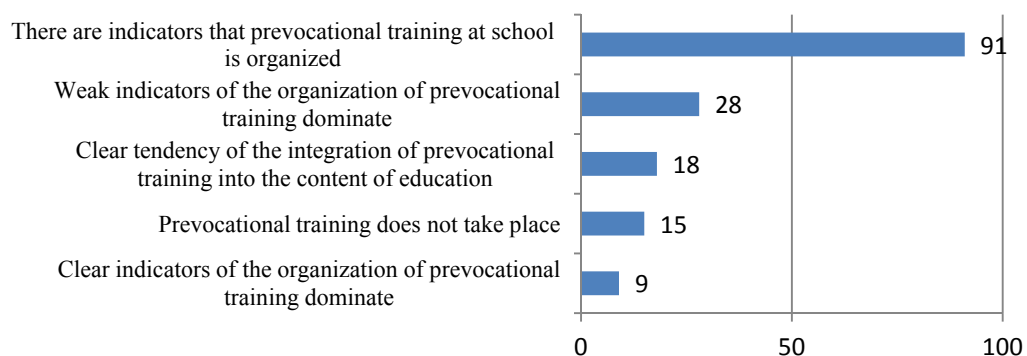


Figure 3 Rendering prevocational training at school

The results of the research have revealed the difficulties that interfere with appropriate and effective rendering of prevocational training (Figure 4). The respondents named the lack of finances as the most relevant problem that causes difficulties in rendering prevocational training. The biggest category is Insufficient financing (14 statements, e.g.: *There is no financing, equal work is rendered to everyone according to possibilities; Getting little financing at school it is difficult to render prevocational training*). Only a small part of the respondents stated that poor motivation of students and pedagogues and insufficient competence of pedagogues has negative influence on appropriate rendering of prevocational training.

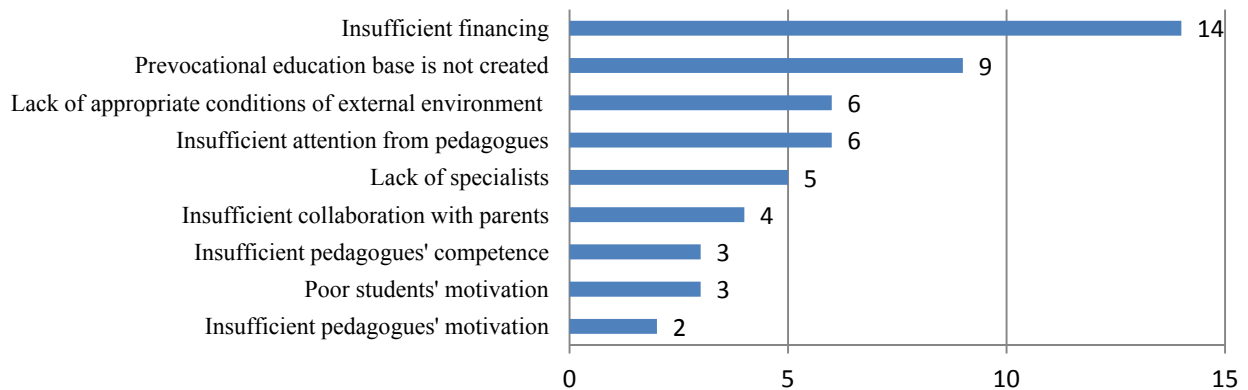


Figure 4 Difficulties that interfere with rendering of prevocational training

Organization of prevocational education of students with special needs should be performed in two directions: development of general abilities and special, relatively “vocational”, abilities. Families of students with special needs should be involved in the process of prevocational training, certain new subjects related to prevocational training should be implemented in the content of education, individualized students’ practical probation of professions, development of the concept of entrepreneurship, orientation towards the concepts of enablement, the paradigm of social participation and progressivism education (Baranauskienė, Valaikienė, 2010) (cit. Baranauskienė, Valaikienė, 2012).

The ways, with the help of which schools organize prevocational training have been investigated. Many various ways that create conditions for the organization of prevocational training have been mentioned (Figure 5). The biggest category is Visits to Vocational Training Centre and other educational institutions (39 statements, e.g.: *Students meet the staff of VTC, The school collaborates with vocational schools, the treaties are signed*).

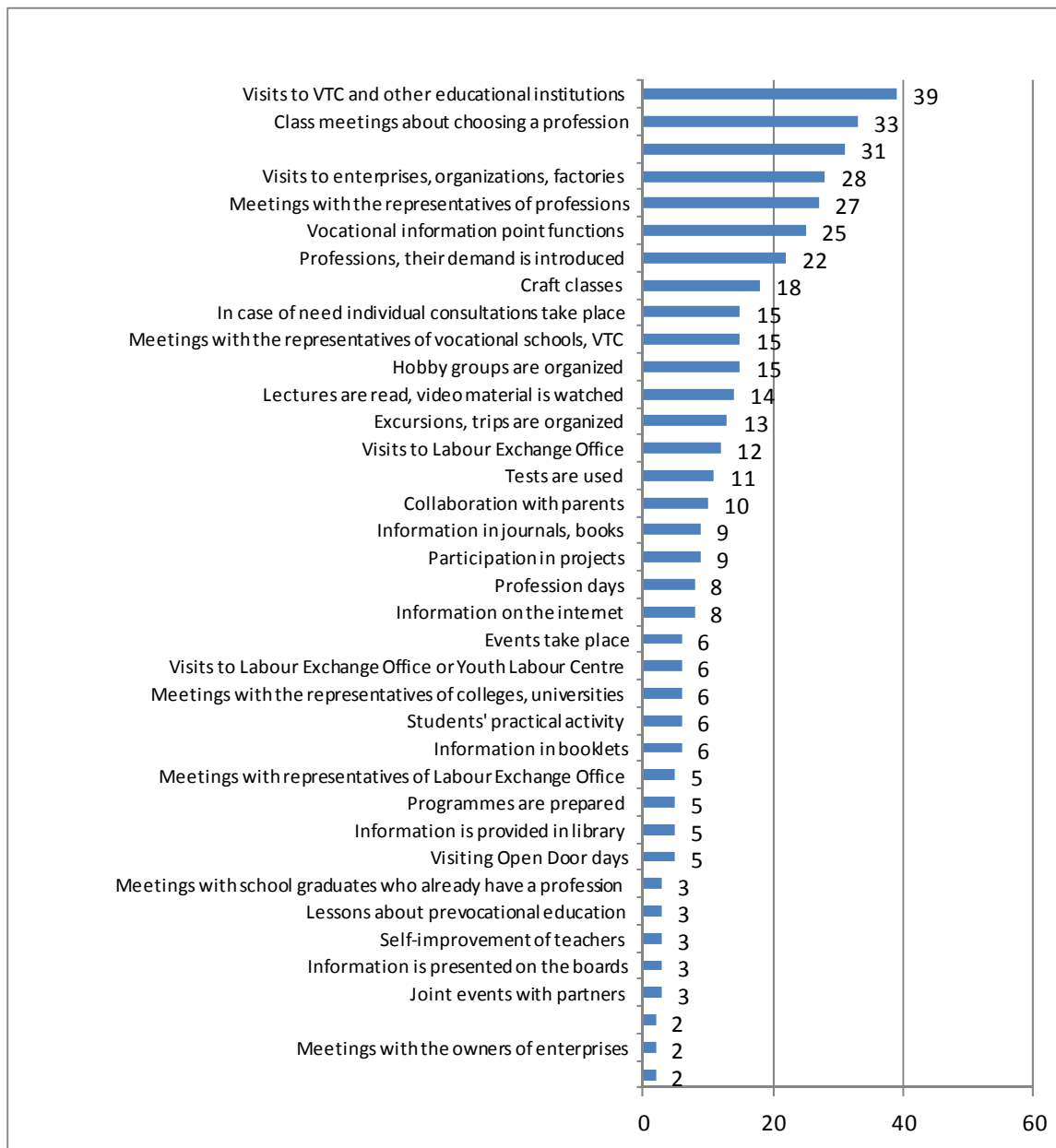


Figure 5 Forms of the organization of prevocational training

According to Baranauskienė, Juodraitis (2008), family directly and indirectly contributes to the choice of profession because it is in family where role models are presented, experience is accumulated and possibilities are foreseen, certain value system is implemented. It is reflected in the category Highlighting the role of family (67 statements, e.g.: *Parents' role should be the most important because they should encourage students to participate in this activity, The role of family is very important*). Quite big part of the respondents stated that students' parents lack interest in the process of child's choosing a profession. It is proved by the category Insufficient participation of family (38 statements, e.g.: *The role of family in the process of child's education is very little; parents do not show initiative in communicating with pedagogues*).

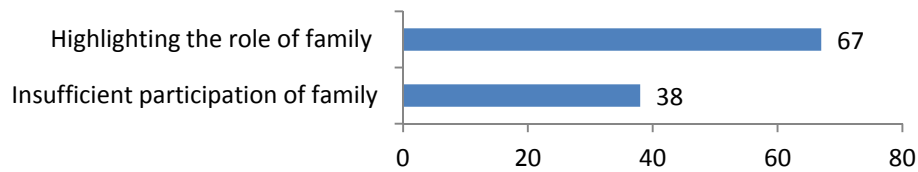


Figure 6 Role of family in the process of prevocational training

Practical probation of the abilities of students with SEN is important in choosing a profession corresponding to students' fields of interests because sometimes students with SEN inadequately assess their possibilities of choosing a profession (Baranauskienė, Valaikiene, 2012). From the obtained results of the research it can be seen that the majority of the pedagogues state that students do not have possibility of practical probation of professions. It is reflected in the biggest category Conditions are not created (50 statements, e.g.: *There are no possibilities to practically get acquainted with the profession; There is no possibility to test professions at school*). Only a very small part of the respondents mentioned that students are given versatile conditions of practical probation of professions.

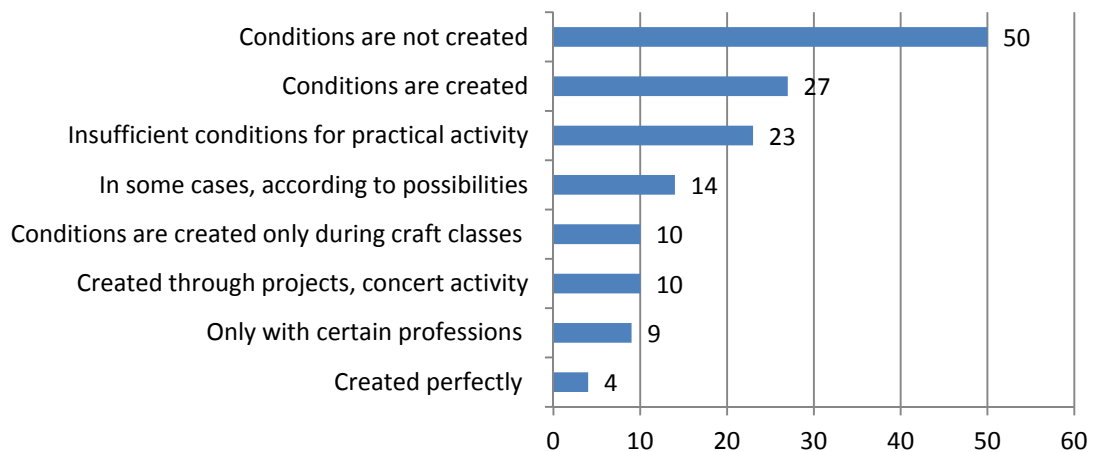


Figure 7 Possibility to practically test professions

The results of the research reveal that pedagogues acknowledge prevocational training as a very important factor in the process of students' choosing a profession. It is proved by the category Importance of prevocational training is acknowledged (94 statements, e.g.: *Prevocational training is necessary, The importance of prevocational training in the process of education is big*). Only a small part of the respondents named prevocational training as not important. The results are reflected in the category Is not important (2 statements, e.g.:

Prevocational training in the process of education is not as important as other subjects, Prevocational training is not important).

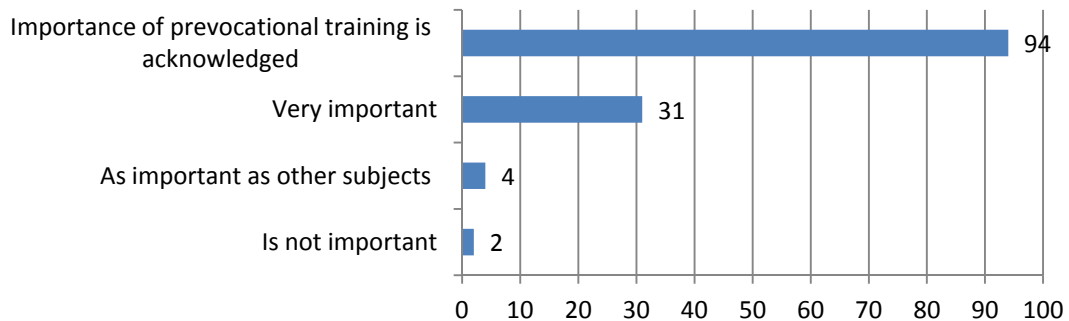


Figure 8 Importance of prevocational training in the process of education

Teachers should be able to assess students' special needs, to respectively adapt curricula and to train children's abilities with various auxiliary aids (Samsonienė, 2006). It has been investigated whether pedagogues have experience in working with students having special educational needs. The majority of the respondents stated that they do not have such kind of experience. It has become clear in the category Do not have experience (75 statements, e.g.: *Do not have experience in organizing education for students with SEN; Do not have experience*). The category Have experience (64 statements, e.g.: *Have experience in organizing vocational counselling for students having SEN; have experience*). More detailed information has been presented in Figure 9.

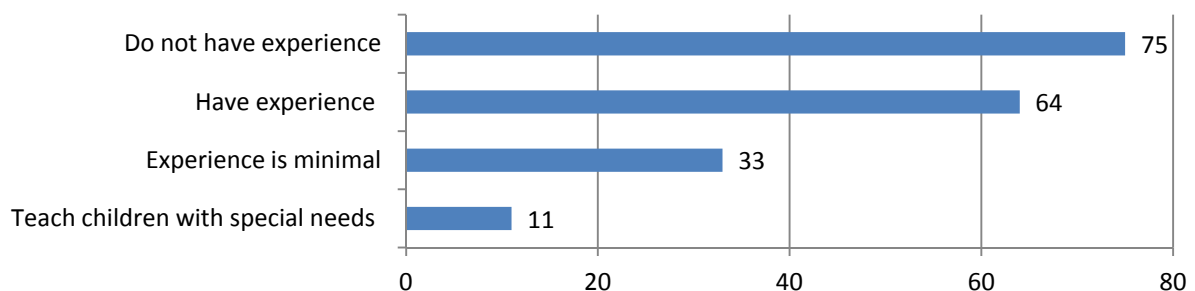


Figure 9 Pedagogues' experience in working with students having SEN

After the trainings of the national project on the topic "Possibilities of prevocational training for students with special educational needs" the participants of the training were asked what factors influence successful and

effective prevocational training. The categories Child's motivation (58 statements, e.g.: *The most important principles of success in prevocational training is the wish of students themselves; Students' wish to strive for their dreams*) and Good base (56 statements, e.g.: *Material base; Variety of learning material and ways*) gathered almost equal number of statements. Collaboration with social partners, integration into lessons and appropriately chosen activities are the least accentuated. More detailed information has been presented in Figure 10.

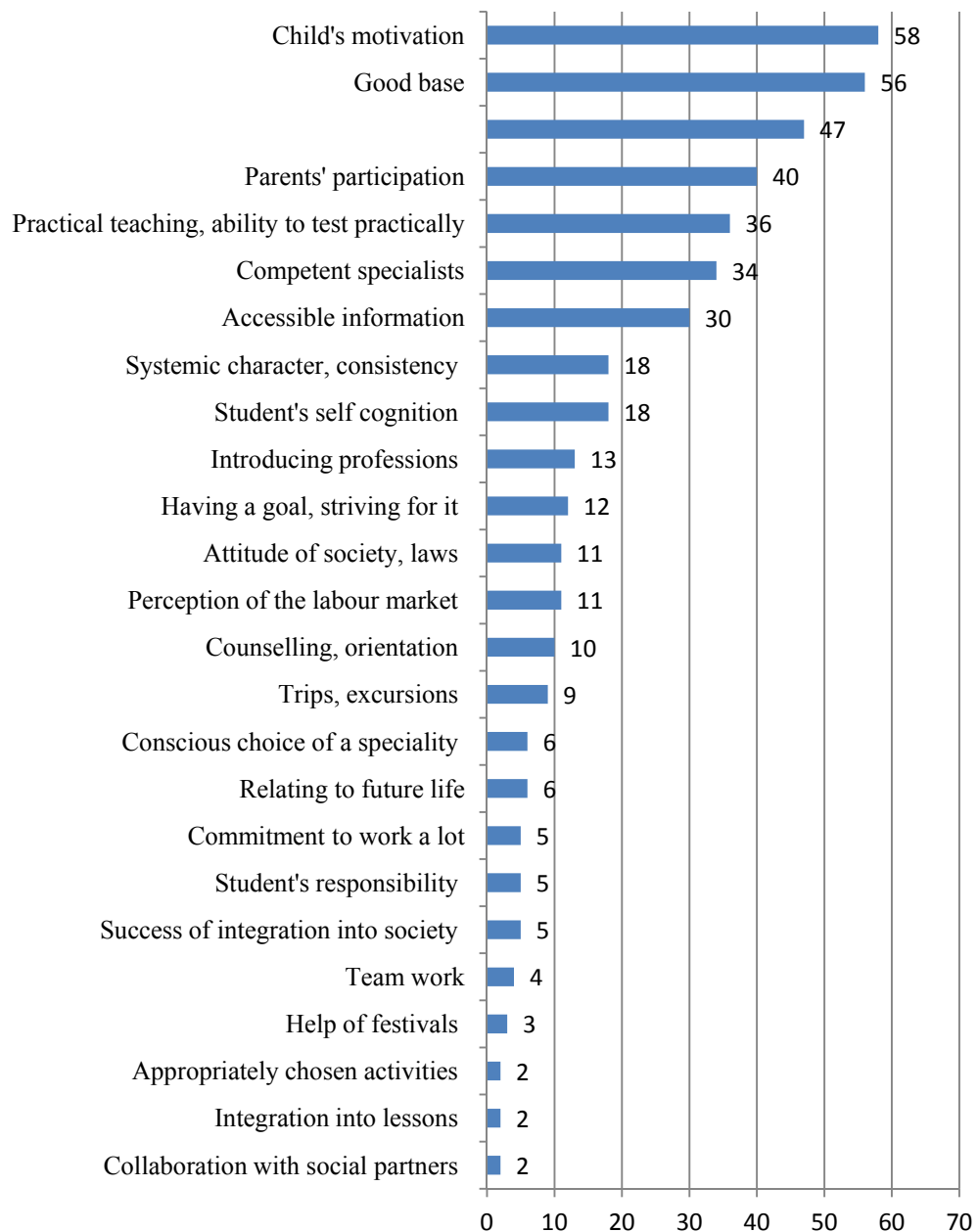


Figure 10 Principles of the success of prevocational training

Conclusions

1. Although the data of the research have revealed that in majority of schools prevocational training and education for students with special educational needs is performed, however, to perform it primitive ways are used that have minimal influence on students' resolution in the aspect of choosing a profession.
 - The main forms of the organization of prevocational training are visits to VTC and other educational institutions, class meetings on choosing a profession, conversations and consultations with responsible school pedagogues about choosing a profession, meetings with the representatives of professions.
 - During the research the problems that interfere with appropriate rendering of prevocational training and education have become clear. It is insufficient pedagogues' motivation, poor students' motivation, insufficient pedagogues' competence, insufficient communication with parents, lack of specialists, unsuitable conditions of external environment, insufficient attention form pedagogues, not created base of prevocational education, insufficient financing.
2. The results of the research have shown that in the opinion of the majority of the respondents, prevocational training is an especially important factor in the process of education, the success of which is conditioned by staff's preparedness to work with students having SEN, setting aims of prevocational training and education and application of suitable methods to achieve these aims.
3. The respondents' answers after the trainings have revealed that specialists perceive the importance of prevocational training and education, their attitude in this aspect has become more positive, therefore, trainings should be continued because they have positive influence on the quality of the process of prevocational training and education.

Bibliography

1. Baranauskienė, I., Juodraitis, A. (2008 a). *Neįgaliųjų profesinė rehabilitacija: sėkmės prielaidos*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
2. Baranauskienė, I., Radzevičienė, L., Valaikienė A., (2012 b). *Vocational counselling for children and youth with special educational needs : parameters of the ideal model : scientific study. The Methods for Research of Vocational Counselling for Children & Youth with Special Educational Needs (Recommended Guidelines)*. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
3. Baranauskienė, I., Valaikienė, A. (2012 c). Darbdavių požiūris į mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimą ikiprofesinio rengimo procese. *PEDAGOGIKA (106)*. Vilnius: VPU.

4. Barkauskaitė, M., (2007). Profesinis konsultavimas ir orientavimas šiuolaikinio profesinio rengimo kontekste. *Mokslo darbai (18). ACTA PAEDAGOGICA VILNESIA*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
5. Страусс, А., Корбин, J., (2001). *Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техника*. Москва: УРСС, 2001.
6. Laužackas, R., (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: „Morkūnas ir KO“.
7. Samsonienė, L. (2006). *Specialiųjų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

Ingrida Baranauskienė	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt Phone:+ 370 41 595730
Milda Jankutė	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: sumc@cr.su.lt Phone:+ 370 41 595730

MODELLING OF THE SYSTEM OF THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY IN STUDENTS HAVING MODERATE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN PRACTICE: PEDAGOGUES' APPROACH

Ingrida Baranauskienė
Laima Tomėnienė
Šiauliai University, Lithuania

Abstract. *The article deals with the strategies used in of mathematical education, while creating the methodology of the development of mathematical literacy in senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs oriented towards the development of functional students' abilities in practice. 20 pedagogues (teachers of mathematics and special pedagogues) developing mathematical abilities of 30 students having moderate special educational needs in the 8th forms of mainstream schools participated in the action research. As it is shown in the scientific literature, the performed action research has been analyzed: its peculiarities and strategies of application in creating the methodology of the development of functional mathematical literacy in students with moderate special educational needs in the 8th form of mainstream school have been revealed.*

Key words: *action research, functional development of students' abilities, mathematical literacy, students having moderate special educational needs.*

Introduction

Problems and relevance of the research. Modern directions of education are oriented towards a new concept of pragmatism education that accentuates student's activeness, ability to solve real life problems (practical, personal, social); brings education closer to students' actual social environment; the attitude that students trying to find the solutions of the problems start to better understand and control their life is followed; the role of educators in helping a person is accentuated; the variety of the forms of education, active teaching methods are important (Dewey, 2000; Ozmon, Craver, 1996; Bitinas, 2000). Referring to a new attitude towards the process of education, study subjects in educating students with SEN should be related to real life situations and their solution. According to the representatives of pragmatism, education should be considered not as getting ready for life but as life itself, action, process (Dewey, 2000; Ozmon, Craver, 1996). The precondition has been made that in the structure of education of students with special educational needs not knowledge itself or social ideas should be important but individual ability to use societal experience in solving personally relevant problems. Education should be oriented towards action so that students get acquainted with interrelations between various kinds of knowing and learn to apply them in solving real life problems, which is especially relevant for students with moderate and severe special educational needs, who from 1 September 2012 according to new

documents regulating special education in Lithuania after the graduation from basic education individualizing or adapting General Programmes of Subjects are offered to continue education according to the programme of vocational education

In scientific literature it is indicated that a teacher under new conditions of learning paradigm should be a practitioner, organizer of students' work, counsellor. It also conditions new importance and new requirements for the organization of the process of education for students with more severe special educational needs, for teaching and learning subjects in mainstream school. Applied methods, educational environments should help students to relate gained knowledge to practical activity, to real life, to teach how to solve problems posed by real life surroundings and real life situations. It increases learning motivation of students with special educational needs, their interest in learning process; helps to get ready for independent life, choosing a profession and teaching (learning).

In the contemporary world full of numbers, quantitative expression, constant perfection of technologies and change of information, pedagogues face many problematic questions how to organize the system of mathematical education for senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs that optimizes the development of functional mathematical literacy; how to teach students having moderate special educational needs so that their practical mathematical and general abilities necessary for successful socialization in contemporary society are developed; how to organize work in classroom when students' needs are very different.

Aim of the research – to reveal the changes of pedagogues' approach to the strategies of modelling the system of mathematical education, while creating the methodology of the development of mathematical literacy in senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs oriented towards the development of functional students' abilities in practice.

Object of the research – the pedagogues' approach to modelling of the system of the development of functional mathematical literacy in students having moderate special educational needs in practice.

Sample of the research – 20 pedagogues (teachers of mathematics and special pedagogues) developing mathematical abilities in students with moderate special educational needs in 8th forms of mainstream schools.

Methods of the research – analysis of scientific literature; action research using the method of focus group.

Methodology, organization and results of the research

During the recent decade in Lithuania new education documents have been prepared, where new aims of education were formulated and the directions of

further change in education that became the basis in updating General Programmes of primary and basic education (2008) have been drawn, – bigger orientation towards the development of the basics of student's general and subject competences. Teachers are encouraged to take bigger responsibility in creating motivating environment that stimulates active learning, the creation of more individualized and integrated contents of education adapted to a greater extent for planning students' achievements and progress, evaluation and self-evaluation have been supported (Sičiūnienė, 2010).

The analysis of the results of scientific researches (Gerulaitis, 2007; Geležinienė, 2009; Makauskienė, 2008; Miltenienė, 2004; Miltenienė, Ruškus, Ališauskas, 2003; Rudytė, 2011) shows that purposeful individualized education, when it is referred to the attitudes of child-focused education and the coordination of the concepts of constructivism and pragmatism developing students' competences and literacy help to achieve better results. From the attitude of social constructivism, social interaction and communication encourage constructing and transforming mathematical knowledge; it is an active process of the construction of meanings when students construct their knowledge and skills communicating with others, referring to learning from the others and their own experience (Berger, Luckman, 1999). However, in the practice of Lithuanian mainstream schools there is still lack of more extensive empirical researches revealing the impact of the construction of enabling educational systems and methods for senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs oriented to the development of functional mathematical literacy of these students.

The analysis of scientific literature (Farrel, Dyson, Hutcheson, Gallanaugh, 2007; Meijer, 2001; Mitchell, 2008; Gillies, 2002, cit. Rodezno, 2008; Nind, Wearmouth, 2006; Poulisse, 2002, cit. from Koopmans-van Noorel, 2009; Lipsky, Gartner, 1997; Warger, Pugach, 1996, Timmons, Breitenbach, 2004, cit. from Lynch, Irvine, 2009; Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011 etc.) permits to state that in literature many factors and strategies conditioning the success of integration and inclusion are indicated and they can also be applied in the process of the development of functional mathematical literacy in students with moderate special educational needs. The aforementioned strategies should be flexible in the sense of time, place and form. It requires positive school environment and openness.

In the process of initiating the changes in the system of mathematical education, creating the methodology of the development of functional mathematical literacy in students with moderate special educational needs (foreseeing activities, measures, methods and evaluating their effectiveness) **action research** using the method of **focus group** has been applied. In planning the action research, foreseeing the activity in focus groups the factors discovered in earlier stages of the research and related to the concept of functional mathematical

literacy and the situation of education meeting special educational needs in mainstream schools were taken into consideration. In creating the methodology of functional mathematical literacy for students having moderate special educational needs *action research* has been organized (Kemmis, McTaggart, 1988, 2005; Charles, 1999; Burns, 2000; McNiff, 2002; Baranauskienė, Ruškus, 2004; McNiff, Whithead, 2009; Reason, Bradbury, 2006; Gelžinienė, 2009 etc.), using the elements of the method of focus group (Belanovskij, 2001; Ehigie, Ehigie, 2005; Rupšienė, 2007, Wilkinson, Birmingham, 2003 etc.). For data processing the methods of content analysis (Merkys, 1995, Burns, 2000, Belanovskij, 2001, Rupšienė, 2007 etc.) and statistical data analysis have been applied.

It has been attempted to ensure the feedback criterion when planning and discussing the research process together with all the participants of the research. Rodezno (2008), Mitchel (2008) present a generalized list of strategies of educating students with special educational needs in mainstream school that was offered to the teachers of mathematics and special pedagogues during the action research to test together with educational methods and measures they use and a prepared exercise book in modelling the methodology of the development of functional mathematical literacy in senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs: cooperative learning, authentic learning, peer tutoring, maintaining positive behaviour in school, involving parents, maintaining physical environment and measures, psychological climate of a classroom, development of social skills, teaching cognitive strategies, self-regulating learning, forming assessment and feedback.

During the action research the authors followed the opinion that students with moderate special educational needs should be educated together with peers adapting the content of the programme of mathematics for the 8th form of mainstream school omitting certain topics not understandable for students, applying active methods and paying more attention to practical application of knowledge. Pedagogues during the research were asked to refer to the statement by King-Sears (2008), that children with learning disabilities can learn the same subjects as their peers, but it is very important how it is made (cit. Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011).

During the process of the development of mathematical literacy teachers are suggested using Universal Design for Learning that refers to the philosophy that it is necessary to choose appropriate teaching methods and ways of presenting the subject of mathematics to students. The authors follow the attitude that it is not a student who has to adapt himself/herself to pedagogue's teaching style but the contents and methods of the subject should be coordinated in such a way that every student could have equal opportunities to strive for the best individual results (cit. Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011). The most important principles of the realization of these

attitudes: learning environment should be supporting; learning process should be organized flexibly with regard to how students accept information, how they perceive it and how they express the knowledge they possess; mistakes are admitted and tolerated; learning should not require physical efforts; the contents of the subject are easily understood, too complicated things are omitted; learning material for students is easily accessed, the environment necessary for learning is foreseen (Burgstahler, 2009; Scott, McGuire, Shaw, 2003, cit. Kumar, 2010). Action research has been chosen in order to initiate changes in the system of mathematical education creating the methodology of the development of mathematical literacy for senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs oriented towards the development of functional students' abilities. Action research according to Baranauskienė (2003), Adomaitienė, Zubrickienė, Teresevičienė (2007) is an excellent opportunity to integrate theory and practice and ensure their harmony. Performing the action research pedagogues and researchers can observe how learning environment is changing, reflect on their actions, interactions with students, evaluate the effectiveness of applied methods in developing mathematical literacy in senior class students of mainstream schools having moderate special educational needs. The precondition is made that gained experience can be useful in further analysis and improvement of one's own educational activity because the exceptional advantage of this action research is the improvement of the quality of practice: the better the practitioners perceive their activity the more consistently they try to improve it (Kemmis, McTaggart, 1982; Carr, Kemmis; 1986; Baranauskienė, 2003). The concept of action research (for the first time it was used in 1942 in Lewin's theory) is closely related to the pragmatic theory of cognition by Dewey (2008). According to Jurašaitė-Harbinson (2004), action research is an invitation to learn, solve complicated and quotidian professional problems. The result of action research – the recommendations on how to create the programmes (in this case – how to model the methodology of the development of functional mathematical literacy in students with moderate special educational needs adapting the general programme of mathematics for the 8th form), and the basis for cognition is the existence of the reality *here and now*, people's (pedagogues') ability to solve problems, analyzing their own activity in developing the ability of students with special needs to relate mathematical knowledge to real life, to apply in practical activity. Various models of action research are presented in scientific discourse, but the essential feature that unites them – action research as a cyclical, spiral process, during which planning, action, reflection and evaluation take place. During the research the classical model of action research suggested by K. Lewin was referred to, which is a cyclical process comprising planning, action, observation and reflections, oriented to the analysis of personal interaction with the participants of the process of education and joint activity

initiating changes in the reality of the process of education. In action research surveys are combined with the participation in it when the researcher can no longer be a passive observer. The method of action research is used searching for the ways of the solution of practical problems during the lessons of mathematics in order to develop mathematical literacy of students with moderate special educational needs.

The stages of the research had been already foreseen before the beginning of the experiment that took place in the all academic year. Referring to a classical model of action research suggested by K. Lewin, theoretical model of the creation of the methodology of the development of universal mathematical literacy and the results of the analysis of the situation of the development of mathematical literacy in students with moderate special educational needs in Lithuania performed in the primary stage the plan of actions and the proceedings of the action research were created. During the process of the research the action plan and the procedure of the action research have been created, during which three meetings of pedagogues (at the beginning of the research, in the middle of the academic year (after semester I) and at the end of the research (after semester II)) have been organized (the method of focus group has been used), semi-structured interviews with teachers and students have been performed, the effectiveness of the application of the created methodology and students' answers to the tasks of a mathematical questionnaire have been discussed.

The methodology of the research should be treated as semi-structured because tasks and the basics of methodology are foreseen in advance (referring to matching the conceptions of pragmatism and constructivism and regarding the peculiarities of the didactic process of mathematics in mainstream school, the requirements of the general programme in mathematics for the 8th form the exercise book for students has been prepared, the basics of the methodology of the development of functional mathematical literacy have been considered), while concrete actions and decisions are dictated by the reality of education and individuality of an educative situation. In the exercise book tasks of practical character are foreseen, that help a student to understand the basics of learning material, to develop general mathematical abilities according to the fields of mathematical activity foreseen in the General Programme, to relate theoretical subjects of the programme of mathematics to practical application of knowledge; learning strategies are presented.

During the first meeting the situation of the development of functional mathematical literacy in 8th form students having moderate special educational needs in mainstream schools of Lithuania has been identified; the decisions were made on what should be changed in the system of mathematical education and how teaching should be organized so that it is more oriented towards practical formation of mathematical knowledge and abilities, the priorities of changes were identified, the research questions were formulated together, the strategies

of activity were foreseen. The identification of problems and challenges and their solutions took place referring to the experience of group participants, discussing the experiences together, interpreting them and discussing with the other participants of the group. During other discussions of the pedagogues the achievements of performed activity and observations were discussed, reflections were made, the experience how special educational needs are met in foreign countries and Lithuania presented in scientific literature was introduced, the guidelines of further activity were foreseen (re-planning), re-action, re-observation and re-reflection of the whole activity took place. The analysis of the research data took place in two stages, performing content analysis (grouping according to semantic relations, nominating distinguished categories and naming the category) and data interpretation searching interrelations between the categories. Various experience of the participants of the research permitted to reveal structural and depth aspects of their experience in meeting special educational needs during the classes of mathematics and, referring to positive experience, to foresee the directions of positive changes in the development of functional mathematical literacy in 8th form students with moderate special educational needs, to get involved in testing the modelling of suggested methodology in practical activity.

The article presents only some obtained results that show the change in pedagogues' attitude towards the possibilities of the development of mathematical literacy in students having moderate special educational needs applying the methodology of the development of mathematical literacy oriented towards the development of students' functional abilities.

Analyzing the data obtained during the discussions it has been noticed that after the meetings the pedagogues started to look more positively to the possibilities of the development of mathematical abilities in students having moderate special educational needs, the pedagogues accepted the importance of student's participation in the discussion of his/her educational achievements and his/her ability to discuss about it, to get involved in common classroom activity, when appropriate teaching (learning) strategies oriented towards active application of knowledge and abilities, relating to real life experience are applied.

Generalizing the answers to the question that was presented at the beginning of every discussion "Indicate several (2 – 3) things that are, in your opinion, very important in developing mathematical literacy in students with moderate special educational needs" the priority areas for the teachers of mathematics in educating students with moderate special educational needs were identified, the changes that took place during the research applying the methodology of the development of functional mathematical literacy were noticed (Table 1).

Table 1

Priority areas in educating students with moderate special educational needs during the classes of mathematics*

Categories and subcategories		
First evaluation (49)	Second evaluation (50)	Third evaluation (58)
Knowledge, abilities, results (14)	Acknowledgement of student's individuality (8)	Knowing a student (8)
Orientation towards a disorder (9)	Knowing a student (7)	Acknowledgement of student's individuality and individualization of activity (8)
Specialists' assistance to a pedagogue (6)	Positivity (6)	Orientation towards assistance (6)
Good psychosocial feeling (5)	Good psychosocial feeling, social adaptation (5)	Application of methodical instruments (5)
Knowing a student (5)	Practical application of methodical instruments and educational methods (5)	Collaboration with specialists (5)
Communication and collaboration with a student (4)	Orientation towards assistance (4)	Positivity (5)
Positivity (2)	Learning motivation (4)	Involving parents (4)
Orientation towards assistance (2)	Orientation towards a disorder (problem) (3)	Learning motivation (3)
Peer tutoring (1)	Involving parents in the assistance (2)	Orientation towards a disorder (problem) (3)
	Communication with a student (2)	Knowledge, results (3)
	Collaboration, sharing the results with other participants (2)	Perfection and initiative (2)
	Planning (individual) (2)	Student's enablement (2)
		Empathy (1)
		Collaboration (1)
		Social adaptation and integration (1)
		Sharing information with others (1)

*Recorded number of lexical-semantic units in one or another category is indicated in brackets next to the statements

The obtained results of the research have shown that during the first evaluation in the category "Priority areas in educating students with moderate special educational needs during the classes of mathematics" the following subcategories have become the most distinct *knowledge, abilities, results, orientation towards a disorder, specialists' assistance to a pedagogue*. The majority of lexical-semantic units has been recorded in the subcategory of *knowledge*, to which the statements that accentuate the importance of the results and teaching, programme requirements that, in pedagogues' opinion, will be important in future for students with moderate special educational needs when there are no adapted programmes, have also been attributed to this subcategory.

Teachers of mathematics often stated that *it is important for a student to gain knowledge; it is important to present learning material; it is important that learning results are better; that students learn to adapt to a common classroom pace or do at least a part of the tasks that other students do, when there are no adapted programmes, they will have to test their knowledge, take exams, we do not know that knowledge they will need then.* Often the pedagogues accentuated the aspiration to exactly name, identify or diagnose disorders a child has; to find out about student's difficulties, problems. Such statements reflect the pedagogues' *orientation towards a disorder and problems.* Lexical-semantic units related to student's *good psychosocial feeling, the importance of communication and collaboration with a student, positivity* have been recorded a little more rarely, and especially rarely – to *orientation towards appropriately organized assistance to a student, application of educational strategies and active methods,* orientation not towards mastering the knowledge but towards the reorganization of the process of education itself, the development and formation of practical (but not theoretical) mathematical abilities.

The results of the second evaluation that took place after the semester I have shown that the pedagogues' priorities essentially changed. During this stage the subcategories of *acknowledgement of student's individuality and knowing a student, positivity, good psychosocial feeling, social adaptation, and teaching (learning) strategies (practical application of methodical instruments and educational methods, etc.)* have become distinct. The participants accentuated that it is the most important *to accept the student as he/she is and assign tasks according to his/her abilities, to try to understand him/her and be his/her friend.* The subcategory of *positivity* is reflected by the following statements: *positive attitude towards such a student and his/her problems is important; not to forget to praise him/her for the progress or the work he/she made; accentuate the progress.* Therefore, the importance of *knowing a student, good child's feeling* were quite often mentioned, more rarely – *communication, sharing information, orientation towards a disorder, orientation towards assistance, students' learning motivation, planning.* After second evaluation the subcategories such as *knowledge, collaboration (abstract concepts), assistance to pedagogues* were not recorded at all.

During the discussions about the activity of the first semester the pedagogues mentioned that the *pedagogues need less assistance because now students with special educational needs more often (it is a pity that it happens in another way, too) get involved in the classroom activity, they have what to do during a lesson, now it is not necessary to search for tasks completely unrelated to the topic of the lesson for a student that often, because it is possible to give him/her an exercise book, it is only necessary to find a relevant topic.* The teachers of mathematics were glad with the collaboration with a special pedagogue, improved communication with students.

The third evaluation that took place at the end of the academic year showed that *knowing a student, acknowledgement of student's individuality and individualization of activity, orientation towards assistance to a student, teaching (learning) strategies (practical application of methodical instruments and educational methods, etc.), collaboration with specialists, orientation towards a disorder* (but relating it more to foreseeing assistance), *positivity, involving parents, sharing information* remained as the priority areas. The teachers of mathematics having indicated the subcategories *knowledge, results, orientation towards a disorder*, pointed out that these issues are necessary in adapting the general programme of mathematics, foreseeing the directions of assistance). It is enjoyable that during the second and third evaluation the teachers started to think that they should *share their positive work experience, information* with other teachers, participants of the process of education.

Having generalized the answers to the questions "The difficulties I face in developing functional mathematical literacy in students having moderate special educational needs" the category of difficulties the pedagogues face has been identified. In this category during the first evaluation the majority of lexical-semantic units have been recorded in the subcategories of *management of time and lesson, lack of assistance, student's disorder*. In the proceedings of the research the pedagogues more and more rarely related occurring difficulties to the factors that cannot be changed or almost cannot be changed (student's disorder, abundance of documentation, etc.), but started to analyze them on the individual level when personal responsibility is important.

Conclusions

- The analysis of scientific researches and sources of methodical literature shows that purposeful individualized education, when it is referred to the attitudes of child-focused education and the coordination of the concepts of constructivism and pragmatism developing students' competences and literacy help to achieve better results.
- The action research using the method of focus group permitted the pedagogues to reflect and regroup the priorities of the methodology of mathematical education and the activity in developing functional mathematical literacy in 8th form students having moderate special educational needs: orientation towards knowledge and results, accentuation of a disorder were changed and complemented by the aspiration to acknowledgement of child's individuality, orientation towards assistance regarding student's strengths, purposeful use of teaching (learning) strategies oriented towards practical application of mathematical knowledge in the process of education and life.

- It has been noticed that participation in the research had influence on pedagogues' general competences related to personal perfection and personal general abilities, as well as the abilities in the field of special education (orientation of the system of mathematical education for students with special educational needs towards the development of functional mathematical literacy). The changes in value attitudes towards a child with moderate special educational needs (acknowledgement of individuality of a child with SEN, knowing a student, positivity, etc.) have been observed. Assistance in learning how to plan time and organize work in a classroom where students with moderate special educational needs study together with students of different abilities is relevant to pedagogues. Difficulties arise because of lack of specific knowledge and methodological literature and methodical instruments, which the authors tried to compensate by suggesting that the pedagogues test the prepared methodology of developing functional mathematical literacy.

Bibliography

1. Adomaitienė, J., Zubrickienė, I., Teresevičienė, M. (2008). Profesijos mokytojų ir dėstytojų tobulėjimas, atliekant veiklos tyrimus. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. Nr. 15. Kaunas: VDU. P. 10-21.
2. Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste. Šiauliai.
3. Baranauskienė I., Ruškus J. (2004). *Neįgaliųjų dalyvavimas darbo rinkoje: profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
4. Baranauskienė, R. (2003). *Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Šiauliai.
5. Berger, P., Luckman Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius.
6. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius.
7. Burns, R. B. (2000). *Introduction to Research methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publication.
8. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: alma littera.
9. Dewey.J.(2008). *Democracy and Education*. http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education.
10. Ehigie, B., Ehigie, R. (2005). Applying qualitative methods in organizations: a note for industrial/ organizational psychologists. *The Qualitative Report* 10(3). P. 621-638.
11. Geležinienė, R. (2009). *Įrodymais grįstos mokytojų veiklos konstravimas ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius mokinius*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Lucilijus.
12. Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(-si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
13. Jurašaitė-Harbisson, E. (2006). Veiksmo tyrimo vaidmuo siekiant profesionalumo. Gimtasis žodis. [žiūrėta 2012-01-24]. Prieiga internete: <http://www.gimtasiszodis.w3.lt/jurasait_04_6.htm.
14. Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University.

15. Press.Kemmis, S., McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research. Communicative Action and the Public Sphere. (p. 559 – 603). Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Ed.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
16. Koopmans-van Noorel, A. (2009). *The design of the curriculum for pupils with mental disabilities in mainstream primary education in the Netherlands: The complex practice and the bottlenecks from a teacher's perspective*. Paper for the ECER n Vienna, September 28-30. SLO National Institute for Curriculum Development, The Netherlands.
17. Kumar, K. (2010). A journey towards creating an inclusive classroom: How Universal Design for Learning has transformed my teaching. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, Vol. 4, Iss.2 November, 1-5.
18. Lynch, Sh. L., Irvine, A., N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 13, No. 8, 845-859.
19. Makauskienė, V. (2008). *Logopedinės pagalbos mikčiojantiems moksleiviams modeliavimas į vaiką orientuoto ugdymo paradigmoje* Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
20. McNiff, J. (2002). *Action Research for professional development: Concise advice for new action researchers*. [žiūrėta 2012-01-24]. Prieiga internete: <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>.
21. McNiff, J., Whithead, J. (2009). *Your and Your's Action Research Project*. 3thrd Edition. NY: Routledge.
22. Meijer, C. J. W. (Ed) (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practice*. European Agency for Development in Special Needs Education.
23. Merkys, G. (1995). *Pedagoginio tyrimo metodologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠPI.
24. Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. Roulledge.
25. Miltenienė, L. (2005). *Bendradarbiavimo modelio konstravimas tenkinant specialiuosius ugdymosi poreikius*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
26. Miltenienė, L., Ruškus, J., Ališauskas, A. (2003). Tėvų, auginančių specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką, nuostatos į dalyvavimą ugdymo procese, struktūra ir raiška. *Specialusis ugdymas: mokslo darbai*, 2003, Nr. 2 (9), p. 24–37.
27. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
28. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
29. Reason, P., Bradbury, H. (Sud.). (2006). *Handbook of action research*. London: Sage.
30. Rodezno, N. (2008). *Practising inclusion within regular school setting: students with special needs and their Apener experience*. A thesis submitted as a partial fulfilment of the degree of doctor of education. Australian Catholic University research Services, Australia.
31. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
32. Rūdytė, K. (2011). *Vaikų savaiminio mokymo(si) kultūros socialinis-edukacinis diskursas į vaiką orientuotoje paradigmoje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
33. Sičiūnienė, V. (2010). *Matematikos didaktika : metodinė priemonė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
34. Wilkinson, D., Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments: A guide for Researcher*. London and New York: Roulledge Falmer, Taylor & Francis Group.
35. Белановский, С. А. (2001). *Метод фокус-групп*. Москва: Никколо-Медиа.

Ingrida Baranauskienė	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt Phone:+ 370 41 595730
Laima Tomėnienė	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: laimatom@gmail.com

MODELLING OF PREVOCATIONAL EDUCATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: SITUATION AND OPPORTUNITIES

Ingrida Baranauskienė
Aistė Valaikienė
Šiauliai University

Abstract. *The aim of the present article – to reveal the directions of prevocational education of students with SEN, actual situation and opportunities. In 2012 in Lithuania the research of the Delphi group was performed where 13 experts having direct pedagogical experience in working with students having SEN participated. In the article the influence of traditions in the country on the success of prevocational education, the importance of the creation of the interaction child-family-school-community have been analyzed, the main aims of prevocational education, actual situation and directions to be improved have been revealed.*

Keywords: *career planning, prevocational education, students with SEN.*

Introduction

As Jurevičiūtė (2007) points out the beginnings of the researches in prevocational education in Lithuania reaches the 19th century and the beginning of the 20th century, however, deeper interest in the issues of choosing a profession started and theoretical basis for vocational orientation was established in 1919 – 1938. In previous works of scientists investigating the choice of a profession the concept of prevocational education coincides with wider concept of vocational orientation. Jovaiša (1993) defines vocational orientation as “psychopedagogical guidance in choosing a profession, resolution, adaptation, acquiring a profession, employment and consolidation in professional work”.

In 20th century rapid progress of informational and communicational technologies, changes in the labour market, business, economy, essentially changed the requirements for employees predominant in the labour market and forced specialists to search for new methods of vocational education and training, to form new employees’ skills. The investigations of the labour market have revealed that only vocational orientation is not enough for students with SEN to successfully adapt in the labour market. At the beginning of 21st century the concepts of vocational orientation and prevocational training were changed by a wider concept of prevocational education. Prevocational education is defined by Laužackas (2005) as an activity of mainstream education striving to prepare the youth for wide perception of the world of work. The author distinguishes two main aspects of prevocational education – presentation of knowledge about a profession and development of the preconditions for subjective vocational life. Prevocational education of students with SEN

comprises not only vocational counselling but also the development of students' general skills (social skills, basic skills, life skills), prevocational supervision and training, development of community-based educational experiences.

At the end of the 20th century the movement of people with disability gains acceleration and strategic international documents regulating the integration of students with disability were issued. The UN Convention on the Rights of People with Disabilities adopted in 2006 indicates full and equal use of all human rights and main freedoms for people with disability as one of the aims. The UN Convention on the Rights of People with Disabilities assures non-discrimination of people with disability in all the areas of life: equality against law, right to independent life, work and education, possibility to participate in political and cultural life are guaranteed.

In the 5th decade of the last century in scientific literature the concepts of student career planning, career projection, preparedness for career, transition from school to adulthood appeared (Kochhar-Bryant, Greene, 2009), however, only now these concepts are theoretically actualized and today they are considered as measures ensuring the continuity of prevocational education of students with SEN.

The question of prevocational education of students with SEN is very relevant and little investigated. A unified theoretical model of prevocational education that could be practically implemented in schools has not been created yet. Therefore, problematic questions have been raised in the article: What are the preconditions and factors of prevocational education of students with SEN? What are the directions of the development of prevocational education of students with SEN?

The aim of this article – to reveal the directions of prevocational education of students with SEN, actual situation and opportunities.

Methods of the research and sample characteristics

To collect and process the data of the research qualitative and quantitative (calculations of means and polarity) approaches of social research have been combined. It means that refusing preconceived theoretical hypotheses it was oriented towards obtaining, description, structuralization (categorization) of practical experience of students with SEN, participants of the process of prevocational education. To collect the data of the research the Delphi method has been used.

In creating the methodology of the research of the Delphi group of the project it was referred to the regulations of the research of the Delphi group described in the works of Linstone, Turoff, (2002), Schniederjans, Hamaker, Schniederjans (2010), Buddenbaum, Novak (2001), Okoli, Pawlowski (2004) and other authors.

The Delphi research was performed in several stages:

1. On the first stage, referring to the analysis of scientific and methodical literary sources the criteria were distinguished (operating description), that permit to correctly moderate constructive and productive discussions and reflections in the Delphi group and formulate the questions of the research based on scientific, empirical logic.
2. In order to collect the data of the research the questions were presented to the experts' group.
3. On the third stage, the results of the research of the Delphi group were analyzed in the qualitative approach using the method of grounded theory, the subcategories were distinguished and presented for experts' evaluation.
4. On the fourth stage the rankings of the experts' opinions were identified.

The method of the Delphi group is a debate under control that permits to avoid direct confrontation where an extreme opinion is expressed clearly, and the feedback is expressed coldly and without anger. The advantage of the method of the Delphi group is that the participants of the group can express their individual experience anonymously, which stimulates further and deeper discussions on the subject analyzed. Experts having practical and theoretical experience in the subject analyzed should be invited to the Delphi groups, they should be competent to respond to the questions prepared by the moderator of the research. In expressing the opinion feedback is accentuated and the conversation is directed not only to the identification of the problem but also to its solution presenting concrete recommendations, suggestions or ideas. The spectrum of the received opinions is systematized in the group itself using the methods of grounded theory. During the research the open type questions are raised, the participants of the group, the experts express their opinions reflecting their professional experience. The means of opinions are necessary for descriptive statistics in order to better understand the dissemination of the opinions of the experts' group during the whole process of the research.

All the statements obtained during the discussions are distinguished and grouped according to similar meanings. Then the nomination of the distinguished groups of statements takes place. Striving for objectivity of the contents of data and with the help of the experts the control of distinguishing notional units and contents of nomination is performed.

During the research the principles of anonymity were observed. During the research the concept of experts – the participants of the research – was used, which indicates the acknowledged status of the participants of the research.

The sample of the research of the Delphi group consisted of 13 experts (special pedagogues, psychologists, teachers of vocational training), having practical pedagogical working experience with students having special needs and working in mainstream schools, vocational schools, centres for special education and psychology.

The research sample consisted of 2 men and 11 women having higher education. The essential principle of sampling was that only these people who directly work with students having SEN were invited to participate in the research of the Delphi group.

Results of the research and their discussion

Influence of traditions on the success of prevocational education of students with SEN

The present chapter deals with economical and historical traditions of prevocational education of students with SEN in Lithuania and the areas to be improved. The statements expressed by the participants of the Delphi group were estimated and ranked according to importance. The numbers in the tables indicate the means of the scores of ranking scales (M). The estimation scales of situation and demand were five-ranked. In case of the estimation of situation: 1 total disagreement with the statement, 2 disagreement with the statement, 3 doubts about the expressed statement, 4 agreement with the statement, 5 total agreement with the statement, in case of the estimation of demand: 1 very bad, 2 bad, 3 I have doubts, 4 good, 5 very good. Polarity was also estimated, it identifies the gap between the estimations of situation and demand revealing the degree of the problematic character of the category, the gap between reality and aspirations, also the priority order of changes and activities.

The category “Students with mild SEN have the biggest possibilities in choosing profession” indicates the biggest gap between the estimation of situation and demand in comparison to other categories. Correspondingly this category is treated as the most problematic indicating that there is big lack in choosing vocational study programmes for students having severe and very severe SEN (see Table 1).

The second very important factor conditioning the success not only of prevocational education but also of vocational adaptation is the labour market. In the opinion of the participants of the Delphi group not only existing relation between the demand and supply of work but also employers’ attitudes are important. According to the experts, society does not see economical profit in a student with SEN, often treats them as profit receivers, moreover, insufficiently developed employers’ informational system does not establish preconditions for the formation of adequate employers’ attitude towards the working skills of students with SEN. The attitude of the participants of the Delphi group is empirically proved by quantitative researches previously performed in Lithuania during which it was found out that employers who had never had practical experience with employees having special needs tend less to collaborate with educational institutions, to employ students with SEN or provide them with conditions for practical trainings. They do not trust in skills of students with

SEN because they think that a person with special needs is not able to learn the whole process of work. On the other hand, the attitude of employers who had had experience with employees with disability towards the possibilities of employing people with SEN is more positive almost in all respects (Metsola, L.; Spichtinger, U.; Grazioli, P.; Baranauskienė, I.; Radzevičienė, L.; Valaikienė, A.; Kossewska, J.; Kijak, R.; Aspelund, S., 2012). The researches highlight the systemic approach towards the process of prevocational education of students with SEN indicating that in the process of education ensuring interinstitutional collaboration and involvement of social partners in the process of education is the most important. The integration of students with SEN in the labour market may be ensured by appropriately organized social policy, motivating employers with advantages and subsidies.

The third negative factor is insufficient prevocational training and counselling of students with SEN. The participants of the Delphi group accentuate insufficient acquaintance with vocational education among students with SEN, that is why in vocational schools students often have fears and do not trust in their abilities to acquire special (vocational) skills. Prevocational education in schools is not enough encouraged so far, the participants of the Delphi group indicate insufficient financing of these services from the state (lack of financing to ensure the continuity of projects, not allocating money for salaries), and also insufficient preparedness of teachers, lack of knowledge and experience to render vocational counselling and orientation.

Table 1

Influence of traditions on prevocational education of students with SEN

Statements expressed in the group	Situation (M)	Demand (M)	Polarity
Students with mild SEN have the biggest possibilities in choosing professions.	4,6	1,6	3
It is difficult to integrate in the labour market.	4	1,6	2,8
Employers' informational system about students with SEN is insufficiently developed.	4	1,6	2,8
Too little financing to ensure the continuity of project activities.	4,2	1,6	2,6
The attitude exists that people with SEN are dependents on the society, they can live only in boarding-houses or receiving reliefs.	4	1,4	2,6
Insensibility of policy makers to social problems.	4	1,4	2,6
Insufficient relation between a student and social partners.	4	1,8	2,2
Insufficient encouragement of social enterprises.	4	2	2,6
Society does not see economical profit in a student with SEN.	3,8	1,2	2,6
Insufficient understanding of society of the need for prevocational education.	3,8	1,6	2,2

Employers' fear to employ a person with disability.	3,6	1,6	2
Lack of communication between parents and children.	3,6	2,2	1,4
In mainstream schools students are too little acquainted with vocational education, that is why children are afraid of vocational education lessons in vocational schools.	3,6	1,8	1,8
Too little teachers' interest in encouraging a child to choose a profession.	3,6	2,2	1,4
Insufficient teachers' ability to provide vocational counselling and orienting.	3,6	2,2	1,4

In case of evaluation of situation the statements of the participants of the Delphi group were evaluated as follows: 1 very bad, 2 bad, 3 I have doubts, 4 good, 5 very good and, in case of evaluation of demand: 1 not important at all, 2 not important, 3 I have doubts, 4 important, 5 very important.

Table 2

Traditions that may help with prevocational education of students with SEN

Statements expressed in the group	Situation (M)	Demand (M)	Polarity
Teacher's professional preparedness to work with a student having SEN.	2,4	5	2,6
Every student with SEN is accepted as a free personality and the conditions to realize his/her abilities according to possibilities are created.	2,4	4,8	2,4
Special attention is paid to working (vocational) activity participating in real activity.	2	4,8	2,8
Encouragement of economical usefulness and occupation, students with SEN acquire respective qualification in order to adapt to social environment and labour market.	2	4,8	2,8
In schools there are vocational information points, services of vocational informing and counselling on the issues of vocational purposefulness and suitability are rendered.	3,4	4,8	1,4
Teacher's empathy.	3	4,6	1,6
Student is supervised. After graduation there is coordination of future vocational career.	2	4,6	2,6
There are "mediators" between educational institutions and social partners.	1,8	4,6	2,8
Establishing enterprises that could give possibility for a student with SEN to work practically.	2	4,4	2,4
Activeness of a person with disability in search of a job.	3	4,4	1,4

Establishing social accommodation with service in order to form social skills and retain independence.	2,4	4	1,6
--	-----	---	-----

The participants of the Delphi group indicating the directions of prevocational education to be improved emphasize teacher's professional preparedness to work with students having SEN, however, when a student learns in inclusive environment teachers not always are practically prepared to render qualified pedagogical assistance because of lack of time and knowledge. Kluth, Biklen English-Sand, and Smukler (2007) write that quite often even inclusive education is faced with a range of obstacles, including educational segregation, inappropriate curricula, lack of appropriate support and services, and social rejections. The category "Teacher's professional preparedness to work with a student having SEN", is strengthened by "Every student with SEN is accepted as a free personality and the conditions to realize his/her abilities according to possibilities are created" (see Table 2). Inclusive education should be understood not only as educating students having different needs together, but also creating suitable conditions providing schools with sufficient number of methodical aids prepared with regard to students' different needs, compensatory technique, also establishing preconditions to render sufficient pedagogical supervision and assistance to students.

Encouragement of vocational activity and occupation of students with SEN is necessary in order to gain practical experience and real life skills, expand social relations and change the attitude of society towards an employee with disability. However, it is not sufficient for a student to successfully integrate in the labour market. The participants of the Delphi group point out the necessity of the coordination of further vocational career, raising a task for social institutions to register all students with SEN and render them psychological and pedagogical assistance in transition from youth to adulthood and helping to suitably take up the new roles and duties of employee, citizen, community member, father or mother. The majority of students with SEN are from families getting social assistance, therefore, the experts suggest establishing social accommodation with service in order to form social skills and retain independence of students with SEN.

Importance of creating the interaction child-family-school-community

Wagner and Davis (2006) in analyzing the results of longitude research by the other authors distinguish effective support from school creating positive relations as a basis helping students to get involved in school life as one of five principles of prevocational education conditioning positive experience of mainstream school for students with special educational needs and successful

transition to early adulthood. Factors determining positive relations: smaller school or class size, formation of small educational communities, implementation of mentorship programmes in schools, rendering assistance to students with SEN (development of social skills helping to reduce the impact of a disorder on the formation of relations).

Table 3

Interaction child – school

Statements expressed in the group	Situation (M)	Demand (M)	Polarity
In schools there should be specially adjusted equipment, visual aids, methodical material.	3	5	2
Teacher's education, in-service training.	2,6	4,8	2,2
Development of competences necessary for person's future professional activity.	2,6	4,8	2,2
Team assistance from all the specialists of educational assistance.	3	4,6	1,6
Strengthening of self-confidence.	3	4,6	1,6
Formation of social and communication skills.	3	4,6	1,6
Correction of behaviour.	2,8	4,6	1,8
Formation of positive peers' attitude towards students with SEN.	3	4,6	1,6
Constant communication and collaboration with peers.	2,6	4,6	2
Strengthening of learning motivation.	2,4	4,6	2,2
To develop cognitive abilities, to teach how to use sources of information.	3,2	4,6	1,4
To improve cognitive functions necessary for future profession.	2,8	4,6	1,8
To help a student to evaluate his/her possibilities.	3	4,6	1,6
Class size should be chosen with regard to what special educational needs a student has.	2,4	4,8	2,4
Classes should be of such size as to permit a teacher to give enough attention to all students.	2,2	4,8	2,6
In classes there should be no more than 5 students with intellectual, behavioural and complex needs.	2	4,5	2,5
Involving in joint activities with other students.	2,8	4,4	1,6
Provision with special educational aids.	3,4	4,4	1
To perform various prevention programmes of children's occupation, to maintain relations with various institutions in the community.	2,8	4,4	1,6
Inclusive environment is important.	2,8	4,4	1,6
To provide necessary assistance to a student in analyzing his/her environment, to help to find suitable ways of solving problems.	3,2	4,2	1

To help a student to know himself/herself.	2,6	4,2	1,6
Psychologist may help a class tutor to learn about the interests, inclinations, intentions of the students of his/her class.	3	4,2	1,2
To strengthen children's psychological resilience, to teach how to overcome difficulties.	2,6	4,2	1,6
Teacher assistant should help to perform activities related to education, to appropriately use technical measures of assistance.	3,2	4,2	1
Teacher assistant should help a student to safely orientate at school and out of school.	3,4	4,2	0,8
To meet internal and external needs of a student with SEN.	2,8	4	1,2
Rooms oriented towards concrete specialities suitable for students are established.	1,8	4	2,2

In order to achieve one of the objectives of prevocational education – successful vocational adaptation of students with SEN – creating and maintaining of positive students' experience at school is important. In order for a child to achieve optimal learning results firstly all his/her internal and external needs should be satisfied. In this aspect the participants of the Delphi group emphasize team work of all the specialists of education (see Table 3).

Formation of social skills (adequate self-assessment, appropriate behaviour, etc.), involvement of students with SEN in joint activities together with all the participants of the process of education is necessary in order to ensure positive relations with peers and teachers. Students at school should be taught communication skills, how to manage emotions, solve conflicts, know the main requirements of etiquette, have the skills of hygiene.

Table 4

Importance of involving a student and his/her family in the process of prevocational education

Statements expressed in the group	Situation (M)	Demand (M)	Polarity
Parents should observe child's interests, abilities, hobbies.	3,6	4,8	1,2
Parents should be involved in collaboration on interinstitutional level and on the level of school community.	2,6	4,8	2,2
Formation on parents' positive attitudes.	2,8	4,6	1,8
To strive that parents adequately evaluate their children's possibilities, encourage them and help them improve working skills.	2,6	4,6	2
During parents' meetings to organize meetings with specialists in educational assistance, vocational counsellor, coordinator of prevocational education.	2,8	4,4	1,6

To provide parents with information about the news in the labour market, changes, educational institutions where specialities can be acquired, requirements for particular professions, actual possibilities of their children.	2,6	4,4	1,8
Giving parents purposeful directions.	2,4	4,4	2
To constantly provide parents with information about students' achievements.	3,8	4,4	0,6
Preparation of individual transition plan from school to vocational activity.	2	4,4	2,4
Parents' collaboration with pedagogues in identifying student's abilities.	2,8	4,2	1,4
Joint activities, attractions, trips, meetings, festivals together with parents are planned.	3,2	4	0,8
Persuasion of parents in the success of collaborative activity.	2,6	4	1,4
Create joint projects with parents.	2	3,8	1,8
Parents should be provided with psychological assistance.	2,8	3,6	0,8

Parents raising children with SEN often overestimate or underestimate their abilities (Metsola, Spichtinger, Grazioli, Baranauskienė, Radzevičienė, Valaikienė, Kossewska, Kijak, Aspelund, 2012), therefore, the participants of the Delphi group emphasize the need for social, pedagogical and psychological work with parents (see Table 4). Parents should also help their children to choose a profession observing their needs, interests and inclinations. However, they should be purposefully trained by specialists how they should perform this observation and construct a conversation with a child.

The second not less important objective is to participate together with a child in preparing a particular individual transition plan from mainstream school to vocational school (or vocational activity). Parents, as well as children, not always know the possibilities of choosing a profession, getting social allowance, therefore, in creating a vocational career plan it would be possible to consider all the solutions together with specialists, to solve problems that before the counselling may seem as the main insurmountable obstacles in choosing a profession. Clear knowing what one wants gives a direction to efforts and makes them more effective. Realized wishes are a strong motivating power.

Career planning is a life long process because the external world is constantly changing (new requirements for the workplace, disappearance of professions, reorganizations of enterprises, etc). People constantly gain new experience, knowledge, change their attitude. Self-cognition, analysis of vocational possibilities, setting new aims of life, career and education should be a constant process, therefore, one of the aims of counselling should be not only to help to create a career plan for today, but teach students and their parents to create a career plan themselves and take personal responsibility for it.

Table 5

Importance of the creation of the interaction child – community

Statements expressed in the group	Situation (M)	Demand (M)	Polarity
Open door days in enterprises.	2,4	4,8	2,4
To organize exhibitions of children's works, other events in the city.	3,4	4,6	1,2
Students with SEN should experience success more often.	2,6	4,6	2
To invite employers to joint events.	2,4	4,6	2,2
To encourage constant participation in social events of the city.	2,8	4,2	1,4

The practice of the creation of the interaction child – community in Lithuania is still in the stage of formation. It is agreed with the opinion that students with SEN should be encouraged to participate in the life of society, however, so far the possibilities to participate in the events of the community presenting works in exhibitions, participating in contests, to go to open door days organized in enterprises are offered (see Table 5).

Table 6

Aims of prevocational education of students with SEN

Statements expressed in the group	Situation (M)	Demand (M)	Polarity
Development of practical and social skills in students with SEN.	3	4,8	1,8
Development of skills of independent life.	2,6	4,8	2,2
To help each child to find and gain a profession corresponding to his/her wishes and possibilities.	2,4	4,8	2,4
To help a student with SEN to understand the reality of the possibilities of his/her choice.	2,6	4,8	2,2
Practical probation of professions.	2,2	4,8	2,6
Student with SEN should feel as a person of full value and needed for society.	2,4	4,8	2,4
To stimulate a wish for self-education, constant perfection.	2,8	4,8	2
Development of sense of responsibility, duty, honesty.	3,2	4,6	1,4
Development of diligence.	3	4,6	1,6
Self-cognition of a student with SEN.	2,8	4,6	1,8
Gaining knowledge about professions.	3,2	4,6	1,4
To help a student with SEN to perceive personal and social responsibility.	2,6	4,6	2
To teach how to make a decision in life.	2	4,6	2,6
Close relations between school, family and vocational counselling services.	2,4	4,6	2,2

The participants of the Delphi group emphasize the development of social skills and independent life skills as one of the main aims of prevocational education (see Table 6). Wishes not corresponding to possibilities or reality may remain just dreams, therefore, finding a profession corresponding to student's wishes and possibilities is emphasized.

Development of working skills comprises the development of responsibility, sense of duty, honesty, diligence, ability to responsibly make decisions.

The world is constantly changing: the amount of information is becoming larger, the technologies are improving and every stop that is too long may mean lagging behind. Disposition to learning facilitates the adaptation to changes and is one of the conditions of the competition in the labour market. Interests and being aware of them are one of the essential factors in choosing vocational activity. The researches prove that interests have stronger relation to choosing a profession than abilities. When there is lack of interest – the possibilities to form abilities, competences and skills are very small, even when having ideal preconditions for abilities and talents (Armalienė, Kriščiūnaitė). Therefore, the motivation of life long learning in students with SEN should be constructed on the basis of their interests finding activities that are successful for them and bring them satisfaction.

Conclusions

1. The results of the research of the Delphi group have permitted to reveal the factors of prevocational education of students with SEN and the directions to be improved: in the country too few possibilities in choosing a profession are given to students with severe and very severe SEN, negative employers' attitudes, insufficient encouragement of prevocational education reduce the possibilities of vocational realization of students with SEN. More attention should be paid to training and encouragement of teachers to implement the aims of prevocational education, the continuity of prevocational education of students with SEN should be practically performed, the aim of which is to ensure successful transition from school to adulthood.
2. Creation of positive relation between a student with SEN and school should be performed meeting internal and external child's needs, forming social skills. Assistance to a student should be complex and rendered in systematic collaboration between the specialists in different areas.
3. In order to optimize prevocational education parents need social and psychological support as well in order to better know child's needs, appropriately discuss the possibilities of vocational career. In creating an individual vocational career plan specialists should also involve parents in order to consider all the solutions, to solve problems that before the

counselling may seem as the main insurmountable obstacles in choosing a profession.

4. The participants of the Delphi group accentuate the development of social skills and independent life skills in students with SEN and vocational counselling as one of the main aims of prevocational education. In students' choosing a profession the process of the coordination of interests and abilities could take place during practical work classes.

Summary

Rapid progress of informational and communicational technologies, changes in the labour market, business, economy, essentially changed the requirements for employees predominant in the labour market and forced specialists to search for new methods of vocational education and training, to form new employees' skills. Striving for successful transition of students with SEN from school to adulthood prevocational education becomes especially relevant.

In 2012 in Lithuania the research of the Delphi group was performed where 13 experts having direct pedagogical experience in working with students having SEN participated.

The aim of this article – to reveal the directions of prevocational education of students with SEN, actual situation and opportunities.

Practical experience of the participants of the research has permitted not only to reveal structural and in-depth factors of prevocational education of students with SEN but also foresee strategic directions of changes.

The participants of the Delphi research accentuate the necessity of encouragement and suitable preparedness of teachers to implement prevocational education, development of social skills and independent life skills in students with SEN, development of working skills. They indicate specialists' support in the period after graduation as one of the main condition of the success of prevocational education that helps a student with SEN in successful transition from school to adulthood.

Bibliography

1. Armalienė, D.; Kriščiūnaitė, R. Siek, planuok, veik. Kaip teisingai pasirinkti karjeros kelią. Švietimo mainų paramos fondas.
2. Buddenbaum J., M.; Novak, K., B. (2001). *Applied Communication Research*. Usa: Iowa State University Press.
3. Kluth, P., Biklen, D. English-Sand, P., Smukler, D. (2007). Going Away to School. Stories of Families who Move to Seek Inclusive Educational Experience for Their Children with Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (1), 43-56.
4. Kochhar-Bryant, C.; Greene, G. (2009). *Pathways to Successful Transition for Youth with Disabilities*. 2nd Edition. ISBN 13: 978-0-13-205086-9.
5. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Monografija. Kaunas.
6. Linstone, H., A.; Turoff, M. (2002). *The Delphi Method Techniques and Applications*. USA.

7. Metsola, L.; Spichtinger, U.; Grazioli, P.; Baranauskienė, I.; Radzevičienė, L.; Valaikienė, A.; Kossewska, J.; Kijak, R.; Aspelund, S. (2012). *Vocational Counselling for Children & Youth with Special Educational Needs*. ISBN kodas: 978-83-7271-740-5. Lenkija: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego Krakow. P. 9-29, 127-205, 363-379.
8. Okoli, Ch.; Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*. 42. P. 15-29. Prieiga internete:
From:<http://chitu.okoli.org/images/stories/bios/pro/research/methods/OkoliPawlowski2004.pdf>.
9. Schniederjans, M., J.; Hamaker, J., L.; Schniederjans, A., M. (2010). *Informatikon Technology Investment. Decision-Making Methodology*. 2 nd Edition. Singapore: World Scientific Publishing Co.Pte.Ltd. ISBN-13 978-981-4282-56-7.
10. Jovaiša, L. (1999). *Profesinio konsultavimo psichologija*. Vilnius.
11. Jurevičiūtė, K. *Iki profesinio ugdymo sampratų raida Lietuvoje*. Tiltai. 2007, 4. ISSN 1392-3137.
12. Wagner, M.; Davis, M. (2006). How are we preparing Students With Emotional Disturbances for the Transition to Young Adulthood? *Journal of Emotional and behavioral disorders*. Vol. 14 No. 2. P. 86 – 98.

Ingrida Baranauskienė	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt Phone: +370 41 595 747
Aistė Valaikienė	Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies P. Višinskio str. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania E-mail: sumc@cr.su.lt ; aistukas@mail.ru Phone: +370 41 595 747

MENTAL HEALTH OF SPECIALISTS AND EMOTIONAL STATE OF INFANTS WHO ARE IN INSTITUTIONAL CARE

Adolfas Juodraitis
Liuda Radzevičienė
Diana Strakšienė

Šiauliai University, Lithuania

Abstract. *An article tries to reveal presumptive relationships of mental health of special educators and emotional stage of infants. In this context we discuss mental health of teachers (reasons and signs of it) and emotional reactions of infants. In specific educational environment mental health of teachers is an important factor of successful pedagogical process and infant development, as well. Pedagogue in Infant home acts as a creator of the stimulating environment for child's space of development. The analysis of expression of emotional status of infants let us draw a conclusion, that optimal psychological health of caregivers impresses emotional condition of deprived infants. The boys are more influenced by psychological condition of caregivers then girls.*

Key words: *infant home, early age children, emotional reactions, and psychological health of caregivers.*

Introduction

Development of the early age children in the institutional environment does not go in the conformity with law of the nature.

The success of education in early infancy depends on the child's ability to react to the environmental changes to express his/her emotions and on it in adequate way. Creation of cognitive environment and managing pedagogical processes depends on the professional – personal characteristics of the teachers, who at the same time are: mothers, teachers, “fathers” and grannies. In the scientific researches of special education there is no enough studies concerning psychological health of educators working in the state care institutions with the early age children. It's evident that during the last years a significant attention in national science was paid to the analysis of pedagogical competences, values, and level of professional abilities (Ruškus, 2000; Juodaitytė, Rūdytė, 2009; Aramavičiūtė, 2006; Bitinas, 2004; Vasiliauskas, 2005; Ruškus, Gerulaitis, 010).

Any positive educational activity might be realized on the optimal emotional stage. Emotional status of child at this age reflects psychological health and even at this age psychological health is attackable most of all. Perforce close relationships between infant and special educator must be set because of “basic biological” duties to represent family, with it's complex meaningful. This situation forms specific type of social interaction, that's why psychological health of educator is one of the most significant indicators, that effects valuable child development. Problems of emotional and social development of infants,

who are brought up in care institutions were discussed by researchers (Žukauskienė, 2012; Kaffemanas, 2000). Anyway, the revealed facts were never connected with the psychological health of educators.

Scientific studies in this area are important, because they can help us to understand educational specify better, that take place in the care institutions. Anyway, the background of any education is mentally stable and healthy people. *Health* – is a state of physical, mental, and social well – being which changes over time (Seligman, Walker, Rosenhan, 2001). It is true, that mental health partly depends on people social well – being. So unstable socioeconomic situation decrease the potency of mental health. This idea of our research reviews a new point of scientific significance. *Mental health* is a harmonious multi-complex of complicated biological and social factors. In working definition it's close to the definition of *social health* as a dimension of individual well – being distinct from both physical and mental health (Berns, 2008). In many cases, the health status may be a function of non – health factors external to the individual, such as the environment, the community and significant social groups. Social well – being measures focus on constructs such as role – related coping, family health and social participants. So according this presumption, mental health of teachers working in cares institutions for the early age children, might be defined as an object of social health.

Research object: mental health of special educators and its reflection on infant's emotional reactions.

The goals of research: 1) to determinate the main characteristics of psychical health of caregivers (special pedagogues), 2) to evaluate infant's, who have lost care of their parents, emotional particularities, 3) to find out some correlations with emotional stage of infants and psychological health of caregivers. That's why we organized triple – piece research (estimation of the main characteristics of psychical health of specialists, evaluation of emotional development of infants, and setting result correlation).

Hypothesis of the research. Mental health of special educators has presumptive relationships with infant's emotional status.

Methods of the research. We used closed form questionnaires (LEMON Learning Material On Nursing, 2008) to set mental health of infant home teachers, observation of infants' emotional reactions, and SPSS package for setting variables correlation, methods of descriptive statistics. During 1 month of observation we fixed different emotional reactions of infants. Spontaneous, joy, curiosity, impatience, and lack of attention, hyperactivity, irritability, apathy, and indifference were categorized and assessed. Emotional reactions and states were selected after longitudinal observations of infant's emotional status. At the same time the predominant psychological status of the same day of caregiver was fixed.

Quotas of the research were 60 caregivers of 4 Infant Homes of Lithuania, and 120 infants from 6 to 24 month of age.

Characteristics of Infant home teachers and infants that took place in the research

Teachers that took part in this research differ according their age, educational level, professional experience and lengths of service. During the last years the educational level of caregivers became more professional, and it is conditioned by the requirements of market economy. The heads of institutions prefer to take person whose professional qualification is higher.

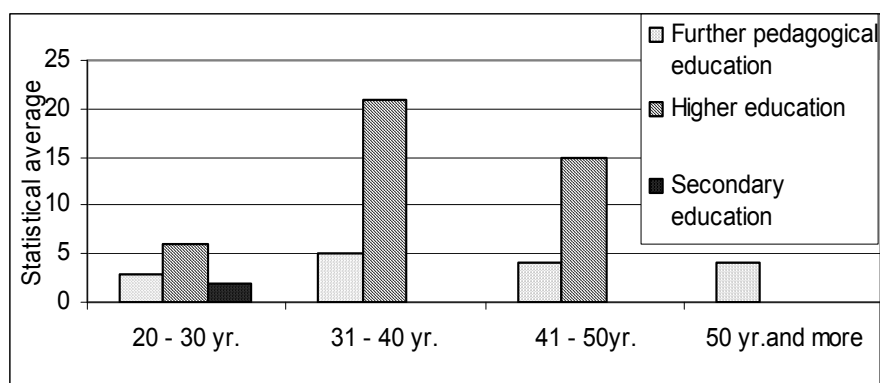


Figure 1 Age and education of infant home teachers

Most of all teachers are 31 – 40 old women with higher pedagogical education (Fig.1).

Significant indication of mental health is a marital status of women, that in any case it might acts as a positive or negative factor.

Most of the teachers live in marital status and it might be indicated as a positive factor for their mental health, anyway, the level of marital life quality we do not assessed. It's obvious that comparatively high level of divorced women has some psychological problems that influenced their mental health (Fig.2).

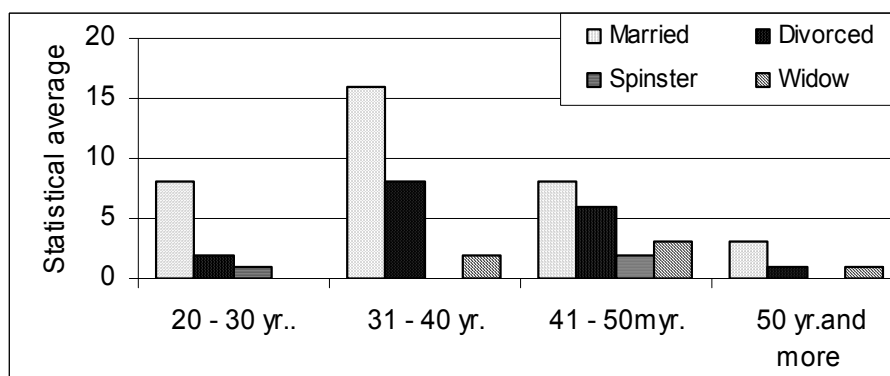


Figure 2 The marriage bonds of infant home teachers

We analyzed cases of 120 infants who were placed to Infant Home, because their parents couldn't take care about them. We characterized them according age, gender and age, when they were placed to Infant home.

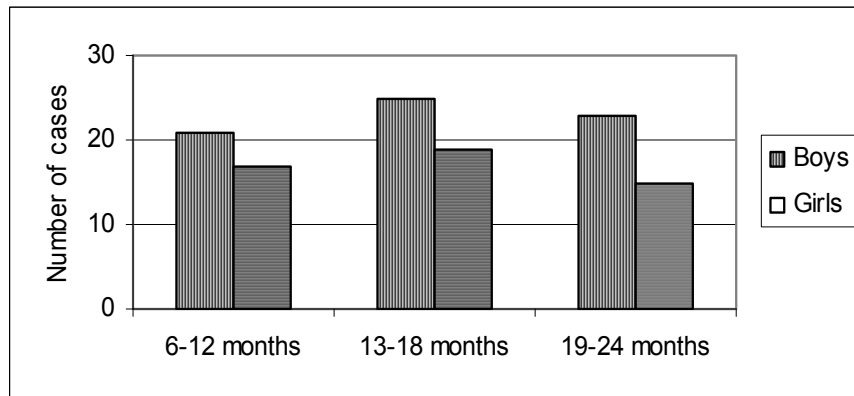


Figure 3 Infants according there age and gender

In all age groups we set up prevailing gender of boys (Fig.3). It's regular, because during the last years the number of boys was higher then number of girls. In the research quota there were no significant differences in number of genders.

The age then child is placed to infant home is significant according to the state of infant's natural socio-psychological growth: forming of the type of the attachment, sense of security, dyadic relationships and other. That's why mental health of caregiver (special educator) has primary dependence on the infant's development quality.

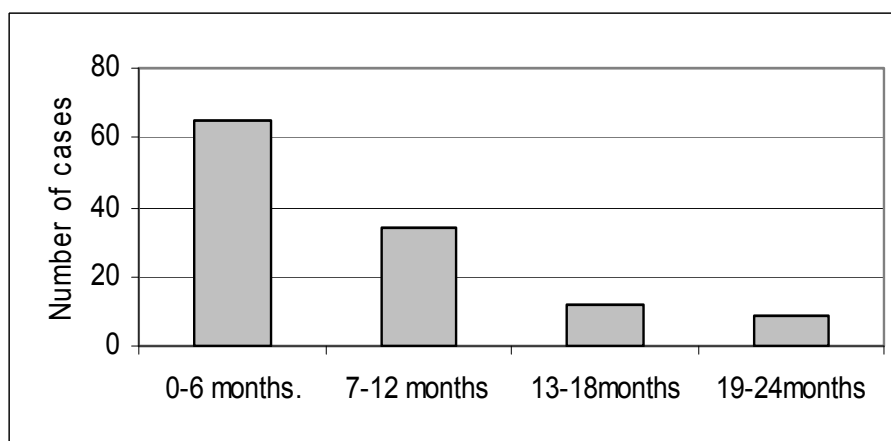


Figure 4 Age of Infants at the moment of their placement to Infant Home

Most of the infants were placed from 0 to 6 months of age (Fig.4). It is precarious period, because all mentioned characteristics forms at this period of infant's age.

Analysis of presumptive relationships of teacher’s mental health and emotional stage of infants

Analyzing results of teacher’s mental health we clarified the emotional tiredness, long lasting depressive and stress situations. In 12(20%) cases we could talk about normal emotional stage of caregivers only. In the rest cases we found out: 15 (25%) nurses are exhausted emotionally and statistically significance of stressful situation was found out in 33 (55%) cases. The main reasons, that were mentioned, why they feel unhappy, were:

1. Hard economical situation in the family,
2. Health problems.
3. Unemployment of one of the members of caregivers’ family.
4. Problems in relations with the members of caregivers’ family.
5. Psychological problems in the institution.
6. Others.

It’s common, that caregivers mentioned several reasons of their depressive situation. The prevailing emotions, mentioned in questionnaire were: tiredness, unhappiness, having a lot of troubles, worthless, loss of illusions and confidence in people, despair. Most part of the caregivers lives in the stable situation of stress. Caregivers, who where seemed to be emotionally stable, clarify their condition as having energy, troubles, and felt happy, employable. We marked out reasons of insufficient teachers’ mental health:

Economical – Educational Problems low educational level, and that’s why living wedge, as well; lack of perfection possibilities, because refresh courses are fee – paying, etc.

Personal problems: insufficient motivation, lack of self – confidence; unofficial age limit.

Social problems: quality of public health system, social guaranties, etc.

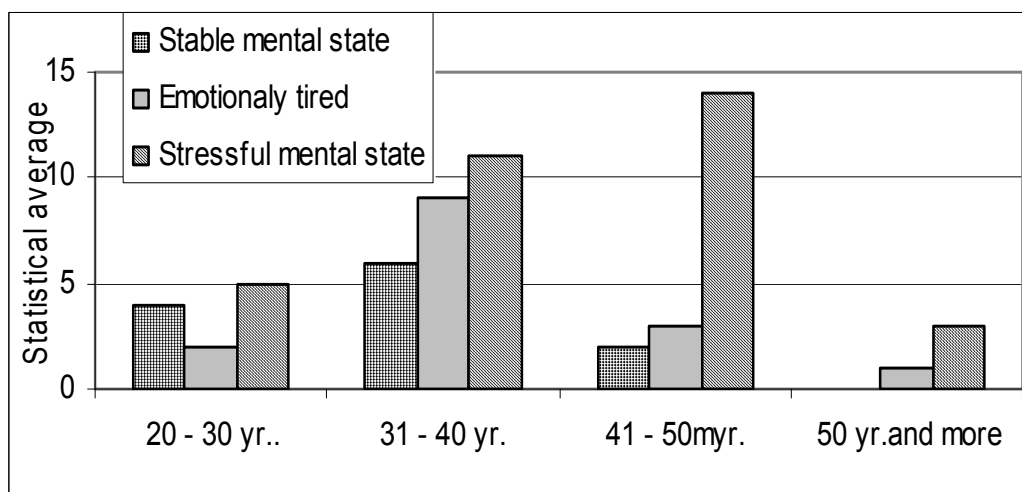


Figure 5 Mental health of infant home teachers

Social attitudes of pedagogues and its gradually alternation reflects on processes of emotional maturation of school infants. For the children who are brought up in Infant home caregiver is a guarantor of the sense of security that facilitates environmental cognition, and sensor integration - basis of early developmental conditions. Emotional development in early age corresponds with successful social interactions.

Observation data of emotional status of infants and its analysis revealed that emotional reactions and emotional state of infants who are brought up in infant home is not so diverse as it is defined in the Izard (2000) classification. Spitz (2001), Berns R.M. (2008) describes emotional development of infants who are out of family as poor, monotonous, with displaced relationships with adults. In the early age for the wards of infant home instinctive emotional reactions are more common and only later they distinguish with different modality.

There are a lot of people who infants have to contact every day so, the quality and quantity of contacts differ, but emotional development is displaced, because child has no opportunity to attach to one person, his need of safety is not satisfied. In the infant's development in care institution significant periods of dyad, reciprocity are missing.

Table 1

Emotional reactions according gender

Emotions and emotional status	After experiment			
	Boys N-18		Girls N-16	
	Σ	X	Σ	X
Joy	792	18,14	561	12,21
Interest	851**	19,10	721*	21,38
Sadness	709	28,23	627	30,48
Anger	55	4,49	32	2,89
Anxiety	122*	6,23	110**	6,13
Homeostatic status	709	12,38	530	11,26

* - level of significance $p < 0,05$; ** - level of significance $p = 0,00$

Boys were more joyful than girls. We say that, decreasing of joy emotion is positive process, because according to the theoretical issue of emotional differentiation, emotional reactions of joy transfer to the emotional reactions of interest (Table 1).

Emotion of anxiety among gender groups took place in the analysis of research data, as well. Boys demonstrated more emotional reactions of anxiety according to the emotion of sadness of teacher's. Anxiety was demonstrated in behavior of both - girls and boys.

Emotional reactions of anxious among gender groups reflect insufficiency of emotionally close direct contacts with adults, sense of safety, and quality of

attachment. Significantly expressed anxiety that was demonstrated can be assessed as typical regularity of psychical development of infants in care institutions. It's obvious, that basic emotional needs can't be developed: they can be satisfied or not.

During the whole process of observation, homeostatic state among girls and boys can be assessed as one of the most stable emotional phenomenon. Why? We suppose, that passive behavior, low motivation for activity might be explained in two ways. First, institutional environment and calm emotional relationships stimulate child's dissociation and recoil from surrounding reality; second, homeostatic state in early infancy might be assessed as non-activated expression on anxiousness.

In general, we found out that negative emotions began to increase together with the child's age and emotional state of teachers. The most critical period is 16-18 months. We can do premise, that this period of age might be defined as the period of manifestation of the first signs of psychical deprivation. Prevalence of negative emotions at this age correlates with psychological stage (group of personal problems) of caregivers.

There are some particularities of infant's emotional reactions according to the gender and psychological health of caregivers. Boys are more emotionally sensitive, they distinguishes by the liability of their emotions. Girls are more to be emotional stable and more "open" to the environmental changes and less sensitive to the particularities of psychological stage of caregivers (economical – educational group of reasons).

Conclusions

We can talk about the tendencies, which became evident in our research:

1. Satisfaction of the basic psychical needs of early age children is the essential condition of educational process and mental health of teachers, as well. Pedagogue in Infant home acts as a creator of the stimulating environment for child's space of development. The number of children and caregivers that we observed is too small to make conclusions about relationship between children's emotional stage and psychological condition of caregivers.
2. Some system or kind of psychological help for pedagogues, who chanced to live and work in the period of changes of the whole socioeconomic structures in the post-communist period, must be organized, because due to various reasons, the most of the caregivers feel them selves psychologically depressed.
3. The analysis of expression of emotional status of infants let us draw a conclusion, that optimal psychological health of caregivers impresses

emotional condition of deprived infants. The boys are more influenced by psychological condition of caregivers than girls.

Summary

An article reveals presumptive relationships of mental health of special educators and emotional stage of infants. In this context mental health of teachers (reasons and signs of it) and emotional reactions of infants is discussed. In specific educational environment mental health of teachers is an important factor of successful pedagogical process and infant development, as well. Pedagogue in Infant home acts as a creator of the stimulating environment for child's space of development. The analysis of expression of emotional status of infants let us draw a conclusion, that optimal psychological health of caregivers impresses emotional condition of deprived infants. In general, it was found out that negative emotions began to increase together with the child's age and emotional state of teachers. The most critical period is 16-18 months. We can do premise, that this period of age might be defined as the period of manifestation of the first signs of psychical deprivation. Prevalence of negative emotions at this age correlates with psychological stage (group of personal problems) of caregivers.

There are some particularities of infant's emotional reactions according to the gender and psychological health of caregivers. The boys are more influenced by psychological condition of caregivers than girls and emotionally more sensitive. Girls are more to be emotional stable and more "open" to the environmental changes and less sensitive to the particularities of psychological stage of caregivers (economical – educational group of reasons).

Bibliography

1. Aramavičiūtė, V. (2006). Jaunuolių dvasingumo šiuolaikinės kaitos tendencijos. *Acta paedagogica Vilnensia*, (17) p. 45-56.
2. Berns, R.M. (2008). *Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė*. Poligrafija ir informatika. Vilnius
3. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Kronta. Vilnius
4. Juodaitytė, A., Rūdytė, K. (2009). Diskursas kaip socialinių- edukacinių reiškinių kontekstualaus supratimo metodologinė prieiga. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 12 (1), 27–43. Šiaulių universiteto leidykla, p. 27 – 43.
5. Kaffemanas, R. (2000). Globos namų ir Specialiųjų mokyklų auklėtinių elgesio problemos. *Specialusis ugdymas III*, 70-77. Šiaulių universiteto leidykla.
6. *LEMON (LEarning Materials On Nursing): a package of learning materials for nurses and midwives, feldschers and others performing nursing and midwifery tasks*. WHO, 1996. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (document EUR/ICP/DLVR 02/96/1).ns R.M. (2008)
7. Ruškus, J. (2000). Socialinis - psichologinis specialiojo pedagogo portretas nuostatų aspektu. *Specialusis ugdymas III*, 87-97. Šiaulių universiteto leidykla.
8. Ruškus, J., Gerulaitis, D. (2010). Parental Involvement in the Special Needs Education through the Construction of an Individual Plan: A Lithuanian Experience. *Illinois child Welfare. Volume 5 • Number 1* p.15 – 32.

9. Selingman, M. E. P., Walker, E. F., Rosenhan, S. L. (2001). *Abnormal Psychology* (4th ed.). New York, W.W. Norton Company.
10. Vasiliauskas, R. (2005). Ugdymas ir vertybės: Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai. *Acta paedagogica Vilnensia*. (14) p. 8 – 17
11. Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Margi raštai. Vilnius.
12. Изард, К. (2000). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер.
13. Шпиц, Р. (2001). *Психоанализ раннего детского возраста*. Москва: Университетская книга.

Ph.D. Adolfas Juodraitis	Department of Social Education and Psychology, Faculty of Social Welfare and Disability Studies Šiauliai University, Lithuania. E-mail: sppkatedra@cr.su.lt Tel: +370 41 595732
Prof.dr. Liuda Radzevičienė	Department Medical Science, Faculty of Social Welfare and Disability Studies Šiauliai University, Lithuania. E-mail: raliu@splius.lt Tel: +370 41 595735
Prof. dr. Diana Strakšienė	Department of Music Pedagogy, Faculty of Arts, Šiauliai University, Lithuania. E-mail: diana.straksiene@gmail.com Tel: +370 41 595868

INOVATĪVA PIEEJA SKOLĒNU UZMANĪBAS PILNVEIDOŠANĀ

Innovative approach in the improvement of student's attention

Anda Kauliņa

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Daina Voita

Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledža,
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Juris Porozovs

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Evita Valēviča

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija

Abstract. *Integrated studies are aimed towards linking knowledge from a variety of subjects. By studying related subjects in an isolated manner the knowledge is acquired in a disorganized way. Therefore contemporary pedagogy demands the use of integrative teaching methodology to achieve the best results. An Integrative teaching methodology for children with learning difficulties and cognitive and motor disorders was used in 17 schools from different Latvian regions. Students acquired Integrative teaching methodology during one study year. Attention span and concentration abilities using Cognitron test from Vienna test system were estimated for 615 students before and after the acquiring of Integrative teaching methodology. The results of younger students have improved more than the results of older students after using this methodology. The largest increase of speed and accuracy of information processing was observed for 3-4 grade students of general schools.*

Keywords: *attention, concentration abilities, integrative teaching methodology, learning disorders, students.*

Ievads

Introduction

Integratīvā pieeja izglītības procesā ir tēmu apguve, problēmu risināšana un izpēte, praktiski sasaistot vienā veselumā atsevišķos mācību priekšmetos apgūstamās vai apgūtās zināšanas un prasmes. Tas var notikt īpaši izveidotu integrētu mācību priekšmetu veidā, vai arī integrēti aplūkojot atsevišķas mācību priekšmeta satura daļas (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000).

Integratīvas mācību metodikas izstrādāšana un ieviešana pedagoģiskajā praksē balstās uz efektīvu kompleksu metožu un tehnoloģiju izmantošanu. Apgūstot radniecīgus priekšmetus izolēti, tiek veicināta fragmentāra zināšanu apguve, skolēnam neveidojas sistēmisks priekšstats par apkārtējo pasauli un tās likumsakarībām (Anspoka, 1999). Tāpēc mūsdienīgs pedagoģiskais process skolā paredz integratīvas mācību metodikas izmantošanu optimāla rezultāta sasniegšanai. A. Šmite norāda, ka integrētās mācības tiek virzītas uz to, lai kopveselumā saistītu zināšanas no dažādiem mācību priekšmetiem, dažādus

mācību mērķus – kognitīvos, sociālos u.c., kā arī skolas un ārpuskolas reālās kultūras dzīves norises (Šmite, 2005). Tieši integratīvā pieeja vislabāk veicina dzīvei nepieciešamo zināšanu, prasmju un attieksmju apguvi (Tiļugs, 2008). A. Petere norāda, ka integrēto mācību mērķi svarīgi ir ņemt vērā skolēnu pieredzes sekmēšanu saskaņā ar viņu attīstības iekšējo loģiku, attīstības potencēm, radot skolēnu spēju un individualitātes attīstībai labvēlīgu vidi, ievērojot skolēnu intereses un novēršot pārslodzi, tādējādi rosinot izzināšanas darbību. Pazūd mācību stunda kā organizācijas forma, skolotājs strādā brīvi organizējot bērnu atpūtu tad, kad jūt skolēna nogurumu, veicot kāda jautājuma izzināšanu (Petere, 2004). Tas veicina skolēna intereses veidošanos par mācību procesu un veicina mācību motivācijas attīstību.

Bērni ar mācīšanās grūtībām, kognitīviem un kustības traucējumiem ļoti bieži skolās nesaņem pilnvērtīgu speciālistu (psihologu, logopēdu, rehabilitologu u.c.) atbalstu, un līdz ar to viņiem neizdodas vispusīgi attīstīt savas spējas un iekļauties sociālajā vidē. Mācīšanās traucējumus tradicionāli iedala pēc tā, kura funkcionālā vai akadēmiskā joma ir traucēta, vai arī vadoties no tā, kurš informācijas apstrādes process ir traucēts (Demidova, 2008).

Mācīšanās traucējumu veidošanos ietekmē vairāki faktori. Ir zināms, ka mācīšanās traucējumi ir saistīti ar smadzeņu darbības traucējumiem (Skola visiem, 2002). Tiek uzskatīts, ka kognitīvie traucējumi rodas, dažādiem faktoriem iedarbojoties uz galvas smadzeņu augšanu un attīstību, kā rezultātā veidojas strukturāli nervu sistēmas bojājumi, galvas smadzeņu funkciju traucējumi, cerebrālas lateralizācijas traucējumi vai galvas smadzeņu nobriešanas traucējumi (Zeldin, 2007). Mācīšanās traucējumi var būt saistīti ar tādām slimībām kā uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindromu (UDHS), komunikācijas un uzvedības traucējumiem, kā arī depresīviem traucējumiem. Jaunākā vecuma bērni ar UDHS bieži ir ļoti jūtīgi, viņiem novēro sliktu miegu, šie bērni ir raudulīgi un visu laiku aktīvi (Sample, Smyth, Burns et al., 2005). Bērniem ar UDHS ir grūtāk veikt plānošanas darbu, pārdomāt un atbildi neizteikt uzreiz, veikt divus darbus vienlaikus (Matlin, 2009). Raksturīgi, ka hiperaktīviem bērniem novēro arī tādus traucējumus kā specifiskus mācīšanās traucējumus (60%), uzvedības traucējumus (40%), atkarības problēmas, depresiju un citas (Dulcan, 2010). Hiperaktīviem bērniem ir ļoti svarīgi attīstīt spēju koncentrēt uzmanību, jo ar tās palīdzību viņi spēj kontrolēt savu kustību aktivitāti. Impulsivitātes samazināšanai tiek ieteikti tādi pasākumi, kā palīdzēt bērnam iemācīties gaidīt, palīdzēt bērnam plānot laiku (Špalleka, 2003). Hiperaktīvo bērnu uzvedību ir iespējams uzlabot, attīstot viņiem mērķtiecību un uzmanības noturīgumu, kā arī sociālās prasmes. Integratīvas mācību metodikas izmantošana var palīdzēt šo prasmju un uzmanības noturīguma attīstīšanā.

Literatūras dati liecina, ka apmēram 40% bērnu un jauniešu ar mācīšanās traucējumiem pamet skolu, daļa no viņiem kļūst par likumpārkāpējiem (Dulcan, 2010). Pieaugušajiem, kam skolā bijuši mācīšanās traucējumi, ir grūtāk atrast

darbu un pielāgoties noteiktai sociālajai iekārtai. Daudzās valstīs mācīšanās un uzvedības traucējumu mazināšana tiek uzskatīta par svarīgu veselības aprūpes problēmu (Sadock, Sadock, 2009). Apvienojoties dažādu nozaru speciālistiem, ir iespējams izstrādāt kvalitatīvu integratīvu mācību metodiku, kas uzlabotu skolēnu, sevišķi ar mācīšanās traucējumiem, pašorganizācijas prasmes, mācīšanās motivāciju, spēju koncentrēt uzmanību un integrāciju sociālajā vidē.

Pētījuma mērķis bija noskaidrot izstrādātās integratīvās mācību metodikas ietekmi uz skolēnu uzmanības noturības un koncentrēšanās spēju attīstību.

Metodika *Methodology*

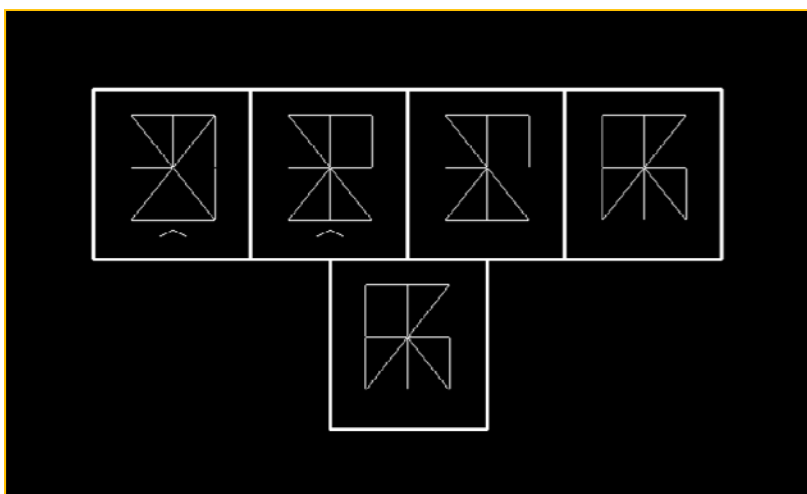
Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā kopā ar sadarbības partneriem tika izstrādāta integratīva mācību metodika un īstenota dažādu novādu Latvijas skolās skolu pedagogu un citu speciālistu vadībā. Integratīvo mācību metodiku veidoja 3 apakšsadaļas: A sadaļa - Adaptācija sociālajā vidē; K sadaļa – Kognitīvo procesu pilnveidošana un P sadaļa – Personību pilnveidojošie un harmonizējošie uzdevumi. Katru metodikas sadaļu veidoja vairākas apakšsadaļas, piemēram, K sadaļu: uzmanības un koncentrēšanās spēju attīstība, atmiņas trenēšana, domāšanas attīstība, runas attīstība u.c.

Skolēni apguva Integratīvo mācību metodiku viena mācību gada ietvaros. Pētījumā tika iesaistīti skolēni no 17 Latvijas skolām (13 vispārizglītojošām skolām un 4 speciālajām skolām). Respondenti tika sadalīti apakšgrupās pēc skolas tipa (vispārizglītojošā vai speciālā skola) un klašu grupas (3.-4. klase, 5.-7. klase un 8.-12. klase). Darba grupās tika iekļauti skolēni ar mācīšanās, kognitīvo funkciju, runas un kustību traucējumiem, tomēr integratīvās mācību metodikas apguve netika liegta arī skolēniem ar labām sekmēm un uzvedību.

Uzmanības noturības un koncentrēšanās spējas tika pārbaudītas 615 skolēniem pirms un pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas.

Uzmanības noturības un koncentrēšanās spēju novērtēšanai tika izmantots Vīnes testu sistēmas Kognitron tests (Cognitron, COG), (Schuhfried, 2012). Vīnes testu sistēma ir viena no vadošajām datorizētajām psihofizioloģiskajām novērtējuma aparatūrām. Vīnes testu sistēmā ietilpst daudzveidīgi testi, kas ietver dažādus psihofizioloģiskā vērtējuma un diagnozes aspektus. Katrs tests sastāv no trim daļām: 1) instrukcijas; 2) treniņa un 3) pārbaudes. Kognitron tests ir paredzēts indivīda tīšās uzmanības noturības un koncentrēšanās spēju novērtēšanai. Tests raksturo cilvēka darba stilu – strādā ātri, lēni, precīzi, pavisī, informācijas pārstrādes ātrumu, uzmanības noturību un spēju koncentrēties darbam. Kognitron tests sastāv no uzdevumiem, kur respondentam ir savstarpēji jāsalīdzina dažādas sarežģītas abstraktu līniju figūras un jāpieņem lēmums par to identiskumu (skat. 1.att.). Ja apakšējā figūra sakrīt ar kādu no augšējām figūrām, tad pārbaudāmai persona ir jānospiež uz aparatūras paneļa

zaļu pogu, bet ja nesakrīt, tad sarkanu pogu. Respondentu uzdevums ir strādāt pēc iespējas precīzi un ātri. Tiek novērtēts uzdevumu izpildes ātrums un precizitāte. Reģistrējamie rādītāji ir: 1) pareizo apstiprinošo atbilžu skaits - cik reizes adekvāti tiek nospiesta zaļā poga; 2) pareizo noraidošo atbilžu skaits - cik reizes adekvāti tiek nospiesta sarkanā poga; 3) pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks, kas raksturo vidējo reakcijas laiku sekundēs, kamēr respondents pieņem lēmumu, ka viens no 4 piedāvātiem attēliem atbilst salīdzināmai figūrai un adekvāti nospiež zaļo pogu; 4) pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks, kas raksturo vidējo reakcijas laiku sekundēs, kamēr respondents pieņem lēmumu, ka neviens no 4 piedāvātiem attēliem neatbilst salīdzināmai figūrai un adekvāti nospiež sarkano pogu.



1.att. Kognitron testa uzdevuma paraugs
Fig.1 Example of task from Cognitron test

S11 testa forma (60 uzdevumi bez laika limita) tika izmantota bērniem no vispārizglītojošām skolām un S7 testa forma (100 uzdevumi bez laika limita) tika izmantota bērniem no speciālām skolām.

S11 COG testa formā ir 60 uzdevumi, kas sadalīti 6 dažādās stimulu grupās ar atšķirīgu grūtības pakāpi. Pēc katriem 10 salīdzinājumiem stimulu grupa nomainās.

S7 COG testa forma ir vienkāršāka, salīdzinājumā ar S11 formu. Tajā katru reizi tiek piedāvāta tikai viena figūra, ko vajag salīdzināt ar paraugu, un figūras ir vienkāršākas. Kopējais uzdevumu skaits ir 100. Uzdevuma veikšanas laiks nav ierobežots. Visi novērtējamie parametri ir līdzīgi kā S11 formā, maksimāli iespējamais pareizo noraidošo un apstiprinošo atbilžu skaits ir 50 (50 pareizo apstiprinošo un 50 pareizo noraidošo atbilžu skaits).

Rezultāti *Results*

Vispārīzglītojošo skolu 3.-4. klašu grupā skolēnu pirmās un otrās testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums parādīja, ka statistiski ticami palielinājies informācijas pārstrādes ātrums un precizitāte (skat. 1.tab.). Otrajā testēšanas reizē pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas ir paātrinājies lēmuma pieņemšanas laiks (gan pareizo apstiprinošo, gan arī pareizo noraidošo atbilžu vidējais reakcijas laiks) un pieaugusi uzdevuma veikšanas precizitāte (statistiski ticami palielinājies pareizo noraidošo atbilžu skaits). Kopumā iegūtie rezultāti norāda uz koncentrēšanās spējas uzlabošanu 3.-4. klašu skolēniem.

1. tabula

Vispārīzglītojošo skolu 3.-4. klases skolēnu datorizētā uzmanības noturības testa (Cognitron, COG, S11) 1. un 2. testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums (N = 123)

Estimation of Physical Condition by HSTI

Comparison of the results in attention span computer test (Cognitron, COG, S11) in the 1st and 2nd times of testing for 3-4th grade students from comprehensive schools

Pazīme	M	SD	r	Starpība	t
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits I	21,60	2,06	0,17	-0,40	-1,34
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits II	22,00	1,52			
Pareizo noraidošo atbilžu skaits I	31,46	3,35	0,44**	-1,05	-2,58*
Pareizo noraidošo atbilžu skaits II	32,51	2,62			
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	2,88	0,75	0,57**	0,52	6,55***
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	2,35	0,58			
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	3,68	1,11	0,52**	0,74	6,12***
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	2,94	0,65			

Apzīmējumi šajā un turpmākajās tabulās: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; M – vidējais aritmētiskais rādītājs, SD – standartnovirze, r – Pirsona korelācijas koeficients, t – Stjudenta t-testa savstarpēji atkarīgām izlasēm rezultāts

8.-12. klašu grupā gan uzdevuma izpildes laika, gan precizitāte rādītāji ir nedaudz pasliktinājušies, tomēr to drīzāk var izskaidrot ar skolēnu nepietiekamu motivāciju otrajā testēšanas reizē izpildīt uzdevumu maksimāli labi, nevis ar koncentrēšanas spējas samazināšanos (skat. 3.tab.).

Vispārīzglītojošo skolu 5.-7. klašu grupā otrajā testēšanas reizē, salīdzinājumā ar pirmo reizi, skolēniem ir paātrinājies informācijas pārstrādes ātrums, uz ko norāda pareizo apstiprinošo un pareizo noraidošo atbilžu vidējā reakcijas laika saīsināšanās ($p < 0,05$), bet uzdevuma veikšanas precizitāte nav uzlabojusies (skat. 2.tab.).

2. tabula

Vispārīzglītojošo skolu 5.-7. klases skolēnu datorizētā uzmanības noturības testa (Cognitron, COG, S11) 1. un 2. testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums (N = 205)
Comparison of the results in attention span computer test (Cognitron, COG, S11) in the 1st and 2nd times of testing for 5-7th grade students from comprehensive schools

Pazīme	M	SD	r	Starpība	t
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits I	24,18	7,82	-0,16*	2,17	2,52*
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits II	22,01	1,87			
Pareizo noraidošo atbilžu skaits I	33,61	5,87	0,11	0,69	1,04
Pareizo noraidošo atbilžu skaits II	32,92	3,31			
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	2,29	0,70	0,54**	0,23	3,67***
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	2,06	0,54			
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	2,77	0,91	0,56**	0,18	2,27*
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	2,58	0,71			

3. tabula

Vispārīzglītojošo skolu 8.-12. klases skolēnu datorizētā uzmanības noturības testa (Cognitron, COG, S11) 1. un 2. testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums (N = 145)
Comparison of the results in attention span computer test (Cognitron, COG, S11) in the 1st and 2nd times of testing for 8-12th grade students from comprehensive schools

Pazīme	M	SD	r	Starpība	t
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits I	28,73	10,91	-0,30**	7,27	4,00***
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits II	21,45	2,86			
Pareizo noraidošo atbilžu skaits I	36,64	6,56	0,01	3,57	3,30**
Pareizo noraidošo atbilžu skaits II	33,07	2,94			
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,74	0,63	0,53**	-0,06	-0,69
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,80	0,47			
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	2,02	0,96	0,59**	-0,06	-0,55
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	2,09	0,61			

Speciālo skolu skolēniem 3.-4. klašu grupā ir būtiski uzlabojusies uzdevuma veikšanas precizitāte (vidēji pa 11,33 pareizām atbildēm ir

palielinājies pareizo apstiprinošo atbilžu skaits). Vidējais reakcijas ātrums ir nedaudz samazinājies (skat. 4.tab.).

Speciālo skolu skolēniem 5.-7. klašu grupā ir paātrinājies informācijas pārstrādes ātrums (paātrinājies reakcijas laiks uz pareizām apstiprinošām un pareizām noraidošām reakcijām), bet uzdevuma veikšanas precizitāte nav būtiski izmainījusies (skat. 5.tab.).

4. tabula

Speciālo skolu 3.-4. klases skolēnu datorizētā uzmanības noturības testa (Cognitron, COG, S7) 1. un 2. testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums
Comparison of the results in attention span computer test (Cognitron, COG, S11) in the 1st and 2nd times of testing for 3-4th grade students from special schools

Pazīme	M	SD	r	Starpība	t
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits I	35,67	20,66	0,51*	-11,33	-1,72
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits II	47,00	2,00			
Pareizo noraidošo atbilžu skaits I	33,11	19,11	-0,14	-8,67	-1,23
Pareizo noraidošo atbilžu skaits II	41,78	6,55			
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,53	0,94	-0,03	-0,08	-0,24
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,61	0,32			
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,64	1,00	0,56*	-0,02	-0,05
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,66	0,23			

5.tabula

Speciālo skolu 5.-7. klases skolēnu datorizētā uzmanības noturības testa (Cognitron, COG, S7) 1. un 2. testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums
Comparison of the results in attention span computer test (Cognitron, COG, S11) in the 1st and 2nd times of testing for 5-7th grade students from special schools

Pazīme	M	SD	r	Starpība	t
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits I	46,24	3,86	0,05	-0,81	-0,78
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits II	47,05	2,97			
Pareizo noraidošo atbilžu skaits I	45,00	4,16	0,64**	0,67	0,90
Pareizo noraidošo atbilžu skaits II	44,33	3,79			
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,63	0,40	0,71**	0,31	5,09***
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,32	0,26			
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,72	0,33	0,67**	0,26	4,87***
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,45	0,27			

Speciālo skolu skolēniem 8.-12. klašu grupās statistiski nozīmīgas izmaiņas COG testa rezultātos netika konstatētas (skat. 6.tab.).

6.tabula

Speciālo skolu 8.-12. klases skolēnu datorizētā uzmanības noturības testa (Cognitron, COG, S7) 1. un 2. testēšanas reizes rezultātu salīdzinājums
Comparison of the results in attention span computer test (Cognitron, COG, S11) in the 1st and 2nd times of testing for 8-12th grade students from special schools

Pazīme	M	SD	r	Starpība	t
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits I	47,67	2,07	-0,22*	-0,67	-0,47
Pareizo apstiprinošo atbilžu skaits II	48,33	2,34			
Pareizo noraidošo atbilžu skaits I	42,17	3,66	0,34**	-1,17	-0,67
Pareizo noraidošo atbilžu skaits II	43,33	3,78			
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,81	0,59	0,76***	-0,09	-0,33
Pareizo apstiprinošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,89	0,96			
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) I	1,83	0,53	0,67***	0,08	0,40
Pareizo noraidošo atbilžu vidējais laiks (sekundēs) II	1,75	0,60			

Pētījuma rezultāti liecina, ka jaunāko klašu skolēnu rezultāti pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas ir vairāk uzlabojušies nekā vecāko klašu skolēnu rezultāti. Visvairāk informācijas pārstrādes ātrums un darbības precizitāte ir izlabojusies vispārizglītojošo skolu 3.-4. klašu grupas skolēniem. Arī speciālo skolu skolēniem 3.-4. klašu grupā ir uzlabojusies uzdevuma veikšanas precizitāte. Uzmanības noturības rezultāti ir atkarīgi no skolēnu motivācijas pēc iespējas labāk veikt Kognitron testu. Gan vispārizglītojošo skolu, gan arī speciālo skolu 5.-7. klašu grupā pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas ir paātrinājies informācijas pārstrādes ātrums, bet precizitāte nav būtiski izmainījusies. Speciālo skolu skolēniem 8.-12. klašu grupās būtiskas izmaiņas informācijas pārstrādes ātrumā un darbības precizitātē netika novērotas, bet vispārizglītojošo skolu 8.-12. klašu skolēnu rezultāti ir pat pasliktinājušies, salīdzinājumā ar pirmo pārbaudes reizi. Jādomā, ka izteiktāka uzmanības noturības un koncentrēšanās spēju uzlabošanās jaunākiem skolēniem ir saistīta ar lielāku ieinteresētību integratīvajā mācību metodikā un augstāku motivāciju labi izpildīt Kognitron testu. Integratīvā mācību metodika dod iespēju efektīvi pilnveidot skolēnu uzmanības noturību, tomēr rezultātu izaugsmei ļoti svarīga ir augsta skolēnu motivācija un ieinteresētība pēc iespējas labāk veikt visus uzdevumus.

Secinājumi *Conclusions*

1. Vispārizglītojošo skolu 3.-4. klašu grupā pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas skolēniem ir palielinājušās uzmanības noturības un koncentrēšanās spējas - palielinājies informācijas pārstrādes ātrums un precizitāte, bet speciālo skolu 3.-4. klašu grupas skolēniem - darbības precizitāte.
2. Vispārizglītojošo skolu un speciālo skolu 5.-7. klašu skolēnu grupās pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas ir paātrinājies informācijas pārstrādes ātrums.
3. Jaunāko klašu skolēnu uzmanības noturības un koncentrēšanās spēju rezultāti pēc integratīvās mācību metodikas īstenošanas ir vairāk uzlabojušies nekā vecāko klašu skolēniem.

Summary

Integrative approach in education is learning, problem solving and research by joining up a diverse range of subjects and courses acquired in classes. The integrative approach provides the best way of acquisition of knowledge, skills and attitudes needed in life. Collaboration between different professionals could result in a production of integrative teaching methodology that would improve student, especially those with learning difficulties, self-organization abilities, learning motivation, abilities of attention concentration and social integration.

An Integrative teaching methodology for social adaptation for children with learning difficulties and cognitive and motor disorders was developed in Riga Teacher Training and Educational Management Academy in collaboration with partners. This methodology was used in schools of different Latvian regions under the supervision of qualified teachers and other professionals. Students acquired Integrative teaching methodology during one study year. Students and teachers from 17 Latvian schools (13 general secondary education institutions and 4 schools for children with special needs) were involved in acquiring of Integrative teaching methodology. Respondents were divided into groups according the type of school (general or special school) and grades (3-4 grade students; 4-7 grade students and 8-12 grade students).

Attention span and concentration abilities were estimated for 615 students before and after the acquiring of Integrative teaching methodology. The Cognitron test from Vienna test system was used in order to evaluate attention span and concentration abilities. During the performance of Cognitron test respondent must compare different figures consisting from complex lines. The task must be done as precise and quickly as possible. S11 Cognitron test form was used for general school students and S7 Cognitron test form was used for special school students.

The acquiring of Integrative teaching methodology has improved attention span and abilities to concentrate attention of students from different grade groups. The results of younger students have improved more than the results of older students. The use of

Integrative teaching methodology has increased speed and accuracy of information processing for 3-4 grade students in general schools and accuracy of information processing for 3-4 grade students in special schools. The speed of information processing has increased for 5-7 grade students in general as well as special schools. Significant changes in speed and accuracy of information processing were not observed for 8-12 grade students in special schools but for 8-12 grade students of general schools the results have even become worse. These changes could be explained with lack of motivation for 8-12 grade students to carry out test in second time as good as they can more than with the decrease of abilities of attention concentration. Younger students were more interested in Integrative teaching methodology and in good results of Cognitron test.

Literatūra **Bibliography**

1. Anspoka, Z. (1999). *Integrēts latviešu valodas mācību saturs un tā metodika sākumskolā*. Promocijas darbs. Rīga: Latvijas Universitāte, 147 lpp.
2. Demidova, G. (2008). *Mācīšanās traucējumu noteikšana un palīdzības iespējas*. Metodiskais materiāls. Rīga, RD IJSD, 46 lpp.
3. Dulcan, M. K. (2010). *Dulcan`s textbook of child and adolescent psychiatry*. First edition. American Psychiatric publishing, Inc. Washington, DC, USA. 1023 p.
4. Matlin, M. W. (2009). *Cognition*. Seventh Edition. John Willey & Sons, Inc., 596 p.
5. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca. (2000). I. Beļickis, D. Blūma, T. Koķe, D. Markus, A. Šalme, V. Skujiņa (vad.). - Rīga: Zvaigzne ABC, 248 lpp.
6. Petere, A. (2004). Integrētās mācības humānās paradigmas skatījumā. *RPIVA Zinātniskie raksti IV*. Rīga: RPIVA, 134. -140. lpp.
7. Sadock, B. J., Sadock, V. A. (2009). *Concise textbook of child and adolescent psychiatry*. Lippincott Williams & Wilkins. Philadelphia, USA. p. 33 – 43.
8. Sample, D., Smyth, R., Burns, J. (2005). *Oxford handbook of psychiatry*. Oxford university press. p. 681 – 725.
9. Schuhfried, G. (2012). COG. Cognitrone. Resurss pieejams: <http://www.schuhfried.com/vienna-test-system-vts-alt/all-tests-from-a-z/test/cog-cognitrone-1/> Skatīts: 20.12.2012.
10. *Skola visiem*. (2002). Autoru kolektīvs. – Rīga: SAC
11. Šmite, A. (2005). Integrētas mācības. *Skolotājs*, 4 (52), 18. – 26. lpp.
12. Špalleka, R. (2003). *Palīdzība maziem haotiskiem*. Rīga: Nordik
13. Tiļugs, L. (2008). Integrētās mācības – teorija un prakse. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Rīga : RPIVA, 356. – 364. lpp.
14. Zeldin, A.S. (2007). Mental Retardation. Resurss pieejams: <http://emedicine.medscape.com/article/1180709-print> Skatīts 15.09.2012.

Anda Kauliņa	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija E-pasts: andakaulina@inbox.lv Tel.: +371 67860679
Daina Voita	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija Latvijas Universitātes Rīgas Medicīnas koledža E-pasts: dvoita@mits.lv Tel.: +371 67860679
Juris Porozovs	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija E-pasts: juris.porozovs@rpiva.lv Tel.: +371 67808120
Evita Vaļēviča	Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija E-pasts: evalevica@gmail.com Tel.: +371 67860679

ĢIMENŪ IZGLĪTĪBA KĀ BĒRNU AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM DZĪVES KVALITĀTES KOMPONENTE *Family Education as an Element to Improve Quality of Life of Children with Special Needs*

Iveta Kokle-Narbuta

VSIA „Nacionālais rehabilitācijas centrs „Vaivari””

Abstract. *The current research aims to analyse the importance of family education in improving life quality of children with special needs. Nowadays our society aim for sustainable development which means equal rights and possibilities for all the citizens but reality shows a different situation, especially it concerns children with special needs. Family education could be one of possible ways how to improve the quality of life. In the current article the author looks on family education as a solution of some problems which have children with special needs through the prism of inclusive environment and sustainable development.*

Keywords. *Children with special needs, family education, inclusive environment, quality of life*

Ievads

Aktualizējoties tendencēm ievērot visu sabiedrības grupu vienādas tiesības dzīvot labu, pilnvērtīgu dzīvi, nevar apšaubīt nepieciešamību izstrādāt teorētiskus pētījumus par cilvēkiem ar invaliditāti, viņu dzīves kvalitātes līmeni, jo tieši šie iedzīvotāji pieskaitāmi riska grupai, kurai ir apdraudēta sabiedrībai kopumā pieejamā dzīves kvalitāte, kas bieži vien nevar tikt nodrošināta tāpēc, ka šīs ģimenes nesaņem pietiekamu sabiedrības un valsts atbalstu materiālu un morālu līdzekļu veidā (Nacionālā attīstības..., 2012).

Dzīves kvalitāte ir multidimensionāls jēdziens, kas radis pielietojumu dažādās cilvēka dzīves jomās – gan ekonomikā, gan medicīnā, gan izglītībā. Dzīves kvalitāte dēvēta par būtiskāku indikatoru valsts ilgtspējībai un iedzīvotāju nozīmīgumam, nekā iekšzemes kopprodukts (Hoegen, 2009). Mūsdienu straujais dzīves temps, sociāli ekonomiskā izaugsme un tehnoloģiju attīstība ir izaicinājums, lai sabiedrība nevirzītos tehnokrātiskā virzienā, bet lai cilvēks tiktu uzskatīts par sasniegumu svarīgāko priekšnoteikumu un resursi tiktu virzīti uz ikviena indivīda intelektuālās zinātkāres un kognitīvo spēju veicināšanu.

Pēc Labklājības ministrijas datiem Latvijā 2011.gadā bija 7507 bērni invalīdi, kas liecina par ģimeņu skaitu, kurās aug bērni ar invaliditāti (Labklājības ministrija, 2012).

Viens no ilgtspējīgas sabiedrības izaicinājumiem ir nodrošināt visiem indivīdiem vienādas tiesības un iespējas neatkarīgi no vecuma, dzimuma, rases, reliģiskās piederības, fiziskās vai garīgās attīstības līmeņa. Tas nozīmē, ka bērniem ar speciālām vajadzībām vajadzētu justies vienlīdzīgiem ar citiem

vienaudžiem ģimenē, skolā un ikvienā ikdienas situācijā, tomēr realitāte Latvijas sabiedrībā ir citāda. Jēdziens „dzīves kvalitāte ģimenē” attīstījies no jēdziena „dzīves kvalitāte”, lai izprastu to personu dzīves kvalitāti, kas ikdienā ir līdzās bērnam ar speciālām vajadzībām. Autore, ņemot vērā pētnieku Ventegoda, Merika, Tinglenda u.c. viedokļus, dzīves kvalitāti definē kā materiālo, sociālo, politisko, mentālo, emocionālo vajadzību apmierinātības pakāpi, kas var tikt izteikta vienotā apmierinātības ar dzīvi rādītājā noteiktas sabiedrības vai sociālas grupas ietvaros. Bērnu ar invaliditāti ģimenes dzīves kvalitāti ietekmē apstākļi, kas saistīti ar bērna speciālo vajadzību apmierināšanu, kas savukārt ierobežo ģimeņu spēju apmierināt savas vajadzības. Ģimeņu izglītība varētu būt viens no iespējamajiem kompleksajiem risinājumiem dzīves kvalitātes uzlabošanā bērniem ar speciālām vajadzībām. Pētījuma veikšanai tika izmantota zinātniskās literatūras, starptautisko ziņojumu un iepriekš veikto pētījumu analīze, salīdzinājums un interpretācija. Konkrētā pētījuma mērķis ir izanalizēt ģimeņu izglītības nozīmi bērnu ar speciālām vajadzībām dzīves kvalitātes pilnveidošanā.

Svarīgākās atziņas teorijā, praksē

Viena no socializācijas institūcijām ir ģimene, kas dzīves gaitā pastāvīgi mainās un attīstās. Dzīves kvalitātes kategorija tiek attiecināta uz mazām sociālām grupām – ģimenēm, kurās aug bērni ar speciālajām vajadzībām, tātad dzīves kvalitātes līmeni ģimenē nosaka gan atsevišķu tās locekļu apmierinātības pakāpe, ieskaitot arī bērnu ar speciālajām vajadzībām, gan ģimenes kā cilvēku kopības dzīves kvalitāte. Ģimene tiek definēta kā cilvēku kopums, kuri uzskata sevi par ģimeni neatkarīgi no tā, vai viņus saista asinsradniecība, vai laulība, un kuri pastāvīgi rūpējas cits par citu (Turnbull, 2007). Ģimene ietekmē bērna attieksmju veidošanos, sociālo prasmju un iemaņu apgūšanu, atvieglo bērna socializācijas procesu (Braše, 2010).

Ģimenes uzdevumi ir šādi:

- 1) radīt maksimāli efektīvu vidi bērna personības attīstībai;
- 2) nodrošināt bērna psiholoģisko aizsardzību un drošību;
- 3) apmierināt bērna materiālās vajadzības;
- 4) radīt iespēju bērnam apgūt praktiskās iemaņas un prasmes, kuras nepieciešamas, lai attīstītu pašapkalpošanās iemaņas, kā arī lai palīdzētu ģimenes locekļiem;
- 5) veicināt bērna pašapziņu un pašcieņu (Baldušs, Raževa, 2001: 26).

H. A. Tarnbuls (*Turnbull*) bērnu ar speciālajām vajadzībām dzīves kvalitātes noteikšanai identificējis četrus galvenos domēnus un astoņus specifiskos domēnus:

- 1) emocionālā labsajūta;
- 2) savstarpējās attiecības;
- 3) materiālā labklājība;

- 4) personas individuālā attīstība;
- 5) fiziskā labsajūta;
- 6) pašnoteikšanās;
- 7) sociālā iekļaušanās;
- 8) tiesības (Turnbull, 2003).

Arī citi pētnieki uzsver, ka bērnu ar speciālajām vajadzībām dzīves kvalitātes mērīšanā svarīgi kā objektīvie rādītāji, tā subjektīvie raksturlielumi, ko nosaka veselības stāvoklis, psiholoģiskā labklājība (apmierinātības un laimes sajūta) un sociālais statuss, kas determinē iespēju cilvēkam funkcionēt kā pilnvērtīgam sabiedrības loceklim un atkarīgs no sabiedrības atbalsta. Saskaņā ar P. A. Tinglenda (*Tengland*) kritērijiem, veselības aspektā dzīves kvalitāti veido trīs dimensijas:

- 1) hedonisms (baudas, labsajūtas esamība kā labas dzīves kritērijs, ciešanas – kā sliktas);
- 2) objektīvais kritērijs – pozitīvu vai negatīvu lietu un situāciju uzskaitījums;
- 3) vēlmju piepildījuma pakāpe (Tengland, 2006).

Autore uzskata, ka bērnu ar speciālajām vajadzībām dzīves kvalitātes vērtēšanas aspektā var lietot visas dimensijas, jo bērns ar speciālām vajadzībām būtībā dzīvo tādu pašu dzīvi un vēlas to pašu, ko visi citi cilvēki. Dzīves kvalitāti ietekmējošs kritērijs ir arī ģimenes spēja izmantot resursus, kas lielā mērā nosaka dzīves kvalitāti.

Vairākums pētnieku atzīst, ka dzīves kvalitāte ir sensitīvs jēdziens, kur liela nozīme piešķirama subjektīvajai attieksmei pret savu dzīvi (Brown, 2003). Pasaules Veselības organizācijas izpratnē dzīves kvalitātes jēdziens ietver ļoti plašu cilvēka dzīves konceptu, kur tomēr nozīmīga vieta tiek ierādīta personas fiziskajai veselībai, psiholoģiskajai labsajūtai, apkārtējo vides apstākļu un sociālo faktoru ietekmei (Oort, Visser, 2005). Pētnieki S.Ventegods un J.Meriks ir nodalījuši dzīves kvalitātes subjektīvās un objektīvās dimensijas. Subjektīvā dimensija ir apmierinātība ar dzīvi, savukārt objektīvā dimensija ir vajadzību apmierināšana, un tā atkarīga no vairākiem (ne tikai materiāliem) nosacījumiem, piemēram, vajadzība pēc izaugsmes, attīstības, darba, ģimenes, pilnvērtīgas dzīves u.tml. (Ventegodt, Merrick, 2003).

Dzīves kvalitāte ir pietiekami labi sadzīves un finanšu apstākļi apvienojumā ar subjektīvu labsajūtu, un tā tiek noteikta visās cilvēka esības jomās un aspektos: daba, ģimene, darbs, sabiedriskā darbība, izglītība, izklaide (Белкин, 1999). Bērnu ar speciālām vajadzībām vecākiem bieži ir ierobežotas iespējas personības attīstībai, izmantojot komunikāciju, izglītību un ikdienas aktivitāti.

Ģimeņu izglītības pamats ir atziņa, ka ģimene ir vēlama un pozitīva dzīves kopības forma, kura jāatbalsta un jāveicina. Ģimeņu izglītības centri ir iestādes, kas cilvēkus sagatavo ģimenei un atbalsta ģimenes dzīvē. Mērķis ir

atbalstīt ģimenes vienotību, lai ģimenēs būtu iespējama katra indivīda un visas ģimenes izdevusies kopēja dzīve. Par dzīves kvalitāti var spriest saistībā ar sabiedrībā pastāvošajām normām, paražām un tradīcijām, kā arī salīdzinājumā ar personīgo ambīciju līmeni (Philips, 2006). Izglītības darbu ar ģimenēm un vecākiem uzskata galvenokārt par traucējumu novēršanas darbu, uzlabojot vecāku audzināšanas kompetenci un radot priekšnoteikumus bērnu pozitīvai attīstībai. Tādā veidā traucējumi tiek novērsti iepriekš un pastāvošie traucējumi tiek mazināti (Plaude, 2003).

Līdz ar to tiek veidoti pamati iekļaujošai videi, kurā:

- 1) iespējams līdz minimumam samazināt bērnu skaitu, kas kādu iemeslu dēļ ir izstumti no tās;
- 2) piederīgi jūtas visi bērni, ne tikai bērni ar speciālām vajadzībām;
- 3) citādību uzlūko par resursu, nevis šķērsli (Nīmante, 2002);
- 4) bērns tiek uztverts veselumā, savukārt viņa atsevišķā problēma tiek uztverta objektīvi (UNESCO, 2005).

Tātad, nosakot ģimeņu, kurās aug bērns ar speciālajām vajadzībām, izpētei izmantotos kritērijus, dimensiju un indikatoru sistēmu lietderīgi balstīt uz subjektīvo un objektīvo pieeju, makro un mikrolīmeņa apstākļiem, formatīviem un refleksiīviem indikatoriem, kritērijos ietverot pēc iespējas katru individuālo situāciju. Ģimenes dzīves kvalitāti veido to kritēriju kopuma pakāpe, kādā tiek apmierinātas ģimenes vajadzības, savukārt vajadzību apmierināšanu ietekmē ģimenes spēja izmantot pieejamos resursus.

2011. gadā Vispārējās izglītības likums tika papildināts ar jaunu terminu "speciālās vajadzības" - nepieciešamība saņemt tāda veida atbalstu un rehabilitāciju, kas rada iespēju izglītojamajam apgūt izglītības programmu, ņemot vērā viņa veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni (Vispārējās izglītības ... ,2011). Tādējādi nodrošinot bērniem ar iegūtiem vai iedzimtiem funkcionāliem traucējumiem iespēju iegūt vispārējo izglītību atbilstoši bērna speciālajām vajadzībām, ņemot vērā bērna spēju un attīstības līmeņa pedagoģiski psiholoģisko izvērtējumu un arī veselības problēmas, kas ietekmē izglītības procesa apguvi.

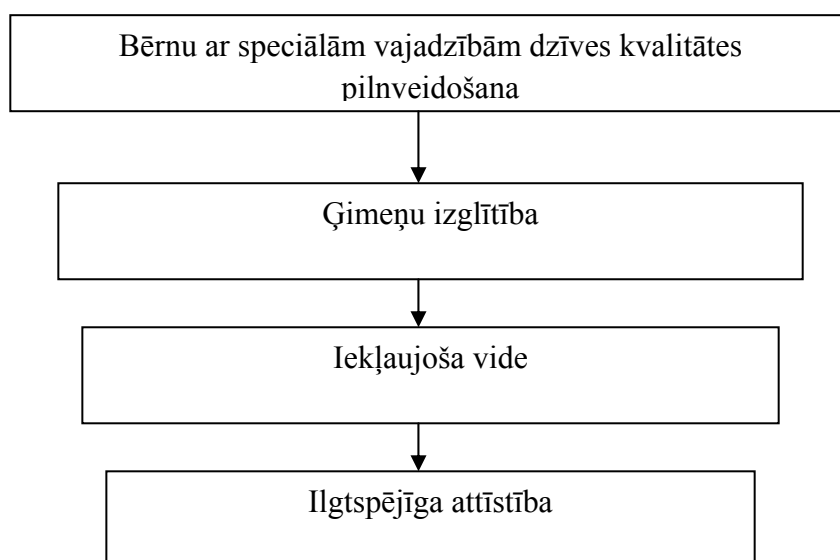
Izglītība ir viens no dzīves kvalitātes aspektiem, kur arī ģimenei nepieciešama zināma brīvība, patstāvība un atbildība, lai veicinātu bērnu veidošanos par harmoniskām un vispusīgi attīstītām personībām.

Veicot konkrēto pētījumu autore saskārās ar grūtībām atrast statistikas datus par bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā, jo atsevišķiem indivīdiem ir atšķirīgs skatījums uz to, kādi bērni pieskaitāmi šai grupai, jo bērniem ar speciālām vajadzībām var būt dažādi funkcionālie traucējumi. Kā arī pastāv bažas, ka daļa ģimenes nevēlas identificēt bērna speciālās vajadzības, jo uzskata, ka šāda identifikācija neko pozitīvu viņu bērniem nedos.

Pētījuma rezultāti un to izvērtējums

Pēc pētījuma autores domām, bērnu ar speciālām vajadzībām dzīves kvalitātes uzlabošanā svarīga loma ir videi, kurā bērns atrodas. Dzīves kvalitātes jēdziens atspoguļo indivīdam sniegtās iespējas un šo iespēju ietekmējošos faktorus, kā arī ikdienas dzīvi ietekmējošos aspektus. Vidi vispirms veido ģimene, kurā bērns pavada savas dzīves pirmo gadu lielāko laiku daļu. Bērnam ar speciālām vajadzībām ienākšana ģimenē lielā mērā pārmaina ģimenes ikdienu, padara to sarežģītāku. Daudzas ģimenes nav gatavas pārvarēt problēmas, ar ko nākas saskarties, tāpēc svarīgi būtu izglītēt ģimenes, rast iekšējos un ārējos resursus, izmantot potenciālu, iesaistīties sociālajā praksē, tādējādi uzlabot dzīves kvalitāti. Ģimenes īpašā loma ir uzsvērtā arī citos Latvijā veiktajos pētījumos: Eiropas fondu finansējuma ietvaros un dažādu autoru veiktajos: Čapkeviča (2011), kura pētījusi sadarbības ar vecākiem lomu bērnu ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem attīstībā; Rozenfelde (2011), kura izveidojusi modeli atbalsta sistēmai bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanai skolā.

Sasniedzot zināmu vecumu, bērnam jāuzsāk skolas gaitas, kas jebkuram bērnam ir satraucošs notikums, nemaz nerunājot par bērniem ar speciālām vajadzībām. Ja skola, kuru bērns apmeklē, ir veidota, balstoties uz iekļaujošas izglītības principiem, kur ir vienādas iespējas visiem bērniem neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, materiālā stāvokļa un dzīves vietas, vide ir atbalstoša, bērns piedalās un gūst panākumus izglītības procesā, bērnam ar speciālām vajadzībām noteikti tajā vieglāk iejusties, un viņa ikdiena būs pozitīva.



1.att. *Bērnu ar speciālām vajadzībām dzīves kvalitātes pilnveidošanas modelis*
Fig. 1 Children with special needs life quality improvement model

Ar skolu un ģimeni vien bērna dzīve neaprobežojas, bērnam nākas adaptēties arī sabiedrībā. Ja sabiedrība balstās uz ilgtspējīgas attīstības principiem, veicinot tās kopējo labklājību un sniedzot katram iespēju dzīvot veselīgā, sakārtotā vidē, kur var īstenot savu potenciālu, spējas un ieceres, bērnam ar speciālām vajadzībām ir vieglāk tajā iekļauties, līdz ar to panākot bērnu ar speciālām vajadzībām dzīves kvalitātes pilnveidošanu (skatīt 1.attēlu).

Šo attēlu var skatīt arī otrādi, sākot ar ilgtspējīgas attīstības principa ieviešanu sabiedrībā un pamazām veidojot iekļaujošas izglītības sistēmu, kurā nozīmīga loma ir arī ģimeņu izglītībai. Rezultātā uzlabojas ģimeņu un arī bērnu ar speciālām vajadzībām dzīves kvalitāte. Ģimenes potenciāla paaugstināšanās ir saistīta ar indivīda aktivitāti, attīstību un izaugsmi, ar prasmī un vēlmi izmantojot pieejamos resursus un potenciālu, tādējādi dzīvojot pilnvērtīgu dzīvi.

Secinājumi, priekšlikumi

Bērni ar speciālām vajadzībām veido lielu sabiedrības grupu, kas nozīmē, ka šī problēma ir valstiskā un arī globālā mērogā nozīmīga.

Likumdošanā iestrādāti iekļaujošās izglītības principi, kas paredz katram bērnam nodrošināt iespēju mācīties skolā savas dzīves vietas tuvumā pēc vecāku izvēles un piedāvāt apmācību pēc speciālas programmas atbilstoši katra bērna individuālajām spējām un vajadzībām.

Sabiedrībai jāapzinās, ka cilvēku ar speciālām vajadzībām, it īpaši bērnu, iekļaušana sabiedrības dzīvē ir ieguvums gan cilvēkam ar speciālām vajadzībām, gan sabiedrībai kopumā. Tas būtu paveicams, attīstot ģimeņu, kurās ir bērni ar speciālām vajadzībām izglītību un veidojot iekļaujošu sabiedrības vidi, kas kopumā veicinātu ilgtspējīgu attīstību.

Sabiedrībā iekļaujošās izglītības ideja akceptēta tikai daļēji, praksē joprojām turpinās orientācija uz sasniegumiem, nevis dažādības pieņemšanu.

Indivīdi paši lielā mērā ietekmē savu dzīves kvalitāti, to ietekmē sabiedrības normas, kultūra, sociālie procesi, valsts politika, un personīgā, individuālā izvēle un aktivitāte.

Dzīves kvalitātes paaugstināšanai nepieciešams arī personiskais ieguldījums izmantojot piedāvātās iespējas, tai skaitā izglītību.

Dzīves kvalitātes paaugstināšanai nepieciešams attīstīt prasmes uzkrāt un izmantot ģimenes rīcībā esošo kapitālu.

Summary

Vague definitions of children with special needs make it difficult to get some precise statistics but the estimated number of children who have various problems including physical and psychological is large. It suggests that this problem is important in our society. Children's life starts in family and parents' role in their children's life could not be overestimated that is why family education is very important in order to give

information to parents how to help their children. But parents are not the only people whom children with special needs will have to meet in their life, the children will have to go to school and integrate in society. Family education could be the first step in developing inclusive environment in our society and reaching the highest aim of society – sustainable development.

Literatūra **Bibliography**

1. Baldiņš, A., Raževa, A. (2001). *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Pētergailis.
2. Braše, L. (2010). *Ģimenes loma skolēnu socializācijā*. Rīga: Raka.
3. Brown, I., Brown, I. R. (2003). *Quality of life and disability: an approach for community practitioners*. Jessica Kingsley Publishers Ltd
4. Čapkeviča, O. (2011). Speciālās internātskolas un bērnu ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem attīstības traucējumiem vecāku sadarbības nozīme mācību procesā. *Starptautiska zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”*(27.-28.05.2011). Rēzekne: Rēzeknes augstskola. 373-383.
5. Hoegen, M. (2009). *Statistics and quality of life: measuring progress - a world beyond GDP*. Publ. by: InWEnt, Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH, Division 4.06, InWent Centre for Economic, Environmental and Social Statistics
6. Izglītības iniciatīvu centrs (2013). *Nepieciešams nodrošināt taisnīgu un efektīvu atbalsta sistēmu bērnu ar speciālām vajadzībām izglītībai valsts, pašvaldību un izglītības iestāžu līmenī*. Skatīts 21.01.2013. From: http://www.leta.lv/home/press_release/47A75178-2021-4FAE-B2CA
7. Labklājības ministrija (2012). *Cilvēku ar invaliditāti skaits pēdējos četros gados pieaudzis par 30 tūkstošiem*. Skatīts 25.01.2013. From: <http://www.lm.gov.lv/news/id/3580>
8. Nacionālā attīstības plāna 2014.-2020.gadam prioritāšu pamatojuma ziņojums Skatīts 18.02.2013. From: www.mk.gov.lv/doc/2005/PKCzino_050312_NAP_preciz.503.docx
9. Nīmante, D. (2002). Kas ir iekļaujoša izglītība? *Skola visiem*. Skolu atbalsta centrs, 25-35.
10. Oort, F., Visser, M., & Sprangers, M. (2005). An application of structural equation modeling to detect response shifts and true change in quality of life data from cancer patients undergoing invasive surgery. *Quality of Life Research*, 14(3), 599-609.
11. Philips, D. (2006). *Quality of life*. London and New York: Routledge.
12. Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagogija*. Rīga: Raka.
13. Rozenfelde, M. (2011). Atbalsta sistēmas veidošanas modelis bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanai vispārējās izglītības iestādēs. *Starptautiska zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”*(27.-28.05.2011). Rēzekne: Rēzeknes augstskola. 476-487.
14. TEngland, P. A. (2006). The goals of health work: Quality of life, health and welfare. *Med. Health Care Philosophie*, 9(2), p, 55-67.
15. Turnbull, A., Summers, J., Lee, S., & Kyzar, K. (2007). Conceptualization and measurement of family outcomes associated with families of individuals with intellectual disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 346-356.
16. Turnbull III, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L. u.c. (2003.). *A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes*. Skatīts 11.02.2013.

From:http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/5928/1/DP10_A%20quality%20of%20life%20framework.pdf

17. UNESCO Latvijas Nacionālā komisija (2005). *ANO dekāde „Ilgspējīgai attīstībai”*. Skatīts 02.07.2012. From:http://www.unesco.lv/files/buklets_DESD_103908cf.pdf
18. Ventegodt S.,Merrick J.,Andersen N.J. (2003).Quality of Life Theory I.The IQQL Theory: An Integrative Theory of the Global Quality of Life Concept.*The Scientific World Journal, Vol.3,pp.1030-1040*
19. Vispārējās izglītības likums ar grozījumiem. (1999). Skatīts 05.03.2013. From;<http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243>
20. Белкин Б.М. (1999). *Экономика и социология труда*. Москва: ГУ.

Iveta Kokle-Narbuta	VSIA „Nacionālais rehabilitācijas centrs „Vaivari”” Asaru prospekts 61, Jūrmala, LV-2008 e-pasts: ivetakokle@inbox.lv Tel.: +371 29590105
--------------------------------	---

PERSONAL MATURITY AS A COMPONENT OF PERSONAL COMPETENCE OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER

Ekaterina Kovalevskaya

Department of General and Social Psychology Pskov State University

***Abstract.** The article is a review of research of personal competence of professionals working with children with special health opportunities. The article describes the results of the expert survey, which was conducted in order to determine personality traits that are important for professional defectologists. The correlation is established between the personal competence and personal maturity. Personal maturity is a condition for the effective and successful implementation of the activity of a special education teacher. Personal maturity is a manifestation of directedness of the personality, which has developed properties.*

***Keywords.** Activity, creativity, directedness, personal maturity, personality traits, property, social interest, the desire for self-improvement, the pursuit of creativity*

Introduction

This article was written using the results obtained in the dissertation research on "Psychological conditions of formation of personal directedness in the educational environment of a higher educational institution."

Profession of a special education teacher is responsible and meaningful to society. This specialist provides education to children with special health opportunities.

Professional activities of defectologists extends beyond the traditional teaching activities, working closely with various social, educational, rehabilitation, consultative - diagnostic, psychotherapeutic, correctional and other activities, which are aimed at one goal - to help a person with disabilities in the life of their social adaptation and integration.

All this makes special demands on his personal competence, including humanistic orientation towards children and the desire for self - development.

Materials and Results of Research

The purpose of the present study was to establish indicators of personal competence of a special education teacher, which are the most important for the successful and effective implementation of their professional activity, and identify methods for their formation and development.

To realize this goal we used the method expert survey. The experts are the leading educational psychologists, defectologists, correctional teachers, psychiatrists Pskov, Russia (12 persons). Their experience of working with children with special health needs ranged from 8 to 20 years (6 persons) and 21 to 40 years (6 persons).

We offered them to write quality professionals working with children with special health opportunities, which, in their opinion, are relevant to the success of this activity. In addition, each quality should be evaluated on a 10-point scale, illustrating the magnitude of its importance for the special educator profession. Obtaining lists of qualities include not only personal characteristics, but also professional skills, such as "the ability to be attentive to the children," "the ability to apply the studied material is interesting," "be a good psychologist," etc. These skills are not subjected to further analysis in connection with the fact that they relate to professional competence, not to personal competence. Personal qualities, called experts have been content analysis. As a result of the 10 categories were identified personal qualities defectologist.

- The desire for self-development, self-improvement (this group were combined qualities of "desire to develop themselves," "desire to raise the professional level", "self-education", "desire to get a new experience," etc.);
- Positive thinking (some of the qualities mentioned by experts, "optimism", "ability to emphasize the advantages of the child", "the ability to support the child in a situation of failure," "humanistic beliefs", etc.);
- Activity (this group includes such personal qualities as "Active", "initiative", "passion for work", etc.);
- The desire for creativity ("smart idea", "creative approach to learning", "creativity", etc.);
- Psychological independence ("independence", "ability to defend its position," "lack subjective assessments of children," etc.);
- Awareness of the purposes and meaning of life ("mind the purposes of professional activity", "Purposeful Actions", etc.);
- Social interest ("the desire to help other people," "altruism", "tolerance for other people," etc.);
- Availability of life philosophy ("realistic view of the world and themselves," "humanistic attitude to children," "the existing system of beliefs," etc.);
- Spontaneous behavior ("flexible behavior," "ease of orientation in the situation," "ease of communication with children," etc.);
- A variety of interests ("versatile person", "passion and enthusiasm", etc.).

Table 1 shows the results of analysis of the importance of these categories of personal qualities for professional special education teachers, according to experts.

To clarify the role of these personal characteristics for the successful and effective implementation of professional defectologist with experts were interviewed.

Table 1.

Personal characteristics included in the personal competence of a special education teacher (results of the expert survey)

The indicator of personal maturity	The number of experts (%) reporting the highest value of the indicator
The desire for self-development, self-improvement	100
Positive thinking	92
Activity	83
The desire for creativity	83
Psychological independence	58
Awareness of the purposes and meaning of life	50
Social interest	50
Availability of life philosophy	42
Spontaneous behavior	33
A variety of interests	33

According to experts, the most important personal qualities for the successful and effective implementation of professional defectologist, are the personal qualities that are included in the category of "the desire for self-development, self-improvement." In their reviews, working with children with special health opportunities, poses new professional challenges and problems, which require not only the development of professional skills, but also the development of the self. Especially important are such personal traits as conscientiousness, responsibility, altruism, tolerance.

Category of "positive thinking" is in second place in the ranking. According to the experts, positive thoughts and ideas are always a positive emotional response in children with special abilities. Therefore, the defectologist, formed to take the task of remedial must formulate matching motivators that will stimulate activity in children.

In third place in the ranking of the most important indicators of personal professional competence for professionals working with children with special health opportunities are qualities of the categories of "activity" and "the desire to be creative." The experts noted that the activity of students is important to the success of any learning process, including of special correctional training. Take into account the peculiarities of the children, which cause difficulties in the implementation of the assigned tasks. Therefore leading role defectologist is always the first priority. Special education teacher himself must be active in order to direct and control the activities of children. The importance of striving

for creativity is the creative approach to work makes the operation unique, diverse, open new aspects in consideration of everyday events and things.

According to experts of personal competence indicators, which are included in the category of "spontaneous behavior" and "variety of interests" are the least important for the successful and effective implementation of professional specialists who work with children with special health opportunities. Of course, these characteristics are important for defectologists. Spontaneity of behavior helps to flexibly respond to difficult situations when dealing with these children. Variety of interests allows diversifying the forms and content of the process of special rehabilitative training. But still, these personal characteristics are inferior compared to those described above.

Having analyzed by an expert survey quality categories, as well as a theoretical overview of psychological and educational literature, we assumed that all these qualities are characteristic of a mature personality.

E.A. Sergienko (2007) defines psychological maturity of personality as a "continuum of personality harmonization tasks and integrative capacity of the subject". Personal maturity allows the subject to act in accordance with their life meaning and purpose, needs, individual characteristics.

N.E. Harlamenkova (2007) also considers that the spontaneity of behavior is an indicator of personal maturity. Spontaneous behavior determined by the level of integration of identity, the degree of internalization of ethical values, motivation and coherent internal control of behavior.

According to most authors awareness and maturity of need-motivational sphere plays a key role in the process of personal development. These researchers believe that the motives and needs are structural components of the directedness of the personality. According A.A. Rean (2002), a fundamental property of a mature personality is the need for self-development, self-improvement. One way to achieve personal maturity, according to the authors, is creativity. This position is shared by Adam D. Galinsky and William W. Maddux (2009). They report the results of their research, according to which personalities, who are actively engaged in creative activities, are more energetic, internally motivated, confident, etc.

G. Allport (2002) identified criteria personal maturity: a variety of independent interest, expansion of the "Self", to protect the interests of others, not selfishness, the formation of the outlook, active mastery of their environment.

Ryff & Keyes (1995) considered personal maturity through the concept of psychological well-being. The main indicator of psychological well-being is to have a purpose in life, which forms the intention and a sense of directedness, and thus gives meaning to human existence. L.A. Korostyleva (2005) also emphasizes that a person determines its life in the process of self-realization, giving it directedness, giving it the meaning of life and aspirations. The result is a transformation of the relationship of personality to the world, to others and to

him under the influence of changes in their own philosophy of life, the image of the world. This approach directly emphasizes that personal development is through the development directedness of the personality.

W. Christensen (2004) believes that higher cognitive processes and knowledge play a key role in understanding and development directedness of the personality and personal maturity. This research emphasizes the importance to form a view of the world to carry out this process. In this view of the world should be fixed in the linguistic philosophy of life.

Thus, personal maturity - is the realization the general trend of human mental development, the capacity for continuous self-development and change while maintaining its uniqueness.

Previously, we found that personal maturity is a manifestation of directedness of the personality (Kalinina, Kovalevskaya, 2011) with the following properties: awareness, the level (social importance), the size, valence, efficacy, intensity, stability and time perspective. All of these properties characterize the orientation of the person in terms of qualitative and quantitative expressions.

Directedness of the personality - is a substructure of personality, with a complex, socially conditioned nature. This substructure determines the orientation of the individual to the stimuli, behaviors and environments that contribute to achieving long-term goals and self-congruency of the real self-image and idealized self-image. (Kovalevskaya, 2009).

The results showed the importance of personal maturity of defectologist. Therefore it is necessary to begin to develop personal maturity of the specialist at the stage of learning in higher education. Based on the identified correlation between personal maturity and directedness of the personality, we hypothesized that the level of personal maturity of the subject can be enhanced through the development of the properties of personal directedness. To test this hypothesis we conducted a formative experiment, including practical training and exercises that allow interactivity and the ability to secure samples of the new way of thinking, patterns of behavior.

Conceptual model of the formative experiment has become a model describing the properties of Orientation of the personality in terms of V.A. Hansen (Figure 1). The model includes four parts: the information field directedness, temporary field directedness, the spatial field directedness and energy field directedness. Information field includes awareness and public profile directedness; temporary field - its stability and time perspective; spatial field - valence and the size; energy field - the efficiency and intensity of directedness.

The duration of the formative experiment was 40 hours. According to its results, we have made a program of socio-psychological training of the "Directedness of personality and way of life."

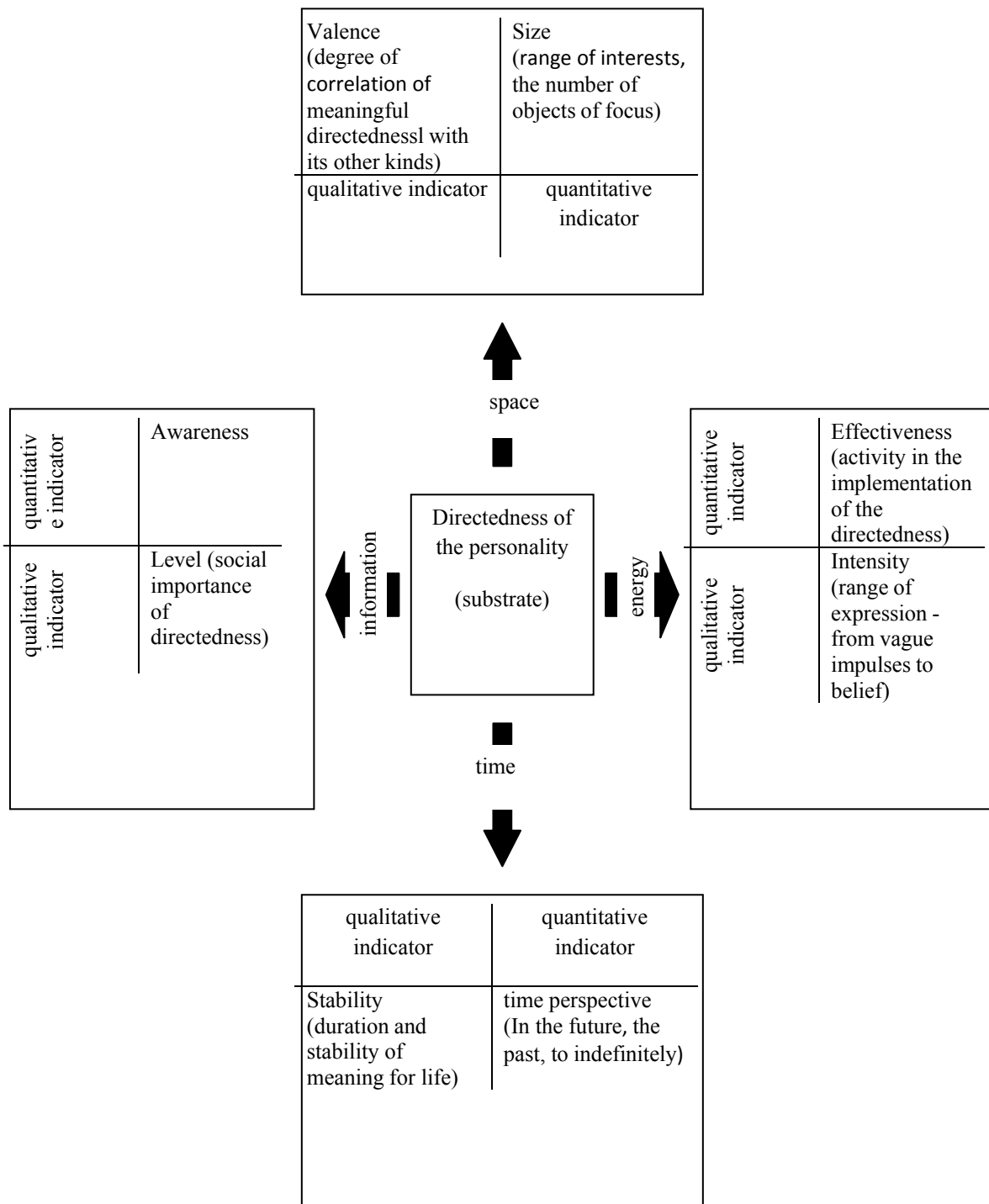


Fig 1 Directedness of the personality properties

Students teaching specialties and specialties speech therapy Pskov State University participated in this experiment in the number of 36 people. 18 students were included in the experimental group. 17 students were included in the control group.

To test the effectiveness of the formative experiment was conducted initial, recurrent and delayed measure the level of personal maturity (using a scale developed in the framework of the research) and applied the method of monitoring Manifestations students. Analysis of feedback and results of delayed diagnosis showed a positive change in the majority of students who participated in the experiment.

Note that students who were selected to participate in the experiment had a level of personal maturity is below average. Below are the results of repeated measurement.

1. In the control group, 62 percent of respondents had a level of personal maturity is below average. The level of personal maturity rose to an average of the 32 percent of respondents. 6 percent of the respondents had a level above the average. Note that we have interviewed the student (1 person), who had a level of personal maturity is above average. The purpose of the interview was to find out the possible reasons for this increase. The conversation showed that the life of the respondent have been major changes (separation from a loved one) that caused him to reconsider many of his views on life, to become more responsible and wiser.
2. In the experimental group, changes in the level of personal maturity were as follows: 54 percent of respondents had an increased level of personal maturity to a level above the average, 35 percent of respondents had an average level, the changes were not detected in 11 percent of the respondents (2 people).

Results of delayed diagnosis (3 months after the experiment):

1. In the control group, 58 percent of students had a level of personal maturity is below average, 30 percent of respondents had an average level, 12 percent of respondents had a level above the average.
2. In the experimental group, 72 percent of students had a level of personal maturity is above average, 28 percent of respondents had an average level of personal maturity

Thus, we have identified an important area of training for professionals working with children with special abilities. In this direction is to increase the personal maturity. Also found that personal maturity is a manifestation of directedness of the personality, which has developed properties. The preferred method of working with direction and as a result, personal maturity is the method of developing social and psychological training.

Conclusions

1. Special education teacher profession is an important and responsible activity and imposes special requirements not only professional, but also to the personal competence of a specialist. Among the most

important personal qualities of a special teacher are the following: the desire for self-development, self-improvement, positive thinking, the activity, the desire for creativity, the ability to see and to use of their own capabilities, psychological independence, awareness of life's purpose and meaning, social interest, possession of a certain way of the world, philosophy of life, spontaneous behavior, a variety of interests. These qualities are the characteristics of personal maturity, which is an implementation of the general trend of human mental development, the capacity for continuous self-development and change while maintaining its uniqueness.

2. Personal maturity is a manifestation of directedness of the personality with the following properties: awareness, the level (social importance), the size, valence, effectiveness, intensity, stability, and time perspective. All of these properties characterize the directedness of the personality, from the perspective of the qualitative and quantitative implications.
3. The development of personal maturity special educator must be implemented in conditions of the educational environment of higher education institution by forming orientation of the personality properties. The preferred method of work is to develop the social-psychological training.

Summary

Psychological support for children with special health abilities imposes certain requirements for the competence of the special education teacher. Of course, the specialist must possess the professional skills and continually improve them. But defectologist should have personal competence. Personal Competence includes characteristics that are the basis of humanistic attitude to children and is a measure of personal maturity.

On this basis, the development of a professional in the field of special psychology should be directed to the formation of such personal characteristics as motivation for self-improvement, positive thinking, the activity, the desire for self-fulfillment in the creation and use of creativity when working with children. All of these features are included in the directedness of the personality. Therefore defectologist must realize and achieve their life goals, values, needs and aspirations, beliefs, etc. for the successful and effective implementation of the professional activity. These characteristics are indicative of personal maturity, which is a manifestation of conscious and formed directedness of the personality.

Thus, personal maturity is an indispensable to the successful and effective implementation of professional specialists who work with children with special abilities. It is a condition of creating a positive and tolerant attitude to these children,

and to create a basis for the development and deployment best methods and ways of development activity.

Bibliography

1. Christensen, W. (2004). Self-directedness, integration and higher cognition. *Slightly modified version of a paper that appeared in Language Sciences* 26(6): 661-692. P.
2. Galinsky, A., William, W. Maddux. (2009). Cultural Borders and Mental Barriers: The Relationship Between Living Abroad and Creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 96, No. 5, 1047–1061.P.
3. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personal and Social Psychology*, 69, 719-727.P.
4. Калинина, Р.Р., Ковалевская, Е.В. (2011). Повышение личностной зрелости как направление подготовки специалистов по работе с детьми с особыми потребностями. «Нарушения психического развития у детей - междисциплинарная проблема»: материалы всероссийской научно-практической конференции, 1-2 декабря, 2011.:Смоленск, СмолГУ. С.89-91.Стр.
5. Ковалевская, Е.В. (2009). Теоретические проблемы исследования направленности личности. *Психология XXI века. Сборник материалов международной научно - практической конференции молодых ученых. Санкт-петербург.* С. 83-87
6. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: избр. тр.* / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл.
7. Реан, А.А. (2002). *Самоактуализация и самотрансценденция личности.* Психология личности в трудах отечественных психологов/Сост. Л.В. Куликов. СПб.
8. Сергиенко, Е.А. (2007). Зрелость: молярный или модулярный подход? *Феномен и категория зрелости в психологии* / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: издательство «Институт психологии РАН». 223с.
9. Харламенкова, Н.Е. (2007). Спонтанность и контроль в зрелых личностных отношениях. *Феномен и категория зрелости в психологии* / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Издательство «Институт психологии РАН». 223с.

Ekaterina Kovalevskaya, Senior Lecturer	Department of General and Social Psychology Pskov State University Email: summereal@gmail.com
---	---

THE REASONING BEHIND THE USE OF PRACTICAL ACTIVITIES IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH MODERATE/SEVERE DISABILITIES

*Praktiskās darbības loma skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem
izglītībā*

Dr. paed. Ilga Prudņikova

Rezekne Higher Education Institution, Latvia

Ilona Bruveris

University of Notre Dame, Australia

Abstract. *This paper examines the background to the use of experiential learning with students with moderate/severe disabilities. The role of practical tasks and activities in the education of these students is an important one. There has been a change in the concept of learning, away from the behaviourist notions of teachers as purveyors of knowledge and students as passive receivers. Cognitive, humanistic, social and constructivist learning theories stress the importance of making sense or meaning from experiences. A review of current and past theories of cognitive development focusing on the role of experiential learning, the impact of the surrounding environment, active participation, scaffolding support for learning, the impact of emotions and the development of attitudes as well as the place of interaction, reflection and feedback is linked to implications for practice.*

Keywords: *experiential learning, practical tasks and activities, students with moderate/severe disabilities.*

Introduction

The popularity of teaching everyday work skills in schools is longstanding, as demonstrated by the fact that in Latvia's 1925 overall curriculum plan "almost one third of the mandatory lessons for students were dedicated to subjects which required activity-based learning by the students" (Antalogija, 1994: 14).

Lev Vygotsky (Выготский) stressed that special education must be linked to regular education in that it should follow the same principals as general education, that is that education must lead development (Выготский, 1983, 50-60). He 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".

For today's students with disabilities there is a strong emphasis on practical skills and motor skills development. (Gudjons, 1998: 355) Freimanis reinforces this when he states that lessons need to focus on well-defined activity-based learning (Freimanis, 2007: 64). Subject –specific teaching and learning

programs should focus on activity-based experiences across a range of situations because “sensory experiences and words are the key to the formation of concepts, but words removed from sensory experiences transfer the process to a verbal sphere which is not characteristic for children” (Vigotskis, 2002: 120). Similarly Freimanis states that “occupational therapy has a positive effect on the child’s psyche, helps to manage and organise the child’s impulses, renews and promotes appropriate work habits, helps organise his/her activities and reduces the child’s focus on his/her own shortcomings or disabilities” (Freimanis, 2007: 180)

The aim of this paper is to analyse the literature and evaluate personal experience in order to identify the criteria for the use of practical activities for students with disabilities.

Developing practical activities and experiences for students with disabilities. Theoretical guidelines

Researchers Kule (Kūle) and Kulis (Kūlis) state that it is *experience* which shapes a person’s character and also the human condition. According to Kule and Kulis, a “cognitive entity can only be a person, who is engaged in a living relationship and endowed with will and imagination, that is, psychological characteristics”. A person as a cognitive entity is at the centre, tied to a particular time and place. Human life experiences determine people’s attitude to the world. People’s lives contain historically incurred meaning as a whole. Their lives demonstrate the sense which people make of life and which they reinforce through their actions. As a cognitive entity, people’s socio-historical understanding is based on the notion that cognitive processes, outputs, and conditions result from their socio-historical experiences. Researchers Kule and Kulis focus on knowledge creation and growth through life’s experiences (Kūle, Kūlis, 1998). For students with moderate / severe disabilities, if their most significant activity is generally practical activity, then their experiences and knowledge will evolve through this practical activity.

The philosopher John Dewey believed that children went to school to do things, so they participated in real, guided experiences which, in turn, fostered their ability to contribute to society. Therefore students needed to be involved in real-life tasks and challenges. He believed education should be based on a theory of experience which had two central tenets:

- **Continuity:** Humans are affected by their experiences. Every experience, whether negative or positive, is a learning opportunity and it is the total of these experiences which influence the nature of future experiences. Continuity occurs as each experience is stored and then carried on into the future. This is not a conscious activity.

- Interaction: The current experience can be understood as a function of the past, or stored, experience which interacts with the present situation. Any experience can be experienced differently by a range of individuals as they each have their own, unique stored experiences.

Dewey describes experience broadly and includes emotional, social, intellectual, mental and cultural experiences. He stresses that experiences are formed through experiencing multiple activities and their consequences. The experience contains both active and passive components. The overall meaning of the experience only becomes clear when the consequences of the activity are felt. Learning through experience entails creating a link between the current experience and stored experiences.

Dewey stresses the place of personal experiences in the learning process, as well as the social factors which contribute to individual experiences (Dewey, 1974). According to Dewey (Дьюи) the measure of the value of the experience is in the depth of understanding which the individual achieves through the experience (Дьюи, 2000). His philosophical and pedagogical creed is “Experience is everything and everything is experience” (Дьюи, 1997: 187). Based on Dewey’s tenet of continuity, it is possible to say that new forms of knowledge, skills and attitudes come from the experience through the constant interaction of the known with the unknown. As each experience, based on the tenets of continuity and interaction, can be unique for an individual, educators need to understand the student’s past experiences in order to better structure current learning experiences. Initially by interacting with adults and later with peers, students with moderate / severe disabilities gradually learn to share their experiences, enriching their learning and in a co-operative environment learn new knowledge, skills and attitudes.

According to empiricism, knowledge which cannot be tested through experience is unreliable. An individual can only know those things which he/she can test for themselves. Comprehension of the experience is only the first step in cognition. According to Francis Bacon (Бэкон) acquired facts need to be worked on and processed. Empiricists asserted that knowledge comes primarily from sensory experience, acquired through observation or experimentation. To increase objectivity, Bacon suggests that the experience needs to be purified, so that it is trustworthy (Бэкон, 1989). For Bacon determining the essence of a thing / experience was a process of reduction, using inductive reasoning. The inductive process assists in making sense of the world. Induction is the ability to gradually generalise a finding based on accumulated data thus building a case from the ground up. It is more than a process of enumeration, it is one of experimentation where the experience is analysed and pulled apart. His method consists of procedures for isolating characteristics and investigating the experience, including the method of agreement, the method of difference and that of concomitant variation. The method involved “a just scale of ascent, and by

successive steps not interrupted or broken, we rise from particulars to lesser axioms (could be understood as a hypothesis); and then to middle axioms (could be understood as a theory); one above the other; and last of all to the most general” (Bēkons, 1989: 36). Thus to reach the stage of generalisation, observations based on experience and inquiry are crucial.

Another who helped define the foundations of empiricism was John Locke (Loks). He stated that our actual experiences are formed through contact with elements of our consciousness: creativity, imagination, thinking, memories and feelings. “From where does the mind gain its material for thought and knowledge? To this question I answer with one word – experience” (Loks, 1977: 37) Ideas which are gained through experiences are not themselves knowledge, they are only the means for constructing knowledge. For them to become knowledge, the conscious has to process them. This process is different from feeling or reflecting as it involves comparison, amalgamation and abstraction. He stresses that sense perception (simple ideas derived from the senses) is used to turn experiences into knowledge. Locke refuted any idea of innate knowledge. As we are born without innate ideas, knowledge is instead determined by experience derived from sense perception. Thus sense perception provides opportunities for thought and cognition. As students with disabilities can have sensory disturbances, sensory training, according to Locke’s theory, would be crucial to expanding their knowledge of the world and their place in it. Psychologist Bruner studied children’s cognitive development and interaction with their environment. He stresses the importance of lessons learned in the move from the concrete to the abstract, where the child with the help of activities uses his/her experiences to change internal interpretations (Bruner, 1996). He used the term “scaffolding” to describe how children built on material that they had mastered. “To instruct someone...is not a matter of getting him to commit results to mind. Rather, it is to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge” (Bruner, 1966: 72).

Bruner focused on how individual’s construct “realities” based on common cultural narratives and symbols. He viewed reality as cultivated through social interaction, rather than as something that was external.

He proposed three modes of representation: enactive (action-based); iconic (image-based); symbolic (language- based). His theory suggests that when students are faced with new material, the most efficacious way to teach them is to progress from enactive through iconic to symbolic. He also suggests that a learner of any age is capable of learning new material as long as the instruction is organised appropriately. As with Vygotsky, Bruner sees social interaction having a key role in the development of cognition and language. Therefore, it is crucial in the education of students with moderate / severe disabilities to use practical activities which allow the student to “scaffold” information and to move from concrete activities to the symbolic level, to the development of

individual thought processes. It is also important that a teacher is aware that his or her conception of a learner shapes the instruction that is provided.

Carl Roger's, a leader in humanistic psychology, suggests:

- significant learning takes place when the subject matter is relevant to the personal interests of the student;
- learning which is a threat to the self e.g. new perspectives or attitudes is more readily assimilated when external threats are at a minimum;
- learning proceeds more quickly if threats to the self are low;
- self-initiated learning is the most pervasive.

Rogers argued that experiential learning, that is, applied knowledge, is more significant than cognitive learning such as rote learning. Learning is facilitated when: a student participates completely in the process and has control over its nature and direction; it is primarily based upon direct confrontation with practical, social, personal or research problems. To help students scaffold their learning teachers need to establish a positive climate and clarify the purposes of the learner. They need to organise learning resources, balance the intellectual and emotional components of learning and share feelings and thoughts with learners but not in a dominating way. By using these strategies, teachers support students to learn how to learn which Rogers emphasised as being important (Rogers, 1994).

“The principle of experiencing includes an infinitely important feature - in order for something to be recognised and accepted as true, a person must participate, more precisely, he must find such substance (in the experience) which is in accord with his self-concept. He must participate – whether this participation is through the use of his external senses, or through his deepest spirit, through the quintessential inner self” (Hēgelis, 1981: 28). Hegel (Hēgelis) suggested that the ideas people have of the world are socially constructed, shaped by the ideas of other people through the language, traditions and mores of the society. Spirit is Hegel's term for the collective consciousness which shapes each individual. He argued that there is a collective component to knowledge. Tension arises between an individual's unique knowledge about things and the need for universal concepts. At first the mind tries to make sense of something in an initial attempt to understand the nature of an object/task. This is followed by perception, which is the consciousness in search of certainty, the meanings that others have worked out before and transmitted through language. The tension between perception and the meaning an individual originally gave to the object/task give rise to uncertainty. Categories of thought reveal contradictions and the consciousness seeks out more adequate categories. This process of moving from the less certain to the more adequate is the process of learning or understanding and Hegel calls it the mode of consciousness. The individual's perception collides with the universal quality of concepts. Initially there is an idea or proposition (thesis) about the world and how we relate to it but every

idea includes an inherent contradiction or flaw which leads to antithesis. Finally the thesis and antithesis are reconciled into a synthesis, a new idea which combines elements of both. Thus experience is linked to the external and also the quintessential inner self, which makes human cognition unique.

Vedins highlights two basic types of implementation that are associated with actions: tangible action, where “at the core are practical activities...directed towards changes and restructuring the surrounding environment”; psychological action, where “the basic content is created through cognitive activity directed at revealing the global context” (Vedins, 2008: 559).

Vedins stresses “that practice is the universal foundation for cognition, cognition – the driving force for practical activities” (Vedins, 2008: 560).

“From the first contact with external environment a child is active...sight and hearing are not passive” (Piažē, 2002: 190). That means that from birth a child is practising listening, seeing, searching for activity, deriving information from examining people and that gives them the ability to navigate the world around them.

Based on the senses complicated reflections of reality can form in the conscious: perception, concepts, thoughts (Komenskis, 1992: 152). Individuals construct an understanding of the world around them. They perceive all of their actions in relation to this understanding of their environment. While external organisation has not occurred there is no reason to believe that it has occurred internally (Piažē, 2002: 190).

Piaget (Piažē) discusses original or “direct experience” as a way that the external manifestation of objects is accommodated by the thought process, but this then needs correction, so that it becomes “true” experience. Thoughts are customised to other thoughts and reaching a state of mutual respect or dependence between these thoughts leads to the possibility of equilibrium, which creates an advantageous environment for development (Piažē, 2002, 316-17). Practical activities provide students with moderate / severe disabilities an opportunity for development, including cognitive development.

Piaget stated that children construct an understanding of the world around them and then experience discrepancies between what they know and what they experience in the environment. The process of making sense of these discrepancies involves assimilation and accommodation. Assimilation is the process of adapting the environment into pre-existing cognitive schemes or structures. Accommodation involves altering the pre-existing cognitive schemes to accept something from the environment. Behaviour, adaptation to the environment, is controlled through mental organisation which Piaget called “schema” or schemes which the individual uses to represent the world and designate action. This adaptation is motivated by a need to obtain a balance or equilibrium between the schemes and the environment. In order to form clear understanding of concepts, this balance or equilibrium must be achieved.

Liepina (Liepiņa) suggests that this secondary image forms the basis of a personal experience system and a way of thinking (Liepiņa, 2008). It can be concluded that development and cooperation is a holistic process.

Experiences will be more meaningful, if they occur in a social environment. Lev Vygotsky (Выготский) the father of social constructionist theory, uses the concept of the “socio/cultural” learning, that is, it is the interaction between social environment and personal experience which determine the mental development dynamics (Выготский, 2005). It is the responsibility of the teacher to create an environment which promotes active participation for students with moderate/severe disabilities and to build on the collected prior experiences in order to facilitate learning. Intellectual development cannot be understood without reference to socio/cultural context. Higher mental processes have their origin in social processes.

Vygotsky introduced the “Zone of Proximal Development” (ZPD), a methodology for an adult or more advanced peer to provide appropriate assistance. The ZPD occurs between two levels of attainment: the first is the present level of development; the second is what the student could achieve with help, his/her hidden potential. In the ZPD an adult uses the processes such as scaffolding, apprenticeships and reciprocal teaching to help the student to gain new knowledge. The techniques used must reflect the student’s needs and also be appropriate for his/her level of comprehension. Vygotsky’s methodology requires the teacher to scaffold learning so that the student’s experiences are broadened, a process which is critical for students with moderate/severe disabilities.

It is possible to categorise experiences into those that are direct experiences and those that are mediated experiences. In turn mediated experiences can be divided into other people’s experiences and universal experiences. (Tiļļa, 2005). The experiences of students with moderate/severe disabilities are all varied as they come from a range of environments. Individuals from a specific cultural environment usually accumulate those experiences which are relevant to them in that community, in order for them to make the most of life in that environment.

Ericson discuss emotional relationships, where healthy interpersonal relationships can promote interaction, thus highlighting the importance of everyday experiences, especially those in the first two years of life, which form the foundation for motivation and actions later in life. An individual is influenced by the prior environment where the previous experiences occurred because development is guided by “a series of experiences which require a range of environments” (Ericson, 1993). Ericson stresses that while ensuring educational guidance, opportunities must be provided for the student to follow their own internal rules of development.

Changes occur in behaviour when an individual actively co-operates with others, perceives, collects, understands and applies information. These changes lead to character development and improved understanding.

How well the student understands an activity is dependent upon his/her previous experiences and the level of their cognitive development. It is important to combine ideas from direct perception with emerging verbal generalisations, which will assist with reflection.

Vedins states “thought is the transformation of information corresponding to the cognitive demands of the subject” (Vedins, 2008: 561) while Hegel (Гегель) considers “Thinking is by its very nature (inherently) a denial of direct perception“ (Гегель, 1974: 97). There needs to be movement from concrete activity to a level of verbal logical generalisation. Thinking results in subjective new knowledge which cannot be gained through an unmediated experience (senses, perception, concepts). Vedins stresses that “thinking is work – serious and often hard work” (Vedins, 2008, 562) because it is mental activity. With the development of thinking comes the development of language, and vice versa, “thinking and language are a dynamic whole, with direct and reverse feedback links” (Vedins, 2008: 562). Based on Vygotsky’s findings, who sees words as a powerful tool, linguistic symbols help an individual to move from personal micro-experiences to behaviour which is socio/cultural in nature (Vygotsky, 2005).

By becoming aware of their surroundings, which can be described and experienced, students with disabilities learn to test their experiences, comparing them to other experiences.

As can be seen in the above diagram, the overall goal of cognitive exploration is knowledge. For students with disabilities such knowledge could be associated with completing practical tasks.

Vedins stresses that, in order to achieve knowledge sensory cognition, thinking and intuition are involved, as knowledge is the result of cognition, which corresponds reality.

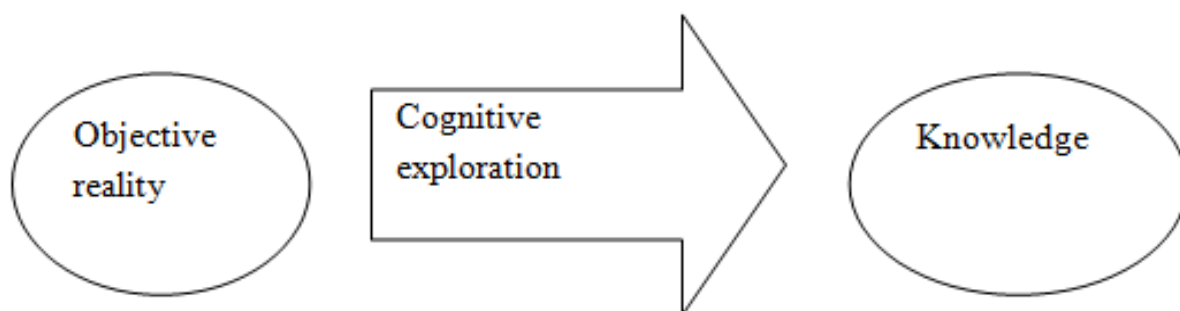


Figure 1. Cognition and knowledge (based on Vedins 2008)

Knowledge hinges on the following characteristics: knowledge is information which corresponds to reality; that is expressed in the form of a judgement; with a focus on a specific cognitive object (Vedins, 2008: 575).

It is important to learn to use the knowledge which has been gained. Vedins believes that “skills are a singular way of showing the existence of knowledge – skills are practical knowledge” (Vedins, 2008: 56). Zelmanis perceives skills to be the demonstration of the readiness to apply knowledge to various activities (Zelmanis, 2000). To achieve the nominated goal, Čehlova (Čehlova) believes, that students need to choose activities which correspond to the goal (Čehlova, 2002). For students with moderate/severe disabilities, practical tasks provide the opportunity for deliberate practice.

Zogla (Žogla) defines skills as the qualitative acquisition of procedural knowledge, which allows individuals to apply this knowledge using a model or apply it to a new situation, in order to achieve some practical or cognitive goal (Žogla, 2001). In a similar way Vedins stresses that the skill is the ability to address known and unexpected situations, according to circumstances. Actual practice (practice through living) is the foundation for developing these skills (Vedins, 2008: 577). For students with moderate/severe disabilities to be able to use skills in new situations, additional practice is required but attitude to performing these tasks also impacts on the level of performance. Špona (Špona) describes attitude as “an individual’s preferred communication system with the surrounding world” (Špona, 2001).

Attitude, as expressed through actions, impacts on relationships; interaction – is the condition which allows the development of attitudes and relationships (Выготский, 2005) and enables participation in activities. According to Leont’ev (Леонтьев) attitude is action to which specific emotional experiences are linked (Леонтьев, 1972), that is why, for students with disabilities, appropriate resources must be chosen, which stimulate interest and evoke positive emotions during the practical activities. During practical activities, attitudes become part of an individual’s character... and physical, psychological and social habits are formed (Špona, 2001). As it is characteristic for students with moderate/severe disabilities to have an uncritical attitude towards the outcome of activities (Liepiņa, 2008) practical tasks help to develop attitudes which makes it possible to compare performance against the stated objective, which fosters sustainable practical living skills.

Broks talks of educational activities which are specifically organised to extract life experiences utilising: cognition; reflection; action; awareness. These life experience which appear as specific knowledge, attitudes and skills and the corresponding thought process encourage an individual’s interaction with a specific environment. Life experiences consist of the thoughts which reside in an individual’s conscious and are helpful for the materialisation of new thoughts (Broks, 2007). Sternberg has researched the role of experience in contemporary

contexts and notes that when a situation occurs, it is previous experience which will determine whether the situation will be addressed as a completely new one or as a well known one (Sternberg, 1985).

Knowledge of the practical activity, skills to complete the activity and attitude are all crucial when using experiential learning.

Conclusions

A review of the literature on cognitive development and its application to students with moderate / severe disabilities, leads to the conclusion that such students require a learning environment that supports them 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.

A student – centred approach is needed, not one which places a disorder or disability at the centre. The student, his/her needs, strengths, personality and opportunities for development and acknowledgement of the student's experiences need to be at the centre of the learning process.

An analysis of cognitive, humanistic, social and constructivist learning theories, shows that in planning tasks or activities, the student's achievement levels need to be taken into account, not only prior knowledge, but immediate opportunities for further development. Also crucial for the student are opportunities for reviewing or "mulling over", for reflection, for comparison to prior experiences. These need to be linked to opportunities for interaction, for it is by learning co-operatively through positive and practical activities that the student develops an understanding of themselves and their environment.

Based on both Cultural Historic Activity Theory and its application in teaching practice with students with moderate / severe disabilities, it is possible to define cornerstones of practice. Central to this approach is the drawing together of prior experience where initially the student's personal needs are satisfied. The student becomes the focus for different types and forms of activities and this result in new motivation. This provides a new emotional experience and new attitudes are formed about the aims or goals and the process. Students are guided through the practical activity.

In practical subjects students with moderate / severe disabilities, need to be guided by an adult to a deliberately chosen goal. This goal needs to be one that will help the student to achieve as independent a lifestyle as possible. The guiding or support by adults needs to be done in such a way that any feedback given is positive, providing information about the task, the process, the student himself or encouraging the student to evaluate, to self-regulate. 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 and provide feedback.

Bibliography

1. Antoloģija, (1994). *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. g. līdz 1940. g.* Rīga: Zvaigzne 237 lpp.
2. Bēkšs, F. (1989). *Jaunais organons*. (No latīņu un angļu val. tulk. B. Cīrule). Rīga: Zvaigzne, 313 lpp.
3. 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.
4. Bruner, J (1966) *The Process of Education: Towards a Theory of Instruction*, Harvard University Press
5. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, ix, 214 p.
6. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Raka, 136 lpp.
7. Dewey, J (1933) *How We Think*, NY: D.C.Heath
8. Dewey, J. (1974). *Experience and Education*. New York: Collier Books, 91 p.
9. Ericson, E. H. (1993). *Childhood and Society*, W.W. Norton & Company, published 1964, 447 p.
10. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa, 271 lpp.
11. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
12. Hēgelis, G. V. F. (1981). *Filozofijas zinātņu enciklopēdija*. Rīga: Zvaigzne, 118 lpp.
13. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
14. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filozofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 656 lpp.
15. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 397 lpp.
16. Loks, Dž. (1977). *Eseja par cilvēka sapratni*. Rīga: Zvaigzne, 125 lpp.
17. Piažē, Ž. (2002). *Bērņa intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
18. Rogers, C. R. (1994). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus: CE. Merrill Publishing, published 1969, x, 358 p.
19. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press, 411 p.
20. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
21. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: Raka, 295 lpp.
22. Vedins, I. (2008). *Zinātne un patiesība*. Rīga: Avots. 702 lpp.
23. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE, 392 lpp.
24. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 291 lpp.
25. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: Raka, 275 lpp.
26. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 1136 с.
27. Гегель, Г. В. Ф. (1974). *Энциклопедия философских наук в 3 тт. – Т.1. Наука логики*. Москва, 452 с.
28. Дьюи Дж. (2000). *Демократия и образование*. Пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 384 с.
29. Дьюи, Д. (1997). *Психология и педагогика мышления*. Пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 208 с.
30. Леонтьев, А. Н. (1972). *Проблемы развития психики*. Москва: Изд-во МГУ, 510 – 536 с.

Dr. paed. Ilga Prudņikova	Rezekne Higher Education Institution Atbrivosanas 115, Rezekne Latvia Lv-4601 E – mail: ilga2@inbox.lv Tel.: +371 29102257
M.Ed, M.Ed. Admin.,B.A., Dip.Ed.,Grad.Dip.Spec.Ed., Grad.Dip.Prof.and Exp.Arts Ilona Bruveris	University of Notre Dame, Australia E – mail: Ilona.bruveris@nd.edu.au

THE LOVE THAT FRIGHTENS. CLINICAL-PEDAGOGICAL REFLECTIONS

Maria Grazia Riva

University of Milan-Bicocca, Italy

Love in life and education

The experience of love is common to all human beings, of all ages, social classes and geographical origins (Bettetini, 2012; Passerini, 2008). Contemporary society has typically dragged love out of the intimate sphere, partly as a result of technological advances in the mass communication media, especially Internet. The media constantly dwell on the themes of love and sex, honing in on people's love lives and making gossip about them a global affair, exposing the most intimate details of the love affairs of the famous and not so famous, and shamelessly flaunting nudity. TV programs exhibit the private joys and sufferings of romantic partners for the entertainment of the general public, while soap operas keep millions of people glued to the screen, fascinated by the amorous intrigues of the characters (Mitchell, 2002). Contents such as these tap into the deep core emotions of all human beings, an outcome which is sometimes manipulated to suit the dominant understanding of the laws of market (Russell Hochschild, 2012). However, love remains little understood and developed at both the individual and the social level, not so much in terms of moral judgments, as in terms of knowing how to manage and relate to it (Irigaray, 2002). Educational and formative processes are particularly liable to encounter the dimension of love, given that by their nature they place adults in life contexts with children, teenagers, youths, other adults and elderly people (Riva, 2004). Educational processes enter into the "world of life" with their educational intentionality – sometimes conscious and sometimes less so – that is to say, with their "world of education": the two worlds then interact, are mixed together, fused and confused. The world of life consists on the one hand of a social, institutional and organizational world, with its norms, procedures, rules, actions, values and cultures, and on the other of the essential microcosm of each individual subject, populated by deep emotions, aspirations, needs, fears and unresolved childhood issues (Mortari, 2006).

The educational services provided by society – such as community centres, daycare centres for teenagers, elderly people and the disabled, communities for young offenders, residential communities for minors, people with disabilities, psychiatric patients, drug addicts, alcoholics, homes for single mothers and children or for women abuse victims, etc. – come to the encounter with the world of life with their pedagogical aims, their educational intentionality and their educational methods and tools (Villa, 2008). These services employ helpers

from a range of professional backgrounds to fulfil their primary duty, that of providing care and assistance to, and promoting the wellbeing and growth of, the subjects for whom they have “taken responsibility”. Thus professional teams are created that may be made up of educators, psychologists, doctors, psychiatrists and social workers, or of educators only. The key issue here is that all of these careers bring to the team their own particular pedagogical model and educational style, their own views on a range of educational issues, and their own mentality, which is a function of both their personal family and educational experiences and their sociocultural background. When educators carry out intentional educational actions, they inevitably imbue them with their own culture and values, and their own specific perspective on education. Each educator has his or her own idea of what is right and what is wrong in educational terms, what one must do and what one must not do, what is to be rewarded and what to be punished. It is therefore critical to identify and analyze how the various professional helpers intervene through their own concrete practices to orient, channel, judge and model their clients’ behaviors. This is the background against which we will examine the issue of love in educational processes, drawing on a specific case from real-life educational practice.

The case study

The context in which the case was observed was an educational community for adolescents, located on the outskirts of a large Northern Italian city. The community was founded about 15 years ago by a religious association, and the management was subsequently given over to a large and well-known cooperative in the social services sector. The coordinator of the community had a complex personal history: he had been a political activist during the 1970s. He subsequently encountered people who helped him rethink his life story and construct a new career for himself within the educational sector. He had therefore founded this community for adolescents which he managed together with a team of male and female educators, mostly aged between 30 and 40, with the exception of one or two older staff members. Given that the university research unit that I coordinate was conducting a study on evaluation models and procedure in educational services for minors, my colleagues and I visited the community on numerous occasions, carrying out a range of activities – interviews, focus group discussions, collection of institutional and individual narratives, observation – in the course of our field research. During one of our sessions, the coordinator and team of educators told us about how they approach the issue of love in education (or rather one of the possible manifestations of love). They recounted having wanted at all costs a mixed (male and female) community of adolescents and having battled with the relevant authorities to gain approval for this formula. They had then constructed a well-defined

protocol that involved giving new entrants to the community a talking to on arrival. In the course of their first encounter with the newly-arrived teenager, they explicitly addressed the issue of love in adolescence along the lines of: “You all have a lot of issues, each of you has a difficult background of your own so please don’t fall in love because if you do you’ll have the other person’s problems on top of your own, and it will be a disaster. So, be good and don’t fall in love with any of the boys/girls in the community, and everything will work out well”. The educators went on to tell us, that the previous year, a boy and girl had not heeded their advice and had fallen in love with one another, and that this had given rise to a critical incident. At first the relationship between the two adolescents had gone smoothly, but then they had quarreled over “something really silly, and I mean really silly”. The boy had gone to a disco with another girl, angering his girlfriend. The pair stopped talking to one another and this had created a dark and troubled atmosphere in the house. At that point, the educators called in the boy and decided to expel him from the community, thus restoring the peace (sic!).

Clinical-pedagogical reflections

This account presents a situation that was managed in a highly ambiguous manner by the community’s team of careers, and educational interventions that generated what Gregory Bateson (1956) has termed ‘double binds’. Contradictory messages were simultaneously sent to the clients. On the one hand the staff had held out to set up a mixed male-female community; on the other hand they wished to prevent the normal energy flowing between the sexes that attracts males to females and vice versa. The educators deliberately asked the teenagers entering the community not to fall in love, apparently failing to realize that falling in love is not something that can be voluntarily controlled. Equally paradoxical was their attempt to order adolescents not to fall in love, given that adolescence is the age par excellence in which individuals open up to the world outside the family, shifting the major emotional investments that they had previously reserved for their families to the external context. As is well known, preadolescence coincides with puberty, the development of the secondary sexual characteristics and of the ability to procreate (Vegetti Finzi, 2000; Waddell, 2002). According to the theories of psychoanalysis, in parallel with the biological development of the body, at the psychological level on coming out of the so-called latency phase adolescents go through a reedition of the Oedipus complex. Specifically, Freud maintained that the Oedipus complex first appears at around the age of 4-5 years, bringing to the fore the desire to possess the opposite-sex parent and competition with the same-sex parent. This complex and emotionally demanding phase is then followed by a period of relative calm corresponding with the primary school years, during which children make space

inside of themselves and concentrate on aspects related to the outside world, such as learning and socialization. In early adolescence there is a reawakening of the Oedipus complex stimulated by the endogenous biological development underway, with its related sexual and affective desires, which can now be potentially put into practice. Given that incest is a strong taboo for our society, adolescents are led to direct their sexual and amorous needs and desires outside of the family context. Therefore, in this phase friendship and love play a vital role in promoting teenagers' psychophysical growth and development. Early adolescent love should be encouraged and supported, because it provides a channel – deemed appropriate by society – for the imposing force of teenagers' affective and sexual libido. If adolescents did not have the opportunity to channel their inner world of tempestuous emotions towards an external reference point, they would be forced to maintain a high level of affective investment in their family of origin, leading to serious psychological confusion.

In the latter scenario, the developmental course of adolescence would be obscured by a symbiosis with parents and siblings that would impede individuation of the self as an independent subject. Those who remain trapped in a symbiotic relationship with their families cannot go through the process that leads from absolute dependence, through relative independence, to the stage labeled by Winnicott as “towards independence”. These adolescents are therefore prevented from undertaking the process of separation from their family of origin, a process which – differently to in childhood – has now become an imperative if they are to imagine, experience and construct their own future adult lives. Thus, adolescent love plays a key role for several reasons: the most important of these is that it provides a platform from which teenagers can embark on this critical separation process. Love also helps adolescents to cope with the changes in their own bodies, which frequently occur suddenly and tumultuously. They no longer recognize their own bodies, which are becoming different to the childish bodies to which they were accustomed, and this frightens them, making them feel lost and insecure. They have the sensation that their body-psyche is shedding its old childish skin and is taking on a new skin, but given that they have never had this experience before it is difficult for them to understand what is going on. Sometimes the physical changes in the body can give rise to strong feelings of fragmentation of parts of the self, including unexplainable feelings of death, depression and despair. Therefore, adolescents have a strong need of their peer group, so as not to feel that they are the only ones going through this transformation. They experience the need to share tastes, dress, behaviors, vocabularies and myths with the rest of the group, because a uniformity of preferences and attitudes makes them feel that there is something solid that they can depend on (Maggiolini, Charmet, 2003).

Requited adolescent love provides the teenager with a sense of self-acceptance, a sense of being lovable and pleasant to others, which in turn promotes a sense

of self-esteem and of being able to manage relationships with the opposite sex, as his or her own mother and father do and as society demands. Love enables adolescents to feel confirmed, reassured and comforted and to verify that their own body, although it has changed, is still lovable, and that the lost childish parts have been replaced by new parts that are healthy, beautiful and good. This is also a key protection factor against the sense of fragmentation of the self, due to the loss of the childish body and psychological parts. Thus love plays a role in integrating the parts of self. Naturally, in addition to the support of their peer group and romantic partner, adolescents also need help from adults, in particular from educators, whether these are family members or professional helpers, both in the broader social context and in that of social and educational services. In the case of the residential community for minors, the situation is even more critical and delicate. The adolescents in this setting arrive there already in a state of crisis, often with a history of deprivation and abandonment on the part of their families. Their need to find sources of affective support, both amongst their peers and amongst the adult educators, is therefore all the greater (Kaneklin, 2003).

Clearly, these adolescents cannot but experience love in a way that is problematic, being compromised by their desperate but ambivalent need to form affective ties but at the same time to reject them. Those whose experience of the phase of affective dependence – an inevitable part of childhood – has been marked by neglect, abuse, violence and lack of affection, as they grow up will naturally come to desire affection just as strongly as they fear and run away from it. This ambivalence comes to the fore in adolescence, leading the teenagers to dip in and out of the affective relationships that they desire yet fear, both with their romantic partner and with their educators. Certain adolescent forms of acting out – such as forming an affective tie and then distancing oneself from it, seeking out serial romantic partners, breaking off relationships suddenly and without explanation, behaving contemptuously towards the affective relationship or towards the romantic partner themselves – may be connected to difficulty in sticking with a relationship that is desired but at the same time gives rise to anxiety and the fear of being abandoned or abused yet again. On the other hand, frequent changes of romantic partner may also be a normal adolescent behaviour. Adolescent love does not signify a pondered choice of partner but the need to explore the world outside the family, in order to get away from the specter of incest and to be confirmed as lovable people (Riva, 2012).

Educators working with this age group must therefore be aware of these complex psychological dynamics (Austin, 2003; Jeammet, 2008), which are part of normal adolescent development but are more pronounced in problem teenagers. Educators who have not received specific training in these developmental dynamics, or who have unresolved issues of their own – perhaps similar to those of the adolescents, which they have carried with them

throughout their life stories – will inevitably encounter difficulty in managing educational processes with adolescents. The teenagers act as mirrors for the adults, reflecting stages of development that the adults thought they had long since gotten over and left behind (Barone, 2009). The educators are therefore strongly stimulated to confront their own outstanding personal issues, a process which may provoke feelings of disorientation, stress, insecurity and intense suffering. Furthermore, as emphasized at the outset of this paper, they bring their own educational models and peculiar mentality to their professional work as educators. If they have not had the opportunity to work on themselves, through a self-formative process, they will not realize that they are arbitrarily introducing entirely personal elements into their educational action. Frequently unbeknownst to themselves, they pass off as valid in the absolute sense, aspects of their own *weltanschauung*, of their own idiosyncratic world view. This vision of the world has been influenced by educators' personal life histories, by their cultural backgrounds, by the educational models that they experienced in their families, by the dominant mentality in their social context, and finally, by the way in which they have processed over their lifetimes the good and the bad in their own life stories and educational histories. Over time, cognitive elements – such as representations, images, categorizations and systems of meanings – have combined with affective elements – including perceptions, sensations, emotions, feelings – in an inextricable interweaving of meanings that accompanies their individual experience and life events. The way in which professional helpers have emotionally experienced their own educational experiences from birth through their growth to maturity leads them to interpret the present through the selective filter of these emotive cognitions that are determined by their own particular life stories (Riva, 2011). When they encounter adolescents, who strongly draw them into contemplating the key questions of existence – love, sex, the meaning of life, death, corporeity, social rules and norms – educators are moved to deploy what is known as “pedagogical transfer”, that is to say, they reproduce in the “here and now” what they themselves experienced in the past. The amorous moves of adolescents often bring into play educators' relationships with their own amorous education, which may have been complex and problematic in its own right. The challenges of romantic relationships are an essential part of the dimension of love, precisely on account of the complex set of social and personal factors that are at stake – a complexity that is often underestimated. This case provides a good example of pedagogical transfer as outlined above, that is of how we tend to adopt in the present the cultural and educational models that we grew up with (Fabbri, 2012). The educators apply an authoritarian model, with the addition of moralistic and judgemental elements, according to which falling in love is considered to be wrong, adolescents are not meant to fall in love with one another, love is a waste of time and a passing whim, adolescents need to be educated using a model that requires them to

conform without argument to the models defined by the adults, that human beings are passive and without reactivity. They therefore implicitly expect that the reeducation of their clients will follow a model of change that is almost automatic, linear and faithful to the stimulus-response sequence, in terms of instruction-execution of the adult's request. It goes without saying that such a model of change is destined to fail miserably as the case described illustrates.

Conclusions

Love is frightening and educators, both at the individual level and as members of a team, are not always ready to deal with it. Educators fear love because it overturns their educational projects, forcing them to rethink the assumptions on which these projects are based and to question the validity of their methods and instruments. It upends the ready-to-go professional tool kit that the educators have partly learned during their initial and in-service training, partly developed on the basis of their practical experience and partly drawn from their personal pedagogical model as experienced in the family. Love goes outside fixed models, and this is even more so in the case of adolescents on account of the phase of biological development that they are going through: the advent of puberty, with its related bodily, cognitive and psychic changes. Educators require ongoing training, consultancy and supervision to help them reflect both on the specific nature of the problems that they encounter in their day to day educational practice and on the subjective dimension of their work (Graham, 2004; Bainbridge, West, 2012). If they do not develop their awareness of the latter aspect, they are likely to inadvertently project it onto their clients, forcing them into situations that are ambiguous, difficult to manage and, above all, unfair. Professional training (Riva, 2004; Blandino, 2009; Iori, 2010; Contini, 2001), both at the induction phase and in-service can play a key role in helping educators to gain awareness of their own stereotypes and judgments, and of their own beliefs about the different spheres of life and education. It is also critical to raise awareness, both amongst the general public and amongst social policy-makers, of the need to invest resources and thought in adult training in order to impact in turn on the wellbeing of children and youth, and therefore of society as a whole.

Bibliography

1. Austin, W. (2003). *The Adolescent's Experience of Amour*. University of Michigan: Peter Lang
2. Bainbridge, A., West, L. (2012). *Minding a gap. Psychoanalysis and Education*. London: Karnac
3. Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini
4. Bateson, G., Jackson, D.D., Haley, J., Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral Science*, 1 (4):251

5. Berto F., Sculari P. (2011). *Mal d'amore. Relazioni familiari tra confusioni sentimentali e criticità educative*. Molfetta: La Meridiana
6. Bettetini, M. (2012). *Quattro modi dell'amore*. Roma-Bari:Laterza
7. Blandino, G. (2009). *Psicologia come funzione della mente, Paradigmi psicodinamici per le professioni di aiuto*. Torino: UTET
8. Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock
9. Contini, M. (2001). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia
10. Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura: giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano: Angeli
11. Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris: Gallimard
12. Freud, A. (1958). Adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278
13. Graham, P. (2004). *The End of Adolescence: Exposing the Myths About the Teenage Years*. London: Karnac
14. Harris, R., Rendall, S., Nashat, S. (2011). *Engaging with Complexity: Child and Adolescent Mental Health and Education*. London: Karnac
15. Iori, V. (2010). *Il sapere dei sentimenti*. Milano: Angeli
16. Irigaray, L. (2002). *The way of Love*. New York: Continuum
17. P.Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*, Paris: Odile Jacob
18. Kaneklin, C., Orsenigo, A. (2003). *Il lavoro di comunità*. Roma: Carocci
19. Levesque, R. (2002). *Dangerous Adolescents, Model Adolescents: Shaping the Role and Promise of Education*. London: Karnac
20. Lopez, D. (1987). *La via nella selva*. Milano:Cortina
21. Maggiolini, A., Charmet, G. (2003). *Manuale di psicologia dell'adolescenza*. Milano:Angeli
22. Massa, R. (1993). *La clinica della formazione*. Milano: Angeli
23. Miller, A. (2007). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Torino: Bollati Boringhieri
24. Mitchell, S. (2002). *Can Love Last? The Fate of Romance Over Time*. New York: Norton
25. Moore, S., Rosenthal, D. (2006). *Sexuality in Adolescence: Current Trends*. London: Karnac
26. Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori
27. Palmieri, C. (2012). *Crisi sociale e disagio educativo*. Milano:Angeli
28. Passerini, L. (2008). *Storie d'amore e d'Europa*. Napoli-Roma: L'Ancora
29. Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico*. Milano:Guerini
30. Riva, M.G. (2012). *Il primo amore: un'esperienza costante dell'esistenza*, in F. Borruso, L. Cantatore, *Primo amore e progetto di vita. Frammenti di educazione sentimentale in Europa fra '700 e '900*. Milano: Guerini
31. Riva, M.G. (2005). La passione in mezzo a noi. Breve saggio di 'pedagogia erotica'. *ADULTITÀ*, vol. 21, p. 85-96, ISSN: 2239-5288
32. Riva, M.G. (2011). *L'educazione sentimentale: tra disorientamento degli adulti e bisogni dei giovani*. In: Spadafora G; Corsi M. Progetto generazioni: i giovani, l'educazione, il mondo. p. 55-66, Roma:Tecnodid
33. Russell Hochschild, A. (2012). *The outsourced Self*. New York:Henry Holt and Company
34. Vegetti Finzi, S., Battistin A.M. (2000). *L'età incerta*. Milano: Mondadori
35. Waddell, M. (2002). *Inside lives Psychoanalysis and the Growth of the Personality*. London: Karnac
36. Winnicott, D.W. (1965). Adolescence: struggling through the doldrums. In *The family and individual development* (pp. 145-155). London: Tavistock.

Maria Grazia Riva	Department of Human Sciences for Education, University of Milan-Bicocca Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 20144 Milan, Italy Email: mariagrazia.riva@unimib.it Tel. +39.3485628700
--------------------------	---

RAKSTU VALODAS APGUVES UN TRAUČĒJUMU KOREKCIJAS PRIEKŠNOSACĪJUMI MONTESORI PEDAGOĢIJĀ

Prerequisites for Written Language Acquisition and It's Disorders Correction in Montessori Pedagogy

Gundega Tomele
Liepājas Universitāte

Abstract. *The successful acquisition of written language is an important precondition for schoolchildren academic achievement. Written language disorders are usually diagnosed during primary school, although the etiology of them is largely associated to children oral and written language development in the pre-school years.*

This article presents the need of primary prevention of written language disorders at the pre-school level and its realization with a help of Montessori pedagogy. There is summarized theoretical knowledge in the context of language acquisition and reflected Montessori pedagogy prerequisites for the successful written language acquisition and correction of early signs of disorders in the pre-school years.

Keywords. *Correction of written language disorders, Montessori didactic materials, Montessori pedagogy, pre-school, primary school, written language acquisition, written language disorders.*

Ievads **Introduction**

Bērna mutvārdu runas un valodas attīstības līmenis, kā arī sekmīga rakstu valodas apguves procesa norise pirmsskolas vecumā ir intelektuālās attīstības un sagatavotības rādītājs apmācībai skolā. Savukārt, rakstu valodas apguves procesu būtiski ietekmē mutvārdu runas un valodas attīstība pirmsskolas vecumā (Golubina, 2007; Kaņepēja, 2012; Lieģeniece & Nazarova, 1999; Tūbele & Lūse, 2012). Tomēr rakstu runa nav tiešs mutvārdu runas attīstības turpinājums, bet gan augstāks runas attīstības līmenis. Psihologijas klasiķa, profesora Ļ. Vigotska pētījumos tika konstatēts, ka rakstu runa ir īpaša runas funkcija, kas pēc uzbūves un funkcionēšanas veida atšķiras no mutvārdu runas, un tās attīstībai ir nepieciešama augstas pakāpes runas abstrakcija – bērnam ir jāpāriet uz abstrakto runu, kurā izmanto nevis vārdus, bet vārdu priekšstatus. Rakstu runa ir runa priekšstatus, domās un prasa skaņu pārvēršanu simbolos. Rakstu runa ir runas algebra – tā ievada bērnu augstākajā abstraktās runas līmenī un pārkārto iepriekš izveidotās mutvārdu runas sistēmu. Atšķirībā no skaņu apguves, burtus un to lietošanu bērnam ir jāapgūst apzināti. Līdzīgi ir ar valodas morfoloģiskās un sintaktiskās struktūras apguvi – no neapzināta, automātiska līmeņa mutvārdu runā ir jāpāriet uz tīšu, mērķtiecīgu un apzinātu līmeni rakstu runā (Vigotskis, 2002). Līdz ar to var secināt, ka neizveidojusies mutvārdu runas

sistēma vai tās traucējumi, ir viens no galvenajiem cēloņiem grūtībām vai traucējumiem rakstu valodas apguves procesā. Ja bērns nav apguvis un nespēj pareizi lietot mutvārdu runu automātiskā līmenī, tad nespēs apgūt un apzināti pārvaldīt rakstu runu. Ar to varam izskaidrot specifiskās rakstīšanas un lasīšanas kļūdas – tās atspoguļo mutvārdu runas apguves grūtības pirmsskolas vecumā. Sākt runas un valodas traucējumu korekciju tikai piecu gadu vecumā ir par vēlu, jo bērns nespēj līdz skolas gaitu uzsākšanai automatizēt pareizu mutvārdu runu. Iekavēts traucējumu korekcijas darbs mazina procesa efektivitāti, traucējumi var kļūt neatgriezeniski vai grūtāk labojami.

Latvijā ir tendence pieaugt skolēnu skaitam ar rakstu valodas apguves grūtībām un traucējumiem sākumskolas vecumā. Skolēniem, uzsākot mācības 1.klasē, tiek konstatēti skaņu izrunas un fonemātiskās uztveres traucējumi, nepietiekams vārdu krājums un verbālo instrukciju izpratne, kļūdas valodas morfoloģiskajā un sintaktiskajā noformējumā, bet smagākajos gadījumos – vispārēja valodas sistēmas nepietiekama attīstība. Šie mutvārdu runas traucējumi apgrūtina rakstu valodas apguves procesu, kas ir viens no priekšnosacījumiem optimāliem skolēnu mācību sasniegumiem. Ja traucējumu patoģenēzes gaita netiek savlaicīgi koriģēta, skolēniem pazeminās mācīšanās motivācija un mācību sasniegumi, kā rezultātā veidojas uzvedības, psiho - emocionāli un vispārēji mācīšanās traucējumi (Schleider, 2009). Perspektīvā šo skolēnu atbalstam un iekļaušanai sabiedrībā var būt nepieciešami daudz lielāki resursi, nekā savlaicīgas un efektīvas atbalsta sistēmas izveide un korekcijas pasākumu realizācija.

Longitudināli zinātniski pētījumi ASV un Vācijā apliecina sakarības starp valodas traucējumiem pirmsskolas vecumā un rakstu valodas traucējumiem skolas vecumā, kā arī korekcijas un preventīvo pasākumu nozīmi pirmsskolas vecumā (Catts & Hogan, 2002, Mayer, 2010, Schleider, 2009).

Logopēdiskā darba organizācijas tendences izglītības iestādēs *Organizational trends of speech therapist work in educational institutions*

Latvijā, pēc Latvijas Logopēdu asociācijas datiem, pirmsskolas izglītības iestādēs 30 – 60% bērnu tiek konstatēts nepietiekams valodas attīstības līmenis (Falka, 2012). A.Lēvaldes un E.Sīpolas veiktais pētījums LiepU PSDF Logopēdijas centra vadītājas G.Tomeles vadībā 2011. gadā apliecināja, ka Latvijas skolās vidēji ap 73% sākumskolas skolēnu ar rakstu valodas apguves traucējumiem ir apmeklējuši logopēda nodarbības arī pirmsskolas vecumā. Pētījumā tika iekļautas pa vienai skolai Kurzemes un Vidzemes reģionā un tika konstatēts, ka 71% Kurzemes un 75% Vidzemes skolas skolēnu, kas apmeklē logopēda nodarbības skolas vecumā, ir apmeklējuši logopēda nodarbības arī pirmsskolas vecumā (n=37). Šie dati sasaucas ar starptautiskajiem pētījumiem un liecina par nepieciešamību savlaicīgi atklāt runas un valodas attīstības

traucējumus, kā arī veikt atbilstošus korekcijas darba pasākumus. Pētījums turpinās, taču jau esošie dati liecina par nepieciešamību pilnveidot logopēda darba organizāciju pirmsskolas izglītības iestādēs un vispārizglītojošās skolās.

Šobrīd Latvijas vispārizglītojošo iestāžu logopēdu darba organizācijā ir vērojamas sekojošas tendences:

- mazs logopēda slodžu skaits;
- logopēda nodarbībās iekļauto izglītojamo skaits kopumā bieži pārsniedz Logopēda darba paraugnoteikumos paredzēto skaitu;
- bērnu/skolēnu skaits logopēda grupu nodarbībās bieži pārsniedz Logopēda darba paraugnoteikumos paredzēto skaitu;
- izteikti atšķirīgs vienas grupas vai klases bērnu individuālās attīstības līmenis;
- nepietiekams individuālo logopēda nodarbību skaits vai to neesamība;
- logopēda nodarbību pieejamība tikai vienu reizi nedēļā;
- vēlīna logopēda nodarbību uzsākšana runas un valodas traucējumu gadījumos (pārsvarā tikai pēc 5 gadu vecuma);
- logopēda nodarbību pieejamība pārsvarā bērniem/skolēniem ar izteiktiem runas un valodas traucējumiem;
- bērni līdz piecu gadu vecumam vai ar vieglākas pakāpes runas un valodas traucējumiem tiek uzņemti rindā un logopēda palīdzību saņem novēloti vai nesaņem vispār.

Šāda darba organizācija ir izskaidrojama ar vairākiem faktoriem, un viens no tiem ir vēlme pēc iespējas vairāk bērniem nodrošināt nodarbības, neskatoties uz logopēdu nepilnajām darba slodzēm. Taču tas negatīvi ietekmē skolotāju logopēdu profesionālo darbību, kā rezultātā netiek nodrošināta efektīva mutvārdu runas un valodas traucējumu korekcija pirmsskolas vecumā, kā arī savlaicīgi veikti primārie un sekundārie preventīvie pasākumi rakstu valodas apguves grūtību un traucējumu profilaksei un novēršanai.

1.tabula

Logopēdu, speciālo pedagogu un psihologu skaits skolās
Number of speech therapists and special educators, psychologists in schools

Atbalsta personāls	2008./2009.m.g.	2009./2010.m.g.	2011./2012.m.g.
Logopēdi	643	381	488
Speciālie pedagogi	331	187	242
Psihologi	605	368	421

Latvijā 2009. gada rudenī, sākoties ekonomiskajām grūtībām valstī, vispārējās izglītības iestādēs tika samazinātas pedagogu atbalsta personāla, tai skaitā, arī logopēdu darba slodzes. 1.tabulā ir parādītas atbalsta personāla skaita izmaiņas skolās (Falka, 2012), bet par šī procesa norisi pirmsskolas izglītības iestādēs precīzas informācijas nav. Skatot tabulu, jāņem vērā, ka tā parāda

speciālistu skaitu, nevis darba slodžu skaitu. Visbiežāk speciālistu darbam skolās tiek piešķirta tikai 0,2 – 0,5 slodzes no pilnās darba slodzes.

Pedagogu atbalsta personāla skaits līdz 2012./ 2013. mācību gadam joprojām nav sasniedzis iepriekšējo līmeni, taču tajā pašā laikā ir palielinājies skolēnu skaits, kas apgūst speciālo izglītības programmu skolēniem ar mācīšanās grūtībām. 2010. gadā pašvaldību medicīniski pedagoģisko komisiju ieteikumi speciālas pamatizglītības programmu apguvei izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem bija 216 gadījumos (trešā visvairāk ieteiktā speciālās izglītības programma), bet ar valodas traucējumiem – apmēram 20 gadījumos (Valsts izglītības satura centra 2010.gada publiskais pārskats). Savukārt, jau 2011. gadā tika izsniegti ieteikumi speciālās pamatizglītības programmas apguvei izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem 747 gadījumos (salīdzinot ar 2010. gadu, pieaugums par 300%), bet speciālās pamatizglītības programmas apguvei izglītojamajiem ar valodas attīstības traucējumiem 202 gadījumos (salīdzinot ar 2010. gadu, pieaugums par 1000%). 2011. gadā no 2588 pirmsskolas vecuma bērniem ieteiktajām speciālām pirmsskolas programmām vislielākais skaits bija bērniem ar valodas attīstības traucējumiem – 1508 gadījumos vai 58.3% (Valsts izglītības satura centra 2011.gada publiskais pārskats). Sakarā ar mācīšanās traucējumu un valodas traucējumu strauju kāpumu, bija nepieciešams licencēt jaunas speciālās izglītības programmas, lai šiem skolēniem nodrošinātu izglītības iespējas atbilstoši viņu spējām. Pārskats par laika posmā no 2010.- 2012. gadam licencētajām speciālās izglītības programmām izglītojamajiem ar mācīšanās un valodas traucējumiem sniegts 2.tabulā (Licenzēto vispārējās izglītības programmu reģistrs 2010., 2011., 2012.).

2.tabula

Vispārīzglītojošās skolās licencētas speciālās izglītības programmas
Special education programs which are licensed in comprehensive schools

Traucējumu veids	IP kods	2010.gads	2011.gads	2012.gads
Valodas traucējumi	210155xx	3	8	9
Mācīšanas traucējumi	210156xx	101	124	102

VISC 2009.gada pārskatā tika atzīmēts, ka vislielākais skaits izglītojamo, kuriem konstatēti mācīšanās traucējumi, ir bijuši vecuma grupā no 11 līdz 15 gadiem, taču šajā vecumposmā mācīšanās traucējumu konstatēšanu var uzskatīt par novēlotu. Traucējumu savlaicīgā konstatēšanā liela nozīme ir izglītības iestādes atbalsta personāla (psihologa, speciālā pedagoga, logopēda) veiktajai diagnostikai pirmsskolas vecumā un sākumskolas posmā (Valsts izglītības satura centra 2009.gada publiskais pārskats). Dokumentu analizē redzamās likumsakarības liecina, ka Latvijas izglītības sistēmā ir steidzami jāveic pasākumi, kas nodrošinātu primāro, sekundāro un arī terciāro preventīvo darbu – gan atjaunojot un palielinot logopēdu slodžu skaitu, gan nodrošinot pēctecības

principa ievērošanu pirmsskolas un sākumskolas izglītībā, gan ieviešot jaunas metodes apmācības un korekcijas darbā.

Montesori pedagoģijas pielietojums rakstu valodas apguvē un traucējumu korekcijā
Montessori pedagogy application in the written language acquisition and correction of disorders

Kā viens no veidiem, lai efektīvāk spētu veikt korekcijas darbu un uzlabotu skolēnu rakstu valodu, ir alternatīvu metožu apguve un pielietošana kā pirmsskolas, tā sākumskolas periodā.

Profesore Z. Anspoka norāda, ka mācības organizējamās tā, lai mācību vide būtu bērnam atbilstoša, lai tā palīdzētu viņam stiprināt motivāciju un veidot savu pieredzi, izzinot sevi un pasauli kopsakarībās (Anspoka, 2008). Šīs nostādes sasaucas ar M.Montesori teorētiskajām atziņām par apkārtējās vides („sagatavotās vides”) nozīmi bērna attīstībā, audzināšanā un apmācībā. Nodrošinot pieejamu un attīstošu vidi, tiek veicināta vispusīga bērna fiziskā, kognitīvā, garīgā un personības attīstība. Arī profesore D.Lieģeniece atzīmē, ka mācīšanās nav tikai intelektuāla attīstība, bet arī fiziska, emocionāla, valodas, sociālā un kulturālā attīstība (Lieģeniece, 2012). Savukārt, par mūsdienu pedagoģiskā procesa virzošajiem spēkiem tiek atzīta bērna tieksme pēc patstāvības, pašrealizācijas un pašapliecināšanās (Kaņepēja, 2012).

Arī korekcijas darbā ir nepieciešams ievērot gan „sagatavotās vides” nepieciešamību, gan vispārējos didaktiskos principus kontekstā ar logopēdijas tehnoloģiju pielietojumu. K.Vernike, argentīniešu ārsts un pedagogs, pamato Montesori pedagoģijas nozīmi korekcijas darbā ar pamatvajadzību apmierināšanas teoriju – ikvienā patoloģijā ir sastopama pamatvajadzību nepietiekama apmierināšana, bailes, sasprindzinājums. No tā var secināt, ka katrai pedagoģiskajai un terapeitiskajai tuvināšanās fāzei jā sākas ar indivīda nepietiekami apmierināto pamatvajadzību apmierināšanu, lai varētu samazināt bailes un sasprindzinājumu un skolēns vai patients kļūtu spējīgāks uzņemt un tālāk pārstrādāt ārējo informāciju un iekšējās savstarpējās sakarības (Milleri-Hohāgeni, 2011). Savukārt, profesors T.Hellbrigge Montesori pedagoģijas panākumus saista ar to, ka nodarbībās realizētais mācību un korekcijas process balstās uz neirofizioloģijas un etioloģijas pamatiem:

- bērna attīstības sensitīvo periodu un individuālo vajadzību ievērošanu;
- asociatīvo un operatīvo mācību formu savstarpējo sakarību izpratni un ievērošanu;
- sociālo un kognitīvo mācību procesu savstarpējo sakarību izpratni un pielietošanu (Hellbrügge, 1999).

Montesori pedagoģija ir sastopama visā pasaulē gan pirmsskolas izglītības iestādēs un skolās, gan bērnu attīstības centros un dažāda veida rehabilitācijas

iestādēs ar mērķi veicināt motorās, kognitīvās, sociālās, emocionālās, kā arī mutvārdu un rakstu valodas attīstību vai traucējumu korekciju kontekstā ar bērnu personības attīstību.

Ne tikai M.Montesori teorētiskās atziņas, bet arī praksē realizētie attīstības, sistēmiskuma, pēctecības, kopveseluma un humānpedagoģijas principi, kā arī didaktisko valodas attīstības materiālu korekta prezentācija, brīvā darba (patstāvīgas un radošas vingrināšanās) un paškontroles iespējamība, rada priekšnoteikumus apgūt gan mutvārdu, gan rakstu valodu bērniem saprotamā un interesantā vispārējās izglītības un korekcijas darba aspektā.

Mutvārdu un rakstu valodas spēju attīstība Montesori pedagoģijā tiek veicināta ar tiešās un netiešās iedarbības metodēm jau sākot darboties ar praktiskās dzīves uzdevumiem un sajūtu attīstības materiāliem. Sasaistot fonēmu (skaņu) ar grafēmu (burtu), kā arī iepazīstot dzimtās valodas morfoloģijas un sintakses likumsakarības, tiek izmantotas kustības un sajūtas – redze, dzirde un tauste (Монтеccoli, 2006). Precīzu skaņu artikulāciju un vārdu izrunas apguvi nodrošina:

- klusuma vingrinājumi, kas sagatavo runas dzirdes centrus skaņu uztverei;
- „vārdu taupības” princips vingrinājumos ar didaktiskajiem materiāliem, jo pateicoties šādai tehnikai, runas dzirdes centros veidojas noslēgtas vienības – dzirdes stimuli (bērnā viēglāk ir atkārtot atsevišķu vārdu nekā izdalīt vajadzīgo vārdu no saistītās runas);
- grafiskās runas vingrinājumi – apgūstot burtu nosaukumus, vingrinās un nostiprina pareizu skaņu izrunu, mācās saklausīt skaņas vārdā un apzīmēt tās ar burtu;
- runas aparāta vingrinājumi: elpošanas vingrinājumi un lūpu, zobu (žokļu), mēles vingrinājumi (Монтеccoli, 2005).

Vārdu krājuma paplašināšana un saistītās runas pilnveidošana notiek jebkuras aktivitātes laikā – gan tiešās, gan netiešās darba formās. Ar pamatzdevumu attīstīt valodu tiek piedāvāti valodas materiālu vingrinājumi. To tiešais mērķis ir attīstīt gan mutvārdu runu un valodu, gan arī rakstu runu un valodu.

Rakstu valodas apguves didaktiskais materiāls ir izstrādāts, ievērojot secīguma, sistēmiskuma un veseluma principus. Kā primārā tiek uzskatīta rakstītprasmes attīstība – rokas manuālo spēju attīstīšana, fonemātiskās uztveres attīstīšana, fonēmas un grafēmas sasaiste, grafēmu apguve, vārdu un teikumu salikšanas, rakstīšanas apguve. Nedaudz vēlāk vai arī vienlaicīgi notiek pakāpeniska un secīga lasītprasmes apguve – lasīšana ar sīkajiem priekšmetiem un ar priekšmetiem no apkārtējās vides, lasīšanas klasifikācijas uzdevumi, vārdu savienojumu un teikumu, grāmatu lasīšana. Pakāpeniski, ar pieaugošu grūtības pakāpi tiek apgūti ortogrāfijas likumi, priekšstati par vārdu šķirām un teikuma analīzi.

Pārskats par Montesori pedagogijas pielietojumu runas un valodas traucējumu korekcijā
Overview of Montessori pedagogy application in the correction of speech and language disorders

<p>Runas un valodas traucējumu forma</p>	<p>Funkciju attīstības aizture atsevišķos vai vairākos runas un valodas attīstības līmeņos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fonētiski – fonemātiskajā; • leksiski – semantiskajā; • morfoloģiski – sintaktiskajā; • pragmatikā; • rakstu valodas apgūvē. <p>Runas un valodas traucējumi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fonētiski, fonētiski – fonemātiski, fonemātiski; • leksiski – gramatiski traucējumi; • valodas sistēmas nepietiekama attīstība. <p>Rakstu valodas traucējumi.</p>
<p>Montesori pedagogijas didaktiskie principi un materiāli</p>	<p>Didaktiskie principi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kopveseluma pieejas princips; • attīstības princips; • sistēmiskuma princips; • pēctecības princips; • individuālās pieejas princips; • bērncentrētas pieejas (humānpedagoģijas) princips. <p>Didaktiskie materiāli (sagatavotā vide):</p> <ul style="list-style-type: none"> • praktiskās dzīves uzdevumi; • sajūtu attīstības materiāli; • kosmiskās audzināšanas materiāli; • valodas attīstības materiāli; • matemātikas materiāli; • adaptētie un tālāk attīstītie didaktiskie materiāli.
<p>Apmācības un korekcijas darba metodes</p>	<p>Verbālās komunikācijas stimulācija. Artikulācijas aparāta vingrinājumi. Skaņu izrunas vingrinājumi. Fonemātiskās uztveres vingrinājumi. Vārdu krājuma paplašināšana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jauno jēdzienu konkrēta un precīza prezentācija; • 3-pakāpju apmācības metodes pielietošana; • jēdzienu apguve uz praktiskās darbības un bērna pieredzes bāzes. <p>Valodas morfoloģijas un sintakses normu apguves vingrinājumi. Rakstīšanas/lasīšanas apguves vingrinājumi. Multisensorā integrācija – valodas bāzes funkciju attīstīšana.</p>
<p>Apmācības un korekcijas darba formas</p>	<p>Individuālās korekcijas nodarbības. Mazo grupu nodarbības. Nodarbības grupā/klasē. Sadarbība ar logopēdu vai logopēdijas tehnoloģiju integrēšana nodarbībās.</p>

Apmācības un korekcijas darba rezultāts	Verbālās komunikācijas attīstība un normalizācija (pragmatiskais līmenis). Vārdu krājuma paplašināšanās (leksiski – semantiskais līmenis). Skaņu izrunas un fonemātiskās uztveres uzlabošanās (fonētiski – fonemātiskais līmenis). Gramatisko kategoriju, formu apguve (morfoloģiskais līmenis). Saisītās runas attīstība un normalizācija (sintaktiskais līmenis). Rakstu valodas apguve vai traucējumu korekcija. Pašapziņas un paškontroles attīstība.
---	---

Balstoties uz teorētiskiem un uz empīriskiem pētījumiem, var secināt, ka Montesori pedagoģiskā sistēma (teorija, didaktiskie materiāli, prakse) atbilst runas un valodas attīstības un traucējumu korekcijas darba pamatnostādņem un principiem. M.Montesori uzskatīja, ka, labojot runas defektus, būtu lietderīgi sekot tiem fizioloģijas likumiem, kas nosaka bērna attīstību, un balstoties uz tiem mainīt nodarbības sarežģītības pakāpi (Montesori, 1994).

M.Montesori paustās atziņas par savlaicīgas runas un valodas traucējumu korekcijas nepieciešamību joprojām ir aktuālas un gaida savu realizāciju bērnu audzināšanā, izglītošanā un traucējumu korekcijā.

„Vecākiem bērniem daudzi runas defekti ir saistīti ar funkcionāliem runas traucējumiem agrīnā vecumā. Ja mēs tā vietā, lai labotu lingvistiskus defektus vecākajās klasēs, censtos uzlabot runu attīstības periodā, kad bērns vēl ir mazs, tad mēs sasniegtu daudzkārt vērtīgākus rezultātus...Paredzu, ka nākotnes skolā aizmirsīs par šodienas runas defektu labošanas metodi sākumskolā. To nomainīs daudz racionālāka preventīvā darba metode – rūpes par bērnu valodas attīstību „Bērnu mājās” tajā vecumā, kad valoda sāk tikai veidoties” (Montesori, 2005).

Secinājumi **Conclusions**

1. Bērnu mutvārdu runas un valodas attīstības līmenis, kā arī sekmīga rakstu valodas apguves procesa norise pirmsskolas vecumā ir intelektuālās attīstības un sagatavotības rādītājs apmācībai skolā. Rakstu valodas apguves procesu būtiski ietekmē mutvārdu runas un valodas attīstība pirmsskolas vecumā.
2. Latvijā ir tendence pieaugt skolēnu skaitam ar rakstu valodas apguves grūtībām un traucējumiem sākumskolas vecumā. Skolēniem, uzsākot mācības 1.klasē, tiek konstatēti fonētiski - fonemātiski, leksiski - semantiski un morfoloģiski – sintaktiski traucējumi, kā arī vispārēja valodas sistēmas attīstības nepietiekamība, kas apgrūtina tālāku rakstu valodas apguves procesu.
3. Skolēnu rakstu valodas apguves līmenis ir viens no priekšnosacījumiem optimāliem mācību sasniegumiem. Ja traucējumu patoģenēzes gaita netiek

savlaicīgi koriģēta, skolēniem pazeminās mācīšanās motivācija un mācību sasniegumi, kā rezultātā veidojas uzvedības, psiho – emocionāli un vispārēji mācīšanās traucējumi.

4. Rakstu valodas traucējumu cēloņi būtu novēršami vai mazināmi jau pirmsskolas vecumā, kā arī realizējama rakstītprasmes apguves pēctecība pirmsskolā un skolā. Primārās, sekundārās un terciārās prevencijas realizāciju negatīvi ietekmē logopēdiskā darba organizācijas tendences izglītības iestādēs.
5. Izmantojot alternatīvās metodes rakstu valodas apguves procesā, tiek atvieglota rakstu valodas apguve pirmsskolas vecumā un realizēti rakstu valodas traucējumu preventīvie pasākumi, kā arī tiek veikts korekcijas darbs, lai savlaicīgi novērstu rakstu valodas traucējumu cēloņus.
6. Attīstības, sistēmiskuma, secīguma, kopveseluma, individuālās un bērncentrētās pieejas principi Montesori pedagoģijas aspektā, didaktiskie materiāli un to metodoloģiski pareizs pielietojums rada priekšnoteikumus sekmīgam rakstu valodas apguves un savlaicīgam traucējumu korekcijas procesam.

Summary ***Kopsavilkums***

The level of children's oral speech and language development, as well as the successful process of written language acquisition during the pre-school age is the indicator of their intellectual development and readiness for the school. Reading and writing skills are formed on the foundations that have been created through the child's speech and language development at the pre-school age.

There is a trend in Latvia to increase a number of pupils who have written language learning difficulties and disorders in primary school age. Pupils starting grade 1 lessons are found phonetically – phonematically, lexical - semantic or morphological - syntax problems, as well as a general lack of language system development, which makes difficult a further written language learning.

The level of pupils' written language acquisition is a prerequisite for optimal learning outcomes. If the process of pathogenesis is not carried out in early stages the pupils' learning motivation and learning outcomes fall, resulting as behavioral, psycho-emotional and learning disorders in general.

Causes of written language disorders should be prevented or reduced already during the pre-school age, as well as implemented the consistent continuity of writing skills in preschool and school. Organizational trends of speech therapist work in educational institutions adversely affect realization of primary prevention, as well as distinct differences in children's individual development level, which reduces the effectiveness of group classes.

The acquisition of written language at the preschool age is facilitated if to use the alternative approaches in written language learning process. As well as written

language disorder prevention is implemented and correction work is done, to remove causes of written language disorder.

Developmental, systemic, continuity, holistic, individualistic, humanistic principles in Montessori pedagogy perspective, didactic materials and its methodologically correct application creates prerequisites for successful acquisition of written language and forehanded impairment adjustment process.

**Referāts sagatavots ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
atbalstu (Vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018)**

**Literatūra
Bibliography**

1. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1. – 4. klase. Monogrāfija*. Rīga: RaKa.
2. Catts, H. W., Hogan, Tiffany, P. (2002). *Language Basic of Reading Disabilities and Implications for Early Identification and Remediation*. Skatīts tiešsaistē: [05.03.2013.], <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=spcedfacpub>
3. Falka, A. (2012). *Aktualitātes iekļaujošajā izglītībā. Palīdzības iespējas bērniem ar speciālām vajadzībām vispārīgajās skolās*. Skatīts tiešsaistē: [18.02.2013.], http://www.livao.lv/upload/ogre_7.11.12.falka.ppt
4. Golubina, V. (2007). *Pirmskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga: Izglītības soļi.
5. Hellbrügge, T. (1981). *Klinische Sozialpädiatrie*. Berlin: Springer –Verlag Berlin Heidelberg.
6. Kaņepēja, R. (2012). *Gatavība skolai*. In R. Kaņepēja, (Eds.), *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Kaņepēja, R. (2012). *Lasīt un rakstīt mācīšana vai mācīšanās?*. In R. Kaņepēja, (Eds.), *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Licenzēto vispārējās izglītības programmu reģistrs 2012. Skatīts tiešsaistē: [05.04.2013.], <http://www.ikvd.gov.lv/re%C4%A3istri.html>
9. Licenzēto vispārējās izglītības programmu reģistrs 2011. Skatīts tiešsaistē: [05.04.2013.], <http://www.ikvd.gov.lv/re%C4%A3istri.html>
10. Licenzēto vispārējās izglītības programmu reģistrs 2010. Skatīts tiešsaistē: [05.04.2013.], <http://www.ikvd.gov.lv/re%C4%A3istri.html>
11. Lieģeniece, D. (2012). *Pārdomas par bērna sagatavošanu skolai*. In R. Kaņepēja, (Eds.), *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Lieģeniece, D., Nazarova, I. (1999). *Veseluma pieeja valodas apguvē*. Rīga: RaKa.
13. Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
14. Milleri-Hohāgeni, I., Jirgens. (2011). *Vai Montessori skola ir manam bērnam vispiemērotākā? (B.Kabuce, Trans.)*. Rīga: Jumava. (Original work published 2008).
15. Montessori, M. (1994). *Das kreative Kind*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg.
16. Schleider, K. (2009). *Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
17. *Skolotāja logopēda darba paraugnoteikumi vispārējās izglītības iestādē. (IZM 09.03.2004. rīkojums Nr.146)* Skatīts tiešsaistē: [16.09.2010], http://www.atbalsts.rdc.lv/?news_section=7879...
18. Tūbele, S., Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi... (Bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību)*. Otrais izdevums. Rīga: RaKa.

19. Valsts izglītības satura centra 2011.gada publiskais pārskats. Skatīts tiešsaistē: [04.03.2013.], <http://visc.gov.lv/visc/planiparskati.shtml>
20. Valsts izglītības satura centra 2010.gada publiskais pārskats. Skatīts tiešsaistē: [04.03.2013.], <http://visc.gov.lv/visc/planiparskati.shtml>
21. Valsts izglītības satura centra 2009.gada publiskais pārskats. Skatīts tiešsaistē: [04.03.2013.], <http://visc.gov.lv/visc/planiparskati.shtml>
22. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa. Vispārīgās psiholoģijas problēmas.* (M.Freija, Trans.). Rīga: EVE. (Original work published 1934).
23. Монтессори, М. (2005). *Дом ребёнка. Метод научной педагогики.* (С.Г.Займовский & Е.А.Хилтунен, Trans.). Москва: Астрель. (Original work published 1909).
24. Монтессори, М. (2006). *Мой метод. Начальное обучение.* (Л.Б.Печатникова & Е.А.Хилтунен, Trans.). Москва: Астрель. (Original work published 1916).

Gundega Tomele	Liepājas Universitāte E-pasts: gundega.tomele@liepu.lv Tel.: +371 29187691
-----------------------	---

VIZUĀLI TELPISKO PRIEKŠSTATU PILNVEIDE SKOLĒNIEM AR DISLEKSIJU

Improvement of Visual and Spatial Conceptions in Students with Dyslexia

Sarmīte Tūbele
Latvijas Universitāte

Abstract. *Article is devoted to reveal how to improve visual and spatial conceptions in students with dyslexia. Theoretical framework of notions is presented and some practical activities are revealed. Basic concepts of dyslexia are presented and significance of visual and spatial development is described. Some practical aspects are described and stated. There are offered correctional developmental action models and the principles of selection and use of the tasks. The continuity and gradual increase of the difficulty degree is essential for the success of the adjustment and achievement of sustainable results. The latest researches in the neuropsychology have made major contribution to the understanding of the visual-spatial development and its importance during the learning process of reading literacy. They also provide insight into the relationship with specific reading disabilities and justify the necessity and possibilities of correction of visual-spatial perception disorders and deficiencies.*

Keywords. *Dyslexia, intervention, spatial conceptions, visual conceptions.*

Ievads *Introduction*

Disleksija ir neirobioloģiskas izcelsmes traucējums, kas rada specifiskas grūtības lasītprasmes apgūvē un sekundāri apgrūtina arī mācību procesu. Latvijā aizvien vairāk tiek runāts un rakstīts par specifiskajiem lasīšanas traucējumiem un to korekcijas iespējām, tomēr vēl nav izstrādāta vienota diagnostiskā sistēma un koriģējoši attīstošajā darbībā logopēdi izmanto dažādas metodes. ESF projekta *Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide* (vienošanās Nr. 2010/0330/1DP/1.2.2.4.1/10/IPIA/VIAA/001) ietvaros tiek veidots un aprobēts DIEBEL tests agrīnai specifisku lasīšanas traucējumu diagnostikai, kas būs izmantojams Latvijas apstākļos (*Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide*, 2011). Savu pieeju diagnostikā piedāvā A. Korņevs un O. Išimova (Корнев, Ишимова, 2010). Neskatoties uz to, logopēdi, izmantojot valodas sistēmas izpēti un nosakot lasīšanas un rakstīšanas traucējumus (Tūbele, 2002), var izdarīt slēdzienu par specifisku lasīšanas traucējumu esamību un plānot koriģējoši attīstošo darbību simptomu mazināšanai. Novitāte ir arī integratīvās mācību metodes izmantošanas iespējas specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai (Kauliņa, Tūbele, 2012) Latvijas kontekstā. Specifisku lasīšanas traucējumu simptomātikā būtiska nozīme bez fonoloģiskā deficīta ir arī vizuāli telpiskās uztveres traucējumiem, kam veltīts šis raksts.

Metodes *Methods*

Pētījumā izmantota zinātniskās literatūras analīze un pētījumu analīze.

Rezultāti *Results*

Veicot zinātniskās literatūras analīzi, nākas secināt, ka latviešu valodā vēl ir salīdzinoši maz informācijas par disleksiju un tās korekcijas iespējām. Ir pētījumi, zinātniski raksti un grāmatas par disleksiju, lasīšanas traucējumiem, specifiskajiem lasīšanas traucējumiem, tomēr vēl joprojām ir diskusija par definīcijām, precīzu traucējuma izpratni un pieejām korekcijā. Tā kā disleksija ir neirobioloģiskas izcelsmes traucējums (Blakemore, Frith, 2005; Snowling, 2004; Sousa, 2005), tad korekcijas iespējas ir nosacītas, vairāk iesaistāmi kompensācijas mehānismi un nepieciešams domāt par to, lai cilvēks dzīves laikā spētu pielāgoties situācijām, kur nepieciešama lasītprasme.

Disleksija jeb specifiski lasīšanas traucējumi ir aktuāla problēma ne tikai Latvijā, bet arī Eiropā un visā pasaulē. Zinātnieki aizvien dziļāk pēta disleksijas cēloņus (Blakemore, Frith, 2005; Sousa, 2005) un neirozinātņu attīstība ļauj precīzāk pamatot traucējuma struktūru un heterogenitāti. Kaut arī var noteikt kopīgās iezīmes specifisko lasīšanas traucējumu izpausmēs, tomēr vērā ņemama ir individuālā dažādība (Blakemore, Frith, 2005) un līdz ar to arī izaicinājums speciālistiem, kas strādā ar šiem bērniem – logopēdiem, skolotājiem, speciālās izglītības skolotājiem, psihologiem. Nav iespējams definēt specifiskos lasīšanas traucējumus no kāda viena viedokļa, bet nepieciešams vairāklīmeņu skatījums, ko piedāvā U. Frita – disleksija ir neuro attīstības traucējums, kam ir bioloģiska izcelsme, kas ietekmē runas veidošanos un kam ir virkne klīnisku izpausmju (Frith, 1999). Ir pierādījumi arī par ģenētisko predispozīciju (Blakemore, Frith, 2005; Sousa, 2005) un vairākiem citiem faktoriem, kas ietekmē lasītprasmes apguvi un disleksijas izcelsmi – vide, kultūras konteksts, lasītprasmes metodes u. c. (Reid, 2003; Shaywitz, 2003; Snowling, 2004; Корнев, 2003; Лалаева, 2002). Tā kā lasīšanas procesā lasītājs uztver grafisko informāciju, tad nepieciešama pietiekami attīstīta redzes uztvere un atbilstīgie procesi galvas smadzenēs, kas uztverto informāciju apstrādā. Galvas smadzeņu labās puslodes aktivitātes nosaka to, kā tiek uztverts teksts, kā tiek apgūta telpiskā konfigurācija un burtu izvietojums, burtu uztveršana un to secība no kreisās uz labo pusi, vārdu uztveršana no kreisās uz labo pusi (Schachl, 2006; Sousa, 2005). Smadzeņu pusložu aktivitātei un funkcijām ir ietekme uz procesiem, kas nodrošina lasītprasmes apguvi. Specifisku lasīšanas traucējumu gadījumos izpausmes ir daudzveidīgas, saistītas ar fonemātisko procesu nepietiekamu

attīstību, disgramatismiem, vizuālās uztveres un telpisko attiecību izpratnes traucējumiem.

Skolēns ar disleksiju/specifiskiem lasīšanas traucējumiem jau pirmajās klasēs sastopas ar grūtībām mācību procesā. Tās izpaužas grūtībās iemācīties alfabētu, nosaukt skaņas un attiecināt tās uz noteiktu burtu, bieži skolēns neatceras izlasīto un nespēj izmantot lasīto informāciju (Kauliņa, Tūbele, 2012). Neveiksmes lasīšanā var kombinēties ar citām psiholoģiska rakstura problēmām, kas var apdraudēt mācību procesu kopumā un izraisīt uzvedības traucējumus (Kauliņa, Tūbele, 2012).

Lai arī fonemātiskajai uztverei ir ļoti liela nozīme lasītprasmes apgūvē (Naegele, Valtin, 2003; Reid, 2003; Shaywitz, 2003; Snowling, 2004; Tūbele, 2008), nepieciešama arī pietiekami attīstīta vizuālā uztvere un izpratne par telpiskajiem priekšstatiem (Bosse, Tainturier, Valdois, 2006; Schachl, 2006; Лалаева, 2002), kam pievēršama lielāka uzmanība.

Vizuālā uztvere ir īpašs uztveres veids, kur nepieciešama redzes, kinestētisko un kinētisko analizatoru saskaņota darbība. Redzes uztvere ir spēja uztvert, atpazīt, analizēt, sistematizēt un atcerēties vizuālo informāciju. Ja šajā procesā ir kādi traucējumi, tad skolēnam rodas grūtības veikt vizuālo un vizuāli telpisko analīzi, diferencēt vizuālos priekšstatus, atcerēties vizuālus tēlus, orientēties telpā un plaknē, rodas arī citas grūtības. Tas izpaužas grūtībās veidot burtu un ciparu grafisko elementu vizuālos tēlus un atcerēties tos, pēc izskata līdzīgie burti un cipari tiek jaukti. Šie traucējumi nesaistās tieši ar redzi, bet gan ar veidu, kā smadzenes apstrādā vizuālo informāciju. A. Vorobjovs raksturo vizuālās uztveres likumsakarības (veselums, srukturālais raksturs, apjēgšana, apercēpcija, atlase un konstantums), nosakot būtiskās pazīmes (Vorobjovs, 1996), kas ir attiecināmas arī uz burtu un ciparu apgūves īpatnībām, un labāk ļauj izprast skolēnu ar disleksiju specifiskās problēmas.

Vizuālās uztveres, vizuālās atmiņas, telpiskās uztveres, redzes analīzes un sintēzes nepietiekama attīstība izpaužas specifiskās kļūdās lasīšanas procesā, kad tiek jaukti pēc izskata līdzīgi burti (*B-P-R; b-d-p* u. tml.), tiek jaukti vārdi, kuros burti ir apgrieztā secībā (*sen nes*), ir grūtības veikli atpazīt vārdus (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012) un ir arī vēl citas problēmas. Lasītprasmes apgūvē būtisks ir redzes operacionālais lauks – burtu daudzums, ko uztver vienlaicīgi. Redzes uztveres apjomu vajadzētu palielināt, kaut arī A. Korņevs uzskata, ka to var izdarīt tikai nosacīti, izmantojot specifiskus vingrinājumus (Корнев, 2003). Redzes uztveres pilnveidošanā, pakāpeniski palielinot grūtību pakāpi, attīsta gan redzes *gnosis* (pazīšanu, atpazīšanu), gan *praxis* (saistībā ar praktisku darbošanos).

Telpiskā uztvere raksturo spēju orientēties telpā, plaknē, izprast virzienus un priekšmetu novietojumu telpā gan attiecībā pret sevi, gan vienam pret otru. Tā ir arī labās un kreisās puses noteikšanas prasme, kas saistīta gan ar orientēšanos telpā, gan ar elementu izvietojumu, piemēram, burtos. Traucējumi

šajā jomā kavē veiksmīgu lasītprasmes apguvi un nosaka specifisku grūtību esamību. Līdzās lasīšanas grūtībām, telpiskās uztveres traucējumi ietekmē to, kā skolēni uztver lielumu, formu, attālumu; ir grūtības lasīt karti, saprast diagrammas, tabulas (Smita, Strika, 1998). Reizēm telpiskās uztveres traucējumi izpaužas arī sociālajā uzvedībā, ko novēro saskarsmes grūtībās (pārāk tuvu pieiet sarunu biedram) vai arī ir neveikli dažādās spēlēs (ar bumbu un citās, kur nepieciešams aprēķināt attālumu un spēku) un tāpēc tiek atstumti, un neviens nevēlas pieņemt šos bērnus komandā.

Vizuāli telpiskā uztvere intensīvi attīstās agrīnā vecumā, kad bērns darbojas ar priekšmetiem un iepazīst pasauli. Neirofiziologu pētījumi ievērojami paplašina priekšstatus par vizuāli telpiskās uztveres likumsakarībām un A. Mitkins izvirza vairākas vizuālās uztveres teorijas.

1. Etalonu teorija. Piedāvātā struktūra un formas atspoguļojas smadzeņu garozā pilnībā, bez analīzes, “uzliekoties” uz attiecīgiem standartu paraugiem, kas glabājas atmiņā.
2. Pazīmju teorijā galvenais akcents tiek likts uz vienu vai vairākām būtiskajām pazīmēm, kas ļauj atpazīt konkrēto priekšmetu.
3. Struktūrteorijā atpazīšana notiek ar pazīmju struktūras pretstatīšanu galvenajiem formas principiem.
4. Analītiski sintezējošā teorija apvieno pazīmju un struktūrteoriju (Митькин, 1988).

A. Spridzāne analizē šīs teorijas un secina, ka vizuāli telpiskā uztvere ir vairāku faktoru kopums, kas atrodas noteiktās mījsakarībās, tos ietekmē arī katra konkrētā situācija, un arī katra bērna emocionālais stāvoklis (Spridzāne, 2008). Telpiskās spējas var definēt kā spējas radīt, saglabāt, atjaunot un transformēt labi strukturētus vizuālos tēlus. Pētījumi par galvas smadzeņu pusložu specializāciju izsaka pieņēmumu, ka atšķirības starp verbāli secīgo procesēšanu un telpiski analogo apstrādi ir fundamentāli pretpoli cilvēka kognitīvajos procesos (Lohman, 1993). Telpiskās uztveres individuālās atšķirības arī ir būtiskas un tās nepieciešams ievērot, veidojot un plānojot koriģējoši attīstošo darbību. Telpiskā uztvere ir būtiska, lai veidotos augstākā līmeņa domāšana zinātnē un matemātikā, lai radītu un spētu saprast metaforas valodā, tā ietekmē arī radošumu daudzās jomās. Spējai radīt vizuāli telpiskos modeļus, ko var koordinēt ar valodas palīdzību, ir ievērojama ietekme uz visiem izziņas procesiem (Lohman, 1993). Tas nozīmē, ka arī skolēniem ar specifiskiem lasīšanas traucējumiem ir nepieciešama vizuāli telpiskās uztveres pilnveide.

Koriģējoši attīstošajā darbībā izmantojami dažādi paņēmieni, lai attīstītu redzes gnostisko funkciju – pazīt priekšmetus pēc to kontūrām, atpazīt pārsvītrotas kontūras (priekšmeta kontūra ir pārsvītrota ar liekām līnijām, kas bērnam apgrūtina uztveri), atšķirt vienu otram virsū uzlikta kontūras; tad darbojas ar burtiem, kas ir dažādos šriftos, dažāda izmēra, nestandarta izvietojumā vai arī uzzīmēti ar pārtrauktām līnijām, punktoti utt. (Лалаева,

2002). Redzes *praxis* pilnveidei uzdevumi paredz praktisku darbošanos, apvelkot burtu kontūras, papildinot trūkstošos elementus, pārveidojot burtus, izveidojot burtus dažādās faktūrās un darbojoties ar multisensorām metodēm, lai iemācītos burtus būtu vieglāk atcerēties (Hellwig, 2007).

Telpisko priekšstatu pilnveidē bērns mācās noteikt priekšmetu telpisko izvietojumu attiecībā pret sevi, pret citiem cilvēkiem vai citiem priekšmetiem, vienlaikus izmantojot vārdiskos apzīmējumus (pa labi, pa kreisi, augstāk, zemāk, tālāk, tuvāk utt.). Sākumā darbība tiek veikta ar konkrētiem priekšmetiem, vēlāk izmanto dažādas shēmas, modeļus (Лалаева, 2002). Telpisko priekšstatu attīstīšana sekmē arī citas funkcijas un intelektuālo attīstību kopumā. Tiek pievērsta uzmanība arī prievārdiem, kas izsaka telpiskās attiecības (*uz, zem, aiz* utt.). Lai pilnveidotu lasīšanas prasmes, pakāpeniski pāriet uz vingrinājumiem ar burtiem, zilbēm utt. M. Raščevska izvērta četrus pamatnosacījumus telpiskās uztveres un telpisko priekšstatu attīstībā:

- telpiskās uztveres attīstības līmenis lielā mērā ir atkarīgs no to smadzeņu funkcionālo struktūru stāvokļa, kas tieši piedalās šajā psihiskajā procesā, kā arī no galvas smadzeņu pusložu asimetrijas;
- jebkura psihiska procesa īstenošanās un attīstība ir atkarīga no augstākās nervu darbības vispārīgajām īpatnībām;
- telpiskā uztvere un priekšstati var attīstīties, bērnam mijiedarbojoties ar sociālo un priekšmetisko vidi;
- konkrēts uztveres akts vai operēšana ar telpiskajiem tēliem īstenojas ciešā vienotībā ar citiem psihiskajiem procesiem un bērna personību kopumā (Raščevska, 1989).

Pasaulē ir daudz testu, kas izvērtē telpiskās spējas un/vai vizualizāciju. Psihologu rīcībā ir Vudkoka-Džonsona tests, kura viena kopa nosaka bērnu spējas telpisko attiecību uztverē. Ņemot vērā psihologu veiktos pētījumus, iespējams spriest par telpiskās uztveres un telpisko priekšstatu esamību un veikt arī dažādus uzdevumus, kas attīsta vizuāli telpiskos priekšstatus. Vizuāli telpisko uztveri var pētīt, arī izmantojot dažādus uzdevumus, kas liecina par bērna spēju uztvert lietas (nosakot atšķirības, uztverot siluetus utt.). Daži no vingrinājumiem saistās ar izpratni par labo un kreiso pusi, veicina orientēšanos telpā un plaknē un precizē telpisko attiecību verbālos apzīmējumus. A. Spridzāne piedāvā uzdevumu kopu vizuāli telpiskās uztveres spēju attīstīšanai, kas sakārtota atbilstīgi pieaugošai grūtību pakāpei un veicina konkrētu prasmju attīstību (Spridzāne, 2008). Ir izveidotas piecas uzdevumu grupas (sensoro priekšstatu pilnveidei, jēdzienu *labā* un *kreisā puse* apguvei, prasmei orientēties apkārtējā telpā, iemācīties orientēties plaknē, verbālo jēdzienu, kas saistīti ar telpiskajām attiecībām, apguvei), kuras sistēmiski attīsta vizuāli telpisko uztveri 5 – 6 gadīgiem bērniem. To var uzskatīt arī par lasīšanas traucējumu profilaksi. Atsevišķi uzdevumi (kustību pieredzei un kinestētiskajai praksei, orientēšanās telpā un plaknē, vizuālo un telpisko priekšstatu verbālo apzīmējumu apguvei) ir

izmantojami arī skolas vecuma bērniem, kam nav pietiekami attīstīti vizuāli telpiskie priekšstati, īpaši to verbālie nosaukumi. Plaši tiek izmantoti Montesori materiāli, par ko runā arī N. Helviga, piedāvājot specifisko lasīšanas traucējumu korekciju ar Montesori metodiku (Hellwig, 2007). A. Spridzānes piedāvātais uzdevumu komplekss ir pārbaudīts arī praksē un pētījuma rezultāti liecina par to, ka ir būtiska statistiski ticama atšķirība (***) SB aritmētiskajos vidējos starp pirmsskolas vecuma bērniem pirms un pēc pedagoģiskās izmēģinājuma darbības (sapārotas paraugkopas Stjudenta t-tests, abpusējais salīdzinājums, $t=-4,51$, $t_{krit}=1,76$) (Spridzāne, 2008). Tātad izvēlēta uzdevumu kopa ir izmantojama vizuāli telpiskās uztveres pilnveidei un iegūtie rezultāti ir pozitīvi. Skolas vecuma bērniem dati par vizuālās uztveres pilnveidi ir iegūti vairākos studentu pētījumos, kas parāda tās nozīmi skolēnu ar disleksiju koriģējoši attīstošajā darbībā, piemēram, I. Strīķes pētījums ļauj secināt, ka samazinot vizuālās uztveres traucējumus, tiek uzlabota lasīšanas kvalitāte skolēniem ar disleksiju (Strīķe, 2009). Daudz interesantu uzdevumu piedāvā R. Lalajeva un to izmantošana ievērojami uzlabo vizuāli telpisko uztveri (Лалаева, 2002), un arī tas ir eksperimentāli pārbaudīts ne tikai Krievijā, bet arī Latvijā vairākos pētījumos par skolēniem ar disleksiju un vizuālās uztveres traucējumiem (Elvika, 2011; Kalniņa, 2008; Strīķe, 2009).

Ieskatam vingrinājumi un uzdevumi, kas izmantojami vizuāli telpisko priekšstatu un uztveres pilnveidei pirmsskolas vecuma bērniem ar disleksijas pazīmēm (Spridzāne, 2008) un īpaši skolēniem ar disleksiju.

- Lai bagātinātu kustību pieredzi un kinestētiskās prasmes, bērniem var piedāvāt šādus uzdevumus: precizēt dažādu ķermeņa daļu atrašanās vietu un nosaukumus (parādīt, kur atrodas galva; ar aizvērtām acīm parādīt, kur atrodas deguns utt.); atkārtot un pašiem sadomāt dažādas ķermeņa kustības un pozas; atpazīt dažādas figūras, burtus un ciparus, ja tos raksta uz bērna plaukstas vai ķermeņa (rokas, muguras utt.); pilveidot prasmi šķirot priekšmetus, kas ir atšķirīgi pēc formas, faktūras (darbības ar Montesori materiāliem; *Kas atrodas maisiņā?*).
- Lai pilnveidotu prasmi noteikt labo un kreiso pusi, izmantojami vairāki uzdevumi: nostiprināt priekšstatus par savu ķermeni (ar kuru roku bērns ēd, sasveicinās, zīmē); sadomāt un patstāvīgi veikt dažādas kustības un kustību sērijas (pacelt vispirms labo, tad kreiso roku; parādīt ar kreiso roku labo ausi; nosaukt ķermeņa daļas cilvēkam, kas sēž pretī utt.).
- Lai attīstītu un nostiprinātu orientēšanās spējas telpā, var veikt šādus uzdevumus: izmantot savu ķermeni kā pamatu apkārtējās telpas izzināšanā (parādīt priekšmetus, kas atrodas pa labi no bērna, noliec galvu pie keisā pleca utt.); prast novietot priekšmetus apkārtējā telpā attiecībā pret sevi un noteikt apkārtējo objektu attiecības vienam pret otru (nolikt, piemēram, bumbiņu pa labi no karodziņa un lūgt bērnam pateikt, kur atrodas bumbiņa, pa labi vai pa kreisi no karodziņa; sēžot

pie galda, noteikt tā labo un kreiso malu, pateikt, kur atrodas līdzās sēdošais – pa labi vai pa kreisi no bērna; atcerēties priekšmetu vai attēlu rindu noteiktā secībā, analogiski var lūgt atcerēties ciparu vai burtu rindu, nosakot, kurš priekšmets, cipars vai burts atrodas kreisajā pusē utt.).

- Lai nostiprinātu orientēšanās spējas plaknē, var mācīt: orientēties baltā papīra lapā (atrast kreiso stūri, labo malu utt.), izprast plakanu priekšmetu vai attēlu atrašanās vietu uz papīra lapas (apakšējā labajā stūrī, kreisajā augšējā stūrī utt.), izvietot plakanus priekšmetus uz papīra lapas attiecībā vienam pret otru, kopēt un analizēt vienkāršas figūras (apvelc apaļos priekšmetus, velc pa līniju un zīmē četrstūri utt.), saskatīt un noteikt atšķirīgo vai vienādo attēlos.
- Lai veicinātu apgūt verbālos jēdzienus, kas saistīti ar telpiskajām attiecībām, bērniem māca izprast vārdus un gramatiskās konstrukcijas, kas raksturo apkārtējo telpu (lapas vidū uzzīmē četrstūri, virs tā uzzīmē apli, pa labi no apla uzzīmē trīsstūri utt.; pieliec zīmuli pie mašīnas, kas uzzīmēta lapas kreisajā augšējā stūrī, velc līniju, it kā mašīna brauktu – pa labi, velc uz leju, tad vēlreiz pa labi, uz leju, uz augšu utt., līdz veidojas brauciena maršruts un bērns vingrinās rokas kustībām plaknē); māca patstāvīgi lietot vārdus, kas raksturo apkārtējo telpu (dažādas spēles un vingrinājumi, kuros bērns pats komentē priekšmetu izvietojumu telpā un plaknē).

Redzes verbālo funkciju korekcijas iespējas piedāvā T. Ahutina un N. Pilajeva, kas būtiski papildina jau zināmos uzdevumus ar neiropsiholoģisku pieeju un skaidrojumu (Ахутина, Пылаева, 2008), lai secīgi un plānveidīgi palīdzētu bērniem, kam ir nepietiekama sensorā attīstība. Tā kā redzes uztveres funkcionālās sistēmas jebkura komponenta nepietiekama attīstība ietekmē visu funkciju kopumā, nepieciešami uzdevumi, kas veicami sākumā ļoti vienkārši, vēlāk jau sarežģītāk, pilnveidojot redzes uztveri un saikni *priekšstats – vārds*. Pirmais uzdevumu komplekss – redzes tēlu identifikācija, kuru veic līdzīgi kā *loto* spēlē. Pakāpeniska grūtību pakāpes palielināšana notiek divos līmeņos – gnostiskajā un verbālajā. Otrais uzdevumu komplekss – verbalizējamu atšķirību atrašana, kur izmanto sižeta attēlus. Sākumā tie ir vienkārši, satur tikai nedaudz priekšmetu, bet vēlāk tie kļūst sarežģītāki. Salīdzināšanu var veikt arī pēc atmiņas. Trešais uzdevumu komplekss ir perceptīvā modelēšana, kur no atsevišķām detaļām tiek veidots kopējais tēls. Ceturtais uzdevumu komplekss – īpaši uzdevumi, kas veicina redzes *gnosis* (pazīšanu) (atšķirt vienu otram virsū uzliktus attēlus, sarežģīts fons, apgrūtināši uztveršanai apstākļi utt.)(Ахутина, Пылаева, 2008). Daļa uzdevumu ir līdzīgi kā iepriekš aplūkotie, tādēļ var secināt, ka vizuāli telpiskās uztveres un priekšstatu pilnveidē izmantojami dažādi paņēmieni, kas sekmē attīstību. Par to runā arī O. Inšakova un A. Koļesņikova, dodot padomus, kā veidot telpiskos un laika priekšstatus

skolēniem ar ekspresīvo alāliju (Иншакова, Колесникова, 2006). Specifisko lasīšanas traucējumu pazīmju spektrā lielāka nozīme ir vizuāli telpiskajiem priekšstatiem, nekā laika jēdzienu izpratnei. To korekcija, līdztekus fonemātiskās uztveres pilnveidei, kas neapšaubāmi ir būtiskākā darbība lasīšanas traucējumu mazināšanā, ir nozīmīgs atbalsts skolēniem ar disleksiju (specifiskiem lasīšanas traucējumiem).

Secinājumi *Conclusions*

Disleksijas simptomātikā liela vērība pievēršama gan vizuālās, gan telpiskās uztveres attīstībai un tam, kā skolēni ar disleksiju tiek galā ar attiecīgajiem uzdevumiem.

Lai arī fonemātiskās uztveres nepilnības ir pamatā lasīšanas traucējumiem, vizuāli telpisko priekšstatu nepilnības varētu uzskatīt par vienu no būtiskiem elementiem disleksijas (specifisko lasīšanas traucējumu) simptomātikā un to izpēte labāk ļauj izprast traucējuma heterogēno raksturu.

Mērķtiecīgi organizēta koriģējoši attīstošā darbība pilnveido vizuāli telpiskos priekšstatus un veicina lasītprasmes apguvi arī skolēniem ar disleksiju.

Koriģējoši attīstošajā darbībā skolēniem ar disleksiju izmantojami specifiski uzdevumu kompleksi, kas pakāpeniski un secīgi pilnveido vizuāli telpisko uztveri un precizē priekšstatus, vienlaicīgi dodot verbālos apzīmējumus.

Summary

Article is devoted to reveal how to improve visual and spatial conceptions in students with dyslexia. Theoretical framework of notions is presented and some practical activities are revealed. Basic concepts of dyslexia are presented and significance of visual and spatial development is described. Some practical aspects are described and stated. There are offered correctional developmental action models and the principles of selection and use of the tasks. The article also offers separate examples of tasks and exercises to be used for the development of visual-spatial notions and perception and could contribute to a child / student to better navigate in the space and in the plane, as well as to understand their body and the distribution of its parts. The continuity and gradual increase of the difficulty degree is essential for the success of the adjustment and achievement of sustainable results. The latest researches in the neuropsychology have made major contribution to the understanding of the visual-spatial development and its importance during the learning process of reading literacy. They also provide insight into the relationship with specific reading disabilities and justify the necessity and possibilities of correction of visual-spatial perception disorders and deficiencies. Since the underdevelopment of any component of functional system of visual perception affects the whole function in general, there are necessary the tasks which have to be performed to improve the visual perception and a link notion – word. Although the development of phonematic perception and phonological awareness is

one of the basic prerequisites for the successful acquirement of reading literacy, the improvement of visual-spatial perception and conceptions is also important and necessary.

Main conclusions:

In the symptomatology of dyslexia much attention has to be paid to the development of both – the visual and spatial perception and how students are coping with the relevant tasks.

The deficiencies of visual-spatial perception could be considered as one of the essential elements of dyslexia (specific reading disorder) symptomatology and their research allow better to understand the heterogeneous nature of the disorder.

Purposefully organized correctional developmental action improves visual-spatial notions and promotes the acquirement of reading literacy.

In the correctional developmental action should be used specific task complexes, which gradually and successively improve visual-spatial perception and specify the notions at the same time giving the verbal denotations.

Literatūra References

1. Blakemore, S.-J., Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
2. Bosse, M-L., Tainturier, M. J., Valdois, S. (2006). *Developmental Dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis*. In: Science Direct, Cognition 104 (2007) 198-230. Skatīts: 26.01.2013, pieejams: www.elsevier.com/locate/COGNIT
3. Elvika, I. (2011). *Vizuālās uztveres pilnveidošana jaunāko klašu skolēniem ar specifiskiem lasīšanas traucējumiem*. Diplomdarbs. Rīga: RPIVA.
4. Frith, U. (1999). *Paradoxes in the Definition of Dyslexia*. In: *Dyslexia* 5: 192-214; UK: John Wiley & Sons, Ltd.
5. Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide. (2011). Skatīts: 02.02.2013; Pieejams: http://visc.gov.lv/specizglitiba/esf_projekts.shtml
6. Hellwig, N. (2007). *Mit Montessori Legasthenie behandeln*. Augsburg: Brigg Verlag.
7. Kalniņa, L. (2008) *Vizuālās uztveres traucējumi lasīšanas un rakstīšanas apgūvē sākumskolas skolēniem un to korekcija*. Diplomdarbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
8. Kauliņa, A., Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
9. Lohman, D. F. (1993) *Spatial Ability and G*. Paper presented at the first Spearman Seminar, University of Plymouth, July 21, 1993. Skatīts: 24.01.2013; pieejams: http://faculty.education.uiowa.edu/dlohman/pdf/spatial_ability_and_G.pdf
10. Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa.
11. Naegele, I., Valtin, R. (2003). *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1 – 10: Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Band 1. Germany: Beltz Verlag.
12. Rašcevska, M. (1989). Bērnu orientācija telpā un tās attīstīšana. *Bērnu izziņas darbība un tās pilnveide*. V. Avotiņa red. Rīga: Zvaigzne, 87. -97. lpp.
13. Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. England: John Wiley & Sons, Ltd.
14. Schachl, H. (2006). *Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Österreich: Veritas-Verlag Linz.

15. Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books, A Division Random House, Inc.
16. Smita, K. Strika, L. (1998). *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. Rīga: Raka.
17. Snowling, M. (2004). *Dyslexia*. UK.:Blacwell Publishing.
18. Sousa, D. (2005). *How the Brain Learns to Read*. California: Corwin Press.
19. Spridzāne, A. (2008). *Vizuāli telpiskās uztveres izpēte un pilnveidošana bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību 5 – 6 gadu vecumā*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
20. Strīķe, I. (2009). *Vizuālās uztveres izpēte un pilnveidošana jaunākā skolas vecuma bērniem ar lasīšanas traucējumiem*. Diplomdarbs. Rīga: RPIVA.
21. Tūbele, S. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
22. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa.
23. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību Apgāds.
24. Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М. (2008). *Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход*. Санктпетербург: Питер.
25. Иншакова, О. Б., Колесникова, А. М. (2006). *Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией*. Москва: В. Секачев.
26. Корнев, А. Н.(2003). *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: Речь.
27. Корнев, А. Н., Ишимова, О. А. (2010). *Методика диагностики дислексии у детей*. Санкт-Петербург: Издательство Политехнического института.
28. Лалаева, Р. И. (2002). *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников*. Санкт-Петербург: Союз.
29. Митькин, А. А. (1988). *Системная организация зрительных функций*. Москва: Наука.

Dr.paed. Sarmīte Tūbele	Latvijas Universitāte Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte Pedagoģijas nodaļa e-pasts: tubele@gmail.com Tel.: +37126438441
--------------------------------	---

STĀSTĪTPRASMES VEICINĀŠANAS METODES BĒRNIEM AR VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU

Methods of Promoting Narrative Skills in Children With Insufficient Development of Language System

Sarmīte Tūbele

Latvijas Universitāte

Irina Cupere

Rīgas 220. pirmsskolas izglītības iestāde

Abstract. *This article explores the issue of promoting storytelling skills in preschool children with insufficient development of language system, such as making retellings, narrative stories, stories based on plot pictures and the problems faced by children drawing up short stories. There are presented also the methodological aspects of speech therapist's activities when working with such children and promoting narrative skills and abilities to tell stories. Methods of game, modeling, mnemonics and drawing with comments are described.*

Keywords. *Insufficient development of language system, narrative skills, preschool children.*

Ievads

Introduction

Saskarsme ir pamatmehānisms, uz kura pamatā realizējas cilvēka attiecības. Runa saskarsmē aizņem $\frac{3}{4}$ no visas cilvēka mijiedarbības. Ja cilvēkam ir runas vai valodas traucējumi, tas nelabvēlīgi ietekmē viņa iespēju komunicēt ar apkārtējiem.

Bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību viena no grūtāk pilnveidojamām jomām ir saistītās runas attīstība. Bērni neprot izteikt savus pārdzīvojumus, atstāstīt tekstu, komentēt notikumus utt. Kad koriģējoši attīstošajā darbībā ir izlabota nepareizā skaņu izruna, pilnveidoti fonemātiskie procesi, bagātināts, precizēts un papildināts vārdu krājums, un pietiekami strādāts ar runas gramatisko jomu, ir uzsākama darbība, veicot saistītās runas pilnveidi. Šajā koriģējoši attīstošās darbības posmā ir veicami vairāki uzdevumi – pārrunas par kādu noteiktu tēmu, teikumu paplašināšana, pārveidošana un saīsināšana, darbs ar tekstu un plānu, un izvērstu spriedumu mācīšana (Tūbele, Lūse, 2012). Stāstītprasme bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību arī ir īpaši veidojama, jo traucējuma gadījumā tā pati attīstīties nevar. Labi, ja to var uzsākt pirmsskolas vecumā, ja nē, tad darbs veicams ar jaunāko klašu skolēniem. Saistītai runai jābūt loģiskai, stāstījums veidojams secīgi, bet to bērnam ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ir ļoti grūti izdarīt. Sākumā bērns spēj tikai piedalīties dialogā, un arī tas ir saistīts vairāk ar konkrētu situāciju un pieredzi. Pamazām veidojas aizvien izvērstākas atbildes un tad – stāstījums. Raksts veltīts stāstītprasmes pilnveides iespējām.

Metodes *Methods*

Pētījumā analizēta zinātniskā literatūra un pētījums.

Rezultāti *Results*

Stāstītprasme ir īsāka vai garāka monologruna, kas iekļauj dialogrunas elementus, tā ir māka veikt brīvu izklāstu, vēstījumu runā, parasti par noteiktu tematiku.

Stāstītprasmes veidi ir:

- atstāstījums – prasme veidot atstāstījumu: ir vieglākais monoloģiskās runas veids, jo tajā pieturas pie darba autora kompozīcijas, izmanto gatavu sižetu, runas formas un paņēmienus;
- stāstījums – apraksts – prasme veidot stāstījumus – aprakstus: komunikatīvais uzdevums ir ar valodas palīdzību izveidot objekta tēlu, kura pazīmes un īpašības sniedz noteikatā secībā (priekšmētu apraksts, stāstījums pēc attēlu sērijas, stāstījums par savu pieredzi);
- stāstījums ar radošās darbības elementiem – prasme veidot stāstījumus ar radošās darbības elementiem: ar to saprot bērna izdomātus stāstījumus ar patstāvīgi izvēlētu saturu, loģiski veidotu sižetu, kurš izklāstīts atbilstošā valodas formā (*Жукова, Мастюкова, Филичева, 1990*).

Visiem stāstījuma veidiem ir vienoti vērtējuma kritēriji: secīgums, tēlainība, izteiksmīgums, patstāvība, kā arī vārdu krājums un teikumu gramatiskā uzbūve. Mācīt bērnu stāstīt, attīstīt viņa stāstītprasmi, nozīmē veidot viņa saistīto runu, pilnveidot visas bērna runas attīstības puses – fonētisko, leksisko un gramatisko. Stāstītprasmes attīstības noteikšanai iesaka izmantot 5 līmeņus (*Акименко, 2011, 52-55; Глухов, 2004*). I. Cupere pēc šiem ieteikumiem ir izveidojusi līmeņu aprakstu (*Cupere, 2011*).

1. līmenis: bērns saistīto runu nepārvalda (ir ļoti zems stāstītprasmes līmenis).

2. līmenis: stāstījums tiek veidots ar uzvedinošo jautājumu palīdzību. Izteicienu secīgums ir ievērojami traucēts. Atzīmē teksta daļas izlaidumus, jēdzieniskas kļūdas. Ir izteikuma secīguma traucējumi. Atzīmē lietoto valodas līdzekļu nabadzību un vienveidīgumu.

3. līmenis: bērns izmanto atkārtotus uzvedinošos jautājumus. Atzīmē atsevišķu darbības momentu vai vesela fragmenta izlaidumus, vairākkārtīgus izteikuma saistības traucējumus, atsevišķu jēdzienu neatbilstību.

4. līmenis: stāstījums tiek izveidots ar pieaugušā palīdzību (uzvedinoši jautājumi, pamudinājumi). Bērns pilnīgi izstāsta teksta saturu. Atzīmē atsevišķus

saistīta teksta reproducēšanas traucējumus, nav mākslinieciski stilistisku elementu, atsevišķi teikuma struktūras traucējumi.

5. līmenis: bērnam ir attīstīta saistītā runa (laba stāstītprasme). Stāstījums ir veidots patstāvīgi, atstāstītā teksta saturs ir atveidots pilnībā, tiek ievērots stāstījuma loģiskums un secīgums. Izmantojamie valodas līdzekļi ir daudzveidīgi, saistīti ar teksta saturu. Tiek ievērotas dzimtās valodas gramatikas normas.

Pirmsskolas vecumā intensīvi veidojas runa, tas ir labvēlīgs laiks, kad izveidojas efektīvas saskarsmes iemaņas. Lai bērniem tādas iemaņas attīstītos, jārada noteikti apstākļi (*Ельцова, Крицкая, Щадрова, 2009, 21-22*).

- **Attīstoša vide:** pirmsskolas izglītības grupa ir vide, kurā bērns pavada ilgu laiku un var īstenot savas intereses. Vidē jābūt didaktiskām spēlēm, teātrim (pirkstiņu vai rokas lelles, galda teātris), grāmatām, ilustratīvajam materiālam.
- **Plaša runas prakse:** bērniem jābūt iespējai komunicēt ne tikai ar vienaudžiem, bet arī ar mazākiem un vecākiem bērniem. Bērniem nozīmīga ir arī iespēja komunicēt ar pieaugušajiem, kad sarunā iekļaujas ne tikai pirmsskolas izglītības darbinieki, bet arī vecāki un citi ģimenes locekļi.
- **Bērnu runas radošums, tās atbalsts un attīstība:** nepieciešams veidot nosacījumus, lai bērns to visu varētu apgūt. Bērna runas radošuma attīstībai var izmantot bērna zīmējumus, rokdarbus, veidojumus no plastilīna vai konstruktora, rosinot bērnus stāstīt par savu darbību.

Tas ir viens no demokrātiskākajiem veidiem: bērniem nodrošina iespēju savas vēlmes un vajadzības apmierināt radošā darbībā. Šai pieejai ir dažas īpatnības (*Ельцова, Крицкая, Щадрова, 2009, 22*):

- radošais sākums, kurā iekļauta pati ideja par radošo darbību;
- darbības improvizēšanas raksturs;
- visu dalībnieku, ieskaitot arī pedagogu, rotaļu (spēles) stils;
- pedagoga un bērna partnerattiecības;
- emocionāla pacēluma atmosfēra;
- iespējamība detalizētai plānošanai un perspektīvu izveidei;
- jaunas jēgas atklāšana: bērns pats mācās, balstoties uz savu radošo pieredzi;
- ātrs un efektīvs veids, kā apgūt iemaņas un prasmes, mācīšanas veids, kuru bērns nemana.

Radošo darbību var izmantot kā palīgu stāstītmācīšanā. Bērna radošā darbība var palīdzēt kā stāstījuma plānojums (zīmēšana, darbs ar plastilīnu).

Pāreja uz saistīto runu un stāstījumu ir iespējama, kad bērns jau prot veidot izvērstas frāzes, tomēr saistītās runas apgūšanai nepieciešams ne tikai noteikts lingvistiskās attīstības līmenis, bet arī spēja plānot izsakāmās domas.

Runa ir specifiska, cilvēkam piemītoša psihiska darbība, kuru var raksturot kā saskarsmes procesu ar valodas starpniecību. Dažādi galvas smadzeņu organiski bojājumi, pat minimāli, var izraisīt traucējumus, kuru dēļ cieš runa un valoda.

Valodas sistēmas nepietiekama attīstība jeb VSNA ir sistēmisks traucējums, kad skarti visi valodas komponenti – fonētika, fonemātiskie procesi, leksika, gramatika, ar nosacījumu, ka bērnam ir normāla redze, dzirde, intelekta attīstības līmenis (*Tūbele, 2002, 17*).

Retos gadījumos bērni ar VSNA ir saskarsmes iniciatori, viņi nevēršas pie pieaugušiem ar jautājumiem, rotaļas nekomentē ar stāstījumu.

Bērniem ar VSNA rodas grūtības stāstījuma apgūšanā: bērni netiek galā ar notikuma loģisko secību, atkārtoti atsevišķas epizodes. Tas notiek tāpēc, ka viņi nemāk plānot savus izteikumus, rodas grūtības izvēlēties atbilstīgus valodas līdzekļus (*Соломенникова, 2010, 80*).

Atstāstot tekstu bērni ar VSNA kļūdās, atveidojot notikumu loģisko secību, izlaiž atsevišķus posmus, viņiem „zūd” personāži.

Veidojot aprakstošu stāstījumu, bērni ar VSNA vienkārši nosauc priekšmeta īpašības, vai daļu no tām, pie tam neievērojot saistību: nepabeidz iesākto, atgriežas pie tā, ko jau bija izstāstījis.

Tēlojošajā stāstījumā bērniem ar VSNA ir grūtības noteikt stāstījuma plānu, ievērot notikumu gaitu. Nereti, pildot radošu uzdevumu, bērns atstāta zināmu tekstu. Bērna ekspresīvā runa var būt komunikācijas līdzeklis, ja pieaugušais sniedz palīdzību jautājuma, sprieduma un priekšā teikšanas veidā.

Kompensācijas un runas attīstīšanas iespējas atkarīgas no vecuma, kurā sāka koriģējoši attīstošā darbība ar logopēdu. Logopēdiskās nodarbības, kuras sāktas agrā bērnībā, rosina smadzeņu sistēmas aktīvu darbību un tādā veida paātrina tās nobriešanu un veicina ievērojami pilnīgāku runas traucējuma kompensāciju (*Лурья (ред.), 1960*).

Visos stāstītprasmes veidošanas posmos jāpievērš uzmanība bērnu izteikumu analīzei un apspriešanai. Mērķtiecīga stāstītprasmes veidošana bērniem ar VSNA paredz diferencētu un individuālu pieeju katram, atkarībā no stāstītprasmes līmeņa un individuālām psihiskām īpatnībām.

Stāstītprasmes veidošanas procesā pievērš uzmanību izteiciena prosodiskajai sistēmai (pamatnozīmes frāzes, vārdi, to izdalīšana ar intonācijas palīdzību, pauzes utt.). Logopēds panāk, lai bērns emocionāli stāstītu tekstu (atdarinot personāža runu, tēlainās izteiksmes līdzekļu lietošana – epitēti, salīdzinājumi, pamazināmo vārdu formas utt.). Runas izteicienus atbalsta ekspresīvi vērtējoša rakstura sistēmas izmantošana.

Koriģējoši attīstošā darbība paredz ciešu savstarpēju sadarbību starp logopēdu un grupas audzinātāju/skolotāju. Skolotāja var veikt sagatavošanas darbu dažādām logopēdiskām nodarbībām (pārrunas un tematiskā teksta lasīšana, ekskursijas utt.). Grupā nostiprinās iemaņas, kuras bērns ieguvīs

lopēdiskās nodarbībās. Logopēds dod rekomendācijas nodarbības veidošanai, ņemot vērā bērna runas grūtību specifiku stāstījuma veidošanā (*Короткова, 1982*).

Plānojot logopēdisko darbību, tiek ņemts vērā tematiskās savstarpējās saistības princips, kurš paredz nodarbību tematikas ietvaros iesaistīt dažādus stāstījuma veidus.

Tādā veidā mērķtiecīgu mācību gaitā bērni apgūst valodas līdzekļus un runas iemaņas, un uz šī pamata var veidot saistītus, izvērstus izteikumus. Lielu uzmanību pievērš valodas (īpaši gramatikas) attīstīšanai un leksiski, gramatiski pareizu un emocionāli izteismīgu teikumu un dažādu sintaktisku konstrukciju praktiskai apgūšanai. Bērniem veidojas priekšstati par saistīta ziņojuma veidošanas pamatprincipu: adekvāts saturs, stāstījuma secība, notikumu cēloņu un seku atspoguļojums. Ievērojamu vietu ieņem darbība ar atstāstījumiem, pakāpeniski sarežģījot teksta struktūru un valodas materiālu. Bērni apgūst stāstījuma veidošanas iemaņas ar vizuālu atbalstu, stāstījuma iemaņas pēc analoga – monoloģiskus izteikumus, kuri kopā ar atstāstījumu veido pamatu zināšanu apgūšanai sākumskolā.

Lielu uzmanību pievērš teksta satura analizēšanai (satura pamatposmu izdalīšana – apakštēmas, mikrotēmas, kas veido pēc nozīmes pabeigtus runas izteikuma fragmentus, det, strukturāli un semantiski nozīmīgu runas izteikuma elementu noteikšana, koizmanto priekšmeta, darbību ar to, faktu un parādību apzīmēšanai runā, kuri savukārt veido priekšmetisku apkārtējās īstenības fragmenta saturu.) Analogiski veido arī saturā uzskatāmi norādīto un sižetisku notikumu situācijas analizēšanas iemaņas. Pēc to apgūšanas līdzīgā veidā sastāda nākamā izvērstā stāstījuma plānu – programmu, nosaka saturiskos pamatblokus (teksta fragmentus) un to secības atspoguļojumu stāstījumā – aprakstā. Cits nepieciešams darbības veids ar tekstu ir analīze atstāstījuma laikā vai mērķtiecīga (izveidojot patstāvīgu stāstu) runas līdzekļu atlase priekšmetu atspoguļojumam valodā. Šis runas darbības veids ir atstāstīta teksta vai runas paraugs, kuru dod pedagogs speciālos uzdevumos laikā, kad notiek valodas līdzekļu izvēles iemaņu attīstīšana domas formulēšanai un veidošanai, runas analizēšanas laikā (*Глухов, 2004; Короткова, 1982*).

Pirmsskolas vecumā bērniem vadošā darbība ir rotaļa, tāpēc logopēdiskā darbībā stāstītprasmes attīstīšanā ar bērnu, kam ir VSNA, rekomendē izmantot rotaļu metodi.

Rotaļa – metode, kuras laikā rotaļu darbību savieno ar paskaidrošanu, rādīšanu, norādījumiem un jautājumiem, kuri ir palīgpaņēmieni. Pamatveids ir sižeta un lomu rotaļas. Galvenā nozīme ir pedagogam, kurš sadala lomas un izvēlas sižetu, saistībā ar koriģējoši attīstošai darbībai izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem. Rotaļas laikā var izmantot dziedāšanu, kustību elementus, ņemot vērā bērna runas un valodas traucējuma pakāpi un bērnu individuālās un personības īpašības (*Енифанцева и др, 2008, 279*).

Stāstītprasmes attīstīšanai var izmantot modelēšanas metodi un mnemotehniku.

Modelēšana – ir izziņas objektu izpēte, balstoties uz to modeļiem, ar šiem modeļiem veido priekšstatus par objektu. Parasti šo metodi izmanto fonemātiskās analīzes traucējumu novēršanai, kad izmanto grafiskus paņēmienus, veido teikuma, vārda skaņu sastāva shēmas (*Енифанцева и др., 2008, 279*).

Modelēšanas metode ir darbs ar abstraktiem modeļiem, kas abstrahē un uzskatāmi demonstrē dabas objektu likumsakarīgo saikni, kā arī cēloņu un sekū saikābas, kas dod iespēju vispārināti izziņāt parādības, attīstīt ne tikai tēlaino, bet arī loģisko domāšanu.

Modelēšanas metode īpaši efektīva ir darbā ar pirmsskolēniem, jo viņiem attīstīta uzskatāmi darbīgā domāšana, atmiņai ir nepatvaļīgs raksturs, bet domāšanas uzdevumu risināšanā dominē ārējie līdzekļi, tāpēc uzskatāmo materiālu uztver labāk nekā verbālo. Šī metode palīdz bērniem efektīvāk uztvert un apstrādāt vizuālo informāciju, pārkodēt, saglabāt un reproducēt to, saistībā ar mācību uzdevumiem (*Спрогова, 2010, 11. – 12.*).

Mācot bērniem veidot stāstījumu, var izmantot **shematiskus modeļus** kā plānu runas izteikumiem (*Спрогова, 2010, 12*).

Kā efektīvu metodi var izmantot arī mnemotehnikas paņēmienus, jo bērniem pirmsskolas vecumā atmiņai ir netīšs raksturs, viņi labāk uztver faktus, priekšmetus, parādības, notikumus, kas tuvi viņu dzīves pieredzei (*Омельченко, 2008, 103*).

Bērna ar VSNA mnestiskās funkcijas izpēte parādīja, ka viņa redzes atmiņas apjoms praktiski neatšķiras no normas, paliek nosacīti saglabātas jēdzieniskās, loģiskās iegaumēšanas iespējas (*Супере, 2011*). Salīdzinājumā ar bērniem bez runas traucējumiem, ievērojami pazemināta bērna dzirdes atmiņa un iegaumēšanas produktivitāte.

Mnemonika jeb mnemotehnika – dažādu priekšmetu sistēma, kas atvieglo iegaumēšanu un palielina atmiņas apjomu, izmantojot papildasociācijas (*Омельченко, 2008, 103*). Mnemotabulas izmantošana runas attīstīšanas nodarbību laikā palīdz bērniem efektīvāk uztvert un apstrādāt vizuālo informāciju, pārkodēt, saglabāt un reproducēt to saistībā ar uzdevumiem.

Metodikas īpatnība ir tās izmantošana nevis priekšmeta attēla, bet simbolu iegaumēšanai. Tas atvieglo bērniem vārdu meklēšanu un iegaumēšanu. Simboli maksimāli pietuvināti runas materiālam. Kā didaktiskais materiāls izmantojamas mnemotabulas – shēmas, kurās ir iekļauta informācija.

Dialogrunas un monologrunas attīstīšanai nepieciešamas komunikatīvas situācijas.

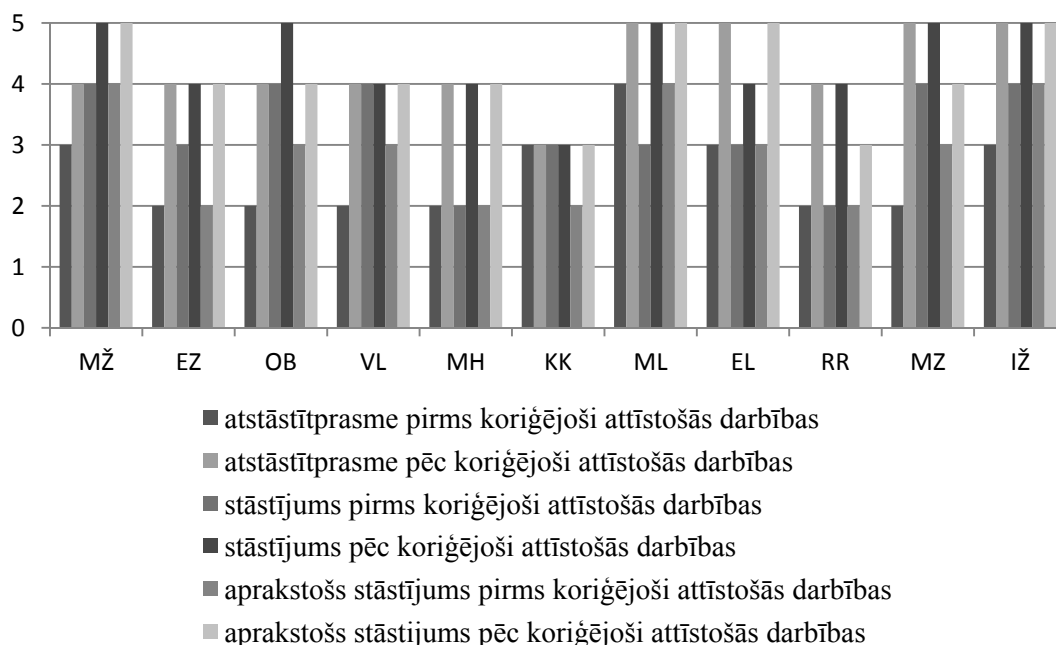
Bērni ar VSNA labāk var izpausties radošā darbībā, koriģējoši attīstošās darbības laikā bērniem parādās un attīstās līdera spējas.

Izmantojot pirkstiņlles vai roku lles darbībā ar bērniem, kam ir VSNA, pedagogs palīdz viņiem radoši izpausties, veidojot stāstījumus. Bērni, rādot

viens otram teātri, apgūst stāstītāja un klausītāja lomas. Rādot citam bērnam teātri, bērnam ar VSNA psiholoģiski vieglāk izpausties stāstījuma veidošanā, viņš mācās veidot monologu, rādot teātri kopā ar citu bērnu, viņam attīstās prasme veidot dialogu un saskarsmi ar citiem. Skatoties cita bērna uzvedumu, bērniem attīstās prasme klausīties, salīdzināt, kritiski novērtēt stāstījumu. Bērni izjūt psiholoģisku komfortu, attīstot savu stāstītprasmi, izmantojot teātri.

Komentētās zīmēšanas metodes izmantošana koriģējoši attīstošā darbībā palīdz bērniem ar VSNA apgūt stāstījuma plānošanu. Zīmējot bērni vispirms attēlo savu stāstījumu, pārdomājot sižetu, detaļas, varoņus. Veidojot stāstījumu, bērni zīmējumu izmanto kā atbalstu stāstījuma veidošanā, izjūtot ar rokām stāstījumu, bērni ar VSNA no komunikācijas saņem pozitīvu iespaidu. Zīmējumus var apspriest individuāli ar bērnu, tas palīdz veidot draudzīgas attiecības starp pedagogu un bērnu. Kolektīva zīmējumu apspriešana palīdz bērniem ar VSNA attīstīties kā personībai caur komunikatīvām situācijām: izteikt savas domas, fantāzijas, intereses.

Koriģējoši attīstošās darbības rezultāts ir atkarīgs arī no pedagoga personības. Skolotāja logopēda kreativitāte un radošums darbā ar bērniem, kam ir VSNA, palīdz nodrošināt individuālu pieeju katram bērnam, padarīt stāstītprasmes attīstīšanas nodarbības bērniem interesantas, mācību materiālu pietuvinot bērna interesēm.



1.att. Stāstītprasmes līmeņi un to izmaiņas pirmskolas vecuma bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību

Fig. 1 Levels and changes of narrative skills in pre-school children with insufficient development of language system

Visa koriģējoši attīstošā darbība ir virzīta uz runas komunikatīvās jomas attīstīšanu. Izmantojot rotaļas (teātri, manipulāciju ar rotaļām, komentēto zīmēšanu) viegli veidot bērniem komunikatīvas situācijas. Bērni ar VSNA rotaļājoties viens ar otru, apgūst prasmes veidot dialogu ar sarunbiedru. Rotaļās veidotās komunikatīvās situācijas psiholoģiski sagatavo bērnus dzīves situācijām, kas viņiem būs nepieciešams veiksmīgai saskarsmei ar citiem. Pedagoģiskajā izmēģinājuma darbībā tika izmantotas iepriekšminētās koriģējoši attīstošās darbības metodes un pirmsskolas vecuma bērnu ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību stāstītprasme ievērojami uzlabojās (sk. 1. att.).

Pētījuma ilustrācijai sniegtais attēls liecina par to, ka koriģējoši attīstošās darbības gaitā (*Cupere, 2011*), tika novērota bērnu stāstītprasmes pilnveide. Runa kļuva gramatiski pareizāka. Veidojot atstāstījumus, galvenā problēma bērniem ir noteikt stāsta galveno domu, varoņus un notikumu secību. Kā palīdzību vislabāk piedāvāt plānus. Stāstījuma veidošana pēc attēlu sērijas palīdzēja bērniem ar VSNA apgūt prasmi veidot stāstījuma plānus. Darbs ar aprakstošiem stāstījumiem attīstīja bērnu novērošanas spējas, papildināja vārdu krājumu ar īpašības vārdiem. Kā paraugu bērni bieži izmantoja citu bērnu stāstījumu. Dažiem bērniem stāstījumi tā arī palika vienveidīgi, neizteiksmīgi. Citiem, pateicoties dotībai runāt tēlaini, stāstījumi ar katru reizi uzlabojās. Izmantojot iepriekš aprakstītās metodes, bērni sasniedza ievērojamus rezultātus.

MŽ: veido atstāstījumu. Atstāstījuma uzsākšanai ir nepieciešama pieaugušā palīdzība uzvedinošu jautājumu veidā. Atstāsta tuvu tekstam. Aprakstot priekšmetus un veidojot stāstījumus pēc sižeta attēlu sērijas un sižeta attēliem, lieto piemērotus valodas līdzekļus, veido stāstu patstāvīgi, ievērojot runas gramatisko pusi, notikumu secību, vairāk uzmanības pievēršot detaļām.

EZ: veido atstāstījumus, stāstījumus par sižeta attēlu sērijām. Ar pieaugušā atbalstu izveido aprakstošus stāstus (pirms stāstīšanas bērnam nepieciešams pieaugušā iedrošinājums, nepieciešams izveidot stāstījuma plānu). Stāstot pamana galveno sižeta līniju, ievēro stāstījuma secīgumu. Pietrūkst mākslinieciski stilistisku elementu.

OB: veido atstāstījumus un aprakstošus stāstījumus ar pieaugušā palīdzību, nepieciešams katru reizi bērnu iedrošināt stāstījumam. Stāstījumus par attēlu veido patstāvīgi, ievērojot laika un notikumu secību, aprakstot detaļas.

VL: veidojot atstāstījumus, stāstījumus par attēlu, notikumus apraksta secīgi, atstāstījumā ievēro sižeta līniju. Meitenei ir grūtības koncentrēties uzdevumam, nepieciešams pastāvīgs atbalsts no pieaugušā puses.

MH: veido atstāstījumus, stāstījumus par sižeta attēlu sērijām un aprakstošus stāstījumus, bet neuzmanības un uztraukuma dēļ izlaiž detaļas. Sižeta līniju ievēro. Uzdodot uzvedinošus jautājumus par stāsta detaļām, bērns tās iekļauj stāstījumā.

KK: kad bērns veido atstāstījumu par sižeta attēliem, apraksta priekšmetus vai parādības, izlaiž būtiskas detaļas. Nepieciešams pastāvīgi uzdot uzvedinošus jautājumus, jo ir grūtības koncentrēties uzdevuma veikšanai.

ML: atstāstot un aprakstot priekšmetus vai parādības, ievēro secīgumu, neizlaiž būtiskas detaļas, stāstījumā ir pietiekami daudz detaļu aprakstu. Veidojot stāstījumu par sižeta attēlu sērijām vai sižeta attēliem, stāstījuma uzsākšanai meitenei nepieciešama pieaugušā palīdzība.

EL: veidojot atstāstījumu, ievēro sižeta līniju, neizlaiž detaļas, ievēro laika un notikumu secību. Aprakstot priekšmetus vai parādības, veido sīku un precīzu aprakstu, lielu uzmanību veltot detaļām. Lai uzsāktu stāstījumu par sižeta attēliem, ir nepieciešama pieaugušā palīdzība.

RR: veidojot atstāstījumus un aprakstus, izlaiž detaļas, stāsta tikai būtisko. Apraksti ir vienveidīgi, mēģina atstāstīt vārds vārdā. Koriģējoši attīstošās darbības laikā bērnam parādījās liela interese par zīmēšanu. Viņš daudz zīmē, komentē savus zīmējumus (veido stāstījumus, vērojot savu zīmējumu; zīmējums ir kā psiholoģiskais atbalsts).

MZ: veidojot atstāstījumus, ievēro notikumu secību, izmanto dažādus valodas izteiksmes līdzekļus. Atstāstot izmanto jaunus vārdus, kurus dzird tekstā (varoņu vārdus, izteicienus utt.). Veidojot stāstījumus pēc sižeta attēlu sērijām vai sižeta attēliem, ievēro notikumu secību, stāstījumā iekļauj detaļu aprakstus. Bērnam patīk fantazēt, izdomāt citādu stāsta nobeigumu.

IŽ: veido atstāstījumus, aprakstus un stāstījumus pēc attēliem, ievērojot notikumu secību, runas gramatisko pusi, pievēršot uzmanību detaļām. Patīk fantazēt, mēģina sacerēt dzejoļus (četrus rindas), ieraksta diktofonā savus sacerētos stāstījumus un pasakas.

Līdz ar to var apgalvot, ka rakstā minētās stāstītprasmes pilnveides metodes ir uzskatāmas par efektīvām un izmantojamas koriģējoši attīstošajā darbībā pirmsskolas vecuma bērniem.

Secinājumi *Conclusions*

Bērniem ar VSNA ir grūtības veidot stāstījumu: bērni netiek galā ar notikuma loģisko secību, atkārtoti atsevišķas epizodes. Tas notiek tāpēc, ka viņi nemāk plānot savus izteikumus, rodas grūtības izvēlēties atbilstīgus valodas līdzekļus.

Lai attīstītu stāstītprasmi, ir nepieciešams nodrošināt bērniem attīstošu vidi, plašu runas praksi un atbalstu katra bērna radošumam. Pirmsskolas vecumā bērniem jāapgūst dažādi stāstītprasmes veidi: atstāstījums, stāstījums un stāstījums ar radošās darbības elementiem, kas veicina bērna saistītās runas attīstību. Stāstītprasmei jābūt labi attīstītai, jo tā ir nepieciešama, lai īstenotu verbālo saskarsmi.

Veicot koriģējoši attīstošo darbību ar pirmsskolas vecuma bērniem, stāstīprasmes attīstīšanai bērniem ar VSNA var izmantot rotaļu metodi. Lai palīdzētu bērniem ar VSNA plānot savu stāstījumu un izteikumus, nepieciešams izmantot speciālas metodes, piemēram, modelēšanas metodi, komentētās zīmēšanas metodi vai mnemotehnikas metodi.

Summary

Communication is a mechanism underlying the interaction between people, external manifestation of which is the communicative behavior, which is realized through speech. Speech takes 3/4 (three fourth) of all the time in the interaction of people. If a person has a speech disorder, it affects the quality of the interaction with others.

Insufficient development of language system is systemic disorder of speech and language when it covers all its components – phonetics, phonological processes, vocabulary, grammar, connected speech if the child does not have problems with hearing, vision and intelligence.

Children with insufficient development of language system have poor storytelling skills:

- retelling the text, children make mistakes in displaying logical chain of events, pass fragments, "lose" characters;
- drawing up narrative stories, they just call signs of the object without observing the sequence, do not bring thoughts to a conclusion, repeat what has been said;
- drawing up creative story, children find it difficult to plan the story, stick to it;
- often when making a creative story, children retell the familiar text.

It all happens due to the fact that children with insufficient development of language system can not plan their statements, it is difficult for them to select the appropriate method.

For developing storytelling skills in children with insufficient development of language system, it is necessary to create for them developing environment, the broad speech practice, support their creativity and use games.

It is recommended to use gaming technique in correcting and developing activity for developing storytelling skills in preschool children. For helping these children to learn planning their stories and statements it is required to use special techniques, such as modeling method, commented drawings or mnemonics.

It is important to develop storytelling skills in children so that their communication with others would be successful.

Literatūra

References

1. Cupere, I. (2011). *Stāstīprasmes veicināšana pirmsskolas vecuma bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*, Rīga: RaKa.
3. Tūbele, S., Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi...* Rīga: RaKa.
4. Акименко, В.М.(2011). *Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями*. Ростов – на Дону: Феникс.

5. Глухов, В.П. (2004). *Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием*. Москва: АРКТИ.
6. Ельцова, О., Критская, Л., Щадрова, Н. (2009). Детское речевое творчество как условие полноценного общения (из опыта работы). *Дошкольное воспитание № 12*, Москва: Дошкольное воспитание.
7. Елифанцева, Т.Б., Киселенко, Т.Е., Могилева, И.А., Соловьева, И.Г., Титкова, Т.В. (2008). *Настольная книга педагога – дефектолога*, Ростов – на Дону: Феникс.
8. Короткова, Э.П. (1982). *Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию*, Москва: Просвещение.
9. Лурия, А.Р., (ред.) (1960). *Умственно отсталый ребенок*. Москва: АПН РСФСР.
10. Омельченко, Л.В. (2008). Использование мнемотехники в развитии связной речи. *Логопед № 4*, Москва: Творческий центр СФЕРА, 102 – 115 с.
11. Соломенникова, Л. (2010). Учим говорить связно: коррекционные занятия с детьми с ОНР в подготовительной к школе группе. *Дошкольное воспитание №8*, Москва: Воспитание дошкольника, 80 – 83 с;
12. Строгова, С.Ю. (2010). Развитие связной речи детей с использованием метода моделирования. *Логопед № 8*, 80 – 83.

Dr.paed. Sarmīte Tūbele	Latvijas Universitāte Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV – 1083 e-pasts: tubele@gmail.com Tel. +371 26438441
Irina Cupere	Rīgas 220. pirmsskolas izglītības iestāde Aglonas 4a, Rīga, LV – 1057 e-pasts: cupere-irina@inbox.lv Tel.: +37127008126

DRĀMAS ELEMENTU IZMANTOŠANA FONEMĀTISKĀS UZTVERES TRAUCĒJUMU MAZINĀŠANĀ 5 – 6 GADĪGIEM BĒRNIEM

Drama Elements in the Prevention of Phonological Awareness Disorders in 5 – 6 Year Old Children

Sarmīte Tūbele
Latvijas Universitāte
Egija Laganovska
Latvijas Universitāte

Abstract. *This article contains theoretical analysis about how to develop phonological awareness in children 5–6 years of age and analysis of empirical findings. Elements of drama provide the great opportunity to improve phonological awareness. Reading and writing are the two most important techniques which pupils must achieve at school. Phonological awareness training has significant effects on overall reading ability, spelling, and reading comprehension. There are several well-established lines of argument for the importance of phonological skills to reading and spelling. Phonemic awareness is the ability to notice, think about, and work with the individual sounds in words. We know that children's skills in phonological awareness is a good predictor of later reading success or difficulty. Some conclusions were drawn from theoretical and empirical findings. In this article, analysis of scientific and methodological literature is used as a method. Main findings – development of phonological awareness in children 5–6 years of age is possible and effective when using drama elements.*

Key words: *intervention, elements of drama, phonological awareness, preschool, speech and language development.*

Ievads **Introduction**

Bērnu runas un valodas attīstību ietekmē gan sociālā, gan fiziskā, gan emocionālā, gan kognitīvā attīstība, kā arī apkārtējie apstākļi, konkrētās valsts sabiedrībā notiekošais un katras nacionalitātes īpatnības. Runas un valodas attīstībā svarīga ir bērna fonemātiskās uztveres pilnveide, ja 5 – 6 gadu vecuma posmā attīsta fonemātisko uztveri, tad, uzsākot mācības skolā, bērns var pilnvērtīgi pievērsties mācību procesam (Tūbele, 2006). Viens no iemesliem runas un valodas traucējumiem ir tieši fonemātiskās uztveres mazattīstība. Fonemātiskā uztvere – psihiska funkcija, kas nodrošina runu, īpašas prāta darbības, kas nodrošina vārdu skaņu analīzi un to diferencēšanu (Волкова, Шаховская, 1999). Fonemātiskā uztvere veidojas pakāpeniski, paralēli skaņu izrunas apguvei. Fonemātiskās uztveres mazattīstības gadījumā ir apgrūtināta skaņu diferencēšana, it īpaši to skaņu, kuru akustiskās iezīmes un artikulācija ir ļoti tuvas, t. i., bērns jauc balsīgos un nebalsīgos, cietos un mīkstos līdzskaņus, svelpeņus un šņāceņus, garos un īsos patskaņus (Miltiņa, Pastare, 1995).

Bērniem fonemātiskā uztvere neveidojas uzreiz, tā veidojas pamazām runas attīstības procesā (Правдина, 1973). Fonemātiskā uztvere bērniem ir jāvingrina. 5 – 6 gadīgi bērni prot noteikt priekšmetus pēc to radītās skaņas, nosaka, kura skaņa bieži atkārtojas vārdos un frāzēs, ar kuru skaņu sākas un beidzas vārds, kā arī spēj noteikt vidus skaņu vārdā. (Kalniņa, Skrube, 1983). Taču fonemātiskās uztveres traucējumu dēļ bērnu darinājumi var būt stipri atšķirīgi no oriģināla, tikai ar pūlēm pielīdzināmi īstajam nosaukumam, piem., *gamis* – grāmata, *teverte* – televizors. Kopumā bērniem grūtāk padodas līdzskaņu izruna, dažiem tas veicina izvairīšanos no to izrunāšanas un dažkārt sekmē negatīvu attieksmi pret atsevišķiem līdzskaņiem (Markus, 2003). Fonemātiskās uztveres traucējumi ir viens no iemesliem, kāpēc bērnam ir grūtības iemācīties lasīt un rakstīt. Bērns valoda jāpilnveido, izmantojot runāšanu, stāstīšanu, klausīšanos, atbildēšanu uz jautājumiem, jautāšanu, spēles valodas attīstīšanai (Lieģeniece, Nazarova, 1999). Savlaicīgi novēršot fonemātiskās uztveres traucējumus, bērniem skolā nebūs nepatika pret lasīšanu, līdz ar to pret mācību procesu, kurš lielākoties ir tieši balstīts uz lasīšanas un rakstīšanas prasmēm.

Sadarbībā ar bērnu ir ļoti svarīgi meklēt iespējami labāko veidu, kā palīdzēt viņam runas un valodas attīstībā. Ar katru gadu pedagogi, logopēdi pievērš arvien lielāku uzmanību bērnu valodas un runas traucējumiem pirmsskolas izglītības posmā, mēģina atrast jaunas metodes, ar kurām var ieinteresēt bērnus, lai attīstoši koriģējošo darbību darītu interesantāku, radošāku un pozitīvāku. Bērnu vēlmīgi rotaļāties, spēlēties, pārtapt iedomātos tēlos ir devusi daba, tāpēc ir būtiski to, ar ko bērni aizraujas, iekļaut fonemātiskās uztveres traucējumu korekcijā. Pirmsskolas vecuma bērniem var un vajag pilnveidot runu uz dabiskās ziņkāres pamata (Lieģeniece, Nazarova, 1999). Drāmas elementi (spēles laukums, izvēlētā tēma, tēli/raksturi, dialogs, mūzika/ritms, priekšnesums/uzvedums) padara nodarbības interesantākas, radošākas, atvērtākas, pozitīvākas, uz personas individuālām vajadzībām vērstas. Drāmas nozīmi runas un valodas attīstīšanā min arī D. Dzintere un I. Stangaine, aicinot ieklausīties mākslinieciskajā vārdā, tā netīši gan papildinot savu vārdu krājumu, gan mākslu klausīties, gan attīstot ritma izjūtu (Dzintere, Stangaine, 2007). Pirmsskolnieku valodas attīstība noris daudz veiksmīgāk, ja tiek izmantoti drāmas elementi (Hendy, Toon, 2001).

Rakstā teorētiski apskatītas un analizētas drāmas elementu izmantošanas iespējas fonemātiskās uztveres pilnveidei 5 – 6 gadīgiem bērniem.

Materiāli un metodes

Teorētiskās literatūras un empīriskā pētījuma salīdzinošā analīze.

Rezultāti *Results*

Fonemātiskā uztvere. Fonemātiskās uztveres pilnveide ir virzīta uz to, lai bērnam izveidotos prasme uztvert runas skanējuma nianses: skaņu izrunas pareizību, precizitāti, vārdu skaidru izrunu, balss paaugstināšanu un pazemināšanu, runas tempa paātrināšanu un palēnināšanu, tembrālo nokrāsu (Kalniņa, Skrube, 1983). Ar fonemātiskās uztveres palīdzību bērns saklausa vārda skaņas secīgā kārtībā un spēj tās arī pareizi, loģiski uzrakstīt (piem., nevis *loska*, bet *skola*). Bērns bieži vien apgūst to, ko dzird no runātājiem – gan pareizo, gan nepareizo, gan literāro, gan dialektālo, gan poētisko, gan barbarisko (Markus, 2003). Fonemātiskā uztvere ir psihiska funkcija, īpaša prāta darbība, kas nodrošina vārdu skaņu analīzi un to diferencēšanu (Болкова, 2006). Smadzeņu garozas dzirdes zonā atrodas runas uztveres centrs, bez kura nevar saprast vārdus, kaut arī balss skaņas skaidri tiek izrunātas. Runas uztveres centrs ir komplicēts smadzeņu veidojums, kas sintezē uztvertās skaņas (Kramiņš, 2005).

Valodas vienības (skaņas) cilvēks izprot, ja uztver to jēgu jeb nozīmi. Cilvēka priekšstati par skaņu veidojas augstākās nervu sistēmas darbībā uz ārējās pasaules skaņu uztveres pamata, un caur nervu sistēmas pārvadošo daļu rada fizisko skanējumu (Kramiņš, 2005). Skaņas, ko cilvēks dzird un uztver, ir ļoti dažādas. Skaņas runā saplūst un veidojas zilbes, tad veidojas vārdi, kas tiek uztverti veselumā. Dz. Mendziņa izdala trīs zilbju veidus.

- Viegli izrunājamas zilbes, kas veidojas no viena vai vairākiem līdzskaņiem un patskaņa vai divskaņa (*lai – me, sau – le*).
- Vidēji grūti izrunājamas zilbes, kas sākas ar patskani vai divskani un beidzas ar līdzskani (*ods, āksts, aiz – augt*).
- Grūti izrunājamas zilbes, kas sākas un beidzas ar līdzskani (turp, smakt, grimt viegls) (Mendziņa, 2004).

Katrai valodai piemīt sava fonoloģiskā sistēma, to raksturo noteikts fonemātisko pazīmju kopums. Tas nozīmē, ka valodā ir skaņas, kurām piemīt vārda nozīmes šķīrēj pazīmes. Tā, piemēram, patskaņiem fonemātiskā daba izpaužas to garumu maiņā (*ada – āda, seja – sēja*); līdzskaņiem vārda nozīmes šķīrēj pazīmes parādās: balsīgs nebalsīgs (*gāja – kāja, pīli – sīli*); mīksts, ciets līdzskanis (*maina – maiņa, dala – daļa*). D. Karols raksta, ka attīstīta fonemātiskā uztvere ir lielisks priekšnosacījums rakstīšanas un lasīšanas prasmēm (Carroll, 1994). Elementārā fonemātiskā analīze bērnam veidojas spontāni pirmsskolas vecumā. Bērns spēj pēc akustiskām pazīmēm diferencēt skaņu (saklausīt, atpazīt, izdalīt to vārdā pēc dzirdes) (Miltiņa, 2005). Fonemātiskā uztvere pakāpeniski uzlabojas: sākumā bērns diferencē patskaņus un līdzskaņus, tad cietos, mīkstos līdzskaņus, beidzot šņāceņus un svelpeņus. Līdzskaņu izruna bērniem padodas grūtāk, reizēm viņi izvairās no to izrunāšanas

(Markus, 2003). S. Tūbele atzīmē, ka apzināta attieksme pret vārda skaņu sastāvu sākas tad, kad bērnam sāk mācīt skaņu analīzi. Tātad bērns, apgūstot fonemātisko analīzi, spēj veiksmīgāk veidot skaņas vārdos un līdz ar to arī 6 – 7 gados pareizu rakstību un teikumu veidošanu (Tūbele, 2002). Skaņu neizrunāšana ir saistīta ar vāji attīstītu fonemātisko uztveri. Līdz ar to bērniem ir grūti veikt uzdevumus, kas saistīti ar skaņu noteikšanu. Fonemātiskās uztveres mazattīstība ir viens no iemesliem, kas veicina skaņu izrunas traucējumus. Smalki diferencēta valodas dzirde palīdz nodalīt vārda skaņas, kuras ir radniecīgas. Pilnvērtīga fonemātiskā uztvere ir būtiska raktīt un lasītmācīšanās procesā (Schnitzler, 2008). Fonemātiskās uztveres traucējumi ir tādi traucējumi, kuru ietekmē bērni nespēj veikt skaņu analīzi, nespēj atveidot precīzu vārda skaņu sastāvu, ar to saistītas grūtības vārda sastāva un nozīmes uztverē, dažkārt viņi nespēj saklausīt līdzīgas skaņas, tāpēc rodas situācija, kad bērns vairākas skaņas attiecina uz vienu burtu un vienu un to pašu burtu lasa gan tā, gan citādi (Liepiņa, 2003). Precīzi, skaidri izrunājot vārdu, mēs pētām to, it kā aplūkojam visas skaņas, no kurām šis vārds sastāv (Hadaņonoka, 2002). Fonemātiskās uztveres (valodas skaņu atšķiršana) attīstīšanu veicina dažādi darbības veidi ar „ārpus valodas” skaņām. Dzirdes uzmanības un dzirdes atmiņas vingrinājumi nodarbībās un ārpus tām veicina fonemātiskās uztveres attīstību un pilnveidošanu (Miltiņa, Pastare, 1995).

Gan latviešu (Miltiņa, 2005; Tūbele, 2006), gan krievu (Волкова, 2006; Правдина, 1973), gan angļu (Adamsa, 1995), gan vācu (Schnitzler, 2008) literatūrā fonemātiskās uztveres pilnveidē tiek piedāvāti līdzīgi korekcijas posmi, no vieglākā uz grūtāko. Sarežģītu formu veidošanai fonemātiskā analīzē jāņem vērā, ka prāta darbība iziet noteiktus attīstības posmus. Fonemātiskās uztveres pilnveidē tiek ievērots secīgums.

M. Adamsa ir veikusi sīkāku dalījumu:

- Vārdos:
 - saskaita vārdus teikumā,
 - nosauc lieko vārdu vārdu virknējumā,
 - tiek izlasīts teikums vienreiz ar visiem vārdiem, otrreiz ar viena vārda pazūšanu, bērns nosauc vārdu, kurš ir pazudis,
 - saliek pareizā secībā pirms tam sajauktos vārdus.
- Zilbēs:
 - nosauc zilbju skaitu vārdā,
 - savieno sadalītās zilbes vārdos,
 - no vienām un tām pašām zilbēm izveido dažādus vārdus.
- Skaņās:
 - nosauc skaņu skaitu vārdā,
 - atrod rindkopā vārdu, kurš tajā neiederas pēc skanējuma,
 - atrod pēc skanējuma līdzīgus vārdus,
 - atrod vārdu rindā vārdus, kuri sākas ar konkrētu skaņu,

- tiek pateikts vārds pareizi, tad nepareizi, un bērns saklausa, kura skaņa ir pazudusi,
- nosauc dotā vārda pirmo, vidus un pēdējo skaņu (Adams, 1995).

Drāmas elementu izmantošana. Dramatiskās attēlošanas sākumi bērniem parādās daudz agrāk nekā valoda. Ķermeņa kustības, mīmika, žesti ar kuriem bērns izsaka savas vēlēšanās, tieksmes, kas sniedz piepildījumu, rada bērnam patīkamu apmierinājumu, kas savukārt pamudina uz to atkārtotāšanu. Šī tieksme piemīt gan zēniem, gan meitenēm. E. Laganovskas pētījumā (Laganovska, 2011) analizēta 5 – 6 gadīgu pirmsskolas vecuma bērnu attīstība gan fiziskajā, gan kognitīvajā, gan sociālajā un emocionālajā jomā, lai izvēlētos atbilstīgu pieeju, ņemot vērā runas attīstības līmeni un vadošo darbības veidu – rotaļu. Drāmas elementi iekļaujas rotaļu struktūrā (Dzintere, Stangaine, 2005), tādēļ izvēlēti fonemātiskās uztveres pilnveidei.

Paši drāmas pirmsākumi ir meklējami Senajā Grieķijā. Aristotelis savā darbā *Poētika* skaidro drāmas un teātra nozīmi. Drāma (grieķu val. – darbība) un teātris ([grieķu](#) val. *théatron* – skatītāju vietas) (Aristotelis, 2008). Teātris kā vieta, kur notiek drāma (darbība). Par drāmas sākumu var uzskatīt jebkuru seno cilvēku ritualizētu darbību, kurā tika atainoti notikumi vai pārdzīvojumi, izmantoti deju kustību elementi, kā arī dziedāšana un mūzikas instrumenti (no dabiskiem materiāliem) (Landy, 1994). Gan no vēsturiskā, gan no attīstības skatījuma drāma ir dabisks, neiemācīts process cilvēku dzīvē. Dramatiska darbība nav darbība vienkāršā tās izpausmē, piemēram, sēžot pie galda un rakstot, ne vienmēr ir nepieciešams šo darbību pārvērst par dramatisku darbību. Drāma pedagoģijā tika nosaukta un definēta 20. gs 30. gados Amerikā. Kā savās grāmatās atzīmē R. Kourtneja, J. O'Tūle un citi, drāmas izmantošanu pedagoģijā aizsāka V. Varda (Winifred Mary Ward), kura uzskatīja, ka, ieviešot drāmu izglītībā, ir iespējams bērnus sagatavot sociālajai dzīvei ar stāstiem, dialogiem, tēlu raksturiem gan no antīkās, gan modernās literatūras, kā arī attīstīt bērna valodu un runu (Courtney, 1989; O'Toole, Stinson, Moore, 2009). Vēlāk drāmas izmantošana pedagoģijā tika akceptēta daudzās skolās Amerikā, Lielbritānijā un citās valstīs. Tā dalījās divos virzienos – apmācība par drāmu un tās elementiem (tā sauktie dramatiskie pulciņi) un drāmas elementu izmantošana mācību stundās, visvairāk vēstures, dzimtās valodas un svešvalodu stundās, vēlāk arī citās mācību stundās. Drāma palīdz bērniem apgūt literatūru, dzimto valodu, sociālās zinātnes u. c. Arī A. Komenskis raksta, ka bērnos interesi un zinātkāri var attīstīt, pedagoģiskajā procesā izmantojot dramatizācijas metodi (Komenskis, 1992). Vēlāk drāmu sāka izmantot arī Lielbritānijas augstskolās kā vienu no mācību metodēm, īpaši valodu apguvē. Aristotelis, rakstot un analizējot drāmu, ir izdalījis drāmas elementus: spēles laukums, izvēlēta tēma, tēli/raksturi, dialogs, mūzika/ritms, priekšnesums/uzvedums (Aristotelis, 2008).

Drāmas elementus var izmantot visos koriģējoši attīstošās darbības posmos, bet šajā gadījumā raksturota darbība, veicot fonemātiskās uztveres pilnveidi.

1. Spēles laukums. Fonemātiskās uztveres pilnveidei var izvēlēties dažādas vietas, piemēram, nodarbības telpu, āra telpu u.c.
2. Tēma. Jebkurai nodarbībai ir svarīgi, lai būt tēma, piemēram, tradicionālie svētki, gadalaiki, krāsas, formas, konkrēta pasaka, stāsts utt. svarīgi, izmantojot drāmas elementus fonemātiskās uztveres pilnveidē logopēdam/pedagadam definēt katras nodarbības tēmu.
3. Tēls/raksturs. Pedagogam, logopēdam, vecākiem, bērnam ir iespēja iejusties mīļākajos tēlos, varoņos, tādējādi padarot nodarbības aizraujošākas un bērns ir atvērtāks, drošāks. Ā. Ptičkina raksta, ka, atdarinot personāžu runu, skolēni lieto pareizu un tēlainu literāro valodu, ar dramaturģijas darbu palīdzību var attīstīt skolēnu aktīvo runu, paplašināt vārdu krājumu, un, ja skolotājam izdodas panākt skolēnu līdzpārdzīvojumu literārā darba lasīšanas laikā, tad viņš ir veicis galvenos estētiskās audzināšanas uzdevumus (Ptičkina, 1999). Iejušanās lomās, citos personāžos ir viens no drāmas elementiem, ko izmanto izglītībā. Drāmā tiek lietots princips „kā būtu, ja” (Courtney, 1989). Lomu spēles, izdomājot jaunus personāžus, izmantojot kāda literārā darba personāžus.
4. Dialogs. Fonemātiskās uztveres pilnveidē būtiska nozīme ir dialogu veidošanai, kas veicina klausīšanās, komunikācijas, domāšanas prasmes. Bērna valoda jāpilnveido, izmantojot runāšanu, stāstīšanu, klausīšanos, atbildēšanu uz jautājumiem, jautāšanu, spēles valodas attīstīšanai (Lieģeniece, Nazarova, 1999). Dialogu atkārtošana no kāda literāra darba, kas veicina bērna literārās valodas attīstību, dialogu sacerēšana pāros, kas veicina savstarpējo komunikāciju un ieklausīšanos partnerī.
5. Mūzika/ritms. Kustības, mīmikas un pantomīmas izmantošana. Skaņu attēlošana ar ķermeņa kustību palīdzību. Kalgrēns savā grāmatā apraksta R. Šteinera izveidoto eiritmiju, ar kuru var vilkt paralēles darbībai pedagoģijā; eiritmijas izejas punkts ir valodas skaņas (patskaņi un līdzskaņi). Ar patskaņiem pauž iekšējo pārdzīvojumu, noskaņojumu (ā, o, ai, au, oi u. c.), ar līdzskaņiem attēlo norises ārpus (murmināt, dimdēt, dārdēt, čukstēt, plaukšķināt utt.). Eiritmijas nodarbībā katrai izrunātai skaņai tiek piemeklēta specifiska kustība (Kalgrēns, 2008). K. Neumaire raksta, ka katrai valodai piemīt melodiskums, ritms, tāpat kā kustībai, mūzikai un ikvienai citai apkārt esošai darbībai, līdz ar to bērna valodas un runas attīstīšanā ir jāņem vērā šī saistība (Neumair, 2007/2008). Ar mūzikas, ritma, ķermeņa kustību palīdzību ir iespējams attīstīt bērna runu un valodu. Katram stāstam, katrai pasakai, katrai lugai ir savs melodiskums, savs ritms, sava kustība. Latviešu folklorā sastopamies ar „mēles mežģiem”. Runas pedagoģe Dz. Mendziņa savā grāmatā ”Vārds. Doma. Runa” dalās ar dažiem „mēles mežģiem” (runas vingrinājumiem), kurus veiksmīgi izmanto arī logopēdi nodarbībās, piemēram: *Kaķis*

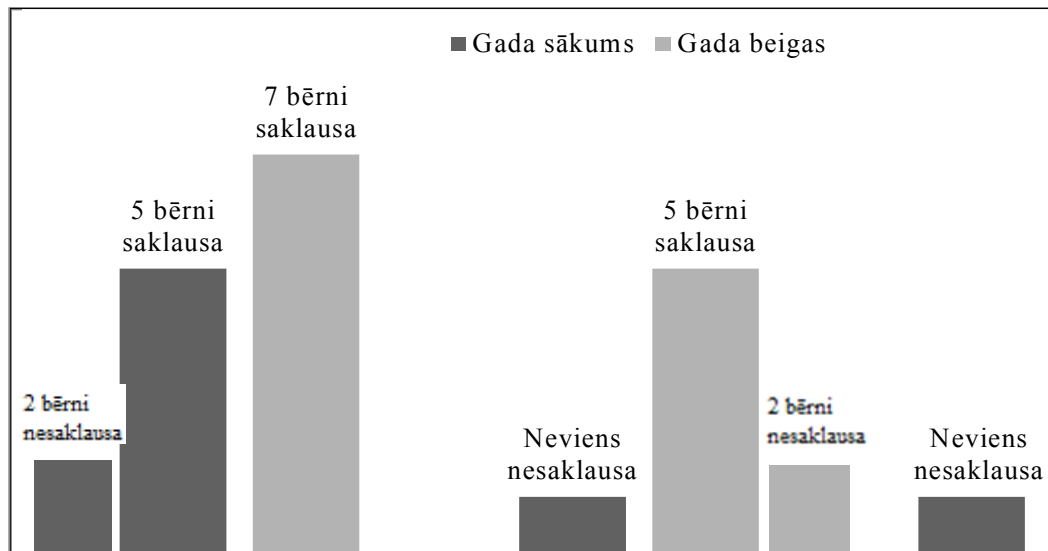
staigā zaķa zeķēs, zaķis staigā kaķa zeķēs. Līksmi līgo linu lauks, tālu zilu vilni veļot. Baļļā pie staļļa, baļķis ar pulķi kuļ dulķos. Bariem vien, bariem vien, brūklenes pa brikšņiem brien. Seši duči svešu trušu uzlaiduši mušām dušu. Trusis tamburīnu tvēris. Telēns tauri taurē, ticis trompetistos, tramda tiepšu taureni. Simts siseņu sausā sienā sīc u.c. (Mendziņa, 2004).

6. Priekšnesums/uzvedums. 5 – 6 gadīgiem bērniem ļoti patīk pašiem izdomāt stāstus, nelielus uzvedumus un citiem rādīt. Bērnu mākslinieciskās pašizteikšanās izpausmes vērojamas jau otrajā, trešajā dzīves gadā, kad mazuli sevi aizrautīgi izgrezno ar lakatiem, šallēm, kad viņi rotaļājas, dzied, zīmē, kad pēc saviem uzskatiem spēlē teātri, pakāpeniski sākot ietvert savās rotaļās dažas pasaku vai literāro darbu epizodes (Puškarevs, 2001). Leļļu teātra elementu izmantošana (roku lelles, pirkstu lelles, rotaļlietu lelles). Ēnu teātra elementu izmantošana. Flanelogrāfu izmantošana – bilžu teātris, pieaugušais stāstot, uz ieslīpa galda saliek personāžus vai priekšmetu attēlus, vai arī tos rāda, tādējādi padarot šo stāstu daudz interesantāku. Šādu metodi var izmantot arī dzejoļu runāšanā, stāstu, pasaku stāstīšanā un attēlošanā.

Koriģējoši attīstošā darbība. Bērniem ar nepietiekami attīstītu fonemātisko uztveri nepieciešama sistemātiska un secīga darbība, lai veidotu izpratni par runas skanējuma atšķirībām, raksturīgām pazīmēm un to, ka vienas fonēmas maiņa izmaina vārda nozīmi, kas būtiski ietekmē mācību procesu skolā. Skolotāja logopēda ikdienas darbā iespējams izmantot atšķirīgus paņēmienus, lai ieinteresētu bērnus un arī nostiprinātu apgūtās prasmes.

Drāmas elementu izmantošana runas terapijas procesā veicina labāku atmosfēru, ļauj bērniem vairāk uzņemties iniciatīvu. Pedagoģiskajā procesā var izmantot dažādas mākslinieciskās darbības un līdzekļus. Tika veikts pētījums, kurā drāmas elementu izmantošana tika izvēlēta kā metode fonemātiskās uztveres pilnveidē (Laganovska, 2011). Rezultāti aplūkojami 1. attēlā.

2010./2011.mācību gada sākumā septiņiem 5 – 6 gadīgiem bērniem tika pārbaudīta fonemātiskā uztvere. Viena no pārbaudes daļām ir skaņu saklausīšana vārdā (sākumā, vidū, beigās). Visu mācību gadu notika koriģējoši attīstošā darbība fonemātiskās uztveres pilnveidē, izmantojot drāmas elementus. Mācību gada beigās tika veikta atkārtota pārbaude. Kā redzams 1. attēlā, mācību gada sākumā neviens no bērniem nevar noteikt un nosaukt, kura skaņa ir vārda vidū un beigās, bet mācību gada beigās visi bērni saklusa skaņu vārda sākumā un beigās, 5 bērni saklusa vārda vidū, diviem bērniem ir nepieciešama ilgāka koriģējoši attīstošā darbība. Skaņu saklausīšana vārda vidū rada vislielākās grūtības. Bērni, ja arī saklusa, tomēr nespēj saprast, kuras skaņas ir vārda vidū un visbiežāk min to skaņu, kura ir vārda sākumā vai beigās.



1. att. *Skaņu saklausīšana vārda sākumā, vidū un beigās*
Fig. 1 *Perception of the sounds at the beginning, middle and end of the word*

Var uzskatīt, ka drāmas elementu izmantojamība logopēda darbā ir daudzveidīga. Drāmas elementus var izmantot ne tikai fonemātiskās uztveres traucējumu mazināšanā, bet arī ikviena runas traucējuma mazināšanā bagātinot vārdu krājumu, pilnveidojot runas gramatisko jomu un attīstot saistīto runu.

Drāmas elementu izmantošanas iespējas fonemātiskās uztveres pilnveidē ir daudzveidīgas, tos var izmantot jebkurā fonemātisko uztveri koriģējošās darbības posmā, tos var izmantot arī citu runas un valodas traucējumu korekcijā. Drāmas elementi pedagogiem, logopēdiem, vecākiem piedāvā lielisku iespēju sadarboties ar bērnu, kā arī veicināt bērna attīstību veselumā. Bērna attīstība noris nepārtraukti – gan fiziskā, gan emocionālā, gan sociālā, gan arī kognitīvā attīstība ir cieši saistītas, tāpēc ir svarīgi, analizējot katru bērnu atsevišķi, neaizmirst nevienu no viņa attīstības faktoriem. Komenskis raksta, ka bērns ir jāattīsta visās jomās, lai viņam attīstībā nerastos *robs*, kas ne tikai sagādā zaudējumus, bet arī iedragā tās pamatīgumu (Komenskis, 1992).

Secinājumi *Conclusions*

- Fonemātiskās uztveres pilnveidošana ir ļoti nozīmīga bērna attīstībai veselumā.
- Viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem lasīt un rakstīt prasmju veicināšanā ir skaņu pareiza saklausīšana, to uztvere un izpratne, tāvad svarīga ir bērna fonemātiskās uztveres pilnveide, kas būtiski var ietekmēt sekmīgu bērna mācīšanās procesu skolā.
- Drāmas elementi palīdz fonemātiskās uztveres pilnveides procesā. Drāmas elementu izmantošana fonemātiskās uztveres pilnveidošanā rada pozitīvu

atmosfēru, attīsta iztēli, veicina atvērtību un emocionalitāti, ļauj bērniem pašiem uzņemties iniciatīvu.

- Drāmas elementi (spēles laukums, izvēlētā tēma, tēli/raksturi, dialogs, mūzika/ritms, priekšnesums/uzvedums) padara nodarbības interesantākas, radošākas, atvērtākas, pozitīvākas, uz personas individuālām vajadzībām vērstas.
- Drāmas elementu izmantošana nepieciešama ne tikai fonemātiskās uztveres pilnveidošanā, bet arī citu runas un valodas traucējumu koriģējoši attīstošā darbībā.

Summary

Reading and writing are two of the most important skills in a person's life, especially in the learning process. In school, most of the subjects are based on reading and writing. Children have to understand that words can be divided into individual phonemes and that phonemes can be mixed into words. Children must also be able to use letter – sound knowledge to read and build words. They are expected to begin recognizing individual sounds in words, count words in a spoken sentence, and identify rhyming words. End of preschool children 5 – 6 years of age should be able to identify each discrete sound in spoken words, including sounds at the beginning, end, and middle of words. In this case, phonological awareness plays a major role, which is strongly related to success in reading and spelling acquisition. Phonological awareness prepares children for later reading instruction, including instruction in phonics, word analysis, and spelling. It's very important to find the most effective training to improve phonological awareness. There are many reasons in favour of using elements of drama as a pedagogic method to develop children's phonological awareness at school, a speech therapist's room, home, etc. Let children deal playfully with the sound of language through rhyme and through the manipulation of phonemes, storytelling, performances, word games, riddles, and frequent reading of literature selections, all of which develop phonological awareness enhancement. The article explains that elements of drama (plot, theme, characters, dialogue, music/rhythm, and spectacle) offer a great way for preschool children to develop phonological awareness.

Main findings and conclusions:

- Phonological awareness improvement in children 5 – 6 years of age are one of surest ways to get children ready for reading and writing! Children's level of phonemic awareness is a very good predictor of beginning reading success. Engaging in rhyming activities with stories may also have strong motivational influences on children's attitudes towards books.
- Phoneme awareness performance is a strong predictor of long-term reading and spelling success.
- Drama elements in speech therapy sessions and learning process create a positive atmosphere that develops phonological awareness, the imagination, and encourages openness and emotionality allows children to take the initiative themselves. The activities are designed to be fun and motivating in an effort to

unlock the creative spirit. Music, art, and drama combine to balance the curriculum in the early years.

- Development process of phonological awareness is an important collaboration among children, speech therapists, teachers, institution heads, music leaders, and parents. Positive cooperation among these groups will lead to successful results.

Literatūra Bibliography

1. Adams, M. J. (1995). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Massachusetts: A Bradford Book.
2. Aristotelis. (2008). *Poētika*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
3. Carroll, W. (1994). *Psychology of Language*. Thomson Brooks/Cole: Hardcover, 2nd edition.
4. Courtney, R. (1989). *Play, drama, thought (4ed.)*. Canada: Ateliers Graph. Marc Veilleux.
5. Dzintere, D., Stangaine, I. (2007). *Rotaļa – bērna dzīvesprasmju sekmētāja*. Rīga: RaKa.
6. Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirande, R. (2002). *Sociālais pedagogs un bērns ar valodas sistēmas traucējumiem*. Rīga: Rasa ABC.
7. Hendy, L., Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. USA: Open University Press.
8. Kalniņa, V., Skrube, Dz. (1983). *Pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstīšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne.
9. Karlgrēns, F. (2008). *Valdorfa pedagogija*. Rīga: Jumava.
10. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
11. Kramiņš, E. (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīga: SIA Biznesa augstskola Turība.
12. Laganovska, E. (2011). *Drāmas elementu izmantošana fonemātiskās uztveres traucējumu mazināšanā 5 – 6 gadīgiem bērniem*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte.
13. Landy, I., R. (1994). *Drama therapy*. USA: Thomas.
14. Lieģeniece, D., Nazarova I. (1999). *Veseluma pieeja valodas apgūvē*. Rīga: RaKa.
15. Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: Raka.
16. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā klieziena līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC.
17. Mendziņa, Dz. (2004). *Vārds, doma, runa*. Rīga: Sol Vita.
18. Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
19. Miltiņa, I., Pastare, S. (1995). *Pirmie soļi logopēdijā*. Rīga: Izglītības attīstības institūts.
20. Neumair, K. (2007/2008). *Wir Kindergarten in Suedtirol. Sprache lebt*. 15. Jahrgang. Germany: Dipdruck OHG, 39031 Bruneck.
21. O'Toole, J., Stinson, M., Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum*. International Publisher: Springer.
22. Ptičkina, Ā. (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā*. Rīga: Pētergailis.
23. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*, Rīga: Raka.
24. Schnitzler, C. D. (2008). *Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Deutschland: Georg Thieme Verlag KG.
25. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: Raka.
26. Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas*. Rīga: Latvijas Universitātes Pedagoģijas un Psiholoģijas fakultāte.
27. Волкова, Л. С., Шаховская, С. Н. (1999). *Логопедия*. Москва: Владос.
28. Волкова, Л. С. (2006). *Логопедия*. Москва: Владос.
29. Правдина, О. В. (1973). *Логопедия*. Москва: Просвещение.

Dr.paed. Sarmīte Tūbele	Latvijas Universitāte Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV – 1083 e-pasts: tubele@gmail.com Tel. +371 26438441
Egija Laganovska	Latvijas Universitāte Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV – 1083 Baložu vidusskola e-pasts: egija_laganovska@inbox.lv Tel.: +371 26312190

INTEGRATION OF DISABLED PEOPLE IN LITHUANIA- PROBLEMS AND PERSPECTIVES FROM THE EDUCATION POINT OF VIEW

Rita Virbaliene

M. Romeris university, Educology institute, Lithuania

Abstract. *The article analyses the dynamics of the integration of children with special educational needs to Lithuanian general educational institutions by year 2003-2012. Special education is often realized only like a formal transfer of children with special educational needs from one institution to another, without giving sufficiently qualified help. General educational institutions aren't always ready to educate disabled child, because not always a physical environment, educational and compensatory remedies are adapted. Are teachers ready to receive children with special educational needs, are teaching assistants contained in schools?*

Key words: *special educational needs, special education, integration.*

Introduction

The integration of children with special needs is a pressing problem in Lithuania, as in all Europe. When Lithuania became an independent state and the principle of equal opportunities was admitted, came up premises for person with limited availability to organize his life in the same principles like all other people. For a human, for an individual - it's impossible to exist alone. The essential premise for the full-fledged existence - community life (Vanier, 1998), that's why in all stages of human development, one of the most relevant questions was the place of the individual in society, how important is his role, interpersonal relationships. According to J. Ruškus and G. Gedvilienė (1997), the opportunity to live full-fledged life for disabled person is determined by the two-way interaction: preparation to admit a different person by members of the society and preparation to be active by person with limited availability. These two conditions, which can ensure the full-rate reciprocity, aren't able to come by itself. It's necessary cognitive and confident atmosphere, which forms when people communicate and act together.

The dynamics and inclusion forms of the integration of children with special educational needs to general educational institutions are analysed in the article. *In literature, the definition of integration is the process of change, stimulating a new look at all educational process. In the democratic society, the integration is realised as natural and irreversible phenomenon. The integration often reaps various opinions and assessments, special education is often realized only like a formal transfer of children with special educational needs from one institution to another, without giving qualified assistance.* The system of special education in Lithuania, like in any other country, is specific and determined by particular

factors of history and culture, because different countries have a different experience in this field. The society's view to the children with special educational needs is being formed by country's traditions, philosophical attitudes, education and training policy. When country's education policy is being formed, it's very important to not forget to form a positive attitude about integration of disabled people and hold it by giving the same conditions of education to every child, considering to his capacities and abilities. In education is very important to trust yourself and others, being tolerant of each other. Special education is grounded by principles of general and special pedagogy. The aim of the article – to analyse and describe theoretical background for inclusion of children with special educational needs to Lithuanian general educational system. Goals:

- 1) to display and describe basic forms of special education.
- 2) to analyse problems of the integration of children with special educational needs to Lithuanian general education schools.
- 3) to evaluate perspectives of special education in Lithuania.

Methods: scientific literature, statistics and rule of law analysis.

Integrated education in school of general education

The democratic consciousness of the people and lifestyle depend on the educational system and its content of the country. On purpose to make premises for personal social and cultural development, successful cultural, social and economic development of Lithuanian society in rapidly changing living conditions and educational system. It strains after to develop the attitudes and abilities:

- to think logically and constructively, to choose reasonably, to decide wisely;
- lifelong learning, constantly expanding common cultural, social and professional competence;
- to harmoniously socialize and collaborate with people from different societies and cultures;
- to be competent and responsible in all spheres of life.

The point of integration is that a disabled person is able to participate in a community of healthy people. In Lithuanian educational terminology are used two conceptions for integrated education levels – a partial integration and a full integration (LR Special Education Law, 1998).

Daniel P. Hallahan, James M. Kauffman in their book „Exceptional Children: introduction to special education“ (2003) prescribe 8 strategies of organizing integrated learning:

1. Work of specialists teams (ST). These are teams, which contain specialists of various fields, usually general and special education pedagogues, in

collaboration with teachers of general classes for educational strategies for children with a learning disability.

2. Peer cooperation. It is a process, when two pedagogues generate ideas about working with a children with a learning disability by dialogue.
3. Peer counseling. In this case, a special pedagogue works with general education pedagogue by creating educational strategies for disabled pupils.
4. Collective teaching. In this way, general and special education pedagogues have sessions together, in single classes; this way helps special educator to survey the atmosphere of collective classes.
5. Collaborative learning. It is a learning way, when teacher gives the common tasks for children with various disabilities.
6. Peer mentoring. The method is based on point of view that students are successfully able to teach each other. Specialists advise to allow disabled children to be tutors, not only students.
7. Limited participation in a particular activity. A teacher applies a specific child-appropriate activity that he could get involved as much as possible.
8. Programs to change attitudes. The movement of these programs is committed to introduce children with aspects of various disabilities.

According to I. Elijošienė (1998), the integrated education shouldn't be understood like a physical transfer of a child from special to general education school, without special help. It is necessary to integrate children only when we are sure that all conditions for successful integration are created. However, the development of successful integration is impeded by how teachers and students react to children with special educational needs in their classes. The most common reactions are exaggerated problem of a child fixation, orientation on what a child can't do, what he isn't able to do, so-called labeling: marplot, unapt, bugger, scatterbrain or just rejection, teachers arguments: „I have not special preparation“, „I can't work with these children“, „too much students in my class“.

However, such teachers attitude about children with special educational needs can be explained by the fear not to come up to parents and children expectations of sufficient understanding of child's problem, that general education schools aren't provided enough to content individual needs of childrens (alternative teaching tools, programs, tasks, and so on.). Pedagogues have professional competence, are able to individualize educational programs, apply new teaching methods, but there's lack of special pedagogues, assistants, which could help children during lessons in educational institutions. The pressing problem – parent - teacher partnership. Is noticed, that parents are quite active participants. The most important task for a teacher who has children with special needs in his class – to access a child, to admit him. Both teacher and child should feel simplicity of intercommunion, close interconnection. On pedagogue depends not only his and child's interaction, but the attitude of other children to disabled

child. Teacher's created atmosphere, substantiated and unsubstantiated influence form close reciprocal understanding, respect, assistance or a climate of hostility in class. Teacher is like creator. The education is extremely complicated, various and multi-stage process. Educational participants interaction's situations, cases of exposures are unlimited, that's why it is impossible to formulate advices for all educational problems, ready-made formulas for every case of educational process can't be found and adapted (Stulpinas, 1993).

Negative teachers reactions to integrated child, low educational achievements, what makes these children not able to compete with other children, according to the theory of group adaptation, often determine low status of integrated child among other students, negative learning motyvation by disabled child.

Another one important feature of the integrated education - assessment of the student, which affects learning motivation. It is important to assess not the student, but his acting, achievements. A teacher should sometimes create situations of "success", that child could feel his own worth. For example: frontally working with the class, a teacher gives a question to a child with special needs, which coincides his abilities. Also, it's need to remember, that child can't be overrated – that makes a child to assess himself inadequately – for that reason needs to follow "the golden mean". During education of children with special needs in general education school, a lot of discussions and obscurities are made by changing educational programs. Children with special needs can be taught by modified or adapted general education program, individual programs also are applied.

In Lithuania pedagogy of integration is only developing, it is based on individualized learning programs, child microlearning models in the environment of group - differentiated learning. However, searching for internal differentiation and individualization interfaces isn't sufficient. Often integrated education is based on general pedagogy concepts, which basis is children learning in homogeneous group. The conditions of different children participation in the educational precess, a variety of real situations, intersubjective interaction processes, reception of individual differences and conditions which can cause it are not sufficiently taken into account. Insufficiently is being highlighted the processes, which go together with children disability characteristics in integrated group, as a reception of individual differences. It is not shown how disabled children intercommunity with others is made, also, the pedagogical ways which help to maintain individual differences reception of children are not explored sufficiently. The democratic European idea of integrated pedagogy, children's individual distinctiveness tolerance, disability characteristics reception processes in an integrated group in Lithuania is very important to accelerate full integration of disabled children in school, enabling them to learn in a group of healthy pupils (Juodaitytė, 2000).

A teacher working with a child must know according which program he needs to work, also it is very important to recognize the special needs of children as soon as possible and to provide appropriate assistance instead of abstract observations about child's aptitude. A teacher should pay attention if child has several problems, in this case, it's need to find the main problem, which is the most limiting education of a child, and give the maximum assistance for removal of difficulties in that field. However if student doesn't make any advance in particular sphere within the stipulated period, even if he gets assistance, it's worth to look for other, more effective ways to help. Usually, in this case teacher consults with school speech therapist or with special pedagogue.

The dynamic trivial round of society, increasing information flow, variety of ways to get information influence the changing of the school and every member of the school community. Lithuanian schools realizing the main goals of educational process, general programs and educational standards requirements, choosing teaching tools and educational methods are taking responsibility not only for quality of education, but also for continuous improvement of the process. School, as educational facilities providing institution, ensures equal educational opportunities for every child. Every year the organization of the educational process in general education schools is more complicated, needs greater flexibility and creativity. Children are coming to school with different life experience, raising in a bilingual environment, from a single parent family, growing in conditions of psychosocial deprivation, without learning motivation. Different language environment, differences in the sophistication of children, culture, healthy life skills determine that during the same time not all students are able to equally well obtain knowledge, abilities and skills, provided in General programs and educational standards.

Big demands have been made for pupils, because of that, they experience a lot of difficulties in order to justify their own, their parents and teachers expectations. More and more children with special needs are being taught in schools. These children have intellectual, specific cognition process, emotional disorders, as well as behavioral and social development, speech and communication, hearing, sight, movement and posture, chronic somatic and neurological complex disorders. After starting going to school, proceeding to higher learning level or new comers, some pupils adapt with difficulty. Gifted pupils learn among them and are superior than their coevals in development, thought and creativity. Formal education of children, which is based on traditional teaching methods won't create preconditions to overcome learning problems, academic backwardness. On the other hand, continual failures and stress will stop child's development. Only working together teachers, class masters, social pedagogue's, psychologist, speech therapist, care of society health specialist and parents can change this situation - working on time and single-mindedly will create conditions to evaluate child development's

peculiarity and special needs. It would also help to render skilled assistance in order to meet special development requirements, ensure pupil's emotional, physical and social safety, successful integration into class and school's community.

Lithuanian school pursues the goal of each student's learning progress and a full-fledged socialization differentiating and individualizing the educational process. Every school tries to fulfil its tasks, the following:

- to get to know every student, taking his overall skills and values.
- to develop timely provided psychological, educational and social support system.
- to create a school climate satisfying individual security, emotional, physical and social needs.
- to help students successfully develop values, self-confidence, self-esteem and self expression.

All these raised common school goals and directions of support are also very important for children with special educational needs. The model diagram is shown in Picture 1.

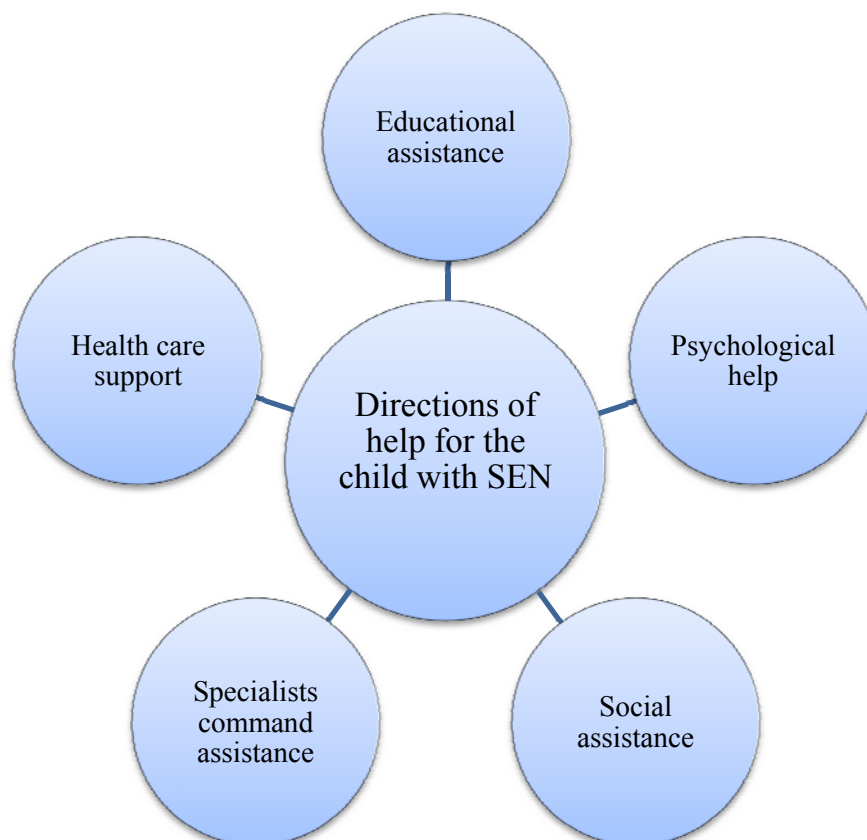


Fig.1 Directions of help for children with special needs

Department of Statistics materials show that between 2006 and 2011 the amount of the students with special needs decreased not as intensively as the total

amount of the students. In 2006 the total amount of students were 535 999, meanwhile the total amount of the students with special needs were 51 911. In 2011, however, the total amount of the students decreased to 51 306, and the amount of the students with special needs dropped to 41 931. The downward dynamics of all students (picture 2). The main trend that emerges from the chart is that the number of children with special needs decreased slower than the total number of students.

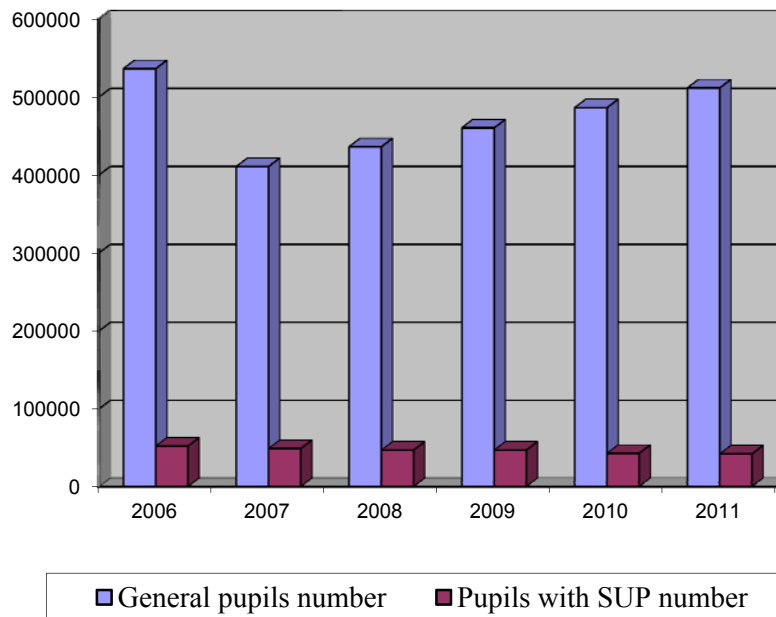


Fig.2 Total number of pupils and number of pupils with special needs in 2006-2011

Analysing the data of the Department of Statistics of 2006-2011 it was found that the number of children with special needs was decreasing slower than the total number of pupils in general schools. Though, one has to pay an attention to the fact that the comprehensive schools usually accept children with mild special needs, in 2006 - 74 % while in 2011 - only 68 %. The percentage of integrated children with medium special needs in 2006 was 21%, while in 2011 increased to 27%. The number of children with substantial special needs in comprehensive schools grew very slowly, in 2006 it was 4%, in 2011 increased to 5%. In 2006 the percentage of children with very substantial special needs in schools was 1 %,while in 2011 - 0% (according to the data of the Department of Statistics). From this the inferences can be drawn, that though the number of children with mild special needs as well as the total number of pupils decreased, the schools began to accept the children with medium special needs who number in schools proportionally increased. In conclusion, the schools are ready to integrate the children with medium special needs, nevertheless, to answer the question if the needs of these children are respectively supplied is very difficult. It needs a special research.

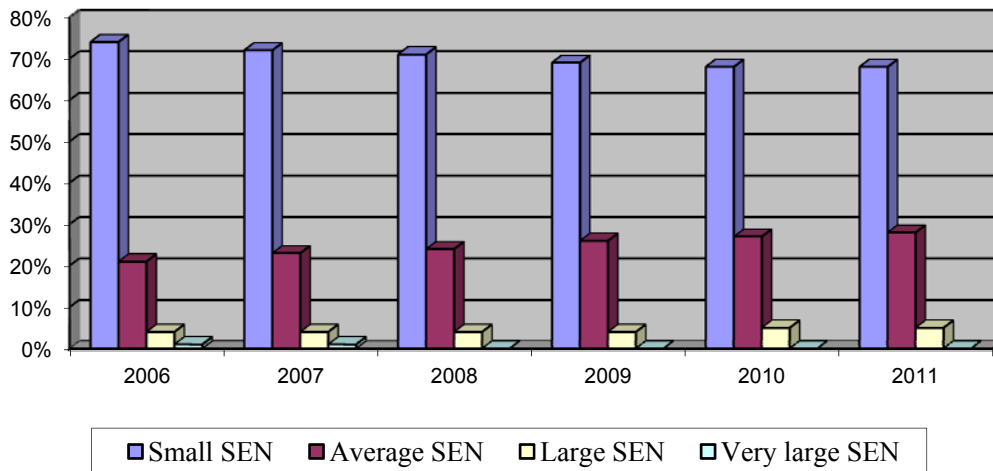


Fig.3 Number of children with mild, medium, substantial and very substantial special needs integrated to general education institutions in 2006-2011

According to Ministry of Education and Science materials represented at the conference organized on June 19, 2012 in Vilnius we noticed that in rural areas were integrated 57% of children with special educational needs (what makes 6% of all students), and in the city 43% (what makes 5% of all students), it makes premises that, it can be presumed that in schools of rural areas is paid greater attention to children with special needs and these needs are better met. This statement requires a deeper investigation.

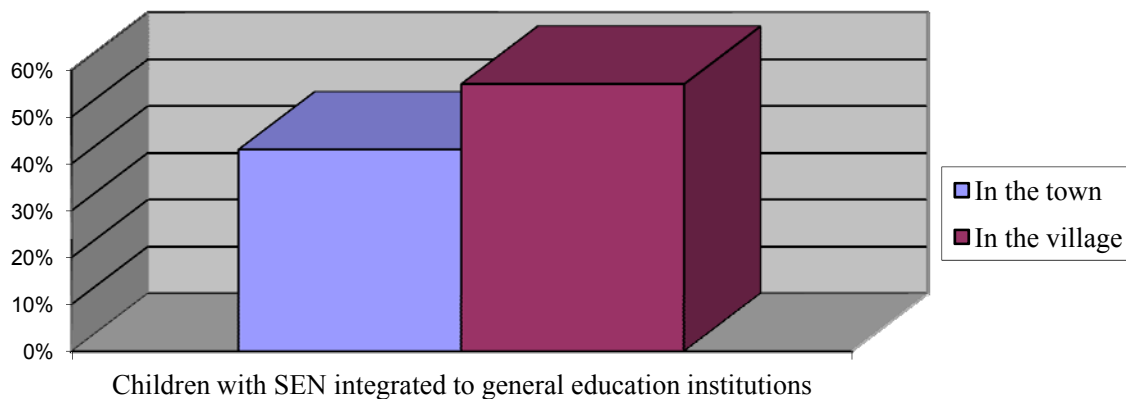


Fig.4 Children with SEN integrated to general education institutions

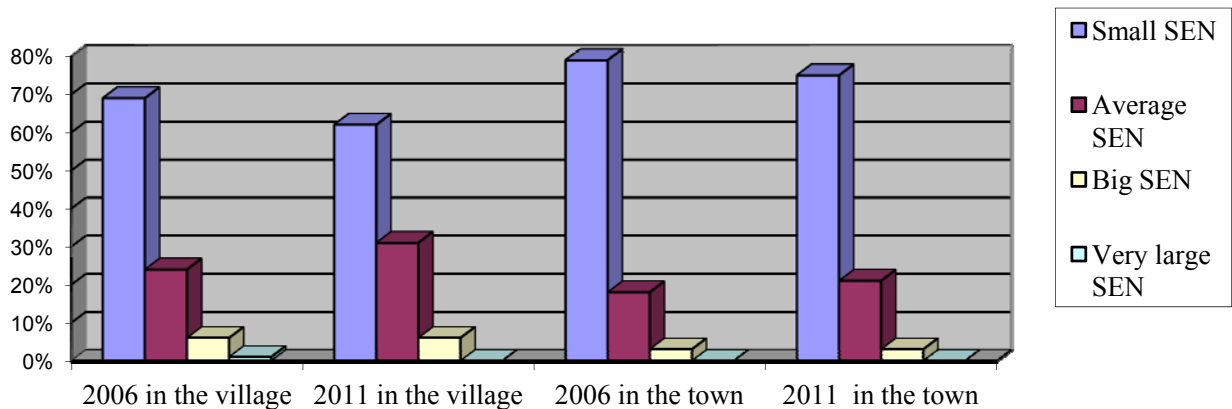


Fig.5 Number of students with mild, medium, substantial and very substantial special needs integrated to general education institutions in urban and rural areas in 2006-2011

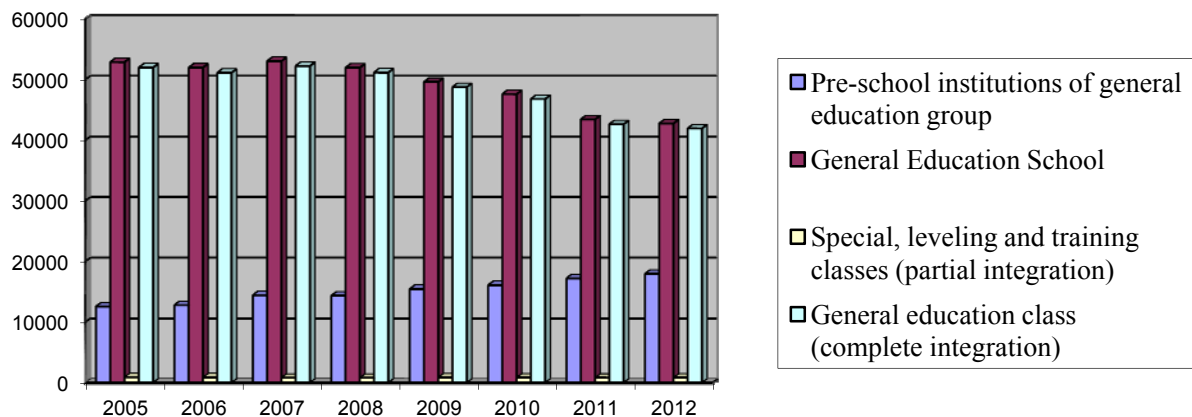


Fig. 6 Children and students with special needs, integrated into educational institutions for the period 2005–2012

From Department of Statistics materials it can be noticed, that in the year of 2003 into schools were integrated 54240 children with special educational needs, and in the year of 2012 in general education classes were left 41934 children with special educational needs. During 10 years the number of integrated children decreased 12606 students. This downward trend of children in schools requires further and deeper research, that all reasons determined this trend could be found out.

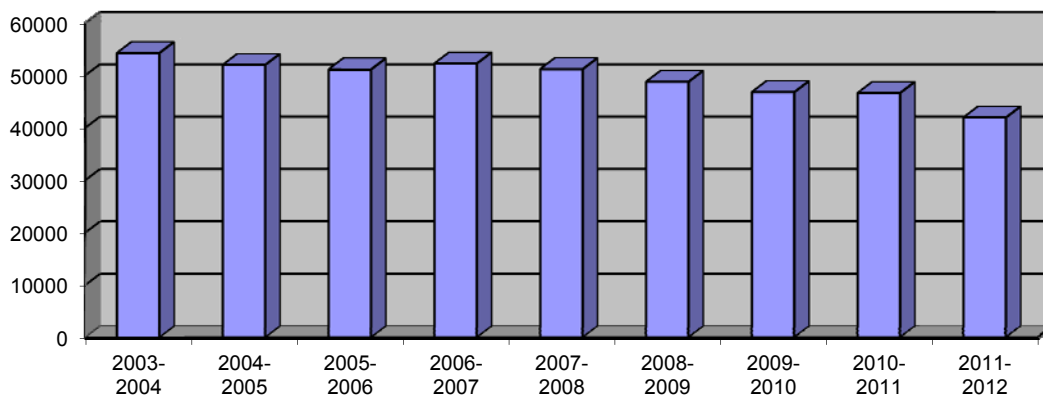


Fig. 7 Number of children with special needs integrated to general education classes in 2003-2012

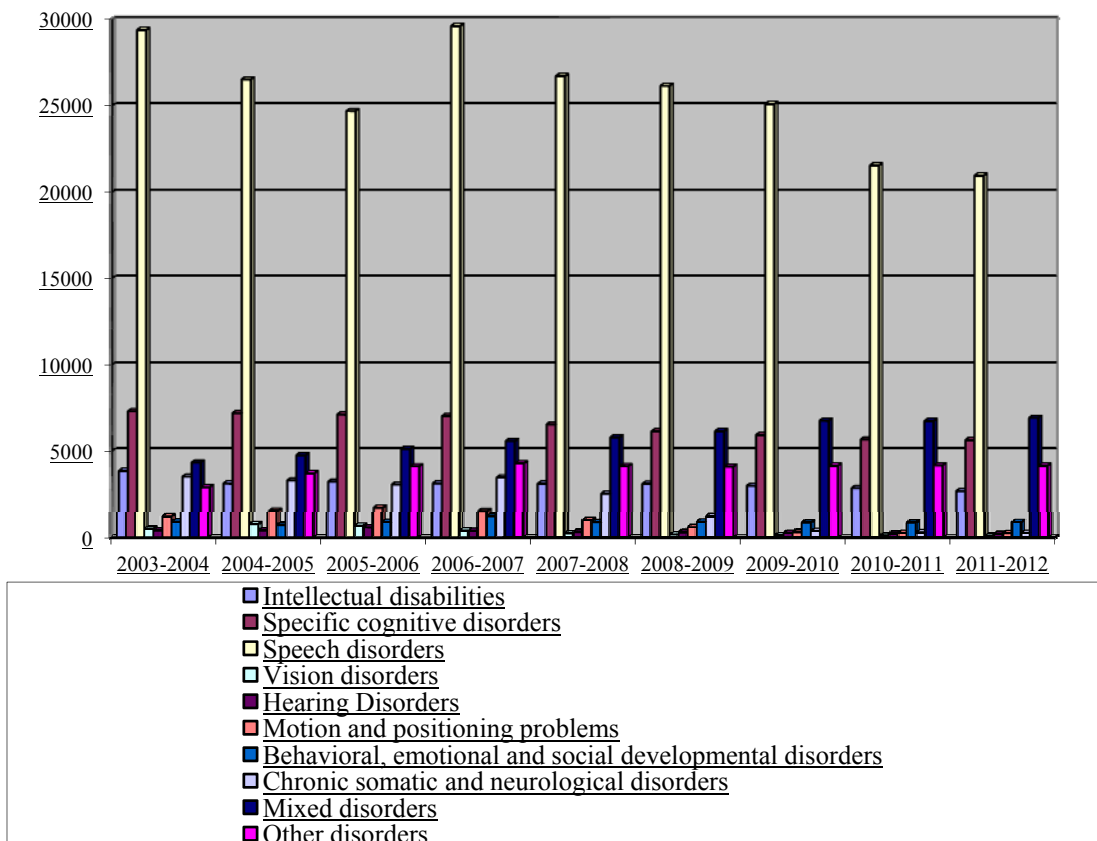


Fig. 8 Distribution of children with special needs integrated to general education institutions according to groups of disorders in 2003-2012

The examination of Department of Statistics materials about children with special needs integration into general education schools in 2003-2012 shows the same decreasing dynamics of children. However, it's necessary to pay attention that in the picture for the most part are shown integrated children with language disorders. Knowing that most of schools have speech therapist, children may get special help. The number of children with motion and positioning problems

from 1 213 students in 2003 has decreased to 248 students in 2012. The number of those with chronic somatic and neurological disorders from 3 501 students in 2003 has decreased to 255 students in 2012.

The system of special education in Lithuania, like in any other country, is specific and determined by particular factors of history and culture, because different countries have a different experience in this field. The society's view to the children with special educational needs is being formed by country's traditions, philosophical attitudes, education and training policy. When country's education policy is being formed, it's very important to not forget to form a positive attitude about integration of disabled people and hold it by giving the same conditions of education to every child, considering to his capacities and abilities. In education is very important to trust yourself and others, being tolerant of each other. Special education is grounded by principles of general and special pedagogy. Such special schools apply all possible environmental and educational adaptation measures for these children: how is talking, how is acting, measures that are used. However, the most important pedagogical tools are relevant attitudes. This special school has abilities to provide students all the support and assistance which they need, but in the world outside of school everything is different, that's why children have to learn to adapt. All teachers of special school working with these children are special pedagogues.

Over the past decades both schools and individual teachers suggested integrated learning philosophy and it seems to be followed. It emphasizes respect for the individuality of each pupil, deviations are understood as sources, not as problems. It corresponds to educational perspective by giving equal access to learn for every child. Education must always include the competence, self-confidence and tolerance. In many schools and classes it is realized: every child can be noticed and appreciable. That disabled students would feel comfortable in general education schools among healthy students, there have to be positive microclimate in the class, appropriate teacher-student interaction, a common aim.

Conclusions

- From 2003 in Lithuania were implemented important educational reforms, which helped to integrate children with special needs into general education system, but this process varies bringing new tendencies in integration. Despite the fact that process of integration in Lithuania is highly advanced and children with special needs are rapidly integrated into general education institutions, but special education institutions still are important part of the educational system.

- It can be said that schools are not sufficiently prepared to integrate disabled child because of unequipped physical environment and lack of special and compensatory measures.
- Pedagogues working with children with special needs apply individual education programs, new educational methods, however, general education institutions have not enough special pedagogues, assistants, which could help disabled children during lessons.

Summary

The dynamics and inclusion forms of the integration of children with special educational needs to general educational institutions of Lithuania as well as the problems of integration of those children and perspectives of special education are analysed in the article. The integration often reaps various opinions and assessments, special education is often realized only like a formal transfer of children with special educational needs from one institution to another, without giving qualified assistance. The general education institutions are not always ready to accept those children. The integrated pedagogics in Lithuania is only at the initial stage and it is based on individualised teaching programmes and it is based on individualized learning programs, child microlearning models in the environment of group - differentiated learning. The aim of this article is to analyse and describe theoretical background for inclusion of children with special educational needs to Lithuanian general educational system. Methods used in this research are scientific literature, statistics and rule of law analysis. The results have shown that educational reforms in Lithuania implemented since 2003 helped to integrate children with special needs to general education institutions while special education institutions remain the important part of the system. However, the general schools are not sufficiently prepared to integrate disabled children because of unequipped physical environment, lack of compensatory measures, special pedagogues and teacher assistants.

Literature

1. Ališauskas, A. (2002). *Vaikų ypatingumų ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių įvertinimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
2. Ambrukaitis, J. (1998). *Specialių poreikių vaikai*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
3. Ambrukaitis, J. (2004) *Specialiojo ugdymo pagrindai*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
4. Bagdonas, A. (1995). *Sutrikimų klasifikacija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
5. Černius, V. (1997). *Tėvų ir mokytojų pagalbininkas*. Kaunas.
6. Hallahan, P.D. Kauffman, M.J. (2003) *Ypatingieji mokiniai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius Alma littera.
7. Indrašienė, V. Mokymosi motyvacijos skatinimo galimybės / Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. Švietimo naujienos. *Informacinis leidinys*. Nr. 5 (180) 2004 m. kovas.
8. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai/ interneti prieiga: <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>

9. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro, Sveikatos apsaugos ministro ir Socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas „Dėl specialiųjų poreikių sutrikimų ir jų laipsnių nustatymo ir specialiųjų poreikių asmenų priskyrimo specialiųjų ugdymosi poreikių grupei tvarkos 2002 m. liepos 12 d. Nr.1329/368/98; Internetinė prieiga;http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/02_132936898.htm
10. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl bendrųjų socialinės pedagoginės pagalbos teikimo nuostatų patvirtinimo“ 2004 m. birželio 15 d. Nr. ISAK - 941.htm. Internetinė prieiga: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/04-06-15-ISAK-941.htm
11. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas .Dėl psichologinės pagalbos teikimo tvarkos aprašo patvirtinimo. 2011 m. liepos 5 d. Nr. V-1215. Valstybės žinios, 2011-07-15 Nr.88-4220.
12. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto Alba.
13. *Psichologijos žodynas*. (2006). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
14. Reece, I. AndWalke, St. (1997). *Teachinig, training and learning*. A practical Guide. Great Britain.
15. Juodaitytė, A. (2001). Moderniosios vaiko ir vaikystės sampratos ir edukacinės idealogijos paieškos(prielaidos ir kryptys// *Pedagogika* Nr.41.
16. Juodaitytė, A. (2001). Konstuktyvizmas vaikystės pedagogų rengime// *Pedagogika* Nr.51.
17. Galkienė, A. (2005). Heterogetinių grupių dinamika:specialeji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje. Šiauliai.
18. Gudonis, V. Novogrodskienė, E. (2003). Visuomenės požiūris į neįgaliuosius suaugusius ir specialiųjų poriekių vaikus. *Specialusis ugdymas* III.
19. Ruškus, J. (2002). Negalės fenomenas: monografija. Šiauliai.
20. Rėklaitė D., Karpavičiūtė S., Požėrienė J. ,Kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų gyvenimo kokybės vertinimas. *Specialusis ugdymas*. 2010 Nr.1(22).
21. Kepalaitė, A. Socialinių pedagogų savirefleksijos ir išvalgos ypatumai. *Specialusis ugdymas* Nr. 1(22).
22. Geležinienė, R. Mokytojo veiklos konstravimas remiantis įrodymais grįsta praktika. *Specialusis ugdymas* 2010 Nr. 1(22).
23. Miltenienė, L. Mauricienė, D. Komandinio darbo struktūra ir kryptingumas tenkinant specialiuosius ugdymo(si) poriekius mokykloje. *Specialusis ugdymas* 2010 Nr.2(23).
24. Dizdarevič, A. Ibralič, F. Ugdymo programos pritaikymas individualiems mokinių, turinčių intelekto sutrikimą, poriekams bendrojo lavinimo mokykloje. *Specialusis ugdymas* 2011. Nr. 1(24).
25. Mažeikaitė, N., Ruškė, J. Neįgaliųjų orumo samprata ir ugdymas iš skirtingų teorinių perspektyvų: nuo esencializmo iki socialinio konstruktyvizmo. *Specialusis ugdymas* 2011 Nr.1(24).
26. Ališauskas, A., Kaffemanienė, I. Melienė, R. Miltenienė, L. Inkliuzinis ir specialusis ugdymas tėvų požiūrius. *Specialusis ugdymas*. 2011 Nr.2(25).
27. Ustilaitė,St., Kunigyte-Arlauskienė, I., Valančiūtė, L. Pedagogų nuostatos į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. *Socialinis darbas*. 2011-10(2).
28. Šinkariova, L., Baltutienė, A., Gudonis, V. Tėvų, auginančių vaikus, turinčius negalę, depresiškumo sąsajos su vaiko negalės įpatumais. *Specialusis ugdymas* 2012 Nr.2 (27).

Rita Virbaliene	M. Romeris university Social policy faculty Educology institute, Vilnius, Lithuania Email: rivirb@mruni.eu Tel. +370 699 04262
------------------------	--

MŪŽIZGLĪTĪBA

Lifelong Learning

LATVISKĀS IDENTITĀTES SAGLABĀŠANAS CENTIENI OMSKAS APGABALA AUGŠBEBRU CIEMĀ

Efforts to maintain Latvian identity in Augšbebri village, Omsk region

Ināra Antiņa
Latvijas Universitāte

Abstract. *Driven by various motives, Latvian emigrants and exiles have been voluntarily or involuntarily choosing various regions of the world as their new home. Siberia is one such region – the first Latvian exiles were deported to this remote Russian territory already in the 18th century and a new wave of settlers moved there on their own accord in search of a better life in the early 19th century.*

Some of the Latvian villages have survived in Russia to this day. Augšbebri (Bobrovka) village in the Tara district, Omsk region, is one of them. Augšbebri village was founded in 1897 when the first settlers from Latvia registered as residents there.

The modern-day residents of Augšbebri are the sixth generation of ethnic Latvians living in Siberia. The villagers have preserved their Latvian language skills and traditions, but are concerned about the younger generation's ability to maintain their Latvian identity, because only few young people use Latvian in their day-to-day communication. The villagers' efforts to maintain their language skills, traditions and Latvian identity in their adopted homeland are especially admirable at a time when so many Latvians leave their native country and establish Latvian communities in foreign countries in attempts to preserve their identity.

Keywords: *language skills, traditions, communities, identity, education, emigrant.*

Ievads *Introduction*

Šobrīd, laikā, kad daudzi Latvijas iedzīvotāji pamet savu zemi labākas dzīves meklējumos, īpaši nepieciešams atskatīties Latvijas vēsturē, jo masveida iedzīvotāju izceļošana no valsts nenotiek pirmo reizi. Dažādās pasaules vietās var atrast latviešus, kuri pratuši saglabāt savu etnisko piederību pat pēc vairākiem gadu desmitiem.

Mums īpaši nozīmīgi apzināties, kādas prasmes, situācijas un audzināšana ir pamatā latviskās piederības saglabāšanā. Šīs zināšanas ir svarīgas ne tikai vēsturiskās situācijas apzināšanai, bet īpaši svarīgas tās ir šodien, kad ļoti daudz cilvēku pamet Latviju, atrod sev jaunu mītnes zemi un cenšas nezaudēt savu etnisko piederību.

Vēsturiski dažādu motīvu vadīti latvieši par savu dzīves vietu ir izvēlējušies vai bijuši spiesti izvēlēties dažādas pasaules vietas. Viena no tādām - Sibīrija, kur jau 18. gadsimtā latvieši tika izsūtīti vai 19. gadsimta sākumā labākas dzīves meklējumos aizbrauca paši. Brīvprātīga latviešu izceļošana uz Krieviju sākās ap 1840. gadu, bet sevišķi pēc 1860. gada, kad Krievijā īstenoja Stolipina reformu (Latviešu konversācijas vārdnīca, 1933).

Sākumā latviešu zemnieki brauca uz tuvākajām Krievijas guberņām, bet vēlāk aizvien tālāk uz Sibīriju.

Vislielākais ieceļotāju skaits Krievijā no Latvijas bija laikā no 1894. līdz 1914. gadam. Šajā laika posmā Sibīrijā nodibināja ap 200 latviešu koloniju. Visā Krievijā tajā laikā bija vairāk nekā 200 000 latviešu. Bezzemnieki, kalpi, amatnieki, rentnieki pameta savu dzimteni, devās uz Sibīriju, kur bija iespējams iegūt zemi.

Pirmā Pasaules kara laikā Krievijā nodibina vēl dažas kolonijas, bet, kad bēgļiem bija iespēja doties atpakaļ uz Latviju, tad šīs kolonijas likvidēja.

Pēc 1928. gada ziņām Krievijā bija 372 lielākas latviešu kolonijas, tajās bijušas 11 650 saimniecības un nodibinātas 106 latviešu skolas (Latviešu konversācijas vārdnīca, 1933).

20 un 30 gados tiek izdots laikraksts "Sibīrijas cīņa", tā 10 gadu jubilejas numurā minēts, ka Sibīrijā ir 4026 latviešu saimniecību, 31 latviešu skolu, 7 lasāmmāju (tā sauca bibliotekas) (Latviešu konversācijas vārdnīca, 1933).

Vēlāk sekoja padomju laika represijas, kā rezultātā daudzi tūkstoši Latvijas iedzīvotāju tika izsūtīti uz Sibīriju.

Nav konkrētu ziņu par to, cik daudz latviešu šobrīd dzīvo Krievijā. Krievijas Latviešu kongresa priekšsēdētāja Lauma Vlasova lēš, ka pēc aptuveniem datiem pašlaik Krievijā dzīvo ap 15 000 – 17 000 latviešu. Daudzi no viņiem ir integrējušies krieviskajā vidē, aizmirsuši latviešu valodu un tradīcijas.

Pētījuma nepieciešamību nosaka emigrācijas masveidīgums XX gs. Emigrācijas cēloņi un sekas jāizzina praktiskos un zinātniskos nolūkos. No valsts izbraukušie cilvēki paliek valsts vēstures sastāvdaļa. Svešumā dzīvojošu latviešu izcelsmes, tradīciju saglabāšanas jautājums, valodas un etniskās piederības jautājums svešumā ir ļoti svarīgs mūsdienu kontekstā, kad daudzi tautieši pamet valsti.

Pētījuma pamatbāze ir Omskas apgabala Taras rajona Augšbebru (Bobrovka) ciems Sibīrijā, kur pētījuma autore 2002. un 2003. gadā strādāja par skolotāju.

Pētījuma materiāli ir iegūti, novērojot un piedaloties ciema iedzīvotāju dzīvē un intervējot ciema iedzīvotājus.

Augšbebru (Bobrovkas) ciema dibināšana Omskas apgabala Taras rajonā
Establishment of village Augšbeabri (Bobrovka) in the Tara district, Omsk region

Tomēr Sibīrijā vēl šobrīd ir sastopamas latviešu apmetnes, kur latviešu valoda un tradīcijas ir saglabājušās. Tas tāpēc, ka atsevišķos ciemos dzīvojošie latvieši ir dzīvojuši ļoti nošķirti no apkārtējās pasaules, saglabājot latviešu

pārsvaru. Tāpēc latviešu valoda joprojām ikdienā ir dominējošā - īpaši vecāko ļaužu vidū. Viens no šādiem ciemiem Sibīrijā ir Omskas apgabala Taras rajona Augšbebru (Bobrovka) ciems. Autorei bija iespēja 2003. gadā strādāt Augšbebru skolā par skolotāju un iepazīties ar ciema dzīvi un vēsturi.

Augšbebru ciems ir dibināts 1897. gadā, kad tajā ir reģistrēti pirmie ieceļotāji no Latvijas. Augšbebru iedzīvotāji saka, ka viņu senči ir apmetušies Sibīrijā un izveidojuši Augšbebru ciemu, ieceļojot no Nīcas un Bārtas.

Galvenais ieceļošanas mērķis bija savas zemes iegūšana. Krievijas valdība šādiem ieceļotājiem deva graudus sēklai, tos bija jātdod no jaunās ražas, un katrai ģimenei arī zirgu.

Katrīna Kupša no Augšbebbriem stāsta: „*Man mamma par kalponi muižā (Latvijā). Tur viņa saprecējās, saime sāka būt, viņi vairs nevarēja, zemes nebija, nedeva viņiem, te (Augšbebbros) bija atbraukušas trīs saimes iepriekš. Tas aizrakstīja, lai viņš (tēvs) brauc uz šejieni, ka te zemi var jemt cik grib. Manam tēvam bija 6 brāļi. Katram viņš uztaisīj māj. Vot šita, kur klubs irād, šita ir mana tēva taisīta māja dēlam. Viss ar rokām, viss ar rokām, mājas taisīja, cirta.*”

Ieceļotāji no Latvijas ar visu iedzīvi zirgu pajūgā uz Sibīriju braukuši apmēram trīs mēnešus. Dažas ģimenes no Omskas uz Augšbebbriem braukušas laivās pa Irtišu.

Latvieši cirta kokus, līda līdumus, un katra ģimene veidoja savu saimniecību.

Emīlija Kalniņa no Augšbebbriem atceras vecāku stāstīto: “*Tur (Sibīrijā) zemi dava. Aizbrauca, tur mežs, bet ņem cik gribi. Viņi dzīvoja hutoros (viensētās). Mežus izrāva un dzīvoja. Plikām rokām izrāva.*”

Pirmo gadu parasti dzīvoja zemnīcā, bet pēc gada jau bija uzcelta māja.

Lidija Benke no Augšbebbriem stāsta: “*Ķeizara laikos vēl tas bija, tad atbrauca vienā aklā meža, tagad jau lauki ir, tad nebija, ar cirīti, ar rokas zāģīti. Tīrīja laukus un taisīja, un sāka dzīvot.*”

Laimīgā un pārticīgā dzīve turpinājās līdz 1937. gadam, kad sākās kolektivizācija.

1937./ 38. gadā Lielā genocīda laikā 7 Augšbebru cilvēki tiek arestēti - ciema skolotājs Žanis Irbe un grupa baptistu. Visiem ciemniekiem bija jāpamet savas viensētas un jāpārceļas uz dzīvi ciemā. Mājas ciemnieki nojauca, pārzāģēja uz pusēm, jo jaunā valdība tik lepnas mājas ar 12 durvīm neatļāva celt, tāpēc pusi mājas pārdeva, otru pusi pārveda uz ciemu (pēc Lidijas Benkes, Augšbebbri, stāstījuma).

Šobrīd Augšbebru ciemā ir ap 160 iedzīvotāji. 1999. gadā bija 193 iedzīvotāji, 2003. gadā 167 iedzīvotāji, no kuriem 107 latvieši, 35 krievi, 10 vācieši, 15 igauņi (autores pētījums 2003. gadā un Olgas Vakengūtes, Augšbebbri, 1999.gadā).

Ģimenes nozīme savas valodas saglabāšana citas valodas teritorijā *Importance of family in the process of preserving native language in the territory of foreign country*

Latvieši, tāpat kā citas etniskās grupas Sibīrijā, dzīvoja nošķirti, ļoti saglabāja savu identitāti un tradīcijas.

I. Lotkins (Лоткин И, 1996), raksta, ka etniskās grupas – igauņi, latvieši, vācieši Sibīrijā dzīvojušas ļoti noslēgti, valodas un kultūras atšķirības nav ļāvušas citu nāciju pārstāvjiem integrēties krievu vidē. I. Lotkins (Лоткин И, 1996) domā, ka citu nāciju iedzīvotāji to būtu vēlējušies, jo tas pavērtu iespēju iegūt jaunas prasmes, atrast peļņas iespējas un uzlabot savas dzīves apstākļus. Piemēram, Krievijas valdības 19. gadsimta vidū Sibīrijā esošo ciemu apsekošanas rakstos teikts, ka igauņi bijuši spiesti dzīvot savās kopienās, jo nav bijuši spējīgi iemācīties krievu valodu, tāpēc nekur citur nevarēja atrast dzīves un darba vietas (Лоткин И, 1996).

Augšbebru iedzīvotāji ne tikai negribēja integrēties krievu sabiedrībā, bet darīja visu, lai nosargātu savu valodu, tradīcijas un latvisko piederību.

Augšbebru ciemā latviešu valodu, tradīcijas un darba prasmes ciemnieki joprojām uzskata par īpašu vērtību, to uztverot kā priekšrocību labas dzīves nodrošināšanai, un tās palīdz iemantot cieņu apkārtējo ciemu iedzīvotāju vidū. Par daudzām sadzīvīskām prasmēm, tradīcijām un paradumiem, kas atrodami arī krievu ciemu ikdienā – ēdienu gatavošanu, dārzu iekopšanu, puķu stādīšanu pie mājas, rokdarbiem - ciemnieki saka: to jau mēs viņiem (krieviem) iemācījām, uzsverot savu prasmju vērtību un pat pārakumu. Zināmā mērā esot pārliecināti, ka viņu prasmes, zināšanas un darba darīšanas veids ir labāks, pareizāks un atbilstošāks vietai un situācijai.

„*Tos rīviņš (rīvētas kartupeļu pankūkas), tos jau mēs viņiem iemācīj,*” saka Emīlija Kalniņa. Tomēr ir grūti noticēt, ka Augšbebriem tuvajos krievu ciemos neviens neprata cept kartupeļu pankūkas. Šādi un cita veida stāsti ir saglabājušies ne tikai vienas paaudzes vai dzimtas robežās. Šādi stāsti, jau folklorizējušies, ceļo no paaudzes uz paaudzi, kopumā iegūstot kādu ievirzi visas dzimtas atmiņā.

Jāsaka, ka dzimtas atmiņas un arī kolektīvas atmiņas Augšbebrus ir ar pozitīvu noskaņu, izņemot Lielā genocīda represijas un piespiedu pārcelšanos uz dzīvi ciemā. Ciemnieki savos stāstos atceras to, cik labi dzīvojuši pirms kolektīvizācijas un kā dzīve negatīvi mainījies pēc tās.

Lai saglabātu savu etnisko piederību, pirmkārt, bija jāsaglabā valoda. Tāpēc Augšbebru ciemā sākotnēji ciema iedzīvotāji negribēja pieļaut jauktās laulības. Ja tādas tomēr bija, tad cilvēki, kuri ienāca ciemā, tomēr iemācījās latviešu valodu.

Katrīna Kupša no Augšbebriem par šo jautājumu saka; „*Tad (senāk) jau vairāk bij to latviešu. No sākuma te neviens, ne krievu, ne cita nacija nebija,*

tikai vienīgi latvieši. Ja no kura kādas ģerevņas gribēja paņemt kādu meitu, vai puisis kādu krieveni, fui, tad liela prestupļēnija. Tikai latvietis ar latvieti, tas nemaz nebij brīv, tād liela prestupļēnij.”

Pēdējās divas Augšbebru paaudzes saka, ka ģimenē viņiem nav uzspiests vai pat teikts, ar kādas tautības cilvēku precēties. Daudzi saka, ka nekad no vecākiem, ģimenes vai ciema cilvēkiem nav dzirdējuši, ka kādreiz bijusi šādu etnisku jautājumu risināšana. Un jautājums jau arī nebija par to, vai citas nācijas cilvēki ir labāki vai sliktāki, galvenais bija valodas prasme un spēja iedzīvoties latviskajā kopienā.

Arī citās Sibīrijas latviešu kopienās nevēlējās citu tautu cilvēku ienākšanu, tā saglabājot savu piederību. Piemēram, Krasnojarskas apgabala Lejas Bulāna ciemā joprojām dzīvi ir tādi nostāsti, ka ciemā atļāva dzīvot tikai tādiem cilvēkiem, kuri prata latviešu valodu. Kaut arī Lejas Bulāna, tāpat kā visi etniskie ciemi Sibīrijā, piedzīvoja tās pašas pārmaiņas un latviešu valodu pilnībā nespēja nosargāt.

Joprojām Omskas apgabala Taras rajona vācu ciemā Lītkovkā dzīvo stingrā noslēgtībā, cenšoties saglabāt vācu valodu un tradīcijas. Savstarpējās sarunās sibīrieši šādus ciemus sauc par „stiprajiem ciemiem”.

Alberts Benke, Augšbebru iedzīvotājs, ir vācietis, arī viņa sieva ir etniska vāciete. Augšbebru ciemā viņi sāka dzīvot 20. gadsimta četrdesmitajos gados. Viņu ģimenē piedzima 12 bērni. Ģimenes ikdienas valoda ir vācu valoda, bet visi prot vai saprot arī latviešu valodu. Alberts Benke, komentējot televīzijā rādīto sižetu par valodu jautājumu Latvijā, (situācija 2002. gadā) teica: „*Ko jūs tur nevar saprast, vot, mēs – mājās runa pa vācisk, iziet Bobrovkā uz iel, runa latvisk, aizbrauc uz Tāri (rajona centrs Tara), tur runa pa krieviski.*”

Interesanti, ka 6 no Beņķa 12 bērniem saka, ka viņi ir latvieši, 6, ka vācieši, kaut abi vecāki ir vācieši.

“*Mēs mājās cauri vien latviski tikait runājam,*” saka Olga Benke (Augšbeбри).

Olgas vīrs Sergejs Benke nekad nevēlas runāt par latviešu valodas vai tradīciju izzušanas jautājumu. Viņš saka, ka ir pilnīgi droši, ka kamēr viņš dzīvos ciemā, latviešu valoda pastāvēs, viņš ciemā palikšot arī tad, ja visi no tā aizies.

Sergejs piekrīt, ka situācija mainās, jaunās paaudzes sarunvaloda ir krievu un daudzās latviešu ģimenēs, kur prot latviešu valodu, ikdienā tomēr runā krievu valodā : „*Nu es jau augu, tad uz ielas, tikait latviski runāja. Tēvs, pareizi, mans bija vācietis, viņš izmācījās latviešu valodu, vēlāk gandrīz vācu valodu aizmirs. Varbūt i pazudīs (valoda). Man patīk, ka mans dēls māc lasīt, rakstīt un saprot (latviešu valodā).*”

Augšbebru ciema iedzīvotāju izglītības centieni *Educational aspirations of the inhabitants of Augšbeбри*

Kad latvieši, ieradušies Augšbeбros, bija jau uzcēluši mājas un iekopuši zemes, tad sāka domāt par bērnu izglītošanu, 1912. gadā organizējuši skolu savā ciemā. Skolā bērni mācījās latviešu valodā. Mācības latviešu valodā notika līdz 1937. gadam.

Nav zināms, kādu izglītību bija guvuši izceļotāji no Latvijas. Nīcas novadā, no kura Augšbeбros ieceļoja latvieši, izceļošanas laikā bija 6 skolas, tajās strādāja 8 skolotāji (Sprincis, 2008). Skolā bija jāmacās trīs ziemas.

Ja izceļotāji no Nīcas bija mācījušies skolā kaut gadu, tad bija iepazinušies ar skolas sistēmu un šīs zināšanas un pieredzi varēja izmantot Augšbeбros. 19. gadsimta beigu posma Kurzemes guberņas mācību plāns neaprobežojās tikai ar lasīt un rakstītprasmes iegūšanu, skolā mācīja ticības mācību, krievu valodu, latviešu valodu, aritmētiku, ģeogrāfiju, vēsturi, dabas zinātņi, glītraktīšanu, zīmēšanu un rasēšanu, dziedāšanu, vingrošanu zēņiem un rokdarbus meitenēm. (Staris, Usiņš, 2007).

1887. gadā pieņemtie likumi izglītībā noteica izmaiņas mācību valodā. Pagastskolās un vienklasīgajās pamatskolās Kurzemes un Vidzemes guberņās mācības notika pamatā krievu valodā. Tātad tiem izceļotājiem no Kurzemes, kuri bija mācījušies Nīcas novada skolā, bija kaut nelielas krievu valodas zināšanas, kas noteikti bija papildus faktors, lai pieņemtu lēmumu doties uz Krieviju.

Pēc kolektivizācijas Krievijā visos etniskajos ciemos skolās mācības notika tikai krievu valodā, arī Augšbeбros. Ermīne Akimova atceras, ka latviešu skolā bija pabeigusi pirmo klasi, kad vajadzēja mācīties otrajā klasē, krievu valodu viņa nezināja, vajadzēja pirmajā klasē mācīties atkārtoti. Tomēr ģimenē turpināja runāt latviski, Ermīne Akimova saka: „*Es sāku iet skolā, es krievu vārdu nemācēju. Vecāmāte, viņa jau nemaz krievu vārdu nemācēja. Es nekad nedzirdēju, ka viņa būtu krievu dziesmu dziedājusi.*”

Augšbeбру ciemā tagadējās divdesmitgadnieku paaudzes latviešu valodas zināšanas nav sevišķi labas, ikdienā viņi savstarpēji sarunājas krieviski, tikai dažās ģimenēs ar vecākiem vai vecvecākiem bērni sarunājas latviski. Šīs paaudzes latviešu valodas prasmju saglabāšanā liela nozīme ir ne tikai ģimenei, bet arī tam, ka kopš 1989. gada katru gadu ciemā strādā skolotājs no Latvijas, mācot latviešu valodu gan skolā kā oficiālu mācību priekšmetu, gan dažādās ārpuskolas nodarbībās. No 2001. gada Augšbeбру četrgadīgajai skolai ir nacionālās skolas statuss.

Kontakti ar Latviju *Contact with Latvia*

Skolotāju strādāšana Augšbebras stiprina latviešu valodas zināšanas ciemnieku ikdienā un arī veido ciešākas saites ar Latviju. Diemžēl, bet savas dzimtas radniecīgās saites Augšbebru iedzīvotāji ir zaudējuši. Nevienai ģimenei nav kontakta ar radniekiem, kuri palikuši dzīvot Latvijā. Visticamāk, kontakts ar latviešiem zuda jau ieceļošanas sākumā slikto komunikāciju iespēju rezultātā.

Arī Nīcas ciemā nav atmiņu par cilvēkiem, kuri izceļojuši uz Krieviju. Kad 2003. gadā kopā ar Nīcas pašvaldību centāmiem atrast cilvēkus, kuri zinātu par savu radnieku izceļošanu, aptaujājām Nīcas iedzīvotājus, vietējā avīzē aicinājām atsaukties tos, kam ir kas zināms par šo vēstures faktu. Atsaucās viena ģimene - Smilkti no Liepājas, kuri jau iepriekš bija sameklējuši Augšbebras savus radniekus.

Arī 2008. gadā izdotajā Pētera Sprinča pētnieciskajā darbā „Nīca laikmetu griežos” nekas nav minēts par nīceniņu izbraukšanu uz Sibīriju.

Kaut arī zaudējuši saites ar dzimtu, ar Latviju saites Augšbebru latvieši nezaudēja. Īpaši Padomju Savienības laikā, kad bija iespēja abonēt latviešu laikrakstus un žurnālus, ceļot uz Latviju. 1972. gadā no Augšbebrēm uz Latviju atbrauca 13 tikko pamatskolu beiguši jaunieši – ceturta Sibīrijā ieceļojušo latviešu paaudze. Viņi atrada Latvijā darbu, un visi palika dzīvot šeit. Latviju kā izceļošanas vietu viņi izvēlējās dēļ savas etniskās piederības un valodas prasmes. Par radniekiem vai piederīgajiem Latvijā viņiem ziņu nebija, un viņi arī tos necentās meklēt. Tagad Latvijā dzīvojošā Emīlijas Kalniņas ģimene cenšas sameklēt savus radniekus, diemžēl nesekmīgi.

Augšbebru iedzīvotājs Arturs Preiss, piektās paaudzes Augšbebru latvietis, savā ģimenē ar vecākiem sarunājās krieviski, kaut abi vecāki ļoti labi zina latviešu valodu. Arturs iemācījās latviešu valodu skolā un ārpuskolas nodarbībās, lai varētu mācība sturpināt Latvijā. 2005. gadā Arturs atbrauca uz Latviju un Latvijas universitātē ieguva bakalaura un maģistra grādus. Šobrīd dzīvo Latvijā. Tomēr arī tagad, aizbraucot ciemos pie saviem vecākiem, ar viņiem runā krieviski, psiholoģiskā barjera neļauj sarunāties latviski. Artura mamma saka, ka gribētu dzirdēt, cik labi dēls zina latviešu valodu.

Latviskās identitātes saglabāšan ir ciemnieku bieži pārrunāta tēma. Kas notiks ar Augšbebrēm, ja vecās paaudzes nebūs? Neviens ciemnieks emocionāli nepieņem iespēju, ka latviešu valoda varētu izzust.

Katrīna Kupša no Augšbebrēm analizē šo situāciju, lieliski saprotot, kur sakņojas problēma: *“Es nemāku pateikt, ka pavisam viņa (latviešu valoda) neizputēs, akal ar otriem vārdiem sakot, ja tie vecie apmirs, un tie jaunie tos bērnus māca tik pa krieviski, tad var izputēt. Tie jaunie vairāk pa krieviski. Ir tādi cilvēki Bobrovkā, latvieši, viņi i skaidrs latvietis, es, vot, runāju ar viņu pa latviski, viņi skaidri zina un māc latviešu valodu, bet runā ar mani pa krieviski.*

Vot, ir tādi cilvēki, viš, vot, kā teikt, neiecieš to latviešu valodu, viš viņu kā lieku tur, es tā saprotu. Kamdēļ ta tu latvietis ar latvieti nevari runāt pa latviski! Ka tu ej pie krieviem, tad runā krieviski.”

Krievijā ir mainīti likumi, tagad Augšbebru iedzīvotājiem ir iespējams atgūt savu senču zemi. Šo iespēju ciemnieki izmanto. Sergejs Benke ne tikai atguva savu senču zemi, bet ir pirmais ciemnieks, kurš uzcēla māju vietā, kur pirms 115 gadiem to bija uzcēlušī viņa senči pēc ieceļošanas no Latvijas.

Ermīne Akimova no Augšbebriem saka, ka ir tikai viens iemesls, kāpēc latvieši brauca uz Sibīriju: *“Viņi zināja, ka te brīva zeme, nu viņi nepabaidījās, ka viņi uz Sibīriju brauc, viņi gribēja būt kā saimnieki paši, nu viņi bij arī saimnieki.”*

Kad Sergeju Benki iecēla vietējā kolhoza priekšsēdētāja amatā, pēc gada viņš, kā pats saka, no kolhoza aizbēga, sakot, ka tā nevar un nemāk saimniekot. „Es pats gribu būt saimnieks,” saka Sergejs. Tagad viņš ir saimnieks savu senču zemē un dod darbu citiem ciema iedzīvotājiem, iemācījis savus bērnus runāt latviski un ir pārliecināts, ka *Bobrovka* būs mūžīgi.

Secinājumi **Conclusions**

1. Dažādu motīvu vadīti latvieši par savu dzīves vietu ir izvēlējušies vai bijuši spiesti izvēlēties dažādas pasaules vietas. Viena no tādām - Sibīrija, kur jau 18. gadsimtā latvieši tika izsūtīti vai 19. gadsimta sākumā labākas dzīves meklējumos aizbrauca paši.
2. Vislielākais ieceļotāju skaits no Latvijas bija laikā no 1894. līdz 1914.gadam. Šajā laika posmā Sibīrijā nodibināja ap 200 latviešu koloniju. Visā Krievijā tajā laikā bija vairāk nekā 200 000 latviešu.
3. Arī šobrīd Krievijā atrodami latviešu ciemi. Viens no tādiem Omskas apgabala Taras rajonā esošais Augšbebru (*Bobrovka*) ciems. Augšbebru ciems ir dibināts 1897. gadā, kad tajā ir reģistrēti pirmie ieceļotāji no Latvijas. Augšbebru iedzīvotāji saka, ka viņu senči ir apmetušies Sibīrijā un izveidojuši Augšbebru ciemu, ieceļojot no Nīcas un Bārtas. Galvenais ieceļošanas mērķis bija savas zemes iegūšana.
4. Augšbebru iedzīvotāju senči, ieceļojuši ciemā, sāka līst līdumus, iekopt laukus un celt mājas. Sākās laba un pārticīga dzīve. Tā turpinājās līdz 1937. gadam, kad sākās kolektivizācija.
5. 1937./1938. gadā Lielā genocīda laikā 7 Augšbebru cilvēki tiek arestēti. Visiem ciemniekiem bija jāpamet savas viensētas un jāpārceļas uz dzīvi ciemā.
6. 1912. gadā Augšbebros nodibina skolu. Skolā bērni mācījās latviešu valodā. Mācības latviešu valodā notika līdz 1937. gadam, vēlāk skolā mācības

notiek krievu valodā. 2001. gadā skolai atjauno nacionālās skolas statusu un latviešu valoda ir viens no mācību priekšmetiem.

7. Šobrīd Augšbebru ciemā dzīvo ieceļotāju sestā paaudze, Ciemnieki saglabājuši latviešu valodas prasmes un latviskās tradīcijas, bet ir noraizējušies vai jaunā paaudze to mācēs saglabās. Jo tikai nedaudzi jaunākās paaudzes cilvēki ikdienā lieto latviešu valodu.
8. Augšbebru latviešu centieni saglabāt latviešu valodu, tradīcijas un nacionālo identitāti, dzīvojot svešumā, ir īpaši apbrīnas vērti laikā, kad no Latvijas aizbrauc ļoti daudz cilvēku, kuri savās jaunajās mītnes zemēs dibina latviešu kopienas, tā cenšoties saglabāt savu identitāti.

Summary

1. Driven by various motives, Latvian emigrants and exiles have been voluntarily or involuntarily choosing various regions of the world as their new home. Siberia is one such region – the first Latvian exiles were deported to this remote Russian territory already in the 18th century and a new wave of settlers moved there on their own accord in search of a better life in the early 19th century.
2. The influx of Latvian settlers peaked between 1894 and 1914. Some 200 Latvian colonies were established in Siberia during that period of time. There were over 200,000 Latvians living across Russia at that time.
3. Some of the Latvian villages have survived in Russia to this day. Augšbebri (Bobrovka) village in the Tara district, Omsk region, is one of them. Augšbebri village was founded in 1897 when the first settlers from Latvia registered as residents there. Modern-day residents of Augšbebri say that their ancestors arrived in Siberia from the southwestern Latvian districts of Nica and Barta. The main purpose of their migration was the possibility to obtain land properties in Siberia.
4. The Latvian settlers started to cultivate the land and build homes in Augšbebri. Life was good and prosperous there until 1937 when the Soviet regime launched collectivization, forcing everybody to join collective farms. Seven people from Augšbebri were arrested during the Stalinist reprisals in 1937/38. All owners of farmsteads in Augšbebri were ordered to leave their homes and move to the village.
5. A school at which students were taught in Latvian was established in Augšbebri in 1912. Latvian remained the school's language of instructions until 1937. The next year the school switched to the Russian language.
6. Its status of ethnic minority school was restored in 2001, and the Latvian language is taught there as one of the subjects since then.
7. The modern-day residents of Augšbebri are the sixth generation of ethnic Latvians living in Siberia. The villagers have preserved their Latvian language skills and traditions, but are concerned about the younger generation's ability to maintain their Latvian identity, because only few young people use Latvian in their day-to-day communication.

8. The villagers' efforts to maintain their language skills, traditions and Latvian identity in their adopted homeland are especially admirable at a time when so many Latvians leave their native country and establish Latvian communities in foreign countries in attempts to preserve their identity.

Literatūra
Bibliography

1. (1933). *Latviešu konversācijas vārdnīca*. Rīga: Gulbja apgādība.
2. Sprincis, P. (2008). *Nīca laikmetu griežos*. Liepāja: LiePA.
3. Staris, A., Usiņš, V. (2007). *Izglītības un pedagoģijas ideju attīstība Latvijā līdz 1900. gadam*. Rīga:RAKA
4. Лоткин, И. (1996). *Современные этнические процессы у латышей и эстонцев Западной Сибири*. Москва.

Ināra Antīna, doktorante	Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte e-pasts: Inaraa8@inbox.lv Tel.: +371 29444257
------------------------------------	--

NODARBINĀTĪBAS VALSTS AGENTŪRAS APMĀCĪBU PASĀKUMU ATBILSTĪBA LATVIJAS DARBA TIRGUS VAJADZĪBĀM

State Employment Agency of Latvia Training Event in Conformity with the Labor Market Needs

Inese Barbare
Latvijas Universitāte

Abstract. *State Employment Agency (SEA) 2011 initiated a conceptual shift away from a short-term crisis management approach to long-term labor market policy measures, which include changes to the range of training activities and organization. The goal of this research paper is to ensure the SEA training aligns with labor market needs, and offers assessment and proposals for their improvement. This paper covers the training relevance assessment according to labor market needs, analyses SEA customer demand, awareness and satisfaction regarding the training events, provides guidance on the counselors' role and its impact, as well as assessment of the coupon method. The objective of the study was to use a variety of data collection and analysis methods: an analysis of policy documents, statistical data analysis, a secondary analysis of previous research, database analysis, telephone interviews, focus group discussions and expert discussions.*

Keywords: *labor market, Public Employment Service (PES), training effectiveness, training programs, unemployment.*

Ievads Introduction

Veicot priekšizpēti par nodarbinātības tēmu zinātniskajos pētījumos, statistikas pārskatos vai preses apskatos, ir novērota tendence uzsvērt bezdarba līmeni konkrētā aspektā, to izraisošos cēloņus vai ietekmējošos faktorus, kā arī piedāvātas rekomendācijas bezdarba mazināšanai. Savukārt, amerikāņu žurnālists Irvins Kellers (Keller, 1976) laikrakstā „The New York Times” uzdod retorisku jautājumu: „Kāpēc tiek rēķināts bezdarba līmenis, bet nekad netiek uzsvērts nodarbinātības līmenis, izvērtējot pozitīvo pienesumu valsts ekonomikas attīstībā?” Raksts apskata gan spāņu emigrantu nodarbinātību nekvalificēto darbu veikšanai, gan jauno māmiņu ienākšanu darba tirgū, sasniedzot 55% līmeni salīdzinājumā ar situāciju darba tirgū pēc II Pasaules kara beigām ASV. Relatīvs jēdziens „vēlme atrast labāku darbu” dažādi tiek traktēta dažādās mērķa grupās, piem., jauniešu vidū vēlmi latīņa ir uzstādīta augstāk, salīdzinot ar savu pašnovērtējumu, bet pirmspensijas vecuma cilvēkam šī vēlme ir tuvu bezcerīgam mēģinājumam, iekļauties darba tirgū, akceptējot jebkuru piedāvājumu.

Nodarbinātības un bezdarba tēma tiek aplūkota arī citos aspektos, piem., analizējot cilvēka pašizteikšanos sociālā statusa apliecināšanai, pelnot iztiku ģimenei. Lielās Depresijas laikā 1930-tajos gados ASV, kad bezdarba faktors

ietekmēja gandrīz jebkuru ģimeni, bezdarbnieka statuss ģimenes apgādniekam sagādāja psiholoģisku traumu kā nespējīgam parūpēties par saviem tuvākajiem (Komarovsky, 1940).

Apskatot pētījumus par nodarbinātības tēmu, daudzos darbos tiek analizēti faktori, kas atspoguļo nodarbināto personu attieksmi pret savu darbu, piem., Daniels Jankelovičs ir pētījis strādājošo attieksmi pret savu darba vietu iegūtās izglītības aspektā un konstatējis, ka darbiniekiem bez koledžas izglītības ir spēcīgāka emocionāla pieķeršanās darba devējam, jo darbs ir pašizteiksmes forma (Yankelovich, 1974). Mičigānas universitātes Aptauju pētījumu centrs (The Survey Research Center of the University of Michigan) ir pētījis nodarbinātās personas apmierinātību ar darbavietu, atbalstu, tehnisko kompetenci, autonomo darba organizāciju, zināšanu apriti, karjeras attīstību, kvalitātes nozīmi, ieskaitot arī darbinieku identitāti un kolektīvo piederību zīmolam, ko pārstāv darba vieta (Merton, Nisbet, 1976).

Darbaspēku raksturojošie procesi Latvijā akadēmiskā līmenī ļoti intensīvi tika pētīti ekonomiskās izaugsmes laikā – periodā no 2005. līdz 2008. g.. Var izcelt LM pētījumu ciklu sadarbībā ar Latvijas Universitātes pētnieku grupām: Elenas Dubras vadībā pētījumā „Detalizēts darbaspēka un darba tirgus pētījums tautsaimniecības sektoros” (Dubra, 2007) tika izstrādātas darba tirgus prognozes dažādiem laika periodiem, balstoties uz laika rindām profesiju grupu griezumā, bet darbaspēka profesionālo mobilitāti un ģeogrāfisko mobilitāti ir pētījuši zinātnieku grupas Ērikas Šumilo (Šumilo, 2007) un Zaigas Krišjānes vadībā (Krišjāne, 2007).

Izpētot labās prakses piemērus un tendences nodarbinātības veicināšanai Eiropas Savienībā un aiz tās robežām, ir vērojama pievēršanās cilvēka vēlmēm, spēju identificēšanai, prasmju attīstībai, jaunu vai padziļinātu zināšanu apgūšanai, sniedzot atbalstu un plānojot personības attīstību perspektīvē. 21.gadsimts ienes šajā procesā arī informācijas tehnoloģiju atbalstu, lai persona pati var veidot savu individuālo karjeras attīstības plānu. Tehnoloģiju un profesionāla karjeras konsultanta sinerģija palīdz plānot un nodrošināt ne tikai indivīda stabilitāti un pārlicību par sevi, bet arī ekonomisku stabilu plānošanu uzņēmējiem un valsts inditūcijām, risinot nodarbinātības problēmas (Harris-Bowlsbey, 2002). Veicot padziļinātu Eiropas Savienības valstu nodarbinātības un sociālās iekļaušanas stāvokli 2006.gadā, pētnieku grupa secina, ka tendences nodarbinātības aģentūru personālam sadarbībā ar klientu visos reģionos vērojamas līdzīgas un tās iezīmē četras galvenās rīcības: karjeras konsultācijas, individuālie pakalpojumi nodarbinātības sfērā, aktivitātes, kas saistītas ar indivīda vēlmēm un spējām, un ilgtermiņa personības un viņa karjeras attīstība (Sultana & Watts, 2006).

Visi augšminētie faktori demonstrē svarīgo nozīmi cilvēka vēlmes īstenošanā, iegūt darbu, ja viņš ir bezdarbnieka statusā, vai arī uzlabot esošo zināšanu līmeni, lai īstenotu karjeras izaugsmi, ja ir nodarbināts. Mūsdienu

darba tirgū šo funkciju – sniegt atbalstu karjeras izglītībā un organizēt apmācības pasākumus - nodrošina nodarbinātības institūcijas „Public Employment Services”. Latvijā šo sfēru valsts sektorā pārstāv Nodarbinātības valsts aģentūra (turpmāk – NVA).

NVA apmācību pasākumi ***SEA training activities***

NVA apmācību pasākumi ir instruments, ar kura palīdzību iespējams īstermiņā reaģēt uz darba tirgus vajadzībām. Apmācības nav galvenā NVA funkcija, tomēr virknē situāciju tā var palīdzēt pieskaņot darbaspēka piedāvājumu pieprasījumam. 2008.-2010.gadu krīzes laikā Latvijā apmācības tika nodrošinātas arī kā aizvietojošs instruments nodarbinātībai, cenšoties iespējami lietderīgi aizpildīt klientu laiku, kamēr iespējas atrast darbu tāpat ir niecīgas, kā arī sniegt viņam zināšanas, kas varētu būt noderīgas vēlāk. Arī šobrīd apmācības joprojām ir galvenais no NVA instrumentiem bezdarbnieku atgriešanai darba tirgū.

Lai pildītu piedāvājuma pielāgošanas funkciju darba tirgus pieprasījumam, izmantojot apmācības, NVA ir jābūt informētai par darba tirgus vajadzībām, jāspēj atbilstoši un operatīvi reaģēt, kā arī jāpiesaista tādi partneri apmācību nodrošināšanai, kas iespējami kvalitatīvi un darba devēju prasībām atbilstoši sagatavo nākamo personālu. Tādējādi kā primārais rādītājs, kas liecina, vai NVA spēj pildīt šīs funkcijas, būtu darbā iekārtošanās rādītājs apmācības pabeigušo vidū. Tomēr jāapzinās, ka NVA ne tikai nodrošina valsts politiku, maksimāli efektīvi investē izglītību indivīdos, bet vienlaikus arī strādā ar cilvēkiem. Un šo cilvēku apmierinātība ar saņemtajiem apmācību pakalpojumiem tāpat ir pietiekami nozīmīgs rādītājs, kas liecina par NVA pakalpojumiem, lai arī nebūt nav galvenais. Viens no nozīmīgākajiem pēdējo gadu jauninājumiem NVA apmācību pasākumos ir kuponu metodes ieviešana. Tā, no vienas puses, padara caurspīdīgāku apmācību pasākumu nodrošināšanas procesu, no otras – motivē klientus aktīvāk pašiem piedalīties procesā, – veicot apmācību sniedzēja izvēli. Tomēr kuponu metodei piemīt arī trūkumi, piemēram, tā apgrūtina plānošanu un grupu komplektēšanu.

Ņemot vērā visu iepriekšminēto, tiek veikta plaša NVA organizēto apmācību pasākumu izpēte Māra Branta vadībā ar mērķi sniegt novērtējumu NVA apmācību pasākumiem, kā arī priekšlikumus to pilnveidei. Pētījuma izstrādē piedalās nozares eksperti Irina Čurkina, Edgars Brēķis, Anna Jankevica, Juris Osis un Ilze Lukstiņa. Pētījums ir procesā un tiks pabeigts 2014.gadā. Pētījuma ietvaros tiek vērtēta apmācību pasākumu atbilstība darba tirgus vajadzībām; apmācību efektivitāte; klientu apmierinātība un informētība par apmācību pasākumiem un kuponu metode bezdarbnieku un mūžizglītības pasākumu dalībnieku vidū.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Lai iespējami vispusīgi izvērtētu NVA apmācību pasākumus, tika pielietotas šādas metodes:

1. NVA un nozares politiku dokumentu analīze;
2. NVA datubāzes BURVIS analīze;
3. izglītojamo intervijas;
4. fokusgrupu un ekspertu diskusijas ar kontenta analīzi.

Saskaņā ar pētījuma dizainu šim metožu kopumam bija jānodrošina gan objektīva, gan subjektīva informācija par pētāmo tēmu:

1. apmācību procesā iesaistīto pušu – izglītojamo, apmācību sniedzēju, darba devēju, politikas veidotāju, karjeras konsultantu – skatījums;
2. politikas dokumenti un statistikas dati par pētāmo tēmu;
3. objektīvā informācija, kas pieejama NVA datubāzē BURVIS.

Dokumentu un datubāzu analīzes posmā tika veikta sekojošu uz nodarbinātību attiecināmu ekonomikas un sociālās politikas dokumentu analīze:

1. LR Ekonomikas ministrijas 2012. gada Informatīvais ziņojums „Par darba tirgus vidēja un ilgtermiņa prognozēm”;
2. LR Labklājības ministrijas Informatīvais ziņojums „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2012.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem”;
3. „Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.-2013.gadam”;
4. „Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam”;
5. NVA finanšu rezultātu gada pārskati.

Raksta autore veica NVA datubāzē BURVIS neformālās izglītības (bezdarbniekiem) un mūžizglītības apmācību kursu datu analīzi, telefonintervijas īstenoja SIA „Factum”, bet fokusgrupu diskusijas organizēja NVA īstenojamā pētniecības projekta darba grupa SIA „Projektu un kvalitātes vadība” un SIA „Attīstības projektu institūts” pētnieku grupas vadībā.

Pētījuma gaitā ir veiktas divu veidu telefonintervijas - ar bezdarbniekiem kopumā un atsevišķi ar tiem bezdarbniekiem, kas piedalījušies NVA apmācību pasākumos. Bezdarbnieku telefonintervijas tika veiktas ar mērķi noskaidrot un precizēt viņu vēlmju attiecībā uz programmu izvēli un šo vēlmju atbilstību reāli apgūtajam. No 2440 atlasītiem respondentiem mērķgrupai atbilst 2219. Kopumā tika sazvānīti 1663 respondenti, veiktas 1102 intervijas, no kurām derīgas (pabeigtas) – 1038. NVA apmācībās piedalījušos bezdarbnieku telefonintervijās tika noskaidroti klientu viedokļi par karjeras konsultanta pakalpojuma ietekmi, kuponu metodi, kā arī apmierinātība un informētība attiecībā uz apmācību pasākumiem. No 1448 atlasītajiem respondentiem mērķgrupai atbilst 1252. Kopumā tika sazvānīti 814 respondenti, veiktas 490 intervijas, no kurām derīgas (pabeigtas) – 436.

Fokusgrupu diskusijas tika organizētas detalizētai kvalitatīvās informācijas ieguvei par tiem jautājumiem, kuri nesniedza pietiekami daudz informācijas aptaujas rezultātā.

Darba tirgus vajadzības *Labor market needs*

Darba tirgus vajadzības – tās ir darba devēju vajadzības, kuras izriet no viņu nepieciešamības nodarbināt speciālistus, lai ražotu preces un pakalpojumus. Šīs vajadzības realizējas konkrētu vakanču aizpildē un konkrētu darbinieku nodarbināšanā atkarībā no darbaspēka piedāvājuma (darbaspēka izmaksām, darbaspēka pieejamības, darbaspēka kvalifikācijas līmeņa, darba ražīguma u.c.) un darba devēja iespējas pārdot preces un pakalpojumus, kā arī gatavības investēt līdzekļus modernizācijā, attīstībā. Līdz ar to šajā pētījumā jēdziens „darba tirgus vajadzības” tiek lietots kā sinonīms „darbaspēka pieprasījumam”. Darba tirgus vajadzības jeb darbaspēka pieprasījumu pēta ar sekojošām aktivitātēm:

1. izmantojot darba ņēmēju un darba devēju aptauju rezultātus, novērtē darbaspēka pieprasījumu un piedāvājumu;
2. prognozē darbaspēka pieprasījumu nozaru griezumā, balstoties uz nozaru iekšzemes kopprodukta un produktivitātes prognozēm;
3. balstoties uz darbaspēka pieprasījuma prognozēm nozaru griezumā, prognozē darbaspēka pieprasījumu atsevišķās profesijās.

Kā piemērs šādai prognozei ir pētījumā sniegtā 1.tabula. Rezultāti iegūti, izmantojot šeit minēto metožu kopumu – darba devēju aptaujas, kā arī statistikas datus par iekšzemes kopprodukta un produktivitātes pieauguma prognozēm. Tabulā sniegts to profesiju uzskaitījums, kurām 2012.gada 2.pusgadā Latvijā tiek prognozēts vislielākais pieprasījuma pieaugums un samazinājums, salīdzinot ar 1.pusgadu. Kā redzams, lielākais pieprasījuma palielinājums tiek prognozēts veikalu pārdevēju un pārdevēju palīgu (profesiju grupas kods 5223) profesiju grupā. Tam par iemeslu ir gan darbinieku mainība šajā jomā, gan ekonomikas izaugsme valstī. Šai profesiju grupai visos reģionos tiek prognozēts vislielākais pieprasījuma pieaugums.

1. tabula

**Profesiju grupas, kurām 2012.gadā visvairāk palielināsies/samazināsies pieprasījums
Latvijā visās nozarēs kopā.**
*Occupational groups with the most in 2012 increase /decrease demand for all sectors of
Latvia.*

	Gada izmaiņu TOP
5223 Veikalu pārdevēji un pārdevēju palīgi	3436
3300 KOMERCĀRĀDĪBAS UN PĀRVALDES (ADMINISTRĀCIJAS) SPECIĀLISTI	1608
1120 Rīkotājdirektori un uzņēmumu vadītāji	1483
7100 BŪVNIKI UN TIEM RADNIECĪGU PROFESIJU STRĀDNIKI (IZŅEMOT ELEKTRIĶUS)	1378
8332 Smago kravas automobiļu ar piekabēm un autovilcienu vadītāji	1325
7111 Ēku būvnieki	1119
2100 ZINĀTNES UN INŽENIERZINĀTŅU JOMAS VECĀKIE SPECIĀLISTI	1092
9613 Sētnieki un tiem radniecīgu profesiju strādnieki	1072
5414 Apsargi	1032
9329 Citur neklasificēti strādnieki	969
2611 Juristi	-1
2356 Informācijas tehnoloģiju, komunikāciju un transportlīdzekļu instruktori un pasniedzēji	-3
1212 Personāla vadītāji	-6
5163 Apbedīšanas pakalpojumu darbinieki	-6
6114 Jauktu lauksaimniecības kultūru audzētāji	-6
3431 Fotogrāfi	-9
6121 Piena lopu un citu mājdzīvnieku audzētāji	-12
9213 Jauktu lauksaimniecības kultūru un lopkopības fermu strādnieki	-13
6330 Personiskam patēriņam paredzētu jauktu lauksaimniecības kultūru audzētāji un lopkopji	-23
5141 Frizieri	-81

Avots: *Darba tirgus pētījumu metodikas izstrāde un pilnveide pētījumu sagatavošanai.* NVA projekta darba materiāli

Apmācību pasākumu ietekme uz darba tirgu
Training impact of measures on labor market

Apmācību pasākumi veido lielāko daļu NVA organizēto aktīvo nodarbinātības pasākumu. NVA apmācību pasākumu pieeja ekonomiskās krīzes periodā izcēlās gan ar pasākumu lielāku kopapjomu, gan zemāku īstermiņa atdevi. Sprotot, ka apmācību pasākumi, no vienas puses, tūlītēju efektu dot nevar, jo pretī nav darbavietu, no otras to, ka pietiek laika šos pasākumus īstenot, mērķētu, precīzu pasākumu vietā NVA sāka sniegt plašāku apmācību programmu. Turklāt ekonomiskās krīzes periodā, lai arī organizēti bez šāda mērķa, NVA apmācību pasākumi tika uztverti kā sociālā atbalsta pasākumi, papildus zināšanu ieguvei nodrošinot arī materiālu atbalstu (stipendiju) apmācāmajiem, kā arī iespēju iziet no mājas, socializēties. Uz šo motivāciju fokusgrupu diskusijās norādīja paši bezdarbnieki. To ir iespējams risināt, ieviešot bezdarbnieku profilēšanas sistēmu un nodrošinot situāciju, kad personas, kuru primārais mērķis apmācību pasākumos ir nevis zināšanu un prasmju apguve, bet gan stipendija un socializācija, nesaņem profesionālās un neformālās izglītības pasākumus, tomēr aktīvāk tiek virzīti uz konkurētspējas paaugstināšanas pasākumiem.

Profesionālo apmācību tiešais mērķis, bet neformālo apmācību netiešais mērķis, ir apmācīto personu darbā iekārtošanās. Līdz ar to darbā iekārtošanās var skatīt kā apmācību pasākumu efektivitātes primāro rādītāju. Informācija

analīzei ņemta no NVA datubāzes, izsekojot bezdarbnieku darbā iekārtošanās rādītājiem 5 mēnešu laikā pēc mēneša, kad viņi pabeiguši vai pārtraukuši profesionālās vai neformālās izglītības. Izpētot apmācības pabeigušo darbā iekārtošanās dinamikas rādītājus, var secināt, ka darbā iekārtošanās pēc profesionālo apmācību pasākumiem ir konsekventi augstāka par darbā iekārtošanos pēc neformālās izglītības pasākumiem – tā nav atkarīga no konkrētajiem pasākumiem, kas beigušies konkrētajā mēnesī, piemēram, konditoru vai grāmatvežu apmācības, bet atbilst apmeklēto pasākumu tipam (profesionālā vai neformālā).

2. tabula

Atrastā darba atbilstība apgūtajām zināšanām un prasmēm
Assessment of skills' correlation to job

Jautājums: Vai atrastais darbs saistīts ar zināšanām un prasmēm, ko apgūvat apmācībās?

Apmācības, kurās bezdarbnieks piedalījās	Nē	Gan- drīz nē	Gan- drīz jā	Jā	Grūti pateikt	N
NEFORMĀLĀ: 67K mod. Angļu val.bez priekšzināš.	39%	20%	8%	12%	20%	84
NEFORMĀLĀ: 68K mod. Angļu val. (Elementary)	22%	27%	16%	24%	12%	51
NEFORMĀLĀ: 100K mod. Datorzinības bez priekšzin	46%	16%	13%	18%	7%	56
NEFORMĀLĀ: 101K mod. Datorzinības ar priekšzināš.	39%	21%	7%	21%	11%	28
NEFORMĀLĀ: 2K mod. Valsts valoda vidējā līmenī	20%	7%	27%	33%	13%	30
Cita NEFORMĀLĀ programma	30%	18%	25%	18%	9%	216
PROFESIONĀLĀ: Konditors	30%	4%	11%	52%	2%	46
PROFESIONĀLĀ: Grāmatvedis	23%	14%	23%	37%	3%	65
Cita PROFESIONĀLĀ programma	20%	14%	19%	44%	3%	242
KOPĀ	28%	16%	18%	29%	8%	818

Bāze: apmācības pabeigušie vai pārtraukušie, kas atraduši darbu un aizpildījuši aptaujas anketu

Avots: NVA datu bāzes apmācību pasākumu monitoringa rezultāti

Tomēr darba atrašana pēc apmācību pabeigšanas tikai netieši norāda uz apmācību efektivitāti. Tā neliecina par gūto apmācību saistību ar atrasto darbu. Šīs informācijas iegūšana ir problemātiska, jo pat profesiju kodi ne vienmēr precīzi atspoguļo saistību starp apmācību un atrasto darbu. Līdz ar to viens no iespējamajiem risinājumiem ir subjektīvs novērtējums – vai darbu atradušais pats saskata saistību starp atrasto darbu un tām zināšanām un prasmēm, kas apgūtas NVA apmācību pasākumos. Šādu iespēju sniedz NVA apmācību pasākumu monitoringa rīks, kurā pasākumu dalībnieki pēc to pabeigšanas un pēc darbā iekārtošanās sniedz savus vērtējumus. Tā kā rīks ir jauns instruments, šobrīd analīzē iekļauti visi darbu atradušo sniegtie novērtējumi. Tie apmācību

pasākumi (ar konkrētiem pasākumu kodiem), par kuru noderību darbā atbildes snieguši vairāk cilvēku, 2.tabulā apskatīti atsevišķi, nodalot neformālo izglītību no profesionālās.

Rezultāti rāda ievērojamas atšķirības starp profesionālās un neformālās izglītības pasākumu novērtējumiem, kas liecina par visai precīzu šo pasākumu mērķējumu – atrastais darbs tiek novērtēts kā ciešāk saistīts ar zināšanām un prasmēm, kas apgūtas profesionālajās apmācībās, jo šāda saistība arī precīzāk atbilst profesionālo apmācību mērķiem.

Aktīvais nodarbinātības pasākums „Pasākums noteiktām personu grupām” (turpmāk – PNPG) izstrādāts, pamatojoties uz NVA iepriekšējos gados organizētajiem valsts līdzfinansētajiem nodarbinātības pasākumiem, un tiek līdzfinansēts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projekta "Pasākumi noteiktām personu grupām" ietvaros. Tā mērķis ir bezdarbnieku nodarbināšana valsts līdzfinansētajās darbavietās, lai palīdzētu bezdarbniekiem izprast darba tirgus prasības, veicinātu mērķa grupu bezdarbnieku iekļaušanos sabiedrībā un iekārtošanos pastāvīgā darbā. Pasākums tiek īstenots atbilstoši darba devēja noteiktajām izglītības un darba pieredzes prasībām, subsidētajās darba vietās iesaistot darbaspējas vecuma mērķa grupu bezdarbniekus, kas vēlas strādāt profesijā, kurā ir iegūta izglītība vai darba pieredze, vai arī profesijā, kurā nav iegūta ne izglītība, ne darba pieredze.

Fokusgrupu diskusiju rezultātu analīze reģionālā griezumā liecina, ka Ventspilī pasākuma dalībnieki kopumā ir ļoti apmierināti ar iegūto darba pieredzi un dažiem no viņiem ir iespēja turpināt savu darbu arī pēc tam, kad bezdarbnieks ir beidzis savu dalību pasākumā. Savukārt Rīgā sadarbība ar darba devējiem PNPG ietvaros netiek vērtēta tik pozitīvi. Diviem fokusgrupas dalībniekiem no astoņiem ir iespēja turpināt darbu pēc projekta beigām, saņemot tādu pašu algu kā pārējiem darbiniekiem, bet tā ir mazāka nekā projekta laikā nopelnītā ikmēneša alga. Diemžēl vairākiem programmas dalībniekiem pēc dalības nodarbinātības pasākumā beigām darba devējs nesniedz iespēju strādāt, lai gan daļa no viņiem to vēlētos. Fokusgrupu diskusiju laikā tika izteikti viedokļi, ka darba devēji izmanto projektu, lai varētu nodarbināt darbaspēku, par kuru nav jāmaksā. Rīgā fokusgrupu diskusiju gaitā vairāki programmas dalībnieki atzīmē, ka viņiem programmas laikā netika izmaksātas pilnas darba algas un dažiem netika apmaksāti atvaļinājumi no darba devēja puses, priekšlaicīgi laužot līgumu. Iespējams, pamatojoties uz iepriekšminēto, vairāki PNPG dalībnieki – bezdarbnieki ar invaliditāti - Rīgā to neuzskata par noderīgu, jo tas ir sniedzis darba ņēmējiem tikai īslaicīgu labumu un nedod ieguldījumu nākotnes nodarbinātības situācijas uzlabošanā.

Secinājumi **Conclusions**

Ja, reaģējot uz straujā bezdarba pieauguma apstākļiem, NVA 2009.gadā bija spiesta piedāvāt aktīvos nodarbinātības pasākumus pārorientēt krīzes apstākļiem, tad 2011.gadā ir uzsākta konceptuāla virzība no šīs īstermiņa krīzes laika pieejas atpakaļ pie ilgtermiņa darba tirgus politikas pasākumiem (apmācības, pārkvalifikācija un citi aktivizēšanas pasākumi). Tas ietver arī izmaiņas apmācību pasākumu klāstā un organizācijā. Vērtējot pamatos un vispārīgi, NVA organizētie apmācību pasākumi atbilst darba tirgus vajadzībām. Profesionālās un neformālās apmācības pasākumi pilda savas pamatfunkcijas, ir identificēti nozīmīgākie apmācību virzieni un tajās notiek apmācības, sagatavojot darba tirgum piemērotu darbaspēku.

Darbā iekārtošanās pēc profesionālo apmācību pasākumiem ir konsekventi augstāka par darbā iekārtošanos pēc neformālās izglītības pasākumiem. Neformālās apmācības gadījumā darbā iekārtošanās rādītāji ir zemāki, bet tas ir gan tāpēc, ka darbā iekārtošanās nav šo pasākumu primārais mērķis, gan arī joprojām nepietiekamā darbavietu skaita dēļ – neformālā apmācība ir veids, kā sagatavot darbaspēku ar pamatprasmēm (valodas, datorprasmes u.c.), kas atjaunosies, tiklīdz darba devēji spēs radīt jaunas darbavietas. Te jāuzsver, ka apmācību efektivitāte ierobežotas ekonomikas kapacitātes apstākļos ne vienmēr var tikt korekti mērīta ar darbā iekārtošanās skaita dinamiku.

Savukārt neformālās izglītības gadījumā svarīgi ir ņemt vērā, ka apmācībām vajadzētu būt ne tikai kā prasmju radītājām – būtiska nozīme ir apmācībām kā prasmju uzturētājām, lai neizveidojas situācija, ka iegūtie pamati, piemēram, datorzinībās vai valodās, tiek ātri aizmirsti, jo tam ikdienā nav pielietojuma, līdz ar to ir problemātiski novērtēt līdzekļu izmantošanas efektivitāti no bezdarbnieku darbā iekārtošanās rādītāja viedokļa.

Vērtējot apmācību pasākumu atbilstību darba tirgus vajadzībām, pētnieku grupa norāda arī uz šo parādību regularitātes atšķirībām, proti, NVA apmācību pasākumi tiek organizēti kampaņveidīgi, kamēr darba tirgus vajadzības ir daudz lineārākas. Apmācību pasākumi operatīvā līmenī nespēj reaģēt uz darba tirgū notiekošo, un pastāv risks, ka apmācības – vismaz specifisku profesionālo apmācību gadījumā – tiek sniegtas brīdī, kad vajadzība pēc tām vairs nepastāv. Tāpat jāņem vērā, ka tiešā veidā apmācību daudzuma palielināšana neveicina darbā iekārtošanos, – ir citi faktori, vispirms jau brīvo darbavietu skaits un sezonālitate, kas atstāj būtiskāku ietekmi.

Summary

If, in response to the rapid rise in unemployment conditions, SEA in 2009 was forced to offer employment measures to reorient the crisis conditions, then in 2011 has been commenced in a conceptual shift from the short-term crisis time back to a long-term approach to labor market policy measures (training, retraining and other animation). It also includes changes in the range of training activities and organization. In general, SEA is offering training activities relevant to labor market needs. Professional and non-formal training for performing its primary function is identified major trends in the training, for preparation of a suitable workforce for the labor market.

Employment after training measures are consistently higher than the placement of non-formal education activities. Informal learning at work installation is below, but it is because of the placement is not the primary objective of these measures, as well as still insufficient due to the number of jobs - informal learning is a way to prepare the workforce with basic skills (language, computer skills, etc.) will pay back as soon as employers will be able to create new jobs. It must be emphasized that the training effectiveness of limited economic capacity conditions cannot always be correctly measured in terms of recruitment dynamics.

However, informal education in the importance of taking into account that the training should include not only the skill of creating - essential training and skills to maintain, not introduced to the situation that obtained in the basics, such as computer science or languages, are quickly forgotten, because it is not everyday use, so it is difficult to assess the effective use of resources of the unemployed recruitment index terms.

Evaluating training measures with labor market needs, refer also to the phenomenon of regularity differences, namely SEA training events are organized during campaigns, while labor market needs is more linear. Training activities at the operational level are unable to respond to what is happening in the labor market, and there is a risk that training - at least in the case of specific training - is given at a time when the need for them no longer exists. It should also be noted that directly increasing the amount of training is not conducive to the work of installation - there are other factors, starting with the number of vacancies and seasonal work, which leaves substantial impact.

Literatūra Bibliography

1. *Darba tirgus pētījumu metodikas izstrāde un pilnveide pētījumu sagatavošanai*. NVA projekta darba materiāli
2. Dubra, Elena (ed.). (2007). *Detalizēts darbaspēka un darba tirgus pētījums tautsaimniecības sektoros*. Rīga: Latvijas universitāte. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.:
http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/petijumi/darbaspeka_darba_tirgus.pdf
3. *Guide to Using Labour Market Information in Ontario*. Labour. Market Information and Research Unit, Ministry of Training, Colleges and Universities. August, 2005
4. Harris-Bowlsbey, J., Dikel, M. R., & Sampson, J. P. (2002). *The Internet: A Tool for Career Planning* (2nd ed.). Tulsa, Oklahoma: National Career Development Association

5. Kellner L., Irwin. (1975). Counting the Employed, Not the Unemployed in *The New York Times*, October 26, Section F, p.12.
6. Komarovsky, Mirra. (1940). *The Unemployed Man and His Family*. New York, USA: Dryden.
7. Krišjāne, Zaiga (ed.). (2007). *Darbaspēka ģeogrāfiskā mobilitāte*. Rīga: Latvijas universitāte. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.:
http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/petijumi/geografiska_mobilitate.pdf
8. *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030.gadam*. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.: http://www.latvija2030.lv/upload/latvija2030_saeima.pdf
9. Merton, Robert; & Nisbet, Robert (eds.). (1976). *Contemporary Social Problems*. New York, Chicago, San Francisco, Atlanta, USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
10. *Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.-2013.gadam*. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Muzizglitiba/Pamatnostadnes.pdf
11. Nodarbinātības valsts aģentūras publiskie gada pārskati. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.: <http://www.nva.gov.lv>
12. *Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2012.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem*. Informatīvais ziņojums. (2012). Rīga: LR Labklājības ministrija. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.:
http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/lmzino_080312-1.pdf
13. *Par darba tirgus vidēja un ilgtermiņa prognozēm*. Informatīvais ziņojums (2012). Rīga: LR Ekonomikas ministrija. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.:
http://www.em.gov.lv/images/modules/items/tsdep/darba_tirgus/EMZino_260612_full.pdf
14. Sultana, R. G., & Watts, A. G. (2006). *Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges*. Brussels: DG Employment, Social Affairs, and Equal Opportunities
15. Šumilo, Ērika (ed.). (2007). *Darbaspēka profesionālā mobilitāte*. Rīga: Latvijas universitāte. Interneta vietnē skatīts 01.02.2013.:
http://www.lm.gov.lv/upload/darba_tirgus/darba_tirgus/petijumi/darbaspeku_professional_mobilitate.pdf
16. Yankelovich, Daniel. *The Meaning of Work* in Rosow M., Jerome (ed.). (1974). *The Worker and the Job*. Englewood Cliffs, New York, USA: Prentice-Hall.

Inese Barbare	Latvijas Universitāte e-pasts: Inese.Barbare@gmail.com Tel. +371 22003758
----------------------	--

PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS PILNVEIDES KURSI KVALITĀTĪVAS IZGLĪTĪBAS NODROŠINĀŠANAI

Teachers' Professional Development Courses to Ensure Quality Education

Karīna Brikmane

National Centre for Education,
Ministry of Education and Science, Republic of Latvia

Abstract. *The focussed professional development of teachers ensures the quality of modern education. In the context of life-long education, each teacher has to develop their professional and personal competence, to ensure the development of general and professional skills and for teachers to be able to face new challenges and undertake their tasks in non-traditional, but well argued ways, because education strengthens intuition, confidence and the ability to knowingly transform acquired experience into innovation.*

The issue in the research establishes the contradictions seen within society between the goals set in education and their implementation in the teaching process.

Attention has been focussed in this research on the current national situation in the professional development of teachers, gathering information on what is offered and researching the improvements needed for a modern adult learning process.

The importance of the research was established by the need for changes in general education and the implementation of sustainable development principles. The main strategic principles, the observation of which could significantly increase the possibility of development are prescribed by the "Sustainable Development Strategy of Latvia until 2030". They are – innovation, tolerance, co-operation and participation, which should also be included in the content of teachers' professional development courses, in this way directly influencing the improvement of the quality of education as well.

Keywords. *Inter-generational learning, learning from experience, life-long education, high quality education process, professional competence of the teacher, self-directed learning, sustainable development, teachers' professional development, quality of education.*

Ievads

Introduction

Tālākizglītības nozīme ar katru gadu pieaug, jo cilvēkiem ir jāapgūst arvien jaunas tehnoloģijas, jāpielāgojas mainīgajam darba tirgum. Mūsdienās vairs nav iespējams saglabāt konkurētspēju, ja zināšanas netiek papildinātas, tāpēc tālākizglītība kļūst arvien populārāka. Par šobrīd esošā laika atslēgas vārdus ir kļuvusi *mācīšanās*. Mācās visi – lieli un mazi. Izglītības mērķus – gan stratēģiskos, gan taktiskos būtībā īsteno pedagogs, tāpēc pedagogu izglītošanai un profesionālās meistarības pilnveidei tiek pievērsta īpaša uzmanība. Lai valsts būtu konkurētspējīga pasaules tirgū, lai konkurētspējīgabūtu ekonomika un tautsaimniecība, nepieciešami radoši, pat izcili darba darītāji. Lai izglītība būtu rezultatīva, nepieciešami radoši, domājoši izglītotāji-pedagogi, kas iesaistāmi

izglītošanas procesā – profesionālajā pilnveidē, kas tiek īstenota caur tālākizglītības kursiem. Tālākizglītībai ir jāpalīdz pedagogam integrēties Eiropas un pasaules izglītības sistēmā, kas prasa ātru reakciju, piemērošanos jaunām vajadzībām, pilnīgi jaunām situācijām reālajā skolu/augstskolu praksē. Pedagoģi vārsēv uzdotčētrus jautājūmūsus:

Vai man jāmainās?

Vai es gribu mainīties?

Vai es spēju mainīties?

Kā pārmaiņas saistītas ar radošumu?

Pozitīvu atbilžu rezultātā pedagogs kļūs konkurētspējīgs savu kolēģu vidū, nodrošinot arī skolēnam konkurētspējīgas izglītības iegūvi.

Pēdējos gados arvien biežāk izskan un jau iegājis aprītē ir vārds *kompetences*, kā arī kļūst nepieciešamas radoša darba iemaņas. Pols Kolards (*Paul Collard*, 2011), Lielbritānijas organizācijas “*Radošums, kultūra un izglītība*” izpilddirektors, norāda, ka mainās izglītības programmas, skolas, organizāciju misija, skolotāja darba vide un pati darbība, ir arī jārunā par jaunu uzvedību. Anglijas pieredze liecina, ka pārmaiņas nes pozitīvus rezultātus un, mainoties ikdienā, var daudz vairāk iegūt. Mūsos skolas ir pieradušas daudz mācīt un mazāk mācīties, jo mācīšanās ir sarežģīts process. No skolēniem vēlamies sagaidīt, lai viņi būtu pašmotivēti, pašdisciplinēti un pašmācoši. “*CAP-A-PIE Associates LTD*” direktors Gordons Pouds (*Gordon Poad*, 2011) no Lielbritānijas skolotājus aicina daudz uzmanīgāk pievērsties jēdziena “radošums” būtībai un iedzīvināšanai ikdienas praksē. Radošums ir praktiskās rīcības un oriģinālas darbības rezultāts. Skolēnu acīs vērtīgāks ir skolotājs ar plašu redzesloku, brīvu domu lidojumu, ar starpnozaru izglītības satura redzējumu.

Pētījuma uzdevumi ir noteikt pedagogu vajadzības izglītības procesa kvalitātes uzlabošanai, apzināt esošo situāciju pedagogu profesionālajā pilnveidē un sniegt ieteikumus pedagogu profesionālās pilnveides procesa organizācijai.

Pedagogu vajadzības izglītības procesa kvalitātes uzlabošanai ***Teachers' Needs for the Improvement of the Quality of the Process of Education***

Apkopojot pedagogu vajadzības izglītības procesa kvalitātes uzlabošanai, tika apzināti jau iepriekš veiktie pētījumi par pedagogam nepieciešamajām profesionālajām kompetencēm un prasībām pedagogu profesionālās pilnveides programmu saturam. ES struktūrfondu Nacionālās programmas projektā „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” (Nr.2006/0129/VPD1/ESF/PIAA/06/NP/3.2.5.1./0001/0001/0504) laikā no 2006. gada līdz 2007.gadam tika veikti divi pētījumi - SIA “DORUS” pētījums “*Prasības pedagogu profesionālās pilnveides programmu saturam, kā arī*

pedagogu tālākizglītības un skolu vajadzību apzināšana” un Turgus un sabiedriskās domas pētījumu centra “SKDS” pētījums “*Pedagogam nepieciešamās profesionālās kompetences*”. Pētījumu uzdevumi bija noskaidrot un izanalizēt pedagogu profesionālās kompetences un to atspoguļojumu normatīvajos aktos, kā arī izanalizēt dažādu mērķauditoriju izpratni un vajadzības attiecībā uz pedagogu profesionālo kompetenču pilnveidi Latvijā. SIA “DORUS” pētījuma mērķis bija noskaidrot profesionālās pilnveides programmu vajadzības. Pētījumā tika aptaujāti 1000 respondenti (skolu administrāciju pārstāvji, dažādu priekšmetu skolotāji, skolēnu vecāki), tika organizētas 10 fokusgrupu intervijas un 120 tiešās intervijas. Centra “SKDS” pētījuma ietvaros tika veiktas 12 padziļinātas intervijas ar izglītības politikas veidotājiem, pedagoģisko augstskolu pasniedzējiem, pašvaldības izglītības pārvalžu vadītājiem un speciālistiem, kā arī ar personāla atlases kompāniju konsultantiem. Tika organizētas 5 fokusgrupu diskusijas ar pedagogiem, skolēniem, skolēnu vecākiem un pedagoģisko augstskolu studentiem. Šajā posmā tika veikta esošās situācijas izpēte par prasībām pedagogu profesionālās pilnveides programmu saturam, kā arī pedagogu un skolu vajadzību apzināšana.

Pedagogam nepieciešamās kompetences raksturo (no pētījuma “*Pedagogam nepieciešamās profesionālās kompetences*”): detalizētas un padziļinātas zināšanas savā priekšmetā, prasme savus skolēnus motivēt mācīties, psiholoģiskā noturība un stabilitāte, bet vienlaikus augsti attīstītas empātijas spējas, augsti attīstītas saskarsmes un komunikācijas spējas, spēja pielāgoties, būt elastīgam un spējīgam apgūt jauno, vispārīgas zināšanas par dažādām dzīves jomām. Respondenti minēja ļoti dažādas zināšanas, prasmes un iemaņas, kuras, pēc viņu domām pedagogiem vajadzētu apgūt, tiesa, vairāk tās saistot nevis ar pedagogu formālajā izglītībā iegūto, bet gan „*lietas, kas vēl nāk ne tikai no viņa profesionālajām zināšanām*”. Aplūkojot detalizētāk respondentu atbildes, pētījumos tika izceltas sekojošas vajadzības: nepieciešamību attīstīt cilvēkmīlestību, savstarpējo sapratni ar citiem kolēģiem un skolēniem, psiholoģiskās zināšanas un pilnveidot saskarsmes prasmes.

Pētījumā par profesionālās pilnveides vajadzībām (SIA “DORUS”, 2007.g.) tika minēts, ka kursu saturā jāakcentē:

- darba metodes ar dažāda līmeņa skolēniem un tiem, kam ir grūtības programmas apgūvē;
- saskarsmes prasmes dažādos līmeņos: skolotājs-skolotājs, skolotājs-skolēns, skolotājs-vecāki;
- metodes disciplīnas nodrošināšanai klasē;
- metodes skolēnu mācīties prasmju attīstīšanai un praktiskā skatījuma attīstīšanai;
- metodes intereses radīšanai skolēnos par mācību priekšmetu;
- metodes skolēnu uzmanības noturēšanai;

- metodes, kas veicina skolēnu domāšanas attīstīšanu, viedokļu veidošanos, to paušanu un argumentēšanu;
- pasniegšanas metožu pielietošana praksē.

Jau pēc četriem gadiem - 2011.gadā ar Eiropas fondu atbalstu tika īstenots pētījums “*Pedagogu tālākizglītības vajadzību izpēte*”. Pētījuma mērķis bija izpētīt pedagogu tālākizglītības vajadzības, apzinot dažādas izglītības mērķa grupas – gan Latvijas iedzīvotājus kopumā, gan skolēnus un skolēnu vecākus, gan pedagogus, mērķauditorija - pedagogi, sociālie partneri un institūcijas, kas atbildīgas/ iesaistītas pedagogu tālākizglītībā. Pētījuma rezultāti uzrādīja, ka būtiskākās nepilnības pedagogu esošajās prasmēs un kompetencēs ļauj identificēt IT un svešvalodu prasmes – tās gan paši pedagogi pašnovērtējumos vērtē kritiskāk, gan arī citas mērķa grupas identificē kā nepietiekamas. Tāpat konstatēta nepieciešamība uzlabot situāciju attiecībā uz pedagoga personību jeb tādām personības iezīmēm kā tolerance, atvērtība, radošums u.tml. Kā arī prasme veidot starpdisciplināru mācību saturu. Kopumā liels ir to pedagogu īpatsvars, kuri tajā brīdī nav apmierināti ar pieejamajām tālākizglītības iespējām – gan to saturiskas neatbilstības savām vajadzībām dēļ, gan dažādu tehnisku iemeslu dēļ (nokļūšana kursu pasniegšanas vietā, pārāk liela samaksa u.c.). Pētījums liek secināt, ka nepieciešami gan saturiski, gan organizatoriski uzlabojumi esošajā pedagogu tālākizglītības piedāvājumā.

N.L.Geidžs un D.C.Berliners (1999) apraksta skolotāja profesionālās attīstības stadijas no iesācēja līdz eksperta līmenim (1.tab.). Katra pakāpe norāda izzināšanas spējas, kas raksturo skolotāja darbību, profesionālās un personiskās vajadzības attiecīgajā periodā.

1.tabula

**Skolotāja profesionālās attīstības stadijaspēc Geidža, Berlinera(1999)
*Gage, Berliner(1999) The stages of teacher's professional development***

Statuss	Raksturīgākā īpašība
Iesācējs	Piesardzīgs
Augstākās pakāpes iesācējs	Vērīgs
Kompetents izpildītājs	Racionāls
Eksperts	Intuitīvi racionāls

Realitātē attīstība no iesācēja līdz ekspertam ir fragmentēta un cikliska, ietverot kavēkļus un straujas attīstības posmus. Pedagoga attīstība notiek visā viņa profesionālās darbības laikā caur izglītošanos, pieredzi un savas profesionālās kompetences refleksiju. Pēc vācu pētnieku K.-O. Bauer, A.Kopka, S. Brindt (1996) secinājumiem par noteicošo profesionālajai kompetencei ir zināšanu, darbības un ētikas saplūšana kopveselumā. Pētnieki uzsver, ka profesionālo zināšanu ieguve un attīstība ir process, kas ilgst visas profesionālās pedagoģiskās karjeras laikā.

Pedagogu profesionālās pilnveides kursi: saturs un organizācija ***Teachers' Professional Development Courses: Content and Organisation***

Jau no iepriekš apskatītajiem pētījumiem (2006. -2007.) var gūt arī informāciju par tālākizglītības kursu organizāciju un to saturu. Kā liecina pētījumos iegūtā informācija, pedagogu tālākizglītības iespējas respondenti vērtējuši visai atšķirīgi: intervētie izglītības politikas veidotāji pedagogu tālākizglītības jautājumos bijuši ļoti optimistiski noskaņoti, izceļot gan piedāvāto apmācības iespēju daudzveidību, gan informācijas pieejamību par tiem; reģionālo izglītības pārvalžu vadītāji un respondenti no pedagoģiskajām augstskolām nav bijuši tik vienoti savos vērtējumos - lai gan arī šo respondentu vidū bijuši izteikti optimisti, tomēr atsevišķās intervijās ar šo abu grupu pārstāvjiem izskanējis skeptiskāks viedoklis; bet visskeptiskāk noskaņoti bijuši tieši reālās tālākizglītības piedāvājuma mērķauditorijas pārstāvji – pedagogi.

Pedagogi problēmas saskatījuši ļoti dažādos tālākizglītības procesa aspektos:

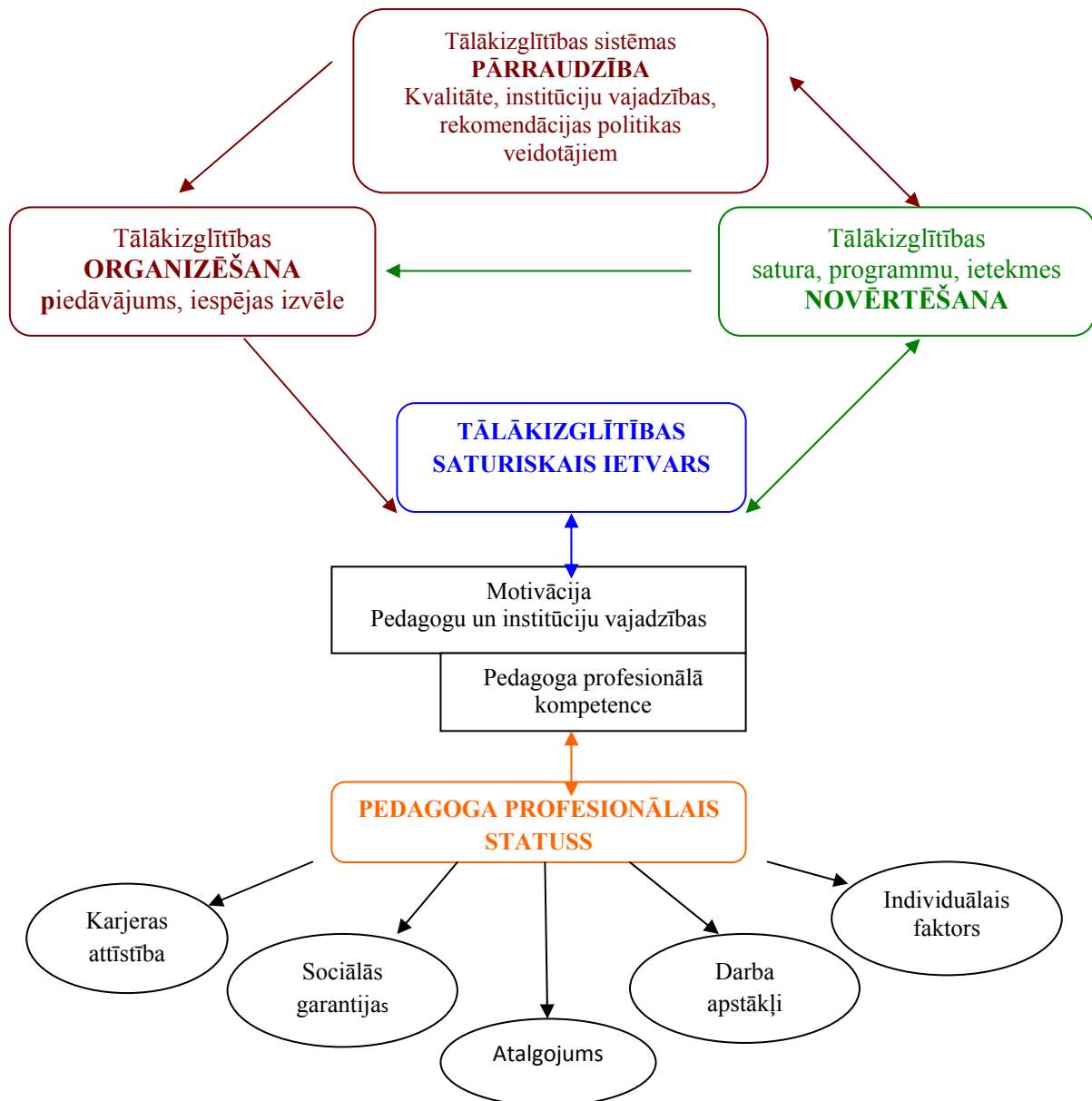
- diezgan skeptiski pedagogi raudzījās uz piedāvāto kursu kvalitāti, kritiski vērtējot piedāvāto bezmaksas kursu kvalitāti, populāro grupu darbu mācību ietvaros un noteikto kursu plānojumu;
- kā nepietiekamas vērtētas arī mācību izvēles iespējas;
- īpaši latviešu pedagogu grupu diskusijās respondenti atzinuši, ka, dodoties uz mācībām, ir grūtības vienoties ar kādu kolēģi par aizvietošanu un ka ne visās mācību iestādēs tiek ievērotas normatīvo aktu prasības par to, ka laiks, kas veltīts izglītības turpināšanai, tiek apmaksāts.

Vēl respondenti kā negatīvus faktorus izvirzījuši: pedagogu sastāva novecošanos, ir uzkrāta liela pieredze, bet diskutējams ir jautājums, cik aktīvi tiek uzņemtas jaunas pedagoģijas idejas, nomākts skolotāju garastāvoklis izpaužas skolēnu sūdzībās par attieksmi stundās, sadarbības trūkumu. Pētījumos no respondentiem izskanēja aicinājums piedāvāt risinājumus tādām problēmām kā:

- skolotāji labi pārziņa priekšmetu, bet tā pasniegšana ir teorētiska un trūkst praktiskā pielietojuma;
- skolēniem nav pieņemamas mācību metodes, kas ir vienveidīgas, garlaiko, nogurdina, bērni nespēj uztvert lietas jēgu, saistību ar praksi;
- skolotāji par maz izmanto interaktīvas mācību metodes un mūsdienīgas tehnoloģijas;
- vājais ķēdes posms ir psiholoģiskais un sociālais darbs ar auditoriju, kas arī ir saprotams, jo ar zemu pašapziņu nevar iedvest pozitīvismu jaunajai paaudzei.

- skolotāji maz vērības pievērš mācību sociālajam aspektam – sadarbībai ar klasi, pozitīvas gaisotnes veidošana klasē, darbs ar bērniem, kam ir mācīšanās grūtības un daudz kavējumu.

ES struktūrfondu Nacionālās programmas projektā „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” 2007.-2008. tika izstrādāta pēdagogu tālākizglītības sistēma (1.att.).

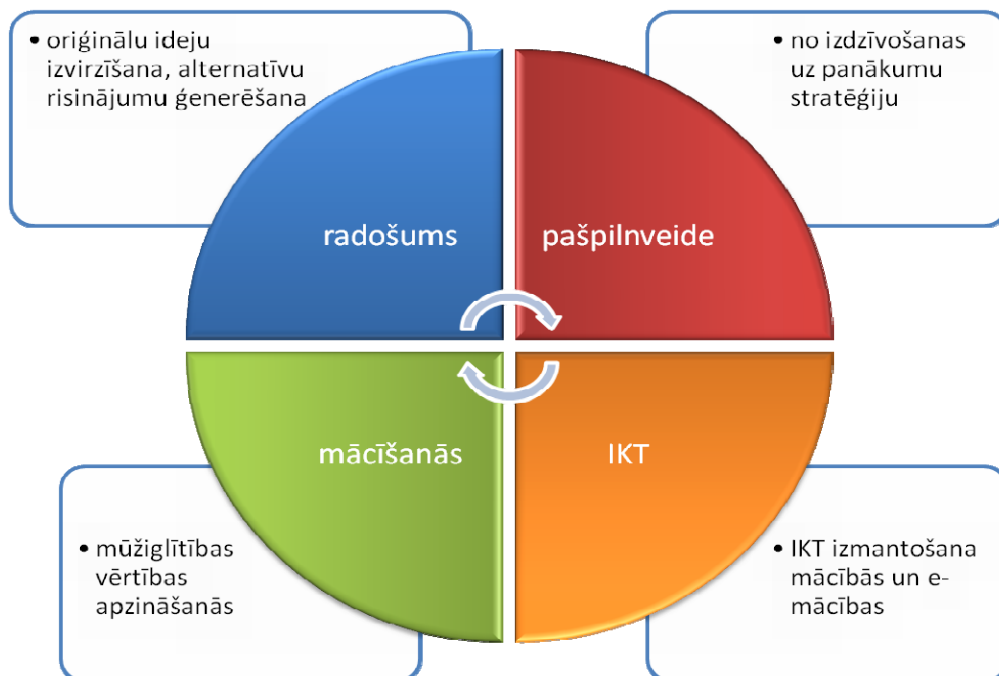


1.att. Projekta „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide” shēma
Fig.1 The scheme of the project “Establishment of the methodical network for teachers’ further education”

Pamatojoties uz šajā projektā izstrādāto metodiku un tālākizglītības kursu moduļu sistēmu, 2010. gadā savu darbību uzsāka Valsts izglītības satura centra

Īstenotais ESF projekts „Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība”(Nr.2010/0062/1DP/1.2.1.2.3/09/IPIA/VIAA/003), kura mērķis ir vispārējās izglītības pedagogu kompetences paaugstināšana un prasmju atjaunošana mūsdienīga mācību procesa nodrošināšanai un uz zināšanām un inovācijām balstītas sabiedrības veidošanai. Patlaban šis projekts aptver vislielāko pedagogu skaitu. Projekta īstenošanas rezultātā ir izstrādātas 39jaunas un jau tiek īstenotas 57 tālākizglītības programmas piecos komponentos – svešvalodu prasmes paaugstināšanai, IKT kompetences pilnveidei, vispārējo pedagoģisko kompetenču pilnveidei; izglītības jomas kompetenču pilnveidei; izglītības procesa vadības kompetenču pilnveidei. Katrai programmai ir izstrādāts arī izdales materiālu komplekts. Kopumā projekta kursus jau ir apmeklējuši 17000 pedagogu.

Plānojot projektu, tika izvēlētas aktuālās tēmas, kuras skolotājiem ir noderīgas mainīgajā pārmaiņu mācību procesā, piemēram, inovatora un uzņēmēja kompetenču attīstīšana izglītības procesā vai izglītība ilgtspējīgai attīstībai. Esošajā tālākizglītības sistēmā problēma ir tā, ka šādas programmas nav populāras. Ja skolotāji māca kādu konkrētu mācību priekšmetu, skola sagaida, ka viņu tālākizglītības saturs būs saistīts ar konkrētā mācību priekšmeta mācīšanu. Intervējot kursu īstenoņātājus, iegūta informācija, ka dažbrīt tieši lielās izvēles iespējas samulsina pedagogus. Pedagoģs neprot izdarīt pareizu izvēli, vēl arvien dominē uzskats, ka kursi ir jāapgūst tikai savā mācību priekšmeta jomā.



2.att. ESF projekta “Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība” programmu izstrādes koncepcija”

Fig.2 The conception of program development in the ESF project “Further education for teachers of general education”

Viens no projekta atslēgas vārdiem, līdzās radošumam, pašpilnveidei, IKT un mācībām, ir sadarbība (2. att.). Tālākizglītošanās procesā klausītāji to var vērot arī praktiski - kursus pārī vada praktiķi skolotāji un augstskolu mācītāji, atbilstoši katras programmas specifikai. Kursu organizēšanā tiek ieti divi ceļi, - ir kursi, kuri notiek pēc iespējas tuvāk pedagogu dzīves vietai, bet ir arī grupas Rīgā, kur mācīties ieradušies pedagogi no visas Latvijas.

Līdzās kursu vadīšanai nepārtraukti notiek arī kursu monitorings – pārraudzība. Paši kursu klausītāji, moduļa apguves beigās e-vidē aizpilda anketu.

Programmas vērtēšana ir vērsta uz programmas kvalitātes noteikšanu un/vai uzlabošanu pēc noteiktiem kritērijiem. Tā ir daudzveidīga, nepārtraukta un objektīva programmas atbilstības noteikšana izvirzītajam mērķim un uzdevumiem, saturam, izmantotajām metodēm, plānotajam rezultātam, paredzamajai ietekmei, kā arī programmas elementu savstarpējās saskaņotības noteikšana. Tā kā projekta viens no pamatmērķiem ir IKT prasmju paaugstināšana un iespējas tehnoloģijas izmantot mācību procesā skolā, tad arī novērtējuma anketās izskan klausītāju apmierinātība/neapmierinātība par jauno tehnoloģiju apguvi (2.tab.). Anketās izskan ieteikumi veidot diferencētas grupas, jo vēl arvien ļoti daudziem pedagogiem ir vajadzīga datorprasme. Īpaša uzmanība ir pievērsta izglītības procesa vadības kompetenču pilnveidei, lai īstenotupārmaiņas mācību procesā un izglītības iestādē kopumā.

2.tabula

Ģeogrāfijas un mājturības pedagogu kursu novērtējumi (674 anketas)
Course evaluations for teachers of geography and housekeeping (674 forms)

Ieguvumi

- Uzlaboju prasmes un iemaņas darbā ar IT un iegūtās jaunās zināšanas dos iespēju ieviest darbā jaunās metodes.
- Prasmi strādāt ar skāriendatoru-pirmoreiz dzīvē.
- Uzlaboju IT prasmes, ieguvu jau gatavus materiālus, ko izmantot darbā.
- Kā interesantāk vadīt stundas, izmantojot IT.
- Uzzināju daudz un dažādas jaunas internetadreses, kuras uzlabos manu turpmāko darbu ģeogrāfijas priekšmeta mācīšanā.
- Apguvu prasmi strādāt ar portatīvo datoru.
- Jaunas ierosmes E- vides izmantošanai stundās un precīzāku informāciju par zinātniski pētniecisko darbu izstrādes gaitu.
- Dators ir labs palīgs stundu vadīšanā.
- Jaunas interneta adreses, kas palīdzēs skolēniem labāk apgūt mācību saturu.
- Pilnveidoju savas datorprasmes, apguvu iespējas meklēt mācību materiālus interneta vidē.
- Ļoti daudz materiālus, kurus var izmantot savā darbā, izmantojot IT stundu laikā, kā arī stundu sagatavošanai.
- Iegūtie e-vides materiāli rosinās mani aktīvāk pielietot šādas metodes mācību procesā.

<ul style="list-style-type: none">• Paplašināju zināšanas par E-vides materiālu izmantošanu. Apguvu zināšanas, kā izveidot radošus patstāvīgos un pārbaudes darbus.• IT izmantošanas iespējas un veids, kā un kur meklēt informāciju.• IT materiālu izmantošana mācību stundas un kā individuālais mājas pētīšanas darbs.• Uzzināju daudz jaunas lietas, kuras ar interesi varēšu izmantot stundās, jaunas ideja, kā datoru var izmantot etnogrāfisko zīmju zīmēšanai, darba metodes, kuras var izmantot piem. "lēnais ēdiens".• E-vides materiāli ļoti labi, paldies par ieguldīto darbu!!!• E-vides materiālu pielietojumu mācību darbā.• Praktiska līdzdarbība IT.
Iebildes
<ul style="list-style-type: none">• Šī diena bija ļoti nogurdinoša, tāpēc, ka visu laiku vajadzēja pavadīt vienādā pozā pie datora.
Ieteikumi
<ul style="list-style-type: none">• Pabrīdināt klausītājus, ka lielākā darba laika daļa tiks veltīta e-videi, materiāliem tajā; lai paņem līdzi savas paroles darbam tālākizglītības mājas lapā.

Ieteikumipedagogu profesionālās pilnveides procesa organizācijai ***Suggestions for the Improvement of the Process of Teachers’*** ***Professional Development***

Domājot par iespējamajiem organizatoriskiem uzlabojumiem, jau iepriekš apskatītajos pētījumos respondenti interviju gaitā un diskusijās ieteica:

- izveidot vienotu koordinējošu centru un informatīvo datu bāzi tālmācības pasākumu sistematizēšanai;
- nepieciešamību nodrošināt individuālāku pieeju - lai sagatavotās tālākizglītības programmas būtu ne tik noteiktas un strukturētas, bet elastīgākas un konkrētai situācijai un vajadzībai labāk piemērojamas;
- rūpīgāk izvēlēties profesionālās pilnveides kursu pasniedzējus, vairāk orientēties uz praktiķiem;
- tālākizglītības kursus organizēt pēc iespējas praktiskajai skolas dzīvei tuvinātākus – ar pasniedzējiem praktiķiem un par lietām, ar ko nākas saskarties ikdienas mācību procesā.

Gadu gaitā ir izkristalizējušies skaidri principi un pieejas sekmīgai pieaugušo mācīšanās nodrošināšanai. Professore T. Kože (2012)norāda – “pieaugušajiem ir jāņem dalība sava mācību procesa plānošanā, organizēšanā un izvērtēšanā, maksimāli ir izmantojama pašu pedagogu pieredze, saturam ir jābūt aktuālam, problēmcentrētam saistībā ar pieaugušo profesionālo, sociālo vai personisko dzīvi. Pieaugušo mācīšanas būtība ir veidot integrētu mācību saturu pieaugušajiem un efektīvus metodiskos paņēmienus, kā arī teorētiskās zināšanas pārvērst nepieciešamajās dzīves prasmēs.”

Pieaugušajiem mācīšanās klases telpā ir viens no nepiemērotākajiem un neefektīvākajiem mācīšanās veidiem. Līdz šim gandrīz visi pedagogu

tālākizglītības kursi notikuši klases telpā 25 -30 cilvēkiem kopā. Kā efektīva pieeja ir atzīta **mācīšanās darbībā**. Tā parasti tiek organizēta darba vietā un nelielās grupās, kas saņem specifisku uzdevumu vai tā daļu un darbojas pedagoga- padomdevēja vadībā, organizējot darba procesu tā, lai no gūtās pieredzes izkristalizētos jaunas zināšanas vai mācības. Vēl viena pieeja ir **mācīšanās no pieredzes**. Tā nav ierobežojama vienā mācību jomā, bet gan ir starpnozaru un caurvij cilvēka profesionālās, sociālās vai personīgās dzīves jomas. Galvenā nodarbe mācīšanas procesā ir darbības, notikumu, parādību analīze un refleksija, ģenerējot jaunas interpretācijas un zināšanas. Professore I.Ivanova (2012) norāda, ka ievērojamā ASV zinātnieka M.Noulsa (Knowles)skatījumā pieredze ir nozīmīgs faktors mācību procesā. Pieaugušo, tai skaitā arī pedagogu mācību procesā ir brīži, kad dzirdētajai informācijai viņi nevēlas piekrist, jo viņus vada praktiskā dzīves pieredze. Tas bieži noved pie tā, ka pieaugušajiem grūti saistīt teoriju ar praksi. Gatavība mācīties pieaugušajim ir saistīta ar nepieciešamību, vajadzību, kas rodas, veicot dažādas lomas darbā, ģimenē, sabiedrībā.

Ņemot vērā pieaugušo mācīšanās teorijas un pieejas būtu jāņem vērā šādus nosacījumus:

- tālākizglītības aktivitātēm jābūt pieejamām visiem pedagogiem;
- sistēmai jānodrošina pedagogu vajadzību apzināšana un valsts izglītības prioritāšu ievērošana;
- tālākizglītības procesam jābūt plānotam ilgtermiņā;
- sistēmai elastīgi jāreaģē uz tālākizglītības vajadzību izmaiņām;
- sistēmai jānodrošina efektīva resursu izmantošana;
- tālākizglītības sistēmas pamatā jābūt starpinstitucionālajai sadarbībai un funkciju precīzai definēšanai.

Nepieciešams būtu arī izstrādāt tālākizglītības pārraudzības sistēmu, kas sistemātiski sekotu līdzī pedagogu tālākizglītības kvalitātes īstenošanai atbilstoši tālākizglītības mērķiem.

Pārraudzības sistēmas posmi varētu būt:

- pārraudzības procesu plānošana,
- situācijasapzināšana (sabiedrības, pedagogu vajadzību apzināšana, resursu izpēte, piedāvājuma apzināšana, izvērtēšana),
- kvalitātes novērtēšanas kritēriju un instrumentu izstrāde
- kvalitātes novērtēšanas process,
- iegūto rezultātu izvērtēšana un analīze,
- priekšlikumi, ieteikumi kvalitātes uzlabošanai, atbalsta sniegšana.

Šādi pārraudzības posmi tika iestrādāti 2008.gadā ES fondu projektā „Pedagogu tālākizglītības metodiskā tīkla nodrošinājuma izveide”.

Secinājumi Coclusions

Mainoties sabiedrībai, mainās arī izglītība. Mainīgajos apstākļos skolotājam jāanalizē savas darbības efektivitāte, jāpārdomā sava darba metodes, jākorrigē, ja tās nedarbojas, jāmeklē jaunas alternatīvas un jāpilnveidojas. Tātad jānotiek nepārtrauktai profesionālajai attīstībai.

Organizējot un plānojot pedagogu profesionālās pilnveides kursus, noteikti ir jāņem vērā pieaugušo mācīšanās īpatnības un pieejas. Mācīšanās darbībā un mācīšanās no pieredzes ir iestrādāta jau ESF projekta „Vispārējās izglītības pedagogu tālākizglītība” ietvaros, piedāvājot skolas vai novada kolektīviem un/vai mērķgrupām piedalīties vienas dienas (6 st.) / divu dienu (12 st.) praktiskajās darbnīcās, kurās skolotāji pilnveidos profesionālo un pedagoģisko kompetenci dažādās jomās (IKT prasmju, sadarbības, finanšu prasmes, vispārējo pedagoģisko kompetenču pilnveides u.c.jomās) nelielās grupās pedagogu- praktiķu vadībā.

Ir jādomā par pedagogu tālākizglītotāju sagatavošanu. Visveiksmīgākie pasniedzējiursos ir pedagogi – praktiķi, kas teorētiskās atziņas balsta savā pieredzē.

Iztrūkstošais posms pedagogu profesionālās pilnveides procesā ir pabeigto tālākizglītības kursu ietekmes vērtēšana. Nav pētīts vai un kādas pārmaiņas kursu ienes pedagoga profesionālajā darbībā, kā tie sekmējuši pedagoga izaugsmi, kad tā kļūst par noturīgu pedagoga profesionālās izaugsmes struktūrveidojumu. Vai un kā eksistē pedagoģiskās izaugsmes motivācija? Kā tiek ievērots sinerģijas princips, kad profesionālā veidošanās notiek vairāku faktoru ietekmē, ko nosaka subjekta īpatnības.

Makenzija (McKinsey) 2007.gadā veiktais pētījums definēja, kādas ir galvenās trīs lietas, kas izglītības sistēmai ļauj kļūt labai:

- ir nepieciešami skolotāji ar motivāciju strādāt;
- atbalsts skolotājam visā pedagoga karjeras laikā;
- kvalitatīvas izglītības nodrošinājums jebkuram skolēnam

Balsta vārds visam pedagoģiskajam procesam skolā ir **SADARBĪBA**. Sadarbība noteikti kļūst par balsta vārdu pedagogu profesionālās pilnveidesursos.

Summary

In the current national situation, teachers' professional development is mainly provided due to international organizations and especially the availability of European structural funding, and the implementation and results of life-long learning projects. It is still being implemented in the form of various further education courses in the traditional 36 hours' way. The issue of who is providing these courses is important. The experience of Latvia shows that it is mainly the teaching staff of higher

educational institutions. Respondents in these courses often admit that they lack any connection with real life in an educational institution and that methodology dominates. But, new and modern teaching forms suited to aspects of adult education are coming into the further education environment more and more. By collating the forms filled out by teachers who completed professional development courses in 2011 and 2013, it can be concluded that a growing percentage of teachers prefer active forms of work, which are based on their experience and learning in action. Increasing numbers of teachers are adopting the view that one has to take an active part in the planning, organising and evaluation of one's learning process, using one's own experience to the maximum. Teachers want the content to be current, and in line with the Ministry of Education and Science's latest formulations. Teachers are choosing to develop themselves not just within the narrow confines of their teaching subjects, but rather from an interdisciplinary point of view, which helps to see a problem in all of its complexity and to find solutions to it.

Teachers wish to work in a modern way, but do their actual circumstances in life allow them to do this? Teachers are overworked, and schools are inadequately modernised. Unfortunately, conditions in different parts of Latvia vary, as are the possibilities of working in a high quality way. If we compare a school in Riga, and a school x, somewhere in Latvia, then there may not be the same opportunities for development, as the teacher may possibly not have access to modern teaching equipment or technology and further education courses may not be as accessible.

Some serious thinking is required about a new approach to teachers' professional development which is based on modern adult education aspects and which would promote the provision of high quality education in today's schools.



EIROPAS SAVIENĪBA

Raksts tapis ar projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”, vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018) atbalstu .

Literatūra

1. Alijevs, R. (2005). *Izglītības filozofija 21. gs.* Rīga: Retorika A.
2. Bauer K.-O., Kopka A., Brindt S. (1996). *Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit.* Weinheim und München.
3. Beļickis, I. (2001). *Par pedagogu profesionālās meistarības pilnveides programmu veidošanu.* Skolotājs, 4,34-38.
4. Burke, J. (1989). *Competency-Based Education and Training.* London: Falmer Press.
5. ESF projekti Latvijā (2011). *Skolotājs*, 1(81), 61-73.
6. European Commission. *Common European principles for teacher competences and qualifications* (2005). Retrieved March 6, 2013, from http://ec.europa.eu/index_en.htm
7. Geidžs, N.L., & Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija.* Rīga: ZvaigzneABC
8. Geske, A., & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

9. Ghaye, A. & Ghaye, K. (2003). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton Publishers.
10. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013. gadam (2006). Apskatīts 06.03.2013. no:
www.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/izm_260906_izgl_att_pamatnost_2007-2013.doc
11. Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework (2008). Retrieved March 6, 2013, from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong-learning/keycomp_en.pdf
12. Koķe, T. (1999) *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT
13. Latvija 2030. *Latvijas ilgspējīgās attīstības stratēģija* (2009). Apskatīts 06.03.2013. no: http://www.rapl.gov.lv/uploads/filedir/aktualitates/Latvija2030_%20kopsavilkums.pdf
14. Mārtinsone, K. (2012). *Pieaugušo izglītība*. Rīga: Raka.
15. Strode, A. (2010). *Studentu patstāvīgā profesionālā darbība pedagoģiskajā praksē*. RA izdevniecība.

Karīna Brikmane	National Centre for Education, Ministry of Education and Science, Republic of Latvia Vaļņu 2, Rīga E-mail: karina.brikmane@visc.gov.lv Tel.: +371 29225080
------------------------	--

REVEALING GHOST BUSINESS-TO-BUSINESS CLIENTS THROUGH GOSH'S MODEL. A CHALLENGE FOR EU LEISURE AND ENTERTAINMENT ACTIVITIES

Maurizio Droli

Ting Fa Margherita Chang

Luca Iseppi

Department of Civil Engineering and Architecture,
University of Udine, Italy

Abstract. *The concept of intermediate market trade contacts (ITC) have been developed as transactional capital resource measured by business-to-business purchases or sales. In the framework of the resource-based view, only valuable, rare, inimitable and non-substitutable firm's resources might be considered as a source of sustained competitive advantage. Supply-driven Ghosh's model has been applied to Eurostat symmetric input-output tables of 23 EU countries. A strong and direct relationship between market horizontal multiplier for productive use and indirect ITC frequency has been found for recreational, cultural and sporting activities. Consequently, valuable and distinct hidden-client purchases could be used as a resource favoring firm development, innovation and territorial integration strategies.*

Keywords: *business-to-business market, competitive advantage, footholds, input-output analysis, integration, recreational, cultural and sporting activities, resource-based theory, trade contacts.*

Introduction¹¹

“Recreational, cultural and sporting activities” (Recreationals) together with accommodation and food services firms constitute a significant part of tourism supply and create value to the broader socio-economic system. Despite this, not all the operators fully recognize the importance of relations created among the involved firms and other kind of businesses or public operators when it comes to define socio-economic integration strategies.

As resulted from the Eurostat Input-output tables (2012) in 2007 the ‘Recreationals’ produced in EU-27 countries an output and a value added of € 390.9 and € 195.5 billion (at basic prices), equivalent to 1.7% and 1.8% on the respective totals of the whole EU economy. On the purchase side, the business-to-business (B2B) sales of the ‘Recreationals’ achieved the relevant value of € 187.9 billion. While, on the sale side they accounted for 127.9 billion. Standing alone, business-to-consumer (B2C) reached € 263.1 billion. In the resource-based view framework, only ‘valuable’, ‘rare’, ‘inimitable’ and ‘non-substitutable’ firm's resources may become a source of sustained competitive advantage (Barney, 1991).

¹¹ This section is common to the Authors.

This study is intended to deal with methods and measurement issues in the framework of the Resource-based theory, using the potentialities offered by the highly standardized methodology of the input-output analysis (Droli *et al.* 2013). The broad main aim of this research is threefold: to advance few R-BV key-concepts; ii) to describe and discuss the horizontal input-output model and the achievable results; iii) to reveal and quantify the ‘Recreationals’ valuable hidden-clients and thus the indirect impact on their evolution in a resource-based view (R-BV) framework. In a forthcoming research, the hidden-clients characteristics of rarity, non-inimitability and non-substitutability will be examined.

Basic R-BV concepts¹²

Resource of the firms

In the R-BV, the resource concept includes a large set of factors that enable that firm to conceive and implement its strategies under company control getting an increase in its efficiency and effectiveness (Daft, 2009). Furthermore, the R-BV in the context of long-term competitive strategies focuses its attention on productivity issue. The informal relationship between the firm and its environment and the role of organizational capital resources considered to be able to over perform firm’s resource (Tomer, 1987). This research is engendered to reveal advancement in the light of the aforementioned concepts.

Competitive advantage vs. sustained competitive advantage

According to the traditional management approach, the company has a competitive advantage when reaching ‘systematically above the average returns’ (Shoemaker, 1990, p. 1179). This approach is inclusive of the concepts of resource and higher return to scale. The R-BV explores the role of resources. Resources diversification and stability are of main importance.

Following the R-BV, implementing a value creation strategy, not simultaneously being implemented by any current or potential competitors, the company has a sustained competitive advantage conditioned that other firms are unable to duplicate the benefits of this strategy (Barney, 1991). In this study, the usable and valuable resources may defend the enterprise competitive advantage and promote the territorial integration.

Hidden-client as a resource

Through a previous empirical study, sale trade contacts within intermediate market (ITC) were defined as the organizational B2B capital resource measured by sale market value of the firm in its value chain. However, this concept does not separate direct and indirect sales. In general terms, the R-BV emphasizes the role of efficiency and effectiveness in exploiting resources (Barney, 1991,

¹² This section is due mainly to Droli.

p.101). This view is also inclusive and indicates how the continuous research of resources affecting the firm competitive advantage falls within management activities. Based on these theoretical assumptions, the authors clearly devised a new concept of hidden-clients or ‘ghost-clients’ as the portion of inter-firm trade contacts stemming from indirect customers of an industry or company. It is believed that, this definition is suitable for the purposes of this research. The R-BV indicates that ‘... in order to know whether a firm's returns are above the average, an average must be calculated’ (Barney, 2001, p. 47). Thereafter, the study presents input-output model contribution to that operationalization of the ‘asymmetries in the competition for new resources’ (Wernerfelt, 2011). Hidden-clients may create informative and communicational asymmetries.

Methodology: the horizontal supply-driven or ‘mirror model’¹³

The supply-driven model is concerned with the denominated forward linkages and it uses the market share matrix B and its inverse $[I-B]^{-1}$ instead of using the vertical coefficients of the traditional Leontief demand-driven model. It is remarked that the latter matrix is also denoted $[I-Q]^{-1}$ and called Ghosh’s inverse matrix (Ghosh, 1958, pp. 58-64). Direct horizontal (or distributional) coefficient matrix is called ‘intermediate use’ matrix. It expresses the ratio between the sales of one branch to any branch and the total deliveries of products of the same branch in the economic system (Chang, 1994, p. 91). Therefore, $[I-B]^{-1}$ allows decomposition of the total branch products use in its direct and indirect content of primary costs and imports. In addition to that it permits the measurement of the direct and indirect contribution that these primary inputs give to total uses. Given a change in primary inputs, the direct and indirect impacts on domestic output can be determined. Sums by rows of horizontal inverse are supply multipliers, representing the total output change in the entire economy given by a unit change in primary inputs (Chen, Rose, 1986, p. 3). Such sum by rows of Ghosh’s inverse are used to define downstream or sale linkages. This study considers only sale intermediate market trade contacts with a specific threshold value $(1/2n)$ where n is the number of branches (59). Following Ghosh, the supply-driven model should consider forward causal relations which take into account the economic rationale of the production process, from primary inputs to final goods (Ghosh, 1958)ⁱ.

Supply-driven is also named mirror model since it implies the inversion of the causal flow with respect to more classical demand-driven model. Actually, the vertical model emphasizes the hierarchy of upstream flows (input purchases), while the horizontal model focuses itself on the hierarchy of downstream flows (intermediate sales).

¹³ This section is due mainly to Chang and Iseppi. For a complete model version see (Droli et al., 2013).

The database and Recreational field of study¹⁴

In this research, the horizontal model is applied in order to identify the structural relationships concerning the sale intermediate trade contacts (B2B) and to compare them among EU countries. For this purpose has been used a complete set of macro-level data including the intersectoral symmetric (59x59) input-output tables 2005 (NACE-Rev. 1 series) of whose countries which supplied them up to 2012 to EUROSTAT. Those domestic tables comprise 23 matrixes at basic prices, one for each country. Elaborations focused on 'Recreational, cultural and sporting activities' branch (Eurostat code no. 92) comprising 7 activity subsectors: 1) Motion picture and video; 2) Radio and television; 3) Other entertainment; 4) News agency; 5) Library, archives, museums and other cultural acts; 6) Sporting; 7) Other recreational as Gambling and betting.

Discussion on main findings¹⁵

According to Combs, *et al.* (2012) and Amit, Shoemaker (1993), the heterogeneity of the environment, in which the firms operate, is an important element because it can affect the way in which resources are used and can be in turn influenced.

Recreational valuable inter-firm sales in EU-27 countries economy

In the EU-27, the value of interfirm sales increases from € 7.95 trillion (2000) to € 11 trillion (2007) at a 4.76% compound annual growth rate, while that of 'Recreationals' augment from € 104.8 billion to € 127.8 billion in the same period, but only at a 2.89% compound annual growth rate. Thus, the alignment with the European market growth rate may represent a difficult challenge that could be converted to real innovation opportunity for 'Recreationals'.

In Euro Area-17 countries, the same intermediate sales represent a value of € 7.7 trillion, in the period 2000-2007, its compound annual growth rate of increase was 4.67%, a bit lower than that accounted for the EU-27 countries (2007). On the other hand, the market ITC value from the sales side, achieved by 'Recreationals' in 2007 amounted to € 90.4 billion with an annual growth rate of 3.6% for the period 2000-2007, evidently and positively higher than that recorded for EU-27 countries. It follows that the above mentioned challenges could be overcome for 'Recreationals' operating in that area provided that the sharp instruments are obtainable.

However, performing this analysis has been limited because country tables are unavailable to 23 EU countries, constituting the bulk of the ITC of the EU economic system. Nevertheless, for Latvia it is considered in the research with

¹⁴ This section is due mainly to Droli and Iseppi.

¹⁵ This section is due mainly to Droli and Chang.

reference year 1995 since 2005 tables are not yet available. In fact, in the reference year (2005), business-to-business sales of ‘Recreationals’ amounted to € 110.85 billion in the considered 23-EU countries and to € 80.27 billion in the Euro Area-14 countries and its share reached 86.4% and 62.8% respectively of EU-27 countries ITC total (€ 127.5 billion).

Revealing and quantifying Leisure and Entertainment valuable hidden-clients

Examining the domestic input-output coefficient matrix in the considered 23 EU countries (2005), it is revealed that business-to-business direct and indirect valuable sales are 253, of which 141 indirect (55.7%) and 112 direct (44.3%). Investigating its distribution (Graph 1), the ranking of valuable direct and indirect client number puts in the first ten positions the following countries: IT, SE, DE, HU, BE, NL, PT, UK, DK, ES. Therefore, in the EU these most developed countries represent the main strategic markets for B2B ‘Recreationals’ since they are economically strong owing to the greatest capacity of activation of superior goods with an income demand elasticity >1. In these countries, it is revealed that indirect sale ITC hidden clients prevail in 8 out of 10, except in HU and the UK. While in the 23 examined EU countries, the total frequency of direct and indirect ITC achieves above normal value in Italy (27), but is very low in Slovakia (3). The study evidences the absent of hidden-clients in Latvia and Estonia. For the case of Latvia this could be attributed to either lack of data or its no presence in the EU in 1995. This result proves the deep heterogeneity of benchmarks of Recreational in the selected 23 EU countries in terms of client diversification portfolio.

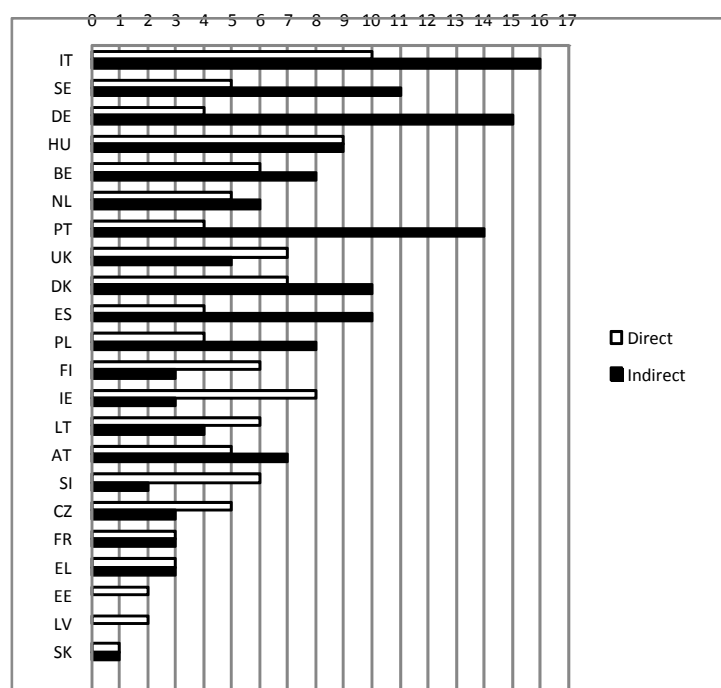


Fig.1. EU-23 countries 2005 - Branch frequency of Recreational valuable B2B sale contacts. Source: Elaborations on Eurostat Input-Output Matrices.

Concerning the distribution of valuable direct and indirect business-to-business sale contacts of Recreational branch among its clients, the main forward linkage frequency in the examined 23 EU countries can be attributed to itself, but it is not the most frequent client of itself, due to statistical illusion. In effect, there is an excessive aggregation and heterogeneity of production subsectors that formed this industry. Its field of competence encompasses a lot of services that spread from both traditional and multimedial entertainment to cultural, sporting, gambling and betting activities. Self interchanges do not give raise to inter-industry trade, but to intra-industry or horizontal trade. In most detailed tables, built on NACE Rev. 2 and ISIC last classifications, ‘Recreationals’ branch is subdivided into 3 different branches, so avoiding the above mentioned statistical illusion. Consequently, ‘Recreationals’ are not the main client of themselves. The other 9 industries which have the higher frequency of valuable direct and indirect purchases in the 23 EU countries are as follows (Graph 2): Other business serv., Construction work, Public administration and defense serv., compulsory social security services, Wholesale trade and commission trade serv., Hotel and restaurant serv., Food products and beverages, Post and telecommunication serv., Printed matter and recorded media and Retail trade serv.; repair services of personal and household goods¹⁶. These industries are the main frequency clients of ‘Recreationals’.

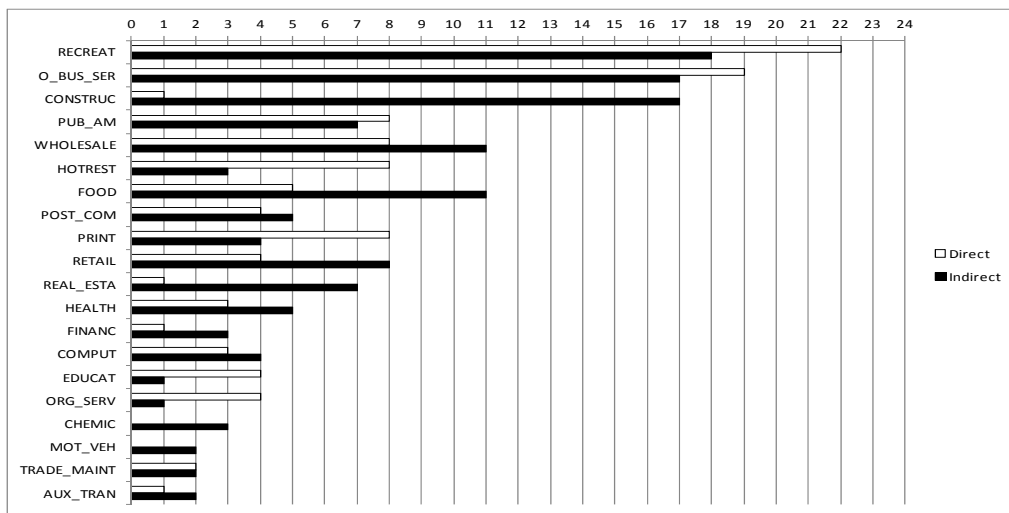


Fig.2. EU-23 countries 2005 – Country frequency of Recreational valuable B2B sale contacts. Source: Elaborations on Eurostat Input-Output Matrices.

Hereafter, the Recreational horizontal B2B frequency has been classified in three categories:

¹⁶ O-BUS_SER, CONSTRUC, PUB_AM, WHOLESale, HOTREST, FOOD, POST_COM, PRINT and RETAIL.

- a) sale valuable frequency to entirely hidden clients. The input-output method has been able to reveal them so reducing asymmetrical information which may cause market failure. Consequently, this result provides the basis to create a competitive advantage through ‘unintentionally footholds’ or small positions that happen to a firm within a market in which it does not yet compete (Upson *et al.*, 2012). The most frequent in the 23 EU countries totally hidden clients are Chemicals, chemical products and man-made fibres, Motor vehicles, trailers and semi-trailers, Machinery and equipment n.e.c., Land transport; transport via pipeline services, Products of agriculture, hunting and related services and Fabricated metal products¹⁷;
- b) indirect more frequent than direct in the 23 EU countries cover 10 positions among the most frequent 20 clients. Also in this case the method reveals the hidden sale linkage contributing to level the information asymmetry and thereby increasing market transparency and firm’s efficiency. The following are the most frequent clients: Construction work, Wholesale trade and commission trade serv., Food products and beverages, Post and telecommunication serv., Retail trade serv., Real estate serv., Health and social work serv., Financial intermediation serv., Computer and related serv. and Auxiliary transport serv.; travel agency serv.¹⁸ among which are included the most frequent indirect sale client except Electrical energy, gas, steam and hot water¹⁹;
- c) direct sales most frequent than indirect and exclusively most frequent direct clients are as follows:
- c1) Recreational, cultural and sporting serv., Other business serv., Public administration and defense serv.; compulsory social security serv., Hotel and restaurant serv., Printed matter and recorded media²⁰, already present among the above described most frequent direct and indirect clients;
- c2) Education serv., Membership organization serv. n.e.c., Wearing apparel, furs, Radio, television and communication equipment and apparatus, Other business serv.²¹, low frequency clients in the 23 EU countries. The power of the input-output method is therefore evident considering that without the use of horizontal inverse matrix, it could not reveal the frequency of indirect relationships, so disregarding more than 50% of the phenomenon.

¹⁷ CHEMIC, MOT_VEH, MACHIN, LAND_TRAN, AGRIC and FAB_MET.

¹⁸ CONSTRUC, WHOLESale, FOOD, POST_COM, RETAIL, REAL_ESTA, HEALTH, FINANC, COMPUT and AUX_TRAN.

¹⁹ ELET_ENER.

²⁰ RECREAT, O_BUS_SER, PUB_AM, HOTEL, PRINT.

²¹ EDUCAT, ORG_SERV, WEARE, RADIO_TV, O_SERV.

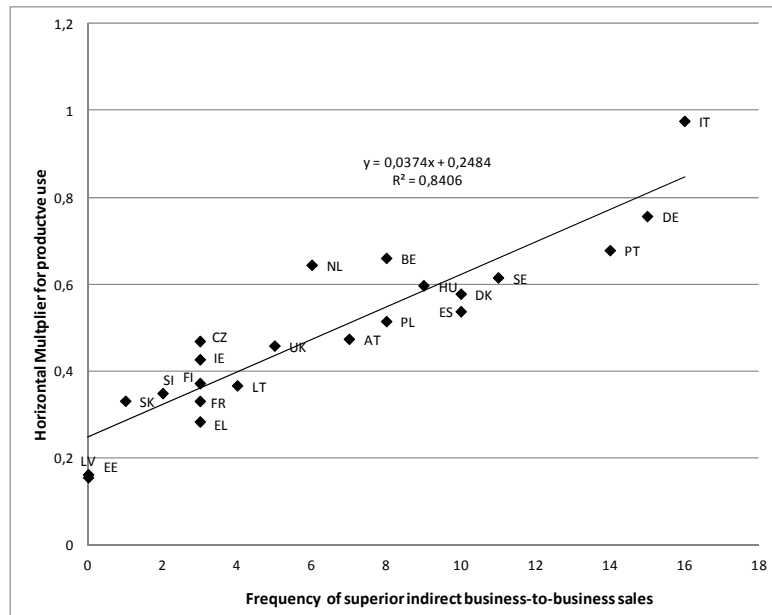


Fig.3. EU-23 countries 2005 – Recreational sale multiplier and frequency of valuable ITC
Source: Elaborations on Eurostat Input-Output Matrices.

Relation between valuable indirect ITC and supply market sale multiplier for productive use

Graph. 3 represents the relationship between Recreational frequency of valuable hidden clients and its market sale multiplier for productive use. It is demonstrating a strong and direct two-way relationship ($R^2=0.84$) between inter-firms valuable indirect trade contacts and the sale multiplier increases. When the number of valuable indirect ITC increases/decreases, the multiplier of the intermediate sales also increases/decreases, but less in proportion. This means that the diversification effects of valuable clients gradually become somehow less effective. The impact on sale multiplier of indirect forward link is evident, but, what is the impact of direct linkages? The further elaboration does not highlight any significant relationship between these two variables. The inference is that firms must focus on indirect relationships, more than on direct ones, as a flywheel to multiply their sales and to overcome the challenge of sustained competitive advantage.

Conclusion²²

The structure of the intermediate market is considered a benchmarking tool for the ‘Recreationals’ businesses to defend its their competitive advantage. The theoretical implications and studies adopting R-BV theory are sometimes subject to criticism (Priem, Butler, 2001). Especially when a firm management determines to face the difficulty of unknown important resource such as the

²² This section is due mainly to Iseppi.

‘causal ambiguity’ that characterizes some production processes (Lippman, Rumelt, 1982).

This study emphasizes the strong relationship between the valuable sale ITC frequency of the hidden-clients and the economic impact on ‘Recreationals’ businesses. This is an essential prerequisite to sensitize on the strategic role to be played in the competitive advantage defense of the firms.

Some scholars argue that the firm purchased resources cannot be considered as source of sustained competitive advantage just because acquirable (Dierickx, Cool, 1989). Precisely, this study uses input-output model in order to represent the very structure of the economic system that is by definition less subject to fluctuations than the final market supra-structure.

Other scholars point out that some changes in firm external environment can reduce the competitive advantage created through the resources characterized by attributes required by the R-BV (Priem, Butler, 2001; Peteraf, 1993; Rumelt, 1984). This study proves that this resource (valuable B2B sale frequency) is associated with a stronger feedback driven from the rest of the economic system. This implies that this resource can be transformed *coeteris paribus* into a source of sustained competitive advantage, independently of business-to-business market share obtained.

Regarding the methodological implications, ‘Recreationals’ hidden-clients are very heterogeneous, but their high frequency conservation can be a challenge in the broader business-to-business market. Their revelation may facilitate the development of specific communication strategies aimed to reduce the information asymmetry on the business-to-business environment. Simultaneously, the frequency of activated above average ITC is positively correlated with sale multiplier. The management of the hidden-clients can also facilitate cooperative capability acquisition to set up public-private partnerships implementing traceable among firms strategic alliances (Hansen *et al.*, 2000; Droli, 2007; 2012).

Summary²³

The Resource-based view theory emphasizes the role of efficiency and effectiveness in exploiting resources (Barney, 1991, p.101) whose continuous research affecting the firm competitive advantage. On this base, the authors devised a new concept of hidden or ‘ghost’ clients as the portion of sale inter-firm trade contacts stemming from indirect customers. Thereafter, the study presents input-output model contribution to that operationalization of the ‘asymmetries in the competition for new resources’ (Wernerfelt, 2011). Hidden-clients create informative and communicational asymmetries.

²³ This section is common to the Authors.

Following Ghosh, the supply-driven or mirror model considers forward or sale causal relations which take into account the economic rationale of the production process, from primary inputs to final goods (Ghosh, 1958). In this research, the horizontal input-output model is applied in order to identify the structural relationships concerning the sale intermediate trade contacts (B2B) and to compare them among 23 EU countries. In the whole economy of EU-27 countries, inter-firm sales (2007) accounted for € 11 trillion and increased in the 2000-2007 period at the compound annual growth rate of 4.76%. The relative incidence of Leisure and entertainment activities on total EU economy has decreased, in the same period, from 1.32% to 1.16% because their compound annual growth rate (2.89%) was below the average. Examining the domestic input-output coefficient matrix in EU-23 countries (2005) for which data are available in 2012, it is revealed that business-to-business valuable indirect or hidden sales exceed on the total the direct ones (55.7% versus 44.3%). The relationship between the frequency of valuable hidden clients and the Recreational market sale multiplier for productive use is strong and direct. Actually, when the first increases, the second also increases, but less in proportion. This means that the diversification effects of valuable clients gradually become somehow less effective.

The impact on sale multiplier of indirect forward link is evident. But, what is the impact of direct linkages? The further elaboration does not highlight any significant relationship between these two variables. The inference is that firms must focus on revealing indirect relationships, more than on direct ones, as a tool to maintain their sales and to overcome the challenge of sustained competitive advantage.

Acknowledgment

The Authors greatly appreciated Livio C. Piccinini and Mohamed Yassin valuable comments and suggestions and Sandro Clocchiatti database preparation.

Bibliography

1. Amit, R.; & Schoemaker, P. (1993). *Strategic assets and organizational rent*. Strategic Management Journal, 14, 33-46.
2. Barney, J. (1991). *Firm Resources and Sustained Competitive Advantage*. Journal of Management, (17)1, 99-120.
3. Barney, J. (2001). *Is the Resource-Based “view” a Useful Perspective for Strategic Management Research? Yes*. The Academy of Management Review, 26(1), 41-56.
4. Chang, T.F.M. (1994). *L'analisi della struttura del sistema agroalimentare*. Sistema agroalimentare e mercati agricoli, (a cura di) Cesaretti GP, Mariani AC, Sodano V. Bologna: Il Mulino.
5. Chang, T. F. M.; & Iseppi, L. (2011). *Specialization versus Diversification in EU Economies: a Challenge for Agro-food?* Transition Studies Review, 18(1), 16-37.
6. Chang, T. F. M.; & Iseppi, L. (2012). *EU Agro-Food Chain and Vertical Integration Potentiality: a Strategy for Diversification?* Transition Studies Review, 19(1), 107-130.
7. Chen, C.Y.; & Rose, A. (1986). *The Joint Stability of Input-Output Production and Allocation Coefficients*. Research Paper 8617. National Cheng Kung University.
8. Combs, J.G.; & Ketchen, J.J.; & Ireland, R.; & Webb, J.W. (2011). *The role of resource flexibility in leveraging resource*. Journal of Management Studies, 48(5), 1098-1125.

9. Daft, R.L. (2009). *Organization theory and design*, Thomson Learning, Mason.
10. Droli, M. (2007). *Partnering turistico. L'impostazione, la creazione, l'organizzazione ed il rinforzo continuo di una partnership strategica di successo*. Collana Ambiente e Territorio. Udine: FORUM.
11. Droli, M. (2012). *Vantaggio co-marketing. Mercati difficili, lavoro di squadra e rilancio dell'Italian Style*. Collana Scienze economiche. Padova: Edizioni universitarie CLEUP.
12. Droli, M.; & Chang, T.F.M.; & Iseppi, L.; & Piccinini, L.C. (2013). *Managing Trade Contacts in HotRest Intermediate Markets: a Resource-based View Analysis in EU Countries*. Under review.
13. Eurostat (2012).
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/esa95_supply_use_input_tables/data/workbooks.
14. Dierickx, I.; & Cool, K. (1989). *Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage*. *Management Science*, 35, 1504-1511.
15. Ghosh, A. (1958). *Input-Output Approach in an Allocation System*. *Economica*, 25(97), 58-64.
16. Hansen, M. H.; & Hoskisson, R.E.; & Barney, J. B. (2000). *Resolving the opportunism minimization-opportunity maximization paradox*. Working paper, Fisher College of Business. Columbus: Ohio State University.
17. Lippman, S. A.; & Rumelt, R.P. (1982). *Uncertain inimitability: An analysis of interfirm differences in efficiency under competition*. *Bell Journal of Economics*, 13, 418-438.
18. Peteraf, M. (1993). *The cornerstones of competitive advantage: A resource-based view*. *Strategic Management Journal*, 14, 179-191.
19. Priem, R.L.; & Butler J.E. (2001). *Is the Resource-Based "View" a Useful Perspective for Strategic Management Research?*. *The Academy of Management Review*, 26(1), 22-40.
20. Rumelt, R. (1984). *Towards a strategic theory of the firm*. In R. Lamb (Ed.), *Competitive strategic management*, 556- 570. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
21. Tomer, J.F. (1987). *Organizational capital: The path to higher productivity and well-being*. New York: Praeger.
22. Schoemaker, P.J.H. (1990). *Strategy, complexity and economic rent*. *Management Science*, 36, 1178-1192.
23. Upson, J.K.; & Ketchen, D.J.; & Connelly, B.L.; & Ranft, A.L. (2012). *Competitor Analysis and Foothold Moves*. *Academy of Management Journal*, 55, 93-110.
24. Wernerfelt, B. (2011). *The use of resources in resource acquisition*. *Journal of Management*, 37, 1369-1373.

Maurizio Droli	Department of Civil Engineering and Architecture, University of Udine, Italy E-mail: maurizio.droli@uniud.it
Ting Fa Margherita Chang	Department of Civil Engineering and Architecture, University of Udine, Italy E-mail: chang@uniud.it
Luca Iseppi	Department of Civil Engineering and Architecture, University of Udine, Italy E-mail: luca.iseppi@uniud.it

SOCIĀLO TĪKLU LIETOTĀJU SAZIŅAS ASPEKTI SAISTĪBĀ AR PERSONĪBAS FAKTORIEM

The Relationship Between Online communication aspects and Personality Traits

Aija Dudkina,
Elīna Barkane

Riga Teacher Training and Educational Management Academy

Abstract. *This reference The relationship between online communications aspects and Personality Traits theoretical backround contains a review of best-known and the most actual theories about the online communications aspects and personality traits. Aim of the research is theoretical basis and practical research to investigate whether there is a relationship between online communication aspects and personality traits. Terms of Reference: 1st to analyze and summarize the theoretical literature on communication aspects online theories of personality factors. 2nd select a research methodology. Methods of the research: Survey BFI and the research author's constructed a questionnaire. Respondents of the research: together 82 users of social networks like draugiem.lv and facebook.com. During the research the proved that there is a relationship between the individuals five personality factors: openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism, and some units (variables) of online self-presentetation through profile image.*

Keywords: *computer-mediated-communication, online communication, self-presentation, social network sites, profile images, personality traits, Web 2.0.*

Ievads Introduction

Saziņas īstenošanai ir pieejams tāds jauns rīks kā internets, sociālie tīkli u.c. (Zarghooni Sasan, 2007). Mūsdienās iespējas jebkuram cilvēkam prezentēt sevi, savas idejas, fotoattēlus vai video internetā un tas nav nekas neparasts. Tas kalpo saziņas veidošanai un ir kā personības pašizteiksmes līdzeklis (Boyd&Ellison, 2007). Līdz ar tehnoloģiju attīstību var teikt, ka saziņa kā teorija pēdējos gados ir attīstījies jaunā psiholoģiskā koncepcijā - tiešsaistes pašprezentācijā (*online self-presentation*) un tā kļūst par tikpat populāru un dabīgu sociālās dzīves sastāvdaļu kā ikdienas pašprezentācija „vaigu vaigā” (Steinfeld&Lampe, 2006, kā minēts Kane M. Carolyn, 2008).

Bojda un Elisona (Boyd&Ellison, 2007, kā minēts Kane M. Carolyn, 2008) skatījumā tādi tīkli kā Facebook un MySpace ir dizainiski kā radīti lai nodrošinātu lietotājiem „telpu”, kur ievietot informāciju par sevi un prezentētu sevi. Lietotāja izveidotais profils ir kā atslēga uz personības iepazīšanu. Sociālie tīkli pateicoties speciāli izstrādātiem rīkiem palīdz lietotājiem radīt digitālu iespaidu par sevi, respektīvi, to kas vai kāds viņš ir (Manago et.al., 2008).

Pašprezentācija var tikt definēta kā doma vai vīzija par sevi, vai process, ko tu radi sociālu mērķu vadīts. Rietumu kultūrā pašprezentācija tiek saistīta ar

personības iezīmēm (Cousins, 1989). BFI autori lieto terminu personības faktori (Reņģe V., personīgā saskarsmē, 17.04.2012.)

Pasaulē tiešsaistes saziņa galvenokārt ir pētīta saistībā ar tādiem lielākajiem sociālajiem tīkliem kā facebook.com un myspace.com, kā arī dažādiem iepazīšanās portāliem. Informācijas trūkuma dēļ ir grūti spriest par šī virziena pētniecības aktualitāti Latvijā. Šis pētījums ir veikts uz *Mišelas M. Strano* (Michele M. Strano) 2008. gadā ASV veiktā pētījuma „*User descriptions and Interpretations through Facebook profile Images*” un *Karolīnas M. Kane* (Carolyn M.Kane) 2008.gadā ASV veiktā pētījuma „*I'll see You on Myspace: self-presentation in a social network website*” daļēji aizgūtu aptaujas jautājumu bāzes.

Šajā pētījumā kā nozīmīgākais tiešsaistes saziņas rīks jeb galvenā vizuālā vienība tiks analizēts profila attēls, jo saskarsme sākas ar partneru savstarpēju uztveri, bieži vien ar pirmo iespaidu par cilvēku. Seja, mūsu skatiens un ķermenis atklāj ļoti daudz par personību un raksturu, vēl vairāk tas ir pašprezentācijas rīks (Knapp&Hall, 2002). Tādas attieksmes izveidošanās kā pozitīvs novērtējums un patika ir cieši saistītas ar ķermeņa valodu un pozīciju (Mehrabian, 1972). Profila fotogrāfijā kļūst redzama ne tikai fiziskā āriene, bet tā skatītāju „ieved” arī sava veida attiecībās ar mums.

Teorētiskās nostādnes ***Theoretical background***

Lai skaidrotu jēdzienu saziņas aspekti tiešsaistē ir jāapskata arī tādi termini kā CMC komunikācija (*computer-mediated-communication*), pašprezentācija tiešsaistē (*self-presentation online*) un sociālais tīkls (*Social Networking Site*, saīsinājumā SNS), kurus var uzskatīt par priekšnosacījumiem, lai pašprezentācija tiešsaistē notiktu, un, arī - interneta kā psiholoģiskas vides īpatnības.

Computer-mediated-communication var definēt kā datoru starpniecības saziņas procesu, kas notiek elektroniskajā sociālajā vidē, pateicoties tīkla telekomunikāciju sistēmām, un, kura laikā cilvēki rada, apmainās un saņem informāciju - visbiežāk ar verbālo komunikācijas līdzekļu (tekstu, grafiku, audio un video failu, ciparu valodas un attēlu) starpniecību, kas iniciē īpašu sevis prezentēšanas formu. (December 1996).

Social Networking Site (SNS - sociālos tīklus var uzskatīt gan par datoru starpniecības komunikācijas, gan tiešsaistes pašprezentācijas rīku (*tool*). Sociālie tīkli ir tīmekļa vietnes, kur, reģistrējoties un izveidojot savu individuālo profilu, ir iespējams sazināties ar citiem cilvēkiem (draugiem, radiem, skolas biedriem, paziņām u.c), meklēt cilvēkus ar līdzīgām interesēm vai potenciālos partnerus un prezentēt sevi atraktīvā veidā. Saziņa tīklā notiek dažādos veidos: ar vēstulēm, čatā, caur dienasgrāmatām un mikroblokiem, var paust savu viedokli; var veidot

interesešu grupas, apmainīties fotogrāfijām, augšupielādēt audio un video failus u.c.(Boyd&Ellison, 2007)

Šīs tīmekļa vietnes kļūst arvien populārākas starp cilvēkiem visās vecuma grupās. Sociālie tīkli ar lietotāju skaitu, kas mērāmi milionos tiek dēvēti par „WEB 2.0” platformām (O’Reilly, 2005, kā minēts Krāmer C. Nicole&Winter Stephan, 2008). Latvijā zināmākie sociālie tīkli ir Draugiem.lv, Face.lv, Orb.lv, One.lv. Līdzīgi kā pasaulē kopumā (Boyd&Ellison, 2007, kā minēts Salimkhan &Greenfield, 2010), arī Latvijā, aktīvo interneta lietotāju vidū izteiktāka kļūst tendence, ka „vaigu vaigā” (*face-to-face interaction*) saziņu nomaina saziņa ar sociālo tīklu starpniecību.

Saskaņā ar *TNS Latvia Digital* datiem interneta lietotāju skaits mūsu valstī turpina tikai pieaugt. 2010. gada rudenī vidēji 61% Latvijas iedzīvotāju vecumā no 15 līdz 74 gadiem bija izmantojuši internetu pēdējo 7 dienu laikā. Saskaņā ar 2010. gada rudens aptaujas rezultātiem, kopumā apmeklētākās interneta vietnes, gan pēc vidējās dienas, gan pēc nedēļas kopējās auditorijas ir *Google, Inbox.lv* un *Draugiem.lv*. Visbiežāk veiktās aktivitātes internetā Latvijas iedzīvotāju vidū ir meklēšanas lapu (piemēram, *Google, Yahoo* u.c.) lietošana (50%), elektroniskā pasta lasīšana un sūtīšana (47%), kā arī ziņu lasīšana interneta portālos (46%). Lai arī augstāk minētās aktivitātes arī 2009. gada rudenī bija visbiežāk veiktās, tomēr salīdzinoši aktīvāk tiek apmeklēti *sociālie tīkli*.

Kā secināts starptautiskā pētījuma *Wave 5* ietvaros, mediju aģentūras *Inspired*, kas ietilpst *Universal McCann* tīklā, Latvijā vadītājs Kārlis Gedrovics, norādīja, ka cilvēki Latvijā esot vairāk „lūriķi” – „septiņas reizes nomērām un tikai tad „ievietojam” vai rakstām” (Rutule, 2010). *Market Data* 2008. gadā Latvijā veiktā aptauja noskaidrojusi, ka 97% aktīvo interneta lietotāju ir iesaistījušies kādā no sociālajiem tīkliem, piemēram, pašmāju draugiem.lv, orb.lv, oho.lv, one.lv vai kādā no populārākajiem ārzemju tīkliem, tādiem kā *myspace.com, facebook.com* u.c. Lielākoties šie sociālie tīkli tiek apmeklēti regulāri, par ko liecina fakts, ka 83% interneta lietotāju starp trim visbiežāk apmeklētākajiem portāliem min sociālo tīklu lapas.

Kā parāda *Simmons Experian* 2010. gada vasaras pētījuma rezultātu atskaite, lietotāju vidū atbildot uz jautājumu „Kāpēc tu izmanto sociālos tīklus?” pirmajā vietā bija sociālo tīklu nodrošinātā iespēja sazināties ar draugiem un ģimeni (*keep in touch with friends and family*), otrajā- izklaides pēc (*for fun*), un trešo vietu pēc nozīmības ieņem faktors „to Express myself and views”, ko var tulkot kā iespēju izteikt, izpaust sevi un savus uzskatus- parādīt sevi citiem.

Reiz zinātnieks Millers (Miller, 1995) ierosināja: „Parādi man kas ir tās „saites” jeb „tīkli” ko tu izmanto, un es pateikšu kas par cilvēku tu esi!” Tādējādi paužot ideju, ka ļoti daudzi cilvēki interneta vidē jūtas „vairāk viņi paši „ nekā reālajā dzīvē, un šis ir tas veids un iespēja kā viņi labāk spēj paust savas domas, jūtas un citas personības iezīmes kā „vaigu vaigā” komunikācijā.

ASV psihologs no Raideras Universitātes Džons Sulers (Suler John, 2004, kā minēts Chacko Joy, 2010) kurš veicis interneta kā psiholoģiskas vides izpēti par kibertelpu secinājis, ka psiholoģiski dziļākā līmenī daudzi apraksta datoru kā sava prāta un personības papildinājumu. Lietojot psihoanalītiskus terminus, var teikt, ka datori un kibertelpa var kļūt par sava veida “pārejošu telpu” (*transitional space*) - indivīda iekšējās psihiskās pasaules papildinājumu. To var izjust kā starposmu starp sevi un citu, kas ir daļēji pats un daļēji cits. Piemēram, lasot datora ekrānā e-pasta vēstuli vai tiešsaistes sarunu ziņu, ko uzrakstījis lietotājs „otrā pusē”, daži cilvēki jūtas tā, it kā viņu prāts saplūstu ar partnera prātu. Ja uztver kibertelpu kā prāta papildinājumu, kā pārejošu telpu starp sevi un citu, plaši atveras durvis visdažādāko fantāziju un pārņemšanas reakciju (*transference*) projicēšanai šajā telpā. Kibertelpā izzūd visas tās robežas jeb psiholoģiskās barjeras, kas bloķē emociju atbrīvošanos. Pēc viņa viedokļa, cilvēki kibertelpā saka un dara tādas lietas, ko parasti neatļaujas darīt „vaigu vaigā” pasaulē. Viņi paliek elastīgāki, jūtas mazāk nomākti, ir atvērtāki un izpauž sevi spilgtāk. Sulers šo tiešsaistes pašprezentācijas izteiksmes veidu sauca par *disinhibition effect*, ko var tulkot kā apvaldīto, aizturēto jūtu izlaušanos efektu. Šis *atbrīvošanās efekts* var būt kā labdabīgs tā arī kaitīgs.

Ideālos apstākļos jeb pozitīvā pieejā, cilvēki izmanto šo iespēju, lai labāk sevi saprastu un atklātu sevi no jauna, lai izzinātu savu individualitāti, iesaistoties kontaktos ar citām individualitātēm. Citos apstākļos cilvēki izmanto šo psiholoģisko vidi, lai izdzīvotu savas fantāzijas, kādu nepatīkamu vajadzību vai emociju, frustrāciju un satraukumu, kā arī vēlmes, kas ir šo fantāziju pamatā.

Tā kā galvenais šīs vides faktors ir anonimitāte, tad šis fakts, saskaņā ar psihologu viedokli, atbrīvo no slēptajiem kompleksiem, kas, pirmkārt, ir saistīti ar agresiju un seksualitāti. Anonimitātei ir divējāda ietekme, šī anonimitāte atļauj būt godīgākam un atklātākam, runājot par kādu personisku tēmu, nekā ikdienas saskarsmē. Viens no identitātes izmaiņām veidiem internetā ir dzimuma maiņa jeb „pārslēgšanās uz pretējo dzimumu” (*gender-switching*). Novērojumi parāda, ka biežāk tieši vīrieši ir tie, kuri “eksperimentē” ar dzimuma pārslēgšanu. Kultūrā iesakņojušos stereotipu dēļ daudziem vīriešiem ir grūtības izpaust tādas rakstura īpašības, ko mēdz dēvēt par sievišķīgām. Šie vīrieši tādējādi spēj izpaust tādas savas puses, kuras viņi citos gadījumos slēptu. Daži vīrieši pieņem sievietes lomu kibertelpā, lai izpētītu sievietes-vīrieša attiecību specifiku. Viņus galvenokārt interesē, kā tas ir – būt sievietei. Ideālā gadījumā viņi izmanto šīs zināšanas, lai uzlabotu savas attiecības ar sievietēm “reālajā” dzīvē. Citi, turpretim, vēlas izjust varu un kontroli pār citiem vīriešiem.

Kiberizplatījums piedāvā bezprecedenta iespēju eksperimentēt, atteikties no šā eksperimenta, ja tas nepieciešams, un tad atkal atsākt eksperimentēšanu no jauna. Jāakcentē, ka dzimuma maiņa nav vienīgā tīklos sastopamā personības veida izmaiņa – tur var mainīt arī vecumu, materiālo stāvokli, sociālo statusu un tamlīdzīgi.

Nepieciešamība veidot virtuālo personību, kas atšķiras no reālās, visbiežāk raksturīga pusaudžiem, kuriem asi izteikts ir jautājums par sevis prezentēšanu, par izpatikšanu saviem vienaudžiem un tikt atzītiem (Livingstone, 2008, kā minēts Marwick&Boyd, 2010). Interneta tīklu vide piedāvā plašas iespējas, lai apmierinātu lietotāja prasības, ļaujot viņam sevi producēt jebkuros sev vēlamajos veidos. Internetā paveras iespējas spēlēties ar savu identitāti un izmēģināt dažādas lomas (Suzuki&Tynes, 2006; Grisso&Weiss, 2005; Valkenburg Peter&Schouter, 2006, kā minēts Manago, Graham, Greenfield&Salimkhan, 2010).

Vide ir vēl viens svarīgs saziņas elements. Apkārtējās vides uztvere ietekmē veidus kādā cilvēki mijiedarbojas viens ar otru. Knaps un Halls ir aprakstījuši sešas uztveres dimensijas par vidi: formalitāte (*formality*), siltums/sirsnība (*warmth*), noslēgtība (*privacy*), draudzīgums/familiaritāte (*familiarity*), ierobežojums (*constraint*) un attālums/atstatums (*distance*) (Knapp&Hall, 2002). Piemēram, lielāka vides formalitāte „aizved” uz mazāk relaksētu komunikācijas uzvedību, turpretī neformālāka vide iedrošina uz relaksāciju un familiaritāti. Līdzīgi uztvere par siltu un sirsnīgu vidi iedrošinās cilvēku justies komfortabli, kamēr vēsas vides iespaids ir mazāk aicinošs. Kad tiek uzlūkotas Facebook lietotāju profila fotogrāfijas, iespaidi un uztvere par vidi ir ļoti svarīgi, jo lietotāji lielākoties ir izvēlējušies attēlot sevi kādā no Knapa un Halla vides dimensijām. Daudzas lietotāju izvēlētās fotogrāfijas ir uzņemtas mājās, kas rada siltu un aicinošu iespaidu, savukārt foto, kas uzņemts darba vietā vai darba atmosfērā rada vairāk formālu un strukturizētu iespaidu. Arī distance ir svarīgs koncepts Facebook kontekstā, jo tas cik tuvu vai tālu ir subjekts no kameras attēla uzņemšanas brīdī var iespaidot uztveri par šo cilvēku, arī radīt psihosociālu distanci (Trammell&Keshelashvilli, 2005).

Profila attēls parasti ir tas, kas arī „nosaka kopējo atmosfēru” lietotāja profila lapā, šī fotogrāfija „strādā kopā” ar pārējiem profila elementiem virtuālā Es radīšanā. Profila fotogrāfijā kļūst redzama ne tikai fiziskā āriene, bet tā skatītāju „ieved” arī sava veida attiecībās ar mums. Autori Kress un Van Leuven (Kress&Van Leeuwen, 1996, kā minēts Kane M. Carolyn, 2008) akcentē subjekta skatiena nozīmīgumu profila attēlā attiecībā uz profila apmeklētāju. Respektīvi, lietotāja skatiens ievietotajā profila fotogrāfijā burtiski „pieprasa” no skatītāja pozīcijas „ieiet” sava veida iedomātā saistībā jeb attiecībās ar viņu.

Piecu faktoru modeļa vai Lielā piecinieka (*Big Five Inventory*) pieejā par iezīmi saka, ka „iezīme ir laicīgi stabila, klātesoša individuāla atšķirība” (Goldberg, 1993). Piecu faktoru modelis paredz, ka personības iezīmes nosaka uzvedību, tās ir iedzimtas un hierarhiski sakārtotas. Personības piecu faktoru teorijā (McCrae et al., 2000) personības iezīmes ir definētas kā endogēnas dispozīcijas, kuras attīstās būtībā neatkarīgi no vides ietekmēm, pēc saviem iekšējiem likumiem. Lielais piecinieks ir izveidots tā, lai aptvertu tās indivīda

iezīmes, kas veido personības pamatu, apvieno daudzveidīgas cilvēka spējas un īpašības. Katra šī dimensija summējas no liela daudzuma sīkāku, specifiskāku personības iezīmju: Ekstraversija (I) - ekstraversija mēra aktivitātes līmeni, un iekļauj tādas iezīmes kā runātīgums, enerģiskums, pašpārliecinātība, sabiedriskums, aktivitāte, pašatklāšanās, sirsnīgums, pozitīvisms, arī līderība un asums, kas liecina par augstiem rādītājiem. Zemi rādītāji liecina par rezervētību, atturību, atslābumu, trūkst dzīvesprieka. Labvēlīgums (II) - labvēlīgums ir saistīts ar indivīda starppersonu orientācijas kvalitāti, ar pozitīvu vai negatīvu attieksmi pret apkārtējiem. Augsti rādītāji-tāds, kas uzticas, labsirdīgs, pašāvēģis, piedodošs, žēlsirdīgs, izpalīdzīgs. Zemi rādītāji - rupjš, aizdomīgs, manipulējošs, atriebīgs, nesaudzīgs, viegli aizkaitināms. Apzinīgums (III) - novērtē indivīda organizētības, neatlaidības un motivētības līmeni mērķtiecīgā darbībā. Augsti rādītāji šajā faktorā liecina, ka cilvēks ir organizēts, uzticams, pašdisciplinēts, kārtīgs, mērķtiecīgs, punktuāls (laika ziņā), precīzs, rūpīgs, pedantisks un neatlaidīgs. Zemi rādītāji - bezmērķīgs, neuzticams, hedonistisks (uz baudu orientēts), paviršs, slinks, ar vāju gribasspēku, nevērīgs un nedisciplinēts. Neurotisms (IV) - identificē noslieci uz psiholoģisku distresu, nereālām idejām, pārmērīgām vēlmēm un dziņām. Neurotisms novērtē adaptivitāti pretstatā emocionālai nestabilitātei. Tie, kuri šajā faktorā saņem augstus rādītājus ir pārlieku emocionāli, nervozi, grūtsirdīgi, satraukti, viegli aizkaitināmi un saspringti. Ar zemiem rādītājiem- apmierināti ar sevi, savaldīgi, droši, mierīgi un pārliecināti. Atvērtība (V)- novērtē pieredzes gūšanas aktivitāti un novērtēšanu, nezināmā izpētīšanu un toleranci pret to. Augsti rezultāti liecina par plašu interešu loku, radošumu, oriģinalitāti, bagātu iztēli, zinātkāri un netradicionalitāti. Zemi rādītāji - liecina par šaurām interesēm, piezemētību, indivīds nav apveltīts ne ar analītisku, ne māksliniecisku domāšanas veidu. Lielais Piecinieks (Big Five) kopumā ir personības iezīmju, īpašību taksonomija. Struktūra, kurā attēlots, kuras iezīmes „iet” kopā. Lielais piecinieks ir empīriski radīts fenomens, nevis personības teorija.

Pētījuma metodes *Research Methods*

Pētījumā tika izmantotas divas metodes pētījuma veikšanai. Pirmā ir BFI aptauja (The Big Five Inventory, John & Srivastava, 1999), kurai latviešu versiju ir izstrādājuši Austers, 2009; Perepjolkina, Kālis, 2011, kas sastāv no 44 apgalvojumiem un 5 atbilžu variantiem. Atbildēm tiek izmantota piecu punktu skala no 1 līdz 5, kur 1 nozīmē „nepiekrītu”, 2 – „drīzāk nepiekrītu”, 3 – „ne piekrītu, ne nepiekrītu”, 4 – „drīzāk piekrītu” un 5 – „piekrītu”. BFI aptaujas rezultāti tiek sadalīti 5 skalās, katrs apgalvojums atbilst vienai no šīm skalām: O – Atvērtība (9 jautājumi) =5, 10, 15, 20, 25, 30, 40, 41 (R), 44;

C – Apzinīgums (10 jautājumi) = 3, 8 (R), 13, 18 (R), 23 (R), 28, 33, 35 (R), 38, 43 (R); E – Ekstraversija (8 jautājumi) = 1, 6 (R), 11, 16, 21 (R), 26, 31 (R), 36;

A – Labvēlīgums (9 jautājumi) = 2 (R), 7, 12 (R), 17, 22, 27 (R), 32, 37 (R), 42;

N – Neirotisms (8 jautājumi) = 4, 9 (R), 14, 19, 24 (R), 29, 34 (R), 39.

Reverstētiem apgalvojumiem punktus skaita otrādi, proti, par atbildi “1” respondents saņem 5 punktus, par atbildi “2” – 4 punktus, par atbildi “3” – 3 punktus, par atbildi “4” – 2 punktus un par atbildi “5” – 1 punktu. Pārējiem apgalvojumiem piešķirtie punkti sakrīt ar atzīmēto atbildi. Kad atbildes ir pārkodētas, katrai skalai saskaita vidējo summāro vērtību, kuru iegūst saskaitot kopā iegūtus punktus no atbildēm uz attiecīgo skalu veidojošiem apgalvojumiem un iegūto summu dalot ar apgalvojumu skaitu attiecīgajā skalā. Piemēram, O skalu veido 8 jautājumi, tas nozīmē, ka summu, iegūtu no atbildēm uz šiem astoņiem jautājumiem, ir jādala ar 8. Katrā skalā iegūtais rezultāts var variēt no 1 līdz

Pamatojoties uz atziņu, ka profila attēls ir galvenā vizuālā vienība, ar kuru katrs profila īpašnieks izvēlas sazinās tiešsaitē, kā otrā metode ir izmantota pētījumā sastādīta profila attēlu raksturojoša anketa, kuras jautājumi tika idejiski aizgūti no *Mišelas Strano* (Michele M. Strano), 2008.gadā ASV veiktā pētījuma “*User descriptions and interpretations of self-presentation through Facebook Profile Images*” un *Karolīnas Kānes* (Karolina M. Kane), 2008.gadā ASV veiktā pētījuma “*I’ll see You on Myspace: self-presentation in a social network website*”. Šī aptauja sniegs tādu informāciju kā profila attēlu raksturojošie mainīgie lielumi. Lai noteiktu vai pastāv statistiski nozīmīgas saistības starp sociālo tīklu lietotāju saziņas aspektiem un personības faktoriem, pētījuma aptauja tika ievietota interneta vietnē www.visidati.lv un tās hipersaite ar vēstuļu starpniecību tika nosūtīta draugu lokā sociālajos tīklos draugiem.lv un facebook.com, kā arī hipersaite un uzaicinājums atsaukties tika nosūtīts uz X augstskolas studentu grupu e-pastiem. Pētījums norisinājās vienu nedēļu.

Pētījuma izlases raksturojums *Characteristics of the study sample*

Kopā tika atlasīti 82 respondenti vecuma grupā no 15-49 gadiem ($M = 28,07$; $SD = 6,78$), kuriem uz doto brīdi viņu profilos (draugiem.lv vai facebook.com) bija ievietota reāla jeb personīgā fotogrāfija. Izlases sadalījums pēc dzimuma - 76 % sievietes un 24% vīrieši. No respondentiem 6 % bija pamata izglītība, 44 % vidējā (tajā skaitā nepabeigta augstākā izglītība) un 50 % augstākā izglītība. Respondentiem tika lūgts novērtēt iemeslus, kāpēc viņš ir reģistrējies kādā no sociālajiem tīkliem.

Rezultāti un to interpretācija *Results and Interpretation*

Lai atbildētu uz pētījumā izvirzīto jautājumu par to vai pastāv statistiski nozīmīga saistība starp sociālo tīklu lietotāju saziņas aspektiem un personības faktoriem, sākotnēji tika pārbaudīti BFI skalu iekšējās saskaņotības rādītāji. Atvērtības apakšskala uzrādīja labu iekšējo saskaņotību $\alpha = 0,81$; arī apzinīguma apakšskala uzrādīja labu iekšējo saskaņotību $\alpha = 0,77$; ekstraversijas apakšskala uzrādīja labu iekšējo saskaņotību $\alpha = 0,87$; labvēlīguma apakšskalā ticamības rādītāji uzrādīja apšaubāmus rezultātus $\alpha = 0,65$; neirotisma skalā iekšējās saskaņotības rādītāji labi $\alpha = 0,88$.

Pēc iekšējās saskaņotības rādītāju noskaidrošanas tika aprēķināti skalu aprakstošās statistikas rādītāji un pārbaudīta skalu atbilstība normālam sadalījumam izmantojot Kolmogorova-Smirnova Z testu, kā rezultātā tika secināts, ka normālam sadalījumam atbilst visas BFI skalas, taču neviens no pārējiem mainīgo lielumu mērījumiem neatbilda normālam sadalījumam, tāpēc aprēķinot korelāciju, tika izmantoti Spirmena un punktu-biseriālās korelācijas koeficienti. Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu „Vai pastāv statistiski nozīmīga saistība starp BFI faktoriem un ar saziņas aspektiem”, tika izvēlētas dažādas profila fotogrāfijā attēlotās pazīmes: *Acu kontakts*, *Ķermeņa attēlojums*, *Sejas izteiksme*, *Distance* un tika veikts punktu-biseriālais korelācijas koeficienta aprēķins (skat. 1. tabulu).

1. tabula

BFI faktoru saistība ar profila attēla neverbālās uzvedības vienībām (n=82)
BFI factors related to the profile picture non-verbal behavior units (n=82)

Mainīgie lielumi	Atvērtība	Apzinīgums	Ekstraversija	Labvēlīgums	Neirotisms
Acu kontakts	0,06	-0,30**	0,13	-0,12	-0,08
Ķermeņa attēlojums	-0,12	-0,08	-0,11	0,16	0,13
Sejas izteiksme	-0,07	0,03	0,04	-0,21	-0,07
Distance	-0,27*	0,01	-0,23*	-0,07	0,17

n = 82, *p<0,05; **p < 0,01

Aplūkojot 1.tabulu, redzams, ka pastāv saistība starp atvērtību un distanci no kameras. Punktu-biseriālais $r_{pb} = -0,27$, $p<0,05$. Sakarība ir pretēja, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, otras pazīmes vērtības vidēji samazinās, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Tas nozīmē, ka vidēji pieaugot atvērtības rādītājiem samazinās distances no kameras rādītāji un otrādi. Respektīvi, jo zemāki atvērtības rādītāji, jo lielāka distance. Aplūkojot šādu profila attēlu rodas sajūta, ka cilvēks atrodas tālu.

Pastāv saistība starp ekstraversiju un distanci no kameras. Punktu-biseriālais $r_{pb} = -0,23$, $p < 0,05$. Sakarība ir pretēja, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, otras pazīmes vērtības vidēji samazinās, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Tas nozīmē, ka vidēji pieaugot ekstraversijas rādītājiem samazinās distances no kameras rādītāji un otrādi. Jo lielāka ir respondenta ekstraversija, jo mazāka distance no kameras un rodas tuvuma iespaids.

Pastāv saistība starp apzinīgumu un iespēju virtuāli ieskatīties acīs. Punktu-biseriālais $r_{pb} = -0,30$, $p < 0,05$. Sakarība ir pretēja, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, otras pazīmes vērtības vidēji samazinās, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Tas nozīmē, ka vidēji pieaugot apzinīguma rādītājiem palielinās iespējamās ieskatīšanās acīs rādītāji un otrādi.

Pastāv *tendenču līmeņa saistība* starp labvēlīgumu un sejas izteiksmi, Punktu-biseriālais $r_{pb} = -0,21$, $p < 0,06$. Sakarība ir pretēja, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, otras pazīmes vērtības vidēji samazinās, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Tas nozīmē, ka vidēji pieaugot labvēlīguma rādītājiem palielinās smaidīšanas iespējamības rādītāji profila attēlā un otrādi.

Lai atbildētu uz pētījuma jautājumu vai pastāv statistiski nozīmīgas saistības ar BFI pamatfaktoriem un ar saziņas aspektiem, tika izvēlēts novērtēšanai fotogrāfijas tips pēc aptaujā izvēlētajiem kritērijiem: *Viens, Ar partneri, Ar labāko draugu, Ģimene, Veiksme, Profesionāla vide* un tika veikts Spirmena korelācijas aprēķins (skat. 2. tabulu).

2. tabula

**BFI faktoru saistība ar saziņas aspektu (ar ko ir kopā fotogrāfijā un ko vēlas parādīt saziņā)
*BFI factors involved in the communication aspect (which is accompanied by photography and want to show in communication)***

Mainīgie lielumi	Atvērtība	Apzinīgums	Ekstraversija	Labvēlīgums	Neirotizms
Viens	-0,10	-0,01	-0,07	0,06	-0,07
Ar partneri	-0,16	0,05	-0,21	-0,21	0,23*
Ar labāko draugu	0,05	0,03	-0,09	-0,20	0,03
Ģimene	-0,04	0,01	-0,16	-0,03	0,20
Veiksme	-0,23*	0,16	-0,26*	-0,10	-0,03
Profesionāla vide	-0,09	0,04	-0,14	-0,15	-0,13

n = 82, * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Aplūkojot 2.tabulu, redzams, ka pastāv saistība starp atvērtību un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kā veiksmīgu cilvēku. Spirmena $r_s = -0,23$, $p < 0,05$. Sakarība ir pretēja, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, otras pazīmes vērtības vidēji samazinās, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Respektīvi, tas nozīmē, ka vidēji pieaugot atvērtības rādītājiem samazinās vēlme fotogrāfijā sevi parādīt kā veiksmīgu cilvēku un otrādi. Jo lielāka ir respondenta

atvērtība, jo mazsvarīgāk ir parādīt citiem savu veiksmīgumu. Pastāv saistība starp ekstraversiju un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kā veiksmīgu cilvēku. Spirmena $r_s = -0,26$, $p < 0,05$. Sakarība ir pretēja, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, otras pazīmes vērtības vidēji samazinās, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Jo ekstravertāks respondents, jo mazsvarīgāk viņam ir parādīt sevi citiem kā veiksmīgu. Pastāv saistība starp neirotizismu un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kopā ar partneri, Spirmena $r_s = 0,23$, $p < 0,05$. Sakarība ir tieša, t.i. pieaugot vienas pazīmes vērtībām, arī otras pazīmes vērtības vidēji pieaug, sakarība vērtējama, kā vāja, bet vērā ņemama ($0,2 \leq |r_{apr.}| < 0,4$). Jo augstāks ir respondenta neirotizisma līmenis jo lielāka vēlme sevi parādīt kopā ar partneri. Kā arī pastāv *tendenču līmeņa saistības* starp: ekstraversiju un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kopā ar partneri, Spirmena $r_s = -0,21$, $p < 0,06$; labvēlīgumu un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kopā ar partneri, Spirmena $r_s = -0,21$, $p < 0,06$; labvēlīgumu un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kopā ar labāko draugu, Spirmena $r_s = -0,20$, $p < 0,07$; neirotizismu un vēlmi fotogrāfijā sevi parādīt kopā ar ģimeni, Spirmena $r_s = 0,20$, $p < 0,07$. Iespējams, lielākas izlases gadījumā šīs saistības būtu vairāk vērā ņemamas.

Pasaulē tiešsaistes saziņas aspekti sociālās, personības un kiberpsiholoģijas ietvaros ir aktuāls zinātniskās pētniecības fenomens un tas ir pašreiz vēl ir maz pētīts. Pietrūkst sistematizētas pieejas kā analizēt sociālo tīklu lietotāju portretus jeb profila fotogrāfijas. Šāda universāla mērījuma instrumenta trūkums radīja problēmas arī šajā pētījumā. Šī darba ietvaros tiešsaistes saziņa ar profila attēlu saistība ar personības faktoriem tika mērīta ar atsevišķiem jautājumiem un apgalvojumiem, savukārt, tas varētu nozīmēt, ka korelācijas pilnībā neatspoguļo likumsakarības starp BFI skalām un atsevišķajiem jautājumiem un apgalvojumiem. Atsevišķos jautājumos respondentu sniegto atbilžu skaits (proporcija) nebija pietiekama, lai korekti varētu veikt datu apstrādi. Tāpat, jāņem vērā arī subjektīvisma faktors- respondenti paši novērtēja savu profila attēlu. Pavisam iespējams, ka lielākas izlases gadījumā korelācijas būtu ciešākas. Tā kā lielākā izlases daļa sastāvēja no sievietēm, tad tas var būt būtisks ierobežojums, būtu vēlamams pētījumu atkārtot izlasē, kurā ir vienlīdzīgāks dzimumu sadalījums.

Šajā pētījumā iegūtos un atspoguļotos rezultātus varētu uzskatīt kā kopējo tendenču rādītājus konkrētajā izlasē. Lai iegūtos rezultātus varētu vispārināt, būtu ieteicams pašsastādītās anketas vietā izveidot tiešsaistes saziņas aspektu mērīšanas instrumentu-aptauju un adaptēt to.

Secinājumi **Conclusions**

Atbildot uz pētījuma jautājumu „Vai pastāv saistība starp sociālo tīklu lietotāju saziņas aspektiem un personības faktoriem?” pamatojoties uz

iegūtajiem rezultātiem var teikt, ka pieaugot *Atvērtības faktoram* samazinās distance, ir mazsvarīgāk citiem prezentēt sevi kā veiksmīgu. Pieaugot *Neirotizma faktoram* ir tendence parādīt sevi kopā ar partneri vai kādu no ģimenes locekļiem; ir būtiski demonstrēt vizuālas pārmaiņas. Pieaugot *Ekstraversijas faktoram* samazinās distance; ir mazsvarīgāk citiem prezentēt sevi kā veiksmīgu; maz interesē citu viedoklis par profila fotogrāfiju; samazinās vēlme sevi prezentēt kā brīvu; samazinās vēlme sevi prezentēt kā mierīgu; vēlas sevi prezentēt kopā ar partneri; vēlas sevi prezentēt kā apmierinātu ar dzīvi. Pieaugot *Apzinīguma faktoram* palielinās iespēja izveidot acu kontaktu, vēlas sevi prezentēt kā veiksmīgu; profila attēls netiek mainīts, jo nav tendences, ka tas garlaikotu vai arī profila attēls nav mainīts vispār. Pieaugot *Labvēlīguma faktoram* vēlas sevi prezentēt kā draudzīgu; vēlas sevi prezentēt kā apmierinātu ar dzīvi; vēlas sevi parādīt kopā ar partneri; vēlas sevi parādīt kopā ar labāko draugu; profila attēlā smaida.

Tā kā profila fotogrāfijās attēlotām pazīmēm lielākoties ir saistība ar BFI personības faktoru skalu raksturojumu, pēc pētījuma veikšanas, jāsecina, ka datori un kibertelpa var kļūt par sava veida “pārejošu telpu” - indivīda iekšējās psihiskās pasaules - prāta un personības papildinājumu. Var teikt, ka ir apstiprinājies teorijā minētais par to, ka lietotāja ievietotā profila fotogrāfiju nodod informāciju ne tikai par lietotāja fizisko izskatu jeb ārieni, bet arī neverbālā uzvedība un tehnika kādā fotogrāfija uzņemta liecina un pastāsta par personības iezīmēm. Lietotāja izveidotais profils ir kā atslēga uz personības iepazīšanu. Sociālie tīkli palīdz lietotājiem radīt digitālu iespaidu par sevi, respektīvi, to kas vai kāds viņš ir (Manago, Graham, Greenfield & Salimkhan, 2008).

Summary

User-created profile of social networks as the key to getting to know the personality of communication. After the online communication aspects can be determined personality factors thus, social networks helps users to create a digital impression. This study determined the BFI factors related to the profile picture non-verbal behavior such items as: Eye contact, Body representation, Expression and Distance. The study was set at BFI factors involved in the communication aspect ((1) which is combined photography and (2) what they want to show online contacts), it was selected according to the characteristics: (1) One, With a partner, With the best of friends, With family, (2) Success and Professional environment. Methods of the research: 1. Survey BFI (John & Srivastava, 1999; the latvian version Austers, 2007; Perepjolkina, Kalis, 2011) and 2. survey, the research author's constructed a questionnaire in which questions based partly on Michele M. Strano, 2008, the research used survey: *Michele M. Strano, "User descriptions and interpretations of self-presentation through Facebook Profile Images"*, 2008 and *Karolina M. Kane „I'll see You on Myspace: self-presentation in a social network website"*, 2008.

Respondents of the research: together 82 users of social networks like *draugiem.lv* and *facebook.com*, which of them are 24 men and 76 women in age range from 15 to 49 years.

The study raises the research question: „Is there a relationship between social network users' online self-presentation and personal factors?” Results of the research showed that Profile pictures appear in most respects is the relationship with the BFI personality factor scale characteristics, the survey suggests that computers and cyberspace may become a sort of "temporary space" - an individual's internal mental world - the mind and personality complement. You can say that the theory is confirmed that the user's profile photo published on transmission of information not only on the user's physical appearance, Based on the results we can say that the user profile is set up as the key to getting to know the personalities or appearance, but also non-verbal behavior and technology in a photograph taken shows and tells about the personality characteristics. The research showed that, like the rest of the world (Boyd & Ellison, 2007, as mentioned Salimkhan & Greenfield, 2010), Latvian, active Internet users are finding it increasingly tends to the "face to face" (face-to-face Interaction) communication replaces communication with social through the network.

Bibliogrāfija **Bibliography**

1. Amy L. Gonzales, M.A. & Jeffrey T. Hancock. (2011). *Mirror, mirror on my Facebook wall: effects of exposure to Facebook on Self-Esteem*. Cyberpsychology, Behavior and social networkin, Volume 14, Number 1-2, 2011
2. Bibby, P.A. (2008). *Dispositional factors in the use of social networkin sites: Findings and implications for social computing research*. Lecture notes in computer Science, 5075, 392-400
3. Bleske-Rechek, A., & Baker, J.P. (2008) *Narcissistic men and women think they are so hot- But they are not*. Personality and Individual Differences, 45, 420-424
4. Boeree, C.G. (2006). Gordon Allport. *Personality Theories*. [Elektroniskais resurss]-Tiešsaistes pakalpojums.-Pieejas veids: <http://webpace.ship.edu/cgboer/allport.html> - Skatīts 18.04.2012
5. Boeree, C. G. (1997). [Elektroniskais resurss] – Tiešsaistes pakalpojums. – Pieejas veids: <http://www.ship.edu> – Skatīts 18.04.2012
6. Buffardi, L.E (2008). *Narcissism and social networking web sites*. Personality and Social Psychology Bulletin, 34, 1303-1314
7. De Graaf M.M.A (2011) *The relationship between adolescents' personality characteristics and online self-presentation*. Faculty of Behavioral Sciences, University of Twente, Netherlands
8. McGraw – Hill. [Elektroniskais resurss] – Tiešsaistes pakalpojums. – Pieejas veids: <http://psycnet.apa.org> – Skatīts 21.04.2012.
9. Chacko Joy, (Aug 11, 2010). *Private/Public Sphere: Nuances of Self-presentation online* [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.-Pieejas veids: <http://voices.yahoo.com/privatepublic-sphere-nuances-selfpresentation-6564132.html> - Skatīts 18.04.2012
10. December, J. (1996). *Units of analysis for Internet communication*. Journal of Computer-Mediated Communication, 1(4) / Journal of Communication, 46(1).

11. Dominick, J. (1999). *Who do you think you are? Personal home pages and self-presentation on the world wide web*. Journalism&Mass Communication Quarterly, 76, 646-658.
12. Ekman, P., & Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc
13. Goffman, E. (1959) *Presentation of Self in Everyday Life* [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: http://www.clockwatching.net/~jimmy/eng101/articles/goffman_intro.pdf- Skatīts 18.04.2012
14. Goldberg, L. R. (1990). *An Alternative „Description of Personality”: The Big Five Factor Structure*. Journal of Personality and Social Psychology. pp 116-129 - [Elektroniskais resurss] – Tiešsaistes pakalpojums. – Pieejas veids: <http://psycnet.apa.org> – Skatīts 21.04.2012.
15. Goldberg, L. R. (1993). *The Structure of Phenotypic Personality Traits*. American Psychologist, pp 26-34 - [Elektroniskais resurss] – Tiešsaistes pakalpojums. – Pieejas veids: <http://psycnet.apa.org> – Skatīts 21.04.2012.
16. Green, C. D. (2000). *Personality Traits: Their Classification and Measurmnt*. Journal of Abnormal and Social Psychology, [Elektroniskais resurss] – Tiešsaistes pakalpojums. – Pieejas veids: <http://psychclassics.yorku.ca> – Skatīts 17.04.2012.
17. Jorge Filipa & Atunes Joao Maria (2011). *Self-presentation On-line Communication Platforms* [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: http://ria.ua.pt/bitstream/10773/6187/1/belfast_presentation_faj_mja.pdf - Skatīts 18.04.2012
18. Kane M. Carolyn (2008) *I'll see You on MySpace: Self-presentation in a social network website*
19. Kendra Cherry (2011) *Trait Theory of Personality* [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: <http://psychology.about.com/od/theoriesofpersonality/a/trait-theory.htm> - Skatīts 19.04.2012
20. Krämer C. Nicole & Winter Stephan, (2008) *The Relationship of Self-esteem, extraversion, self-efficacy, and Self-presentation within Social Networking Sites*. Journal of Media Psychology 2008; Vol. 20(3):106-116
21. Marcus Bernd, Machilek Franz & Schütz Astrid, (2006) *Personality in Cyberspace: Personal Web Sites as Media for Personalit Expressions and Impressions*. Journal of PErsonality and Social Psychology, 2006, Vol. 90, No. 6, 1014-1031
22. Marwick A.E., & Boyd D., (2010) *I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience*. *New Media and Society*, 13 (1), 114-133
23. *Market Data* pētījums par sociālo tīklu izmantojumu Latvijā [Elektronisks resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: http://www.tvnet.lv/tehnologijas/internets/102972-interneta_lietotaji_plasi_iesaistas_socialajos_tiklos_interneta - Skatīts 17.04.2012
24. Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton, Inc.
25. McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1997) *Personality trait structure as a human universal*. American Psychologist, 52, 509-516.
26. Ong, E.Y.L., Ang, R.P., J.C.M., Lim, J.C.Y., Goh, D.H., Lee, C.S., & Chua, A.Y.K (2011) *Narcissism, Extraversion and Adolesents Self-Presentation on Facebook*.
27. Papacharissi, Z. (2002). *The presentation of self in virtual life: Charasterics of personal homepages*. Journalism&Mass Communication Quarterly, 79, 643-660

28. Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (2004). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Boston, MA: Pearson.
29. Rutule E., Nozare.lv, „Pētījums: arī Latvijā interneta lietotāji biežāk komunicē sociālajos tīklos, nevis klātienē” [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: <http://www.webradar.lv/2010/11/petijums-ari-latvija-interneta-lietotaji-biezak-komunice-socialajos-tiklos-nevis-klatienē/> - Skatīts 17.04.2012
30. Salimkhan G., Manago A., & Greenfield P. (2010). *The construction of the Virtual Self on MySpace*. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4 (1), article 1.
31. Siibik, A. (2009) *Constructing the self through the photo selection-Visual impression management on social networking websites*. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3(1). Retrieved February 9, 2010
32. Srivastava, S. (2011). *Measuring the Big Five Personality Factors*. - [Elektroniskais resurss] – Tiešsaistes pakalpojums. – Pieejas veids: <http://psdlab.uoregon.edu> - Skatīts 19.04.2012.
33. Simmons Experian *Social Networking Report*, June 10, 2010 [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: <http://www.experian.com/assets/marketing-services/reports/simmons-2010-social-networking-report.pdf>- Skatīts 17.04.2012
34. Suler, J.R., (2002). *Identity Management in Cyberspace*. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4.
35. Stanculescu, E., (2011). *Online self-presentation from the cyberpsychology perspective*- International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April-28-29, 2011
36. TNS Latvia „*Interneta auditorijas pētījumi*” [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids: http://www.tns.lv/wwwtnslv_resources/images/Mediju_petijumu_gadagramata/2010-34.2011/TNS_Latvia_Mediju_petijumu_gadagramata_2010-2011_interneta_auditorija.pdf - Skatīts 17.04.2012 [Elektroniskais resurss]- Tiešsaistes pakalpojums.- Pieejas veids:
37. <http://www.tns.lv/?lang=lv&fullarticle=true&category=showuid&id=3523> -Skatīts 17.04.2012
38. Tracy, J.L., & Robins, R.W. (2003) *Does pride have a recognizable expression ?* *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1000 (1), 313-315.
39. Utz, S., & Kramer, N (2009). *The privacy paradox on social network sites revisited: The role of individual characteristics and group norms*. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3, article 2.
40. Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2007). *Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends*. *Developmental Psychology*, 43, 267-277
41. Zarghooni Sasan (2007) „*A study of Self-presentation in light of Facebook*”

Dr. psych. Aija Dudkina	Rīga Teacher Training and Educational Management Academy Imantas 7.linija N.1, Rīga, Latvia email: aija.dudkina@rpiva.lv Tel.: +371 29154164
-----------------------------------	--

THE QEDUSEN PROJECT; IMPROVING SENIORS' QUALITY OF LIFE THROUGH TO EDUCATION

Pilar Escuder-Mollon
Senior Citizens' University,
Universitat Jaume I, Spain

***Abstract.** Learning in later life (citizens over 65 or retired) is becoming common. The motivation and interests of the senior citizens to keep learning are mainly personal, they are not job related needs or labour market qualification requirements. These personal aims can be seen from the quality of life (QoL) perspective, where education increases well-being, integration and participation of the elderly in the present society. Institutions dealing with senior learners then face the challenge to provide a socio-educational intervention to senior learners, which has a requirements, needs and motivation different from other adults, and that specific pedagogy, courses and staff qualifications must be considered. From this need the project QEduSen (supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission) produced a guide and a evaluation toolkit*

***Keywords:** senior education, elderly, quality of life*

Background

Ageing is one of the greatest social and economic challenges of the 21st century for the European societies. It will affect all the Member States and it will cut across nearly all the EU policy domains. By 2025 more than 20% of Europeans will be 65 or over, with a particularly rapid increase in the number of citizens over 80s (Eurostat).

It is a fact that institutions that teach to seniors (+65 years old or retired) face the issue to offer courses to a target not aimed to get a degree or to improve at job, therefore they have to apply different methodologies and also create courses, activities and materials specially designed. In broader aspect, their main aim is to increase their well-being and Quality of Life (QoL). In this context, teaching becomes a socio-educational activity, where more formal, non-formal and informal activities mix. The knowledge acquired is important, but there are skills and attitudes that should not be forgotten and other aims as, socialization, integration, adaptation to society, active citizenship, etc.

Existing research define the QoL both as an objective and subjective perception of the individual (Rapley 2003). There are also parameters to help to evaluate it and therefore to take action to increase the QoL of one individual (Cummings 1997, Schalock 2000, WHO 1997). The levels of QoL may decrease because of several kinds of risks (e.g. loneliness, isolation...) and may increase through some other activities promoting integration or communication. Education can be used to minimize the risks and maximize the QoL. The promotion and increase of QoL in senior citizens is greatly positive as it will make not only happier

seniors, but also more active, productive, participative, healthier and that require less social services and increase their valorisation in society.

The importance of educational

There are public institutions, non governmental organisations, associations and also laws and regulations that fight against poverty, exclusion, discrimination and other social aspects that create suffering and unfair living conditions. From global to local (families, friends, individual) it is a good cause to take actions to have a better quality of life.

From the global-local perspective, it is possible to act on individual QoL through education. Learning has many stages in life, while children have to learn the most basic knowledge and social skills, training in adolescents and adults is more oriented to professional skills and competitiveness. On the elderly or retired people, there is not any aim to promote at work, their motivation are purely personal. Most common reason they want to learn are mainly to know about some subject that they have curiosity, they want to know more about the present society and history, understand it, and be up to date, they do not want to get excluded and they want to be active and creative. On the other hand, institutions offer this kind of educational activities because they know that they are beneficial for seniors citizens; it makes them more skilled to face the present society challenges, more active and participative. Those concepts are very related with the purpose of increase the seniors' QoL as we will see in next chapters.

The design of any educational intervention aimed to increase the QoL of learners is not a target that can be reached in short-term through a subject or any other kind of activity. This very broad aim, requires a carefully design of the whole teaching-learning process which involve not only the content, but how it is been thought, how learners interact, the environment, and a lot more other aspects that you will be able to discover through this guide.

The seniors' QoL can be impacted through education, but as like any other habit, skill or attitude, QoL can be learnt as the same way that tolerance, friendship or to face up challenges conveniently.

The QEDuSen project

The QEDuSen project "Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life" is supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission with reference 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP from October 2011 to September 2013.

You can find more information about this project in <http://www.edusenior.eu> and about the Lifelong Learning Programme of the European Commission at

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>. On Figure 1 it can be seen a general overview of the project.

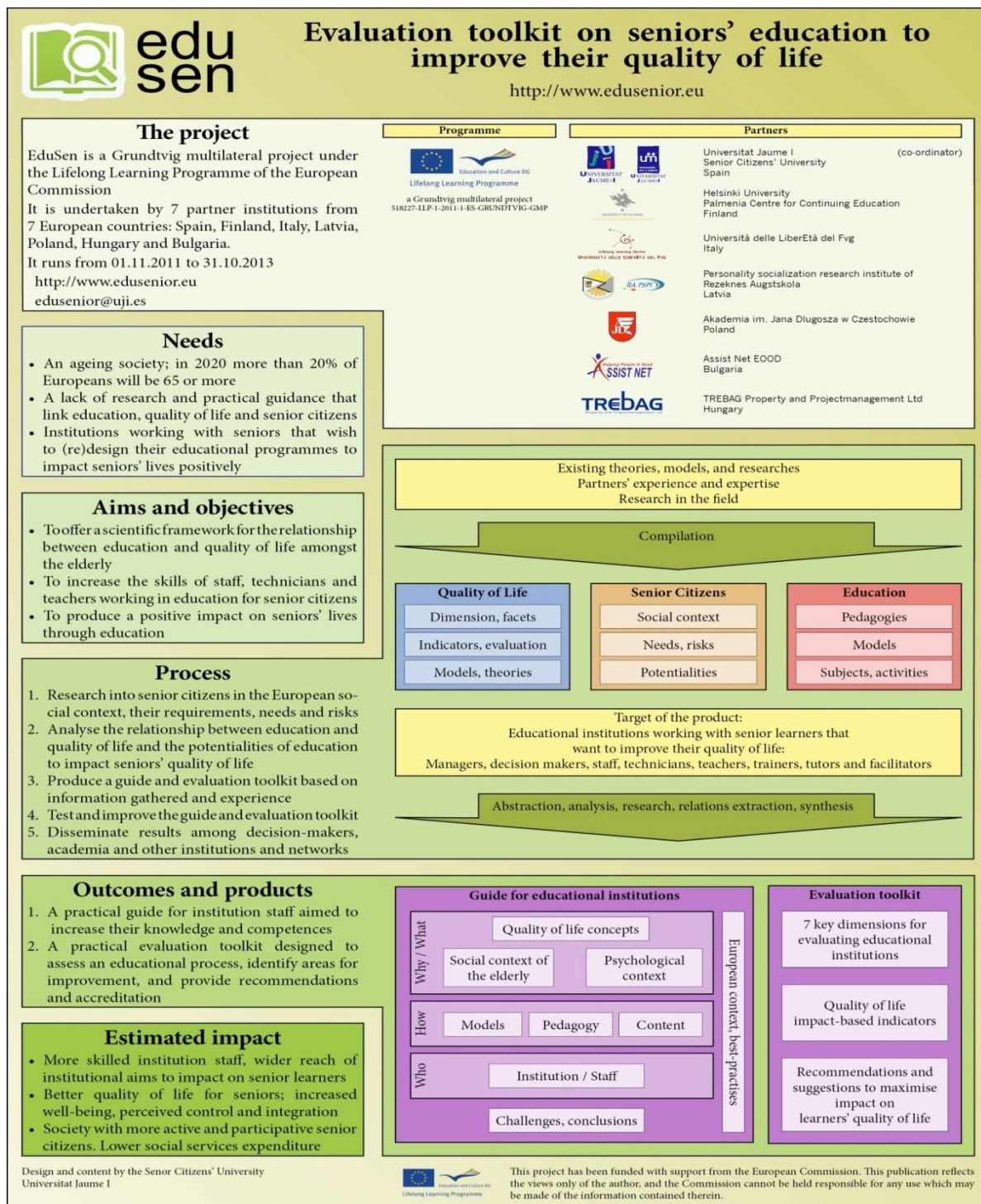


Fig. 1 General overview of the QEduSen project

The first product is a guide, with 7 chapters that introduce 7 topics: Quality of life, The elderly, Society, Models, Pedagogy, Content, Staff/Trainers.

In each chapter, a theoretical background is provided to introduce the basic concepts about each topic. In the same chapter, a more practical sections follows with practical experiences that can be useful for any inexperienced institution, getting by this way ideas and practises that can be implemented.

Thanks to application of this guide by any inexperienced institution focused to adults or adults education association is that those institution can implement an education program to increase the QoL of senior learners.

The second product of the guide is an evaluation toolkit, that is a tool that can be applied in any institution with the aim to evaluate the effectiveness of the educational action impacting the seniors' QoL.

This toolkit can be used as a way of accreditation for any institution, getting by this way a value on which it can be measured, but also as a way to get feedback to improve the weaknesses and getting advices. The toolkit is a very practical tool, as it provides for each indicator a justification and recommendations.

Conclusion

A person's QoL has objective and subjective factors. When basic requirements for living are covered and there are not severe physical or psychological challenges, then it becomes more subjective. It is more related to the personal believes, attitudes, our relation with our environment and our perceived control. All those aspects can be modified thanks to education, but that is not a easy task, neither it can be achieved in short time, but in a long time.

The benefits of having a good QoL is not only beneficial for the individual, but also for the society, that can benefit from a senior more active and participative, also generating less expenses to the society, lowering the chances for depression or illness.

Acknowledgments

You can find more information about this project in <http://www.edusenor.eu> and about the LifeLong Learning Programme of the European Commission at <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>.



The QEduSen Project "**Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life**" is supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission with reference 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP from October 2011 to September 2013

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Bibliography

1. Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive quality of life scale: adult: manual* (5th ed. (ComQol-A5)). Burwood Vic.: Deakin University School of Psychology. Retrieved from <http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/comqol-scale/comqol-a5.pdf>
2. Escuder-Mollon, Pilar, Esteller-Curto, R, Ochoa, L., Bardus, Massimo (2013). Impact on Senior Learners' Quality of Life through Lifelong Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Inprint.
3. *QEduSen* (2013). Analysis of requirments. Available at <http://www.edusenior.eu>
4. Rapley, M. (2003). *Quality of Life Research. A Critical Introduction*, London: Sage
5. Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116–127. doi:10.1177/108835760001500207
6. WHO. (1997). *WHOQOL. Measuring Quality of Life*. World Health Organisation. Recuperado a partir de http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

Pilar Escuder-Mollon	Senior Citizens' University Universitat Jaume I. Av. Vicent Sos Baynat s/n 12071 Castellón, Spain. E-mail: mollon@uji.es Tel.: 964 72 9322
-----------------------------	--

A TOOLKIT TO EVALUATE THE IMPACT OF AN EDUCATIONAL ACTION TO SENIORS' QUALITY OF LIFE

Roger Esteller-Curto

Department of Computer Science and Engineering,
Universitat Jaume I, Spain

Pilar Escuder-Mollon

Senior Citizens' University, Universitat Jaume I, Spain

Luis Ochoa

Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland

Abstract. *When an institution needs to evaluate the teaching-learning process then it can be done evaluating the knowledge and skills acquired by the learners or by the self-evaluating the trainers from the students perspective. The qualifications in this context is the main measure to get the metric for evaluation. On the other hand, when there is not a need to acquire a specific knowledge or expertise but when the learners wants to continue learning because he/she enjoys it, wants to keep learning and being active or any other personal motivation, then evaluation becomes a big challenge. This is the case of seniors' education (citizens over 65 or retired). Which metrics should be used when evaluating institution? how we can know if those institutions are doing the work correctly ? how can the institution increase the quality and effectiveness ? From this need the project QEdSen (supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission) produced an evaluation toolkit*

Keywords: *senior education, elderly, quality of life, quality, indicators*

The Quality of Life

The work of Rapley (2003) provides extensive analysis of the Quality of Life (QoL) concept. He firstly recognizes the complexity of the term and highlights the difficulty of reaching a general consensus on the definition. QoL is a complex state that can be observed at group, community or individual levels. At an individual level, Rapley notes that QoL can be conceived as "an aspect of individual subjectivity, a psychological quantum expressing the satisfaction of particular people with their individual lives". Definitions of QoL based on health or disease are plentiful, but they are too varied and too specific. As the QoL concept is subjective, certain cultural components further complicate its definition, since cultural, social and environmental contexts and local values come into play. Given the difficulties in finding a precise definition, we must start with the most accepted theories, such as those offered by the WHO (WHOQOL 1997), Cummings (Cummins, 1997) and Schalock (2004).

The WHOQOL justifies the dimension and facets chosen to evaluate the QoL based on some of people's individual aspects. These aspects are explained in the Manual of WHOQOL (WHOQOL, 1998); some of the facets are detailed in

Table 1, together with other theories from Cummins (1997b) and Schallock (2004).

Each of previous research establishes facets and dimensions to define and evaluate the QoL, but some of them cannot be affected because of education while other are very important, firstly because they are more related to social and psychological situation of the elderly, secondly, because they can be impacted from an educational action. From previous works of Escuder-Mollon (2013) and analysis and research (QEduSen, 2012) following QoL dimensions has been extracted:

1. Physical Health.

Psychological Health.

Social.

a. Feeling integrated in society, with more communicative and social skills.

b. Getting a better knowledge of the environment.

Increase participation

c. Participation in the own educational institution.

d. Participation in communities, families, friends.

e. Participation in the society in general.

That participation can be done: creating, sharing or being an active part of a group.

Increase perceived control (internal and external, primary and secondary).

f. Improving the skills and competences to discuss, negotiate, and communicate but also to accept and adapt.

g. Acquire skills to analyse and know more about oneself and how we are related with the environment (links with other people)

Personal grow: optimism, motivation, energy to do things

Personal fulfilment: Leisure, spend time on oneself, useful time

Transversal: The indicator does not fit any of the previous QoL dimensions directly, but it makes possible to increase the quality of the institution effectiveness to impact the QoL of the senior learners, therefore, that indicators can affect all the QoL dimensions.

Any of those 7 dimensions (as one is transversal, it is not a true dimension), can be affected thanks to education, by any of following dimensions (Escuder-Mollon, 2013):

1. Institution: that are the premises and the physical institution.

Management and organisation, that includes;

a. The general aims of the institution (objectives and strategic aims), internal processes of the institution, management decision and internal regulations.

b. How the work inside the institution is performed, no matter if it is regulated or it done because of costumes.

Educational models: ways of providing the learning contents and activities. It includes the formal, non formal and informal models, but educational models is more about:

- c. How education is provided by the institution (not how a specific course is offered).
- d. The design framework that later directs how it is going to be implemented (pedagogies, courses, content, evaluation).

Pedagogy: application of different techniques and educational methods to courses and activities.

Courses: any kind of learning processes where it is involved a teacher and has a teaching plan related even if that plan has nor formally stabilised (content, competences to reach, pedagogy, timing, objectives, evaluation), example:

- e. ICT or language courses.
- f. Economy, sociology, courses.
- g. Cooking, arts, courses, chorus or theatre (in case they had attached a teaching plan).

Activities: any kind of learning process where it is not involved any teacher and has not a teaching plan attached, example:

- h. A web-site, conference or any dissemination activity.
- i. Research or projects related activities.
- j. Trips that learners can organise, lunch or dinners, festivity, fairs.
- k. Extra academic activities: as chorus or theatre (in case it is organised as a leisure activity).

Staff and trainers: That includes the operational level of the personnel: coordinators, teachers, tutors, facilitators, administrative staff, etc.

- l. Competences and skills.
- m. Functions and responsibilities.

The evaluation toolkit

An evaluation toolkit was produced in the QEdusen project, "Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life" is supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission with reference 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP from October 2011 to September 2013.

You can find more information about this project in <http://www.edusenior.eu> and about the LifeLong Learning Programme of the European Commission at <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>.

This evaluation toolkit is aimed to evaluate an educational institution that is teaching to senior learners (over 65 or retired) which main motivation to keep learning is completely personal (not job related). In this context, the education

which will be evaluated is done on the point of view of the impact of the Quality of Life (QoL) of the learners.

This evaluation toolkit does not measure the QoL of the senior learners. For that purpose, there are already a lot of other tools and questionnaires.

This toolkit tries to evaluate an education institution. That is a very ambitious objective which is in fact difficult to get, and we recognise the limitations; there are a lot of different kinds of educational institutions whose objectives can be very dissimilar, also the target of each institution can be different (elderly with good health, elderly immigrants, or at risk, etc.), social context of the institutions and their limitations makes also a big difference. Because of this, an exhaustive, strict and objective evaluation would be impossible, but being aware of this limitation, we design this toolkit as a powerful tool not centred on evaluation for getting an award where getting a high rank is the most important objective, but to be applied in an institution together with the guide (the other product of the project) and as a very practical tool to get advice about how to improve.

This toolkit can be applied:

- To know the institution weaknesses and obtain information about how to increase the impact of your educational action on your senior learners quality of life.
- Use it for internal or external accreditation.

This evaluation toolkit is designed to be targeted the educational intervention of an institution that encompasses (Figure 1):

- Human resources: managers, technicians, staff, teachers.
- The results and impact: subjective perception of the senior learners when attending to lectures and activities.
- Processes, methodologies and workflows of the institution.
- Materials, activities, courses and pedagogies applied.

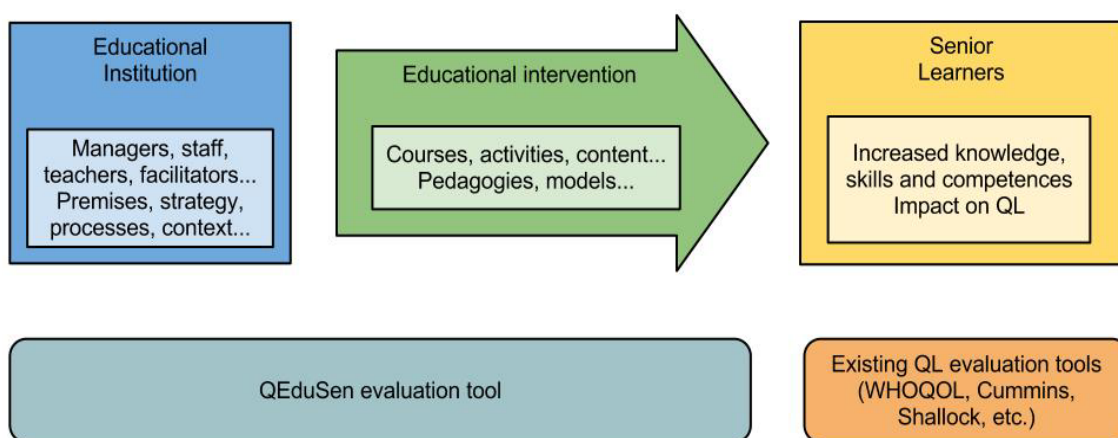


Figure 1. The toolkit aims to evaluate the educational institution and its processes. Not the QL itself

This evaluation toolkit is not aimed to:

- Evaluate the quality of life of senior learners.

Evaluation can be made in both directions, so an indicator can be double checked from the institution perspective (a) or the learners point of view (b) in Figure 2.

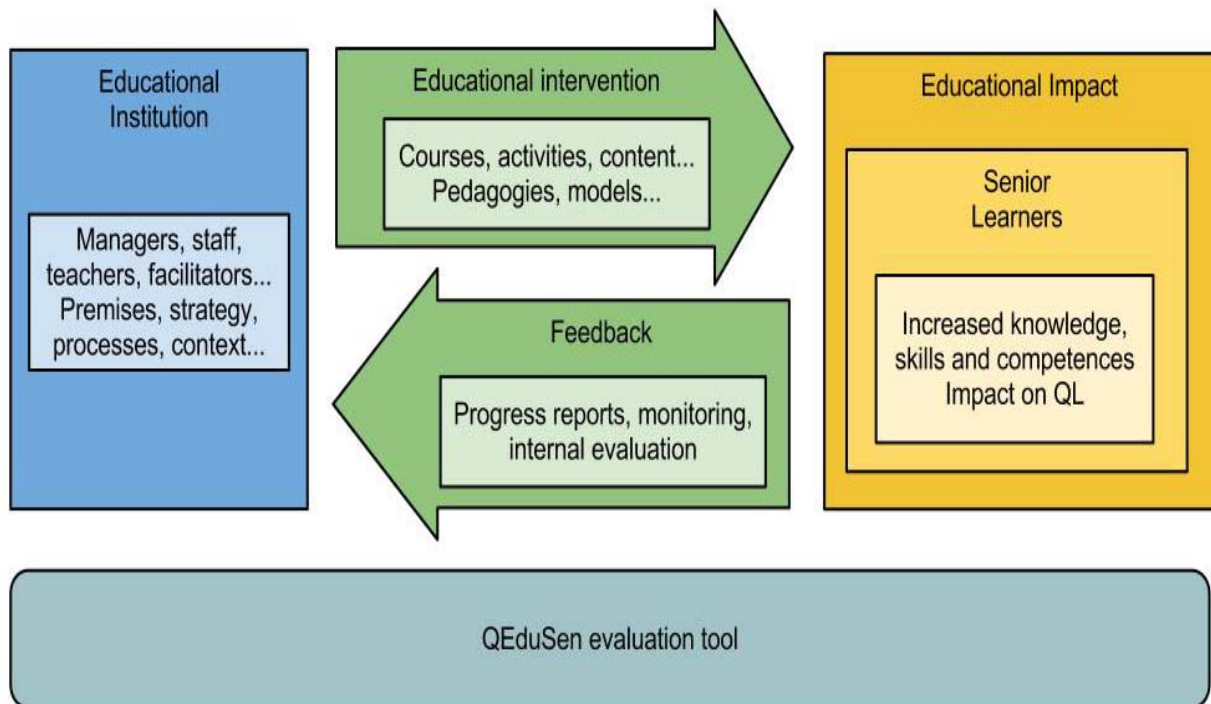


Figure 2. The action (a) and the feedback (b) can be evaluated

The target

This evaluation toolkit can be used in two ways:

- As a check-list for self-evaluation: if you are a manager, technician or teacher, and you are worried if you are doing the appropriate things to increase the QoL of your learners, or even, if you feel curiosity about what you could do, then you can take a look to the recommendations.
- As external evaluation. In this case, a person outside the institution, with experience on seniors' education, should apply the evaluation methodology to provide at the end a mark and recommendations.

The indicators

As numbered before, there are 7 educational dimensions and 7 QoL dimensions, on which all indicators have been distributed. Each indicator has the following structure.

- Id: a correlative number that makes easy later to make reference.
- Title: one single sentence descriptive.

- Educational dimension: One or several of the previous dimensions that institution has control and power to act.
- QoL dimension. One or several of the previous dimension on which the senior learner QoL can be impacted.
- Justification: description of the indicator, why this must be considered, what is the relation of the education with QoL. In which way are the indicator, QoL, and institution dimension related. How the QoL is increased thanks to that educational action.
- Proof of evidence: how the evaluator can check that the indicator is fulfilled.
- Recommendations: this is a first advice in case the institution fails to fulfil the indicator.

There have been produced 38 indicators that belong to each of the previous Educational dimensions and that affect one or more of the QoL dimensions. Following a list of the indicators.

1. Better accessibility for better learning.
2. Meeting points in the building.
3. Evaluation of Senior Education Programmes.
4. Promotion of social activities.
5. Evaluation of the senior's requirements.
6. Participation of learners in management.
7. Non-formal learning provider.
8. Formal learning accreditation.
9. Learn social attitudes informally.
10. Formal learning provider.
11. Formal learning groups.
12. Reciprocity, peering and participation.
13. Intergenerational learning.
14. Constructive pedagogy.
15. Learn by research.
16. Participatory pedagogy.
17. Learn to learn.
18. ICT for communicative skills.
19. Increase the efficiency of seniors through physical exercise.
20. Art activities.
21. Teaching languages to senior learners.
22. Problem-based learning.
23. Coping with stress and relaxation.
24. Occasional meetings for social contacts.
25. Common holiday trips.
26. Emotions through sound.
27. Increasing satisfaction through participation in walking sightseeing tours.
28. Artistic performances.

29. Volunteering as a form of Seniors social productivity.
30. Memory and Alzheimer disease (AD) and related disorders.
31. Impact of ICT courses on the social life of seniors.
32. Sharing hits and tips.
33. Gerontology teachers training.
34. Intercultural awareness, diversity and multiculturalism.
35. Intercultural awareness, diversity and multiculturalism.
36. Enhance the communication skills of the teachers in class.
37. Professional burnout and stress management.
38. Developing skills in motivation and optimistic view of the world.

Conclusion

The application of previous to any educational intervention to seniors provided a rank of effectiveness and achievement. That makes possible to score an institution, for internal or external accreditation. But this is not the main aim of this toolkit and the indicators. Each indicator has detailed information about why it is important (justification), how it can be evaluated (proof of evidence) and a recommendation. The recommendation is very useful as it provides information about the corrective actions that can be taken to improve the effectiveness of the education that provide an educational institution.

Those recommendations should be taken into account with the guide, that has been produced also in the QEduSen project. The guide provides a basic theoretical background and practical experiences for each of the educational dimensions.

Acknowledgments

You can find more information about this project in <http://www.edusenor.eu> and about the LifeLong Learning Programme of the European Commission at <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>.



The QEduSen Project "**Evaluation toolkit on seniors education to improve their quality of life**" is supported by the Lifelong Learning Programme of the European Commission with reference 518227-LLP-1-2011-1-ES-GRUNDTVIG-GMP from October 2011 to September 2013

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Bibliography

1. Cummins, R. A. (1997). *Comprehensive quality of life scale: adult: manual* (5th ed. (ComQol-A5)). Burwood Vic.: Deakin University School of Psychology. Retrieved from <http://www.deakin.edu.au/research/acqol/instruments/comqol-scale/comqol-a5.pdf>
2. Cummins, R. A. (1997b). Assessing quality of life. *Quality of life for people with disabilities: models, research and practice* (pp. 116-150). Stanley Thornes Ltd.
3. Cummins, R. A. (2000). Objective and Subjective Quality of Life: An Interactive Model. *Social Indicators Research*, 52(1), 55-72.
4. Escuder-Mollon, Pilar, Esteller-Curto, R, Ochoa, L & Bardus, Massimo (2013) Impact on Senior Learners' Quality of Life through Lifelong Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Inprint.
5. QEduSen (2013). Analysis of requirements. Available at <http://www.edusenor.eu>
6. Rapley, Mark (2003) *Quality of Life Research. A Critical Introduction*, London: Sage
7. Schalock, R. L. (2000). Three Decades of Quality of Life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(2), 116–127. doi:10.1177/108835760001500207
8. WHO. (1997). *WHOQOL. Measuring Quality of Life*. World Health Organisation. Recuperado a partir de http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

Roger Esteller-Curto	Department of Computer Science and Engineering, Universitat Jaume I Av. Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castellón, Spain. 964 72 9028 E-mail: esteller@uji.es
Pilar Escuder-Mollon	Senior Citizens' University, Universitat Jaume I, Spain E-mail: mollon@uji.es
Luis Ochoa	Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland. E-mail: ochoa@tvksmp.pl

LOMBARDY AND VENETO BIOCULTURAL FINGERPRINT: A DRIVING FORCE FOR TOURISM AND RESIDENTIAL ATTRACTION

Luca Iseppi
Ting Fa Margherita Chang
Maurizio Droli
Department of Civil Engineering and Architecture,
University of Udine, Italy

Abstract. *The approach to the territory's biocultural fingerprint can be very important when it comes to studying uniformities and differences among different regions. By examining the code of the attributes and the features, it is therefore possible to determine the landscape-cultural uniformities which can create a common project for tourism and residential attraction. The differences underline emergencies of a cultural, natural, agricultural, and wine-gastronomic nature which are capable not only of rendering a territory identifiable but also of presenting it to integrated tourist packages and residential perspectives. The objective of this research is to verify the competitive ability which can enhance the potentialities of 'territorial capital'. This comparative study amongst the fingerprints of the Lombardy and Veneto regions uses a model which can appraise the tourism and residential attraction determining the attributes' code characterizing homogeneous sets of municipalities.*

Keywords: *regional model appraisal, biocultural fingerprint, competitiveness, landscape-cultural characteristics, territorial capital potentialities, tourism attractiveness, innovation management.*

Introduction²⁴

The biocultural fingerprint as a marker of the cultural heritage

The landscape is considered the materialization of the flow of historical processes which generate the territorial organization intended as a tangible historical construct (Gambi, 2001). In this contest, landscape is an interaction between environment and society and configures itself as a material edification of space that could be seen through the lens of the cultural heritage prisma referred to social structures, economic and demographic events and political institutions.

The historical reality necessitates a genetic and functional analysis which allow understanding how, when and which type of processes has formed the tangible realities where we live and work (Sereni, 1974). In 2007, Chang and Iseppi devised the concept of biocultural fingerprint as a tool to provide the genetic and functional identity map of the territory, characterizing its individuality. It is "*a projection on a space of synthetic attributes (crests) of a universe much more rich and varied, and therefore cannot be represented in all its complexity*

²⁴ This section is common to the Authors

because partly intangible” (Chang et al., 2007). The superstructure is represented by intangible human and natural capital and by services available in a specific area. This concept attempts to be more responsive to a balanced view of territory, avoiding to become reductionist. Such identity derives from both biocultural processes (biological, skill and knowledge) and population heritage prevailing in the territory. The processes involved are of dynamic nature and in continuous evolution; that specificity differentiates biocultural from individual fingerprint. The peculiarity of the intangible and dynamic biocultural fingerprint highlights the human, intangible and immaterial evolution of territorial capital. In fact landscape-cultural mosaic can assume consistent and sometimes invisible transformation in the long run.

The main objective of this paper is to put in evidence the biocultural crests as driving force for residential and tourist attraction through appropriate statistical methods that allows to verify the competitive ability which can enhance the potentialities of ‘territorial capital’ (Kunzmann, 2006). The aims are fourfold: a) to design a methodological architecture (model) able to create a complex and comprehensive database through mixed qualitative and quantitative elements derived from both censuses (Population, Agriculture, Industry and service) and guidebooks (tourist, naturalistic, wine-gastronomic); b) to find a method to quantify qualitative data and to weight qualitative and quantitative variables; c) to develop a synthetic residential and tourism attraction index allowing a comparison among different local entities; and d) to apply this complex portable methodological model to very important Italian economic regions, namely Lombardy and Veneto.

This comparative study amongst the fingerprints of the Lombardy and Veneto uses a model which can appraise the tourism and residential attraction and determining the attributes’ code characterizing homogeneous sets of municipalities.

The construction of the municipality database of Lombardy and Veneto²⁵

To identify the sequence of Lombardy and Veneto regions biocultural fingerprint, it is therefore necessary to build two detailed databases at municipality level. This allows for a quantification of the territorial art-monumental, agricultural, natural and wine-gastronomic emergencies (crests). With respect to agricultural variables, the task is simple in that the data used is related to farm soil use which has been taken into consideration by the last General Agricultural Census (2010). This data, which is expressed in hectares, is related to 14 variables of soil use: Wheat, Other cereals (such as corn),

²⁵ This section is mainly due to Iseppi

Horticultural and flower growth, Alternate fodder, Industrial plants, Grapevines, Olive trees, Fruits, Citrus trees, Arboreal hatcheries and ornamental plants, Timber, Lawns and pastures, Wood, Other surfaces. The corresponding Census labels are: WHEAT, O_CER, HORT, FOD, INDCUL, GRAPEVINE, OLIVE TREES, FRUIT, CYTRUS, NURS_TREES, PAST, WOOD_ARB, WOODS, O_SURF. Two variables have been added from the wine-gastronomic database. They have been taken from the Industrial and Services Census, that is to say: Restaurant units (REST_U) and their Employees (REST_E). Finally, two other general and quantitative variables have been used: Population density (POP_DENS) and Educational (EDUC) level (number of high school graduates over 18 years of age). The total number of quantitative variables is 18.

Eighteen qualitative variables have been collated in order to create the fingerprint, that is to say, the biocultural imprint of the Lombardy and Veneto regional territory.

The monumental and cultural variables are the following 7: the description of the emergencies (DESCR), the natural beauties which are different from those that are to be found in parks and in protected areas (PANOR), monuments or artistic-cultural emergencies (MONUM), recreational facilities (RICRE), prestigious urban contexts (CONTE) as well as the presence of maps (MAP) and sketches (DRAW).

The naturalistic database is built by qualitative variables which are taken from specific park protected and shrubby areas guidebooks: shrubby areas (SHRUB_A) and thin vegetation areas (THIN_A), sweet (SWEET_W) and brackish waters (BRACK_W), sport (SPORT), hobby (HOBBY), ethnographic museums, guided tours, etc. (VISIT), fauna (FAUNA), flora (FLORA), geological phenomena (GEOLO).

The wine-gastronomic variables have been summarized into 2 variables in order to avoid duplicating the agricultural database. They have been taken from the “Panorama” (PAN_CO) and “Slow Food” (SLO_CO) guidebooks.

The variables which have been taken into consideration total 37 of which 18 are quantitative and 19 are qualitative.

Preliminary statistical elaborations and clustering²⁶

The following problem is how to go from qualitative data to a quantitative one when it comes to appraising artistic-monumental, natural, and wine-gastronomic emergencies. In order to overcome this obstacle what has been used is an important methodological piece of work (Piccinini, Taverna 2006) which allows for the quantification of the qualitative variables by appraising the attractiveness of sites.

²⁶ This section is mainly due to Iseppi

The complete database (matrix n rows = number of towns; m columns = number of attributes), is composed by Lombardy (1536 towns x 37 attributes) and Veneto (581 towns x 37 attributes) matrixes. This database has been subjected to the following elaborations: A) calculation of $\log_{10}(1 + x_{ij})$ where x_{ij} represents every single cell of the matrix; B) normalization on the basis of the maximum value per column of each one of the 37 variables. The result is that each one varies from a range of 0-1; C) cluster of the n town cases in a given number. of clusters and representation of the clusters through geographical coordinates. The algorithm requires us to fix the best number of clusters in order to describe the characteristics of the towns. Using an interpolation method it has been established that 15 is the congruous number of required clusters for both regions so that significant information is not lost along the way (Iseppi, 2009); D) typological determination of clusters according to prevailing crests: monumental, natural, agricultural and gastronomic ones; E) description of the sequence of the characteristics of the most interesting typologies.

The biocultural fingerprint of Lombardy and Veneto²⁷

Following a biological metaphor, the attribute represent an organism's genetic code. They provide important information which is related to different features of the characteristics that distinguish them. The organism is equivalent to the territory, which is the subject of the study and whose image, characteristics and features are revealed by the presence/absence of the attributes and by its combination. In some clusters this 'combination or genetic sequence' provides a unique territorial expression which highlights its identity.

For each cluster the crests have been emphasised and are indicated by number 1 which is meant for those indexes that are above the regional average of the cluster centers for each variable that has been studied. Number 0 has instead been allocated to those which are to be found below the average. From the analysis of the sequences of the attributes the following map has been performed (Table 1).

For space reasons, we omit the description of each binary sequence to concentrate to the two general variables, Population density and Education. The number of presences combination in the Veneto clusters (8 POP_DENS – 8 EDUC) is superior to those of Lombardy (6 POP_DENS – 5 EDUC). There is a correlation between the degree of population density and the degree of education.

²⁷ This section is mainly due to Iseppi and Chang

Table1

Fingerprint sequences and identity maps

Lombardy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Veneto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
POP_DENS	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	POP_DENS	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1
DESCR	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	DESCR	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
MAP	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	MAP	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
DRAW	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	DRAW	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
PANOR	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	PANOR	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0
MONUM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	MONUM	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
RICRE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	RICRE	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
CONTE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	CONTE	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
EDUC	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	EDUC	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
SHRUB_A	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	SHRUB_A	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0
THIN_A	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	THIN_A	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
SWEET_W	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	SWEET_W	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
BRACK_W	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	BRACK_W	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
FAUNA	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	FAUNA	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0
FLORA	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	FLORA	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
GEOLO	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	GEOLO	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
SPORT	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	SPORT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
HOBBY	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	HOBBY	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0
VISIT	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	VISIT	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0
WHEAT	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	WHEAT	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
O_CER	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	O_CER	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
HORT	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	HORT	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
FOD	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	FOD	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
INDCUL	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	INDCUL	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
GRAPEWINE	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	GRAPEWINE	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1
OLIVE TREES	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	OLIVE TREES	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
CYTRUS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	CYTRUS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
FRUIT	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	FRUIT	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
NURS_TREES	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	NURS_TREES	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1
PAST	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	PAST	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0
WOOD_ARB	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	WOOD_ARB	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
WOODS	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	WOODS	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
O_SURF	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	O_SURF	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
REST_U	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	REST_U	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1
REST_E	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	REST_E	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
PAN_CO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	PAN_CO	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
SLO_CO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	SLO_CO	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Lombardy and Veneto biocultural fingerprints: codes and attraction indexes²⁸

The structure and composition of the tourism and residential supply varies and is based on territorial reference. It is therefore possible to determine the sequence of the attributes which characterises the biocultural fingerprint. What occurs is that every municipality cluster is capable of offering an integrated set of attributes (material and immaterial) which is inseparable from such a supply. For each of the two regions a type of attraction index has been calculated which expresses the degree of the presence of each characteristics which have been articulated in the different features. Every cluster is characterized by a given combination of characteristic features which is called code (Monumental-M, Naturalistic-N, Agricultural-A, Wine-Gastronomy-E). The weight of each characteristic is given by the sum of the features emphasised by the value number 1 when present and 0 when absent (Table 1). This therefore means that the range value which is given to every characteristic will be between 0 (absence of feature) and 1 (presence of all features). The attraction index is the sum of the ratios of each group of characteristics on its total maximum. The comparison of cluster attraction indexes allows to verify the competitive ability which can enhance the potentialities of 'territorial capital' and becoming the driving force for tourism and residential attraction.

The presence of the Density feature, which is highlighted with value 1, has been identified with the letter U (urban) whereas its absence (value 0) has been identified with the letter R (rural). With regards to the Education feature the presence has been identified with the letter E. Attraction indexes of the 15 regional clusters have been listed in following Table 2 allowing the comparison of identity codes that characterize Lombardy and the Veneto biocultural fingerprint. The table emphasises which clusters of the Veneto region have a more or less similar combination of attributes respect Lombardy's clusters and vice-versa.

Main findings²⁹

The Veneto region has a more diversified landscape-cultural mosaic compared to Lombardy. The fact is suggested by the variety of attribute codes which are above the average. While in Lombardy there is a polarization of its clusters, with an index of attractiveness greater than one, on only 3 attribute codes (6 in Lombardy and 8 in Veneto), in Veneto the clusters are distribute among 7 attribute codes. Actually, in Lombardy there are only the codes CAW_U_E,

²⁸ This section is mainly due to Iseppi

²⁹ This section is common to Iseppi and Chang

(Culture, Agriculture and Wine-gastronomy in Urban contexts with high education levels), NA (Nature and Agriculture in Rural area with low

Table 2

Tourism attraction and residential indexes and codes: Lombardy and Veneto

Lombardy							
Cluster No.	No. Municipalities	Cluster municipalities	Attraction Index	Population density	Education degree	Characteristic features	Code
15	1	Milano	3.13	1	1	1 C; 2/10N; 13/14 A; 1 W	CAW_ U_E
10	7	Mantova. Pavia etc.	2.94	1	1	1 C; 4/10 N; 11/14 A; 3/4 W	CAW_ U_E
14	4	Bergamo Brescia etc.	2.93	1	1	1 C; 0 N; 13/14 A; 1 W	CAW_ U_E
1	14	Abbiategras so.Curtatone etc.	1.70	0	0	1/7 C; 7/10 N; 12/14 A; 0 W	NA
9	10	Bormio Livigno ect.	1.13	0	0	2/7 C; 7/10 N; 2/14 A; 0 W	N
5	38	Varese, Bellagio etc.	0.99	0	0	1/7 C; 7/10 N; 2/14 A; 0 W	N
Other 9	Other ...		3.52				
Total		...	16.34				
Veneto							
Cluster No.	No. Municipalities	Cluster municipalities	Attraction Index	Population density	Education degree	Characteristic features	Code
8	2	Venezia. Padova	2.86	1	1	1 C; 0 N; 12/14 A; 1 W	CAW_ U_E
5	2	Verona. Vicenza	2.79	1	1	6/7 C; 0 N; 13/14 A; 1 W	CAW_ U_E
4	1	Cortina	2.42	0	0	6/7 C; 6/10 N; 3/14 A; 3/4 W	CNW
12	11	Treviso etc.	1.93	1	1	2/7 C; 5/10 N; 9/14 A; 2/4 W	NAW_ U_E
10	4	Belluno etc.	1.66	0	1	2/7 C; 7/10 N; 6/14 A; 1/4 W	N_E
1	15	Abano Montegrotto etc.	1.64	1	1	0C; 6/10 N; 11/14 A; 1/4 W	NA_U_ E
7	9	Adria, Porto Tolle etc.	1.42	0	0	0 C; 6/10 N; 8/14 A; 1/4 W	NA
15	52	Bassano Conegliano etc.	1.29	1	1	0 C; 0 N; 11/14 A; 2/4 W	AW_U_ E
Other 7	Other	...	2.63				
Total			18.64				

Education levels) and N (Nature only) of which only N is an exclusive code for Lombardy. In Veneto, in addition to these, there emerge other 5 unique attribute codes highly attractive: CNW (Culture, Nature and Food & Wine in borderline Rural/Urban areas with low Education level), NAW_U_E (Nature, Agriculture, Food & Wine in Urban area with Educated population); N_E (Nature in mixed rural/urban areas with high Education level), NA_U_E (Nature, Agriculture in Urban areas highly Educated), AW_U_E (Agriculture, Food & Wine in Urban and Educational contexts).

Consequently, the attraction index of Veneto is higher than that of Lombardy (18.64 and 16.34 respectively) reflecting a greater potential driving force of Veneto respect to Lombardy. It should be noted that in the last 10 years Veneto attractiveness index has decreased by two points (Chang et al., 2010) because of increased specialization in agriculture which has impoverished its rural landscape. Nevertheless, the major residential and tourism attraction must be ascribed to Milan (Lombardy) which, standing alone, forms the cluster No. 15 (Table 2). It is followed by other two clusters (No. 10 and No. 14) always in Lombardy. The first consists of Como, Monza, Lodi, Mantua, Crema, Vigevano and Pavia towns. The second consists of Bergamo, Brescia, Cremona and Desenzano del Garda. They are medium-sized cities with an important cultural, agricultural and wine-gastronomic heritage.

Clusters sharing the CAW_U_E code in Lombardy and in Veneto are those with the greatest cluster attraction index, cluster 8 Venice and Padua and cluster 5 Verona and Vicenza. They have nearly the same characteristics that create attractiveness in Lombardy.

The number of Lombardy clusters more dissimilar to those of the Veneto and vice versa are 3 and 2 respectively, marked with the CAW_U_E code (first column Table 2, clusters 15, 10 and 14 in Lombardy and clusters 5 and 8 in Veneto). These clusters include upper most 12 large and medium-sized cities in Lombardy and 4 in Veneto. But the degree of similarity among them is on the contrary high. In both regions, the attraction indexes for tourism and residences of these 16 cities and towns are the highest due to distinct architectural, cultural, agricultural and wine-gastronomic emerging features. The population density and the education degree are significantly above the average.

The clusters of Veneto more similar to those of Lombardy and vice versa are characterized by the pre-eminence of rurality (code _R) with no other attributes (clusters 6 and 9 in Veneto and clusters 13, 7, 11, 3 in Lombardy). The number of municipalities involved is very high (97 in Veneto and 817 in Lombardy). The attraction indexes are the lowest. In these territories special characteristics of touristic or residential value are absent. The population density and the education degree are not significant and below the average. The study findings demonstrated that even in the richest regions of the post-modern Italy the educational level and degree of rurality are still inversely related. However high

population density by itself (code _U) does not imply high education levels. The involved clusters are 2 with a total of 318 municipalities (219 in Lombardy and 99 in Veneto). Worthy remarking that, in the administrative division, the Lombardy main cities outskirts very often appear as autonomous municipalities and most of it belong to these clusters. Furthermore in Veneto some small towns reveal to be densely populated especially in the mountain areas due to their limited territory.

Nevertheless, this correlation is not a perfect coincidence. In Veneto clusters 10 (Belluno, Feltre, etc.) and 13 (Longarone, Ponte nelle Alpi, etc.) show a low population density and a high-level of education whereas for cluster 2 (Piovene Rocchette, Thiene, etc.) the opposite occurs, due mainly to urban and rural sprawl. For the Lombardy the last exception regards only cluster 6 (Brebbia, Assago, etc.) with a high population density and a relatively low educational level.

Conclusions³⁰

The main results are as follows: i) Veneto region owns more differentiated and rich landscape-cultural mosaic than Lombardy, owing to naturalistic emerging features particularly the recognized world heritage Dolomites; ii) Milan in Lombardy possesses the most tourism and residential attraction code, a collection of excellent monumental, artistic, cultural, agricultural and wine-gastronomic characteristics in an urban context with a very high education level, that forms its peculiar identity. The same code but with a little lower tourism and residential attraction indexes distinguishes the identities of other 15 medium-sized cities, 11 in Lombardy (e.g. Pavia, Mantua, Bergamo, Brescia, ...) and 4 in Veneto (Venice, Padua, Verona and Vicenza); iii) the second most attractive code is owned by the fashionable mountain site of Cortina, a set of cultural, naturalistic and wine-gastronomic excellences where house prices are among the highest in Italy; iv) the third tourism and residential attraction code is owned by the so called 'Marca Trevigiana', a particular area, centred on Treviso, well known to be one of the richest of Italy, a whole of high quality naturalistic, agricultural, wine-gastronomic crests in an urbanized environment with high educational level; v) other codes revealed to have significant attraction indexes, two lie in Lombardy while four in Veneto, due to the lower degree of diversification of Lombardy with respect to Veneto. All these last codes except one (agriculture alone) give pre-eminence to naturalistic features, in few cases coupled with agricultural or wine-gastronomic features; vi) lowest tourism and residential attraction indexes have been found for the vast majority of the municipalities in the two regions. The features of those clusters are mainly urban or rural without any significant attribute of touristic or residential value. Among

³⁰ This section is mainly due to Droli

these, the most valuable areas possess the naturalistic features. Furthermore, it has been evidenced that the population density and the educational level are not significant and below the average in those municipalities. The study findings demonstrated that even in the richest regions of the post-modern Italy the educational level and degree of ruralisation are still inversely related. From these results, it appears that the presence/absence of parks and protected areas (nature features) may create a super additive driving force to strengthening tourism and residential value chains. From the innovation management point of view, in the field of touristic and residential perspectives, the biocultural fingerprint can help amplifying the competitive advantage and the setbacks on which to base territorial policy (club of services, strategic alliances among firms, ecological sustainability, etc.).

Summary³¹

The concept of biocultural fingerprint as a tool to provide the genetic and functional identity map of the territory characterizing its individuality as been devised by Chang and Iseppi in 2007. The biocultural fingerprint is '*... a projection on a space of synthetic attributes (crests) of a universe much more rich and varied, and therefore hardly to represent in all its complexity due to diverse intangible characteristics and the features*'. The fingerprint superstructure is represented by intangible human and natural capital coupled with services available in a specific area. The aim of this paper is fourfold: a) to design a methodological architecture (model) able to create a complex and comprehensive database through mixed qualitative and quantitative elements derived from both censuses (Population, Agriculture, Industry and service) and guidebooks (tourist, naturalistic, wine-gastronomic); b) to find a method to quantify qualitative data and to weight qualitative and quantitative variables; c) to develop a synthetic residential and tourism attraction index allowing a comparison among different local entities; and d) to apply this complex portable methodological model to very important Italian economic regions, namely Lombardy and Veneto.

The main results are as follows: i) Veneto region owns more differentiated and rich landscape-cultural mosaic than Lombardy, owing to naturalistic emerging features particularly the recognized world heritage Dolomites; ii) Milan in Lombardy possesses the most tourism and residential attraction code, a collection of excellent monumental, artistic, cultural, agricultural and wine-gastronomic characteristics in an urban context with a very high education level, that forms its peculiar identity. The same code but with a little lower tourism and residential attraction indexes distinguishes the identities of other 15 medium-sized cities, 11 in Lombardy (e.g. Pavia, Mantua, Bergamo, Brescia, ...) and 4 in Veneto (Venice, Padua, Verona and Vicenza); iii) the second most attractive code is owned by the fashionable mountain site of Cortina, a set of cultural, naturalistic and wine-gastronomic excellences where house prices are among the highest in Italy; iv) the third tourism and residential attraction code is owned by the

³¹ This section is common to the Authors

so called 'Marca Trevigiana', a particular area, centred on Treviso, well known to be one of the richest of Italy, a whole of high quality naturalistic, agricultural, wine-gastronomic crests in an urbanized environment with high educational level; v) other codes revealed to have significant attraction indexes, two lie in Lombardy while four in Veneto, due to the lower degree of diversification of Lombardy with respect to Veneto (Chang, Iseppi, 2011; 2012). All these last codes except one (agriculture alone) give pre-eminence to naturalistic features, in few cases coupled with agricultural or wine-gastronomic features; vi) lowest tourism and residential attraction indexes have been found for the vast majority of the municipalities in the two regions. The features of those clusters are mainly urban or rural without any significant attribute of touristic or residential value. Among these, the most valuable areas possess the naturalistic features. Furthermore, it has been evidenced that the population density and the educational level are not significant and below the average in those municipalities. The study findings demonstrated that even in the richest regions of the post-modern Italy the educational level and degree of rurality are still inversely related. From these results, it appears that the presence/absence of parks and protected areas (nature features) may create a super additive driving force to strengthen tourism and residential value chains.

Acknowledgement: the Authors greatly appreciated Mohamed Yassin valuable comments and suggestions.

Bibliography

1. Chang, T.F.M.; & Iseppi, L.; & Piccinini, L.C. (2007). *Paesaggi: una fingerprint bioculturale*. Atti del Convegno Internazionale Vestire il Paesaggio, 44-46, Pistoia.
2. Chang, T.F.M.; & Iseppi, L.; & Piccinini, L.C. (2010). *Attrattività turistica e fingerprint bioculturale del territorio. Un confronto tra Veneto e Friuli Venezia Giulia*. *Economia e Diritto Agroalimentare*, 2, 245-268.
3. Chang, T. F. M.; & Iseppi, L. (2011). *Specialization versus Diversification in EU Economies: a Challenge for Agro-food?* *Transition Studies Review*, 18, 1, 16-37.
4. Chang, T. F. M.; & Iseppi, L. (2012). *EU Agro-Food Chain and Vertical Integration Potentiality: a Strategy for Diversification?* *Transition Studies Review*, 19, 1, 107-130.
5. Gambi, L. (2001). *Paesaggio*. *Enciclopedia Italiana Treccani Appendice*, 395-396.
6. Iseppi, L. (2009). *L'uso del suolo aziendale agricolo nei comuni italiani. Metodo per l'analisi del mosaico paesistico-ambientale e applicazione all'Italia*. Udine: Forum Editrice.
7. Kunzmann, K. R. (2006). *Spatial Development and Territorial Cohesion in Europe*. In Altrock, U.; & Güntner, S.; & Huning, S.; & Peters, D. *Spatial Planning and Urban Development in the New EU Members States*. England: Ed. Ashgate.
8. Sereni, E. (1974). *Storia del paesaggio agrario italiano*. Bari: Laterza.
9. Taverna, M; & Piccinini, L. C. (2006). *Dallo spazio edonico locale al turismo globale*. *Agribusiness paesaggio & ambiente*, 3, 9, 218 – 228.

Luca Iseppi	Department of Civil Engineering and Architecture, University of Udine, Italy E-mail: luca.iseppi@uniud.it
Ting Fa Margherita Chang	Department of Civil Engineering and Architectur. University of Udine, Italy E-mail: chang@uniud.it
Maurizio Droli	Department of Civil Engineering and Architecture, University of Udine, Italy E-mail: maurizio.droli@uniud.it

EKOLOĢISKĀ PIEEJA TĀLMĀCĪBAS VIDES KONTEKSTU PAMATOJUMĀ

Ecological Approach in the Substantiation of the Contexts of Distance Education Environment

**Irēna Katane
Edgars Katans
Gita Vavere**

Latvia University of Agriculture,
Institute of Education and Home Economics

Abstract. *The development of a human being takes place in the interaction with his/her life environment. Educational environment, including distance education environment, is particularly important for the facilitation of the sustainability of all society and the development of each individual. Ecological paradigm becomes more and more topical in modern education. The authors of the article base their research on the ecological approach, where an educational institution as the distance education environment is a multicomponent/multicontextual system. The results of theoretical research enabled the authors to identify several contexts of distance education environment: informative environment, technological environment and e-environment that complementary supplement each other. There have been analyzed and compared several concepts related to distance education, identifying in them the common and different features. Ecological approach enabled to reveal the essence of distance education and to describe distance education environment from different aspects.*

Keywords: *contexts of distance education environment, ecological approach, e-studies.*

Ievads *Introduction*

Cilvēka attīstība notiek mijiedarbībā ar viņa dzīves vidi. Īpaši liela nozīme visas sabiedrības ilgtspējas un katra tās indivīda attīstības veicināšanā ir izglītības videi, tāpēc izglītības pētniecībā aktuāla ir *ekoloģiskā paradigma*.

Lai atsegtu un pamatotu tālmācības vides specifiku, raksta autori savos teorētiskajos pētījumos balstās uz *ekoloģisko pieeju*. Šī pieeja paver perspektīvas izglītības vides specifikas pētniecībai, kur vide ir kā (Katane, 2005; 2007; 2009a; 2009b): 1) daudzlīmeņu vides sistēma, tāpēc iespējams vidi pētīt no strukturālā, evolucionārā un funkcionālā aspekta; 2) vides sistēma, kurā var izdalīt vairākus vides komponentus/kontekstus. Ekoloģiskā pieeja ļauj pētīt un pamatot izglītības vides, t.sk. tālmācības vides, attīstību un mainību laika un vides dimensijās (Katane, Katans, Vāvere, 2012a; 2012b).

Šajā rakstā tiek aktualizēta vides kontekstu analīze un salīdzināšana tālmācības specifikas pamatojumā. Teorētisko pētījumu veikšanai (2011 – 2013) tika izmantotas šādas pētījumu metodes: 1) *zinātniskās literatūras satura analīze un izvērtēšana*; 2) pētījuma autoru *pieredzes refleksija*.

Dotajā rakstā ir iekļauta arī daļa no tiem rezultātiem, kas iegūti teorētisko pētījumu ceļā, sadarbojoties ar Mg. paed., LLU SZF lektori, Liepājas Universitātes doktoranti Sandru Nāckalni.

Raksta mērķis: balstoties uz ekoloģisko pieeju izglītībā, izdalīt un pamatot tālmācības vides kontekstus, veicot vairāku ar tālmācību saistīto konceptu analīzi un salīdzināšanu.

Tālmācības vides specifikas pamatojums *The Substantiation of the Environmental Specificity of Distance Education*

Viens no mūsdienu izglītības pamatmērķiem ir veicināt *informācijas sabiedrības* ilgtspēju, tāpēc būtiska pazīme, kas iezīmē atšķirības starp 21.gadsimta un 20.gadsimta izglītību, ir informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) daudzveidība un to izmantojamības iespēju palielināšanās izglītībā.

Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstība radīja tālejošas sekas visās cilvēka dzīves un darbības jomās un būtiski ietekmēja arī izglītību, paverot plašas perspektīvas tālmācības vides attīstībai (Simonson, Schlosser, 1995).

Tā kā tālmācības vidē svarīgi nodrošināt informācijas pieejamību un apmaiņu, par tālmācības vides svarīgu sastāvdaļu var uzskatīt *informatīvo vidi*, tāpēc tālmācības vides veidošana, uzturēšana un pilnveide ir cieši saistīta ar *informatīvās vides* un tās *pieejamības nodrošinājumu*, kur īpaša vieta ierādāma IKT.

Izglītības ekoloģijā viens no ekoloģiskās pieejas izpausmes veidiem ir vides komponentu jeb kontekstu klasifikācijas izstrāde. Vairāki autori savās vides klasifikācijās izdala *informatīvo vidi* (Katane, 2007). Informatīvās vides pamatojums ir atrodams arī zinātnieku L. Pēka un B. Briedes (Briede, Pēks, 1998) izstrādātajā pedagoģiskās vides komponentu klasifikācijā: 1) dabas vide; 2) cilvēku radītie objekti; 3) psihosociālā vide; 4) fizikālā vide; 5) *informatīvā vide*.

Autoru pieredze ļauj nonākt pie atziņas, ka *tālmācības informatīvā vide* ietver visa veida informāciju, kas ir nepieciešama tālmācībā, kā arī informācijas apmaiņas procesu, kurā iesaistās gan pedagogi/mācītspēki, gan skolēni/studenti. Informācijas pieejamība un apmaiņa jebkurā vietā un laikā ir nozīmīga tālmācības specifikas pazīme.

Tālmācības informatīvās vides pieejamību nodrošina IKT izmantošana, tāpēc informatīvā vide cieši saistīta ar *tehnoloģisko vidi*, kas var nodrošināt e-mācības (studijas).

Jau 20.gs. otrajā pusē *tehnoloģisko vidi* līdztekus dabas, fizikālai un sociokultūrvidei cilvēka attīstības ekosistēmā ir aprakstījis un pamatojis ASV zinātnieks, *cilvēka attīstības ekoloģijas* koncepcijas un *ekoloģisko sistēmu*

teorijas autors U. Bronfenbrenners (Bronfenbrenner, 1979/1996), izvērtējot jaunu tehnoloģiju ienākšanu un to nozīmes aktualizēšanos cilvēka dzīves, t.sk. izglītības, vidē. Pamatojot e-mācības, T. Či Mengs un J.M. Verners (Chee Meng, Werner, 2005) norāda uz to, ka gan skolēns, gan *tehnoloģiskā vide*, gan institucionālā vide ir vienlīdz svarīgi e-mācību vides komponenti. Tehnoloģiju vides konteksts ir izcelts arī V. Praudes un J. Beļčikova (Praude, Beļčikovs, 2001) organizācijas iekšējās vides modelī, ko var attiecināt uz izglītības iestādes kā organizācijas, kas piedāvā tālmācību, iekšējo vidi (Praude, Beļčikovs, 2001): 1) organizācijas struktūra; 2) cilvēki kā organizācijas komponenti; 3) tehnoloģijas jeb *tehnoloģiskā vide*; 4) organizācijas darbības kultūra jeb organizācijas kultūrvide. Tālmācības informatīvās un tehnoloģiskās vides specifikas raksturojums cieši saistīts ar jēdzieniem *saziņas līdzekļi, mediji*, kas ietver sevī visus modernos komunikācijas līdzekļus: televīziju, kino, video, radio, fotogrāfiju, reklāmu, avīzes un žurnālus, ierakstīto mūziku, datorspēles un internetu. Mediji ir filmas, attēli, interneta vietnes utt., ko piedāvā šie dažādie komunikāciju veidi. Uz medijiem balstītajās mācībās tiek praktiski izmantoti daži no šiem medijiem, lai dažādotu mācību veidus un paplašinātu mācību avotu klāstu, pirmām kārtām, padarot tos pieejamākus īpaši tiem, kas mācās, izmantojot internetu. Mediju izmantošana sekmē mācīšanos tikai tad, kad: mediji atbilst mācību saturam; ir skaidra saikne starp izmantoto e-mācību metodi un mediju. Elektroniskos medijus var dalīt analogajos un digitālajos medijos. Analogie mediji ir zaudējuši savu aktualitāti, ja tie vispār ir izmantojami mūsdienu mācību procesā. Savukārt digitālie mediji var būt daudzpusīgāki, elastīgāki savā pielietojumā, īpaši tad, ja tiek izmantots internets (Slaidiņš, 2005; Rubene, Krūmiņa, Vanaga, 2008)

Jēdziens e-studijas (e-mācības) ietver vēsturisko attīstību. “*Līdz termina „e-studijas” ieviešanai ap 1995. gadu tā vietā lietoja vairākus terminus: sākotnēji „uz internetu balstītā apmācība” (Internet based Training), nedaudz vēlāk „tīmeklī balstītā apmācība” (Web-based Training), ar to paskaidrojot, ka mācības var notikt gan inter-, gan intra-net vidē. Tad sekoja termins „tiešsaistes studijas” (online learning) un visbeidzot „e-studijas”, pieņemot īsinājuma „e-”, plašo lietojumu „dot com boom” laikā. „e-“ ienākšana ļāva nozarei piesaistīt miljoniem dolāru no investoriem, kas bija gatavi investēt jebkurā jomā, kas sākas ar šo maģisko burtu.*” (Slaidiņš, 2005, 4). Tādējādi izglītības un pedagoģijas terminoloģijā nozīmīgu vietu ieņēma termins **e-vide**. Mūsdienās e-vide ir viens no tālmācības vides pamatkomponentiem jeb kontekstiem.

Tālmācības **tehnoloģiskās vides, informatīvās vides** un **e-vides** konteksti ir savstarpēji cieši saistīti, kas papildina viens otru. Tālmācības vides specifiku atsedz arī atslēgējdzieni **e-studijas (e-mācības)**. Pastāv dažādas *e-studiju (e-mācību)* definīcijas. Dažas definīcijas traktē e-studijas ļoti šauri, identificējot tās

ar tiešsaistes studijām (online learning), turpretim citas iezīmē ļoti plašu pielietojumu jomu.

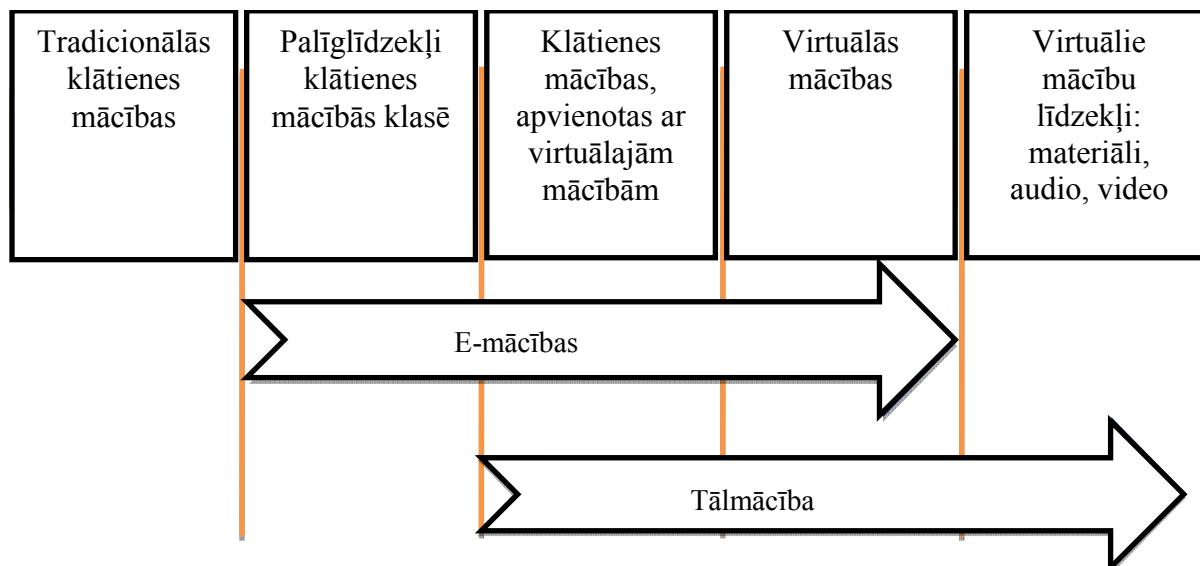
Piemēram, I. Slaidiņš (Slaidiņš, 2005) raksta, ka jēdzieni *e-studijas* sevī iekļauj gan formālās, gan neformālās mācīšanās procesus, virtuālās grupas un pasākumus, lietojot visdažādākos elektroniskos līdzekļus, bezvadu un mobilās studijas: internetu, intranetu, extranetu, CD-ROM, video un audio ierakstus, TV, mobilos telefonus, plauksta datorus, planšetdatorus u.tml. Dažreiz arī zināšanu pārvaldību (Knowledge Management) uzskata par e-studiju formu.

R. Zemskis un V. Masī ir pamatojuši vairākas *e-studiju* kategorijas (pēc Bullen, Janes, 2007). *E-studijas kā tālmācība*: studiju kursi, studiju programmas, kas pilnībā vai daļēji tiek nodrošinātas, izmantojot internetu. *E-studijas kā mācīšanās ar elektronisko līdzekļu palīdzību*: mācīšana un mācīšanās, izmantojot elektroniskos līdzekļus. Šāda mācīšanās var notikt ne tikai tālmācībā, izmantojot internetu, bet arī tradicionālajās klātienēs nodarbībās klasē. *E-studijas kā mācīšanās nodrošinājuma programmatūra vai vide*: programmatūra, ar kuras palīdzību organizē un vada (administrē) mācīšanu un mācīšanos; tās ir mācīšanās vadības sistēmas, piemēram, BlackBoard, Moodle u.c. Šajās e-vides sistēmās tiek nodrošināta skolēnu/studentu, pedagoģu un mācību resursu savstarpējā mijiedarbība, t.sk. pieeja mācību līdzekļiem, grāmatām un mācību metodiskajiem materiāliem. Raksta autoru pieredze un veiktie pētījumi liecina, ka šāda e-vides sistēmas izstrāde un uzturēšana ir īpaši svarīga tālmācībā.

Arī Latvijas zinātnieki (Ozoliņa u.c., 2003) ir izdalījuši vairākus e-studiju (e-mācību) aspektus: 1) *e-studijas* kā efektīvs mācību process, ko veido kombinējot elektroniskus studiju materiālus ar studiju atbalstu un citiem pakalpojumiem; 2) *e-studijas* kā multimediju tehnoloģiju un interneta izmantošana, lai uzlabotu mācību kvalitāti, nodrošinot pieeju resursiem un pakalpojumiem, kā arī apmaiņu un sadarbību attālumā; 3) *e-studijas* nav tikai datubāze, kurā studējošais var sameklēt visu nepieciešamo informāciju; mācību process e-vidē vienmēr notiek, izmantojot drukātus vai interaktīvus materiālus, kas vienlaicīgi ir pieejams ļoti daudziem skolēniem/studentiem, kā arī saņemot palīdzību no konsultanta/konsultantiem; 4) *e-studijas* aptver plašu pielietojumu jomu un procesus, tādus kā *tīmeklī balstītās mācības* (Web-based Training), *uz datoru balstītās mācības* (Computer-based Training), virtuālās klases un digitālā sadarbība (Digital Collaboration); tā ietver studiju satura piegādi, izmantojot internetu, intranetu/ekstranetu (LAN/WAN), audio- un videoierakstus, satelītapraidi, interaktīvo TV un CD-ROM.

Zinātnieki M. Bulens un P. Dženss (Bullen, Janes, 2007) izšķir divas kategorijas *e-mācības* un *tālmācība*, kas savstarpēji ir saistītas. Tomēr šie jēdzieni nav sinonīmi. (skat. 1. att.). E-mācībām un tālmācībai kopīgais ir: 1) klātienēs mācības apvienotas ar virtuālajām mācībām; 2) virtuālās mācības jeb mācības tikai e-vidē. E-mācības no tālmācības atšķiras ar to, ka par e-mācībām var saukt arī klātienēs mācības, izmantojot dažādus palīg līdzekļus un

informācijas tehnoloģijas. Savukārt tālmācība notiek arī neklātienē, izmantojot speciāli sagatavotos virtuālos mācību līdzekļus, mācību un metodiskos materiālus, audio ierakstus, videolekcijas un videoinstruktāžas - praktisko un laboratorijas darbu demonstrējumus.



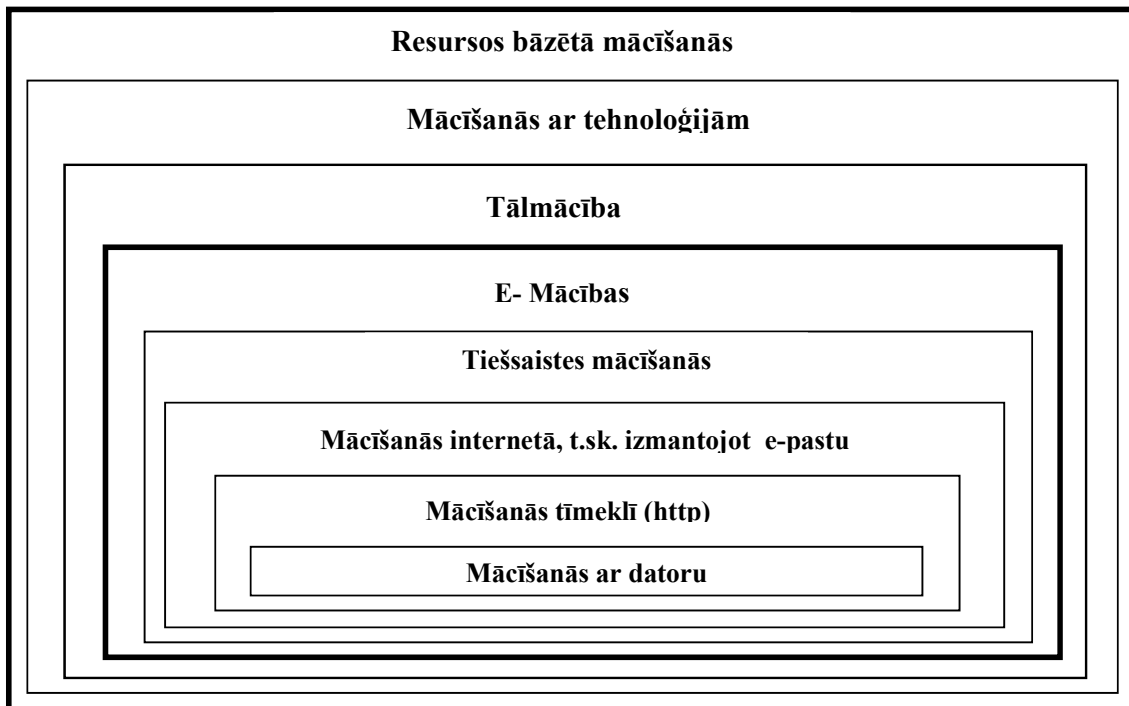
1.attēls. *Kopīgais un atšķirīgais e-mācībās un tālmācībā* (Bullen, Janes, 2007)
Fig. 1 *The Common Features of and the Difference between E-Studies and Distance Education* (Bullen, Janes, 2007)

E-mācību pamatojumā pētniece A. Anohina (Anohina, 2005) ir izveidojusi daudzlīmeņu virtuālās vides kā resursos bāstītās vides modeli (skat. 2.att.). Zinātnieces izveidotajā modelī ir izdalītas divas zonas ar vairākiem līmeņiem, kur e-mācību vide ir tālmācības vides sastāvdaļa. Šajā modelī skaidri saskatāma arī izmantojamo jēdzienu savstarpējā pakārtotība: 1) modeļa pirmā zona (mācīšanās tīmeklī; mācīšanās internetā; tiešsaistes mācīšanās); 2) modeļa otrā zona (tālmācība; mācīšanās ar tehnoloģijām; resursos bāzētās mācīšanās).

Tālmācības ideju un metodikas pamatā ir vairāki savstarpēji saistīti principi (Ozoliņa u.c., 2003): 1) iespēja mācīties attālumā (angļu val. - *distance*), 2) atvērtība un plaša pieejamība (angļu val.- *open, openness*), 3) elastība un pielāgošanās (angļu val.- *flexible*).

Tālmācības principi un to kombināciju varianti ir redzami tālmācības modelī (skat. 3.att), kas tika modificēts (pēc Ozoliņa u.c., 2003).

Pirmais princips nozīmē iespēju iegūt izglītību, neatrodies mācību iestādē, kas nozīmē - *mācīties attālumā. Mācīšanās attālumā* būtība ir ietverta pašā jēdzienā *tālmācība*. *Neklātienē jeb nepilna laika studiju formā* arī ir raksturīga iespēja mācīties attālumā, jo jēdziens *neklātiene* ir pretstats jēdzienam *klātiene*. Tālmācība pēc savas būtības ir viens no neklātienē paveidiem, taču ar izteiktu savu specifiku.



2. attēls. *Virtuālās vides kā resursos bāzētās mācīšanās daudzlīmeņu vides modelis*
(adaptēts un modificēts pēc Anohina, 2005)

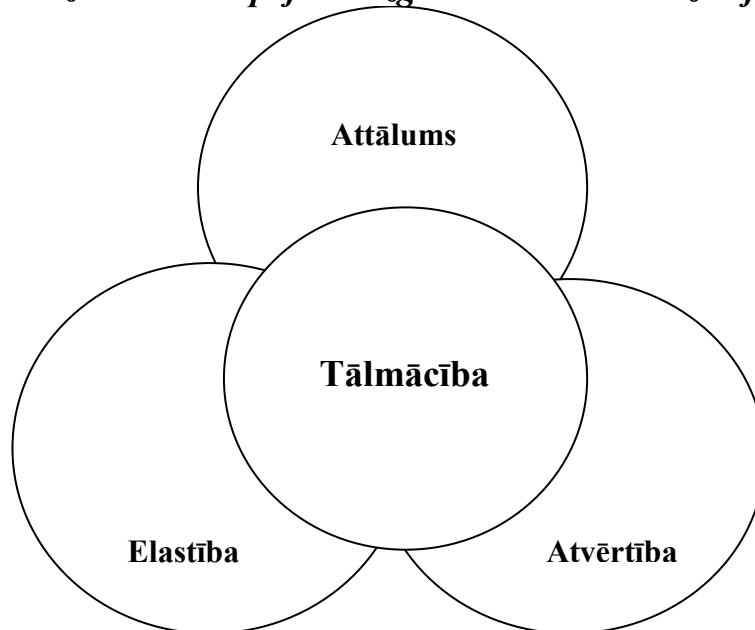
Fig. 2 *The Multilevel Environmental Model of the Virtual Environment as the Resource-Based Learning* (adapted and modified according to Anohina, 2005)

Lai radītu šo iespēju mācīties attālumā, tālmācībā tiek realizēts **elastīguma princips** mācību metodikas un tehnisko līdzekļu izmantošanā, kā arī paša mācību procesa menedžmentā. **Elastība** un **pielāgošanās** nozīmē to, ka tiek izmantoti jaunākie sasniegumi gan mācību metodikā, gan informācijas un komunikācijas tehnoloģiju izmantošanā: 1) mācību metodika un mācību līdzekļu veids (elektroniski pieejams teksts datorrakstā, audio vai videoieraksti, CD-ROM vai WWW u.c.) ir pielāgots konkrētā kursa mērķiem un uzdevumiem; 2) mācību procesā pēc vajadzības un atbilstoši tālmācības tehniskās bāzes sniegtajām iespējām izmanto IKT; 3) studējošais var mācīties sev piemērotā veidā, atgriežoties pie grūtāk izprotamām lietām, izmantojot e-vidē pieejamos mācību metodiskos līdzekļus; 4) zināšanu apguve notiek, patstāvīgi studējot, bet pasniedzēji - konsultanti nevis māca, bet tikai palīdz mācīties.

Elastīguma princips ļauj nodrošināt arī tālmācības vides **atvērtības un plašas pieejamības** principu. **Atvērtība** un **pieejamība** nozīmē, ka tiek noņemti visi šķēršļi izglītības iegūšanai: 1) tālmācība ir brīvi pieejama visiem neatkarīgi no vecuma, dzimuma, sociālā statusa, nodarbošanās vai dzīvesvietas; 2) tālmācībā katrs var izvēlēties sev vajadzīgu studiju kursu (mācību priekšmetu) un nav jāmacās uzreiz visa programma, tālmācībā tiek dota iespēja to apgūt pa daļām.

Atvērtības un **elastības** pamatprincipi ir **tālmācības vides priekšrocības**, jo neklātienē kopumā šie principi pilnā mērā tomēr netiek ievēroti.

Visi trīs principi kopā nodrošina mācīšanos jebkurā vietā, laikā, piemērotā tempā pēc individuālā plāna atbilstoši spējām, iespējām un vajadzībām, kā rezultātā ir iespējama izglītības individualizācija.



3. attēls. *Tālmācības principi un to kombināciju varianti (modificēts pēc Ozoliņa u.c., 2003)*

Fig.3 *The Principles of Distance Education and the Variants of Their Combinations (modified according to Ozoliņa u.c., 2003)*

Par tālmācību mūsdienu izpratnē var runāt tikai tad, ja tiek realizēti visi apskatītie tālmācības principi. Tas tad arī varētu kalpot par kritēriju, pēc kura atšķirt tālmācību no citiem izglītības ieguves veidiem un formām. Varētu teikt, ka tā ir tālmācība klasiskā jeb tradicionālajā izpratnē.

Raksta autoru pieredze liecina, ka *sekmīga tālmācības procesa nodrošinājumā pastāv vēl arī citi principi jeb prasības*: 1) atbalstošas, draudzīgas, pašvirzīto mācību motivējošas pedagoģiski psiholoģiskās vides nodrošinājums; 2) individuālā pieeja mācībās, kas nav tas pats, kas izglītības individualizācija (*individuālā pieeja mācībās un izglītības individualizācija* ir jēdzieni, kas nav sinonīmi, taču ir cieši savstarpēji saistīti un papildina viens otru); 3) didaktiskās (metodiskās) vides nodrošinājums: mācību satura strukturēšana un saprotamība; videolekciju, mācību līdzekļu un metodisko materiālu izstrāde un to pieejamība, tehniskais nodrošinājums, paredzot tehniskās apkalpes servisu; 4) skolotāja un skolēna daudzveidīga mijiedarbība (mācīšana un mācīšanās), kur īpaša vieta ierādāma informācijas tiešai un pastarpinātai, kā arī savlaicīgai apmaiņai, nodrošinot atgriezenisko saiti; 6) tālmācības specifikas un paša procesa pētniecība, inovāciju eksperimentāla aprobācija praksē; 7) dalīšanās pieredzē gan institucionālajā, gan indivīdu līmenī.

Balstoties uz iepriekš izklāstītajiem teorētisko pētījumu rezultātiem, varam izteikt atziņu, ka **tālmācība ir izglītības forma, kurā mācībspēkam/pedagogam nav nepārtraukta un tieša kontakta ar studentu/skolēnu klātienē.** Katrs var studēt/mācīties sev izdevīgā laikā, vietā un tempā. Tālmācības pamatā ir **patstāvīgas studijas/mācības.** Tomēr tālmācība nav tikai pašmācība. Tālmācība ir speciāli **plānotas, organizētas un metodiski nodrošinātas mācības,** kur vienu lielu daļu aizņem **mācības pedagoga vadībā,** jo tālmācība paredz un atbalsta **padomdevēju un konsultantu darbības sistēmu,** un otru lielu daļu - **pašvirzītās mācības,** izmantojot informācijas un komunikācijas tehnoloģijas. Tālmācība pamatā paredzēta **pieaugušajiem,** kā arī pietiekoši **motivētiem pusaudžiem un jauniešiem,** kas dažādu iemeslu dēļ nespēj un/vai negrib iekļauties tradicionālajā klātienē izglītības vidē un kas spēj paši sevi organizēt **aktīvām, pašvirzītām mācībām.** Tālmācība ir iespējama gan primārajā, gan sekundārajā, gan terciārajā izglītības līmenī (pamatskolā, vidusskolā, augstskolā). Tālmācība var nodrošināt gan vispārējās un akadēmiskās, gan profesionālās izglītības ieguvu.

Kā pieredze rāda, ārzemēs ir uzkrāta liela tālmācības pieredze profesionālajā izglītībā, tajā pašā laikā šis jautājums diemžēl ir aizvien ļoti diskutabls Latvijas izglītības vidē, jo pastāv stereotipi saistībā ar tālmācību profesionālajā izglītībā. Autori ir pārliecināti, ka tālmācības vides turpmākā attīstība Latvijā atrisinās pastāvošās problēmas un pretrunas arī profesionālajā izglītībā.

Secinājumi Conclusions

- Ekoloģiskā pieeja ļauj zinātniski pamatot un pētīt tālmācības vides specifiku, proti, tālmācības vidi kā daudzkontekstu vidi.
- Teorētiskie pētījumi ļauj izdalīt šādus tālmācības vides kontekstus: *informatīvā vide, tehnoloģiskā vide un e-vide,* kas komplementāri papildina viens otru, ir savstarpēji saistīti ar kopīgām un atšķirīgām vides pazīmēm. Šie vides konteksti ir cieši saistīti ar tādiem konceptiem kā *e-izglītība, e-studijas, virtuālās studijas, mediji, saziņas līdzekļi, informācijas un komunikācijas tehnoloģijas, pašvirzītās studijas, mūžizglītība* u.c.
- E-studiju pamatojumā ir vairāki aspekti:
 - 1) *e-studijas kā tālmācība:* studiju kursi, studiju programmas, kas pilnībā vai daļēji tiek nodrošinātas izmantojot Internetu;
 - 2) *e-studijas kā mācīšanās ar elektronisko līdzekļu palīdzību:* mācīšana un mācīšanās, izmantojot elektroniskos līdzekļus;
 - 3) *e-studijas kā mācīšanās nodrošinājuma programmatūra vai vide.*
- Pastāv vairāki principi, kas raksturo un nodrošina tālmācības vides specifiku.

Summary *Kopsavilkums*

The development of a human being takes place in the interaction with his/her life environment. Educational environment, including distance education environment, is particularly important for the facilitation of the sustainability of all society and the development of each individual. Ecological paradigm becomes more and more topical in modern education. Ecological approach enables to substantiate scientifically and perform research on the specificity of distance education environment, that is, distance education environment as the multicontextual environment.

Theoretical research enables to identify the following contexts of distance education environment: *informative environment*, *technological environment* and *e-environment* that complementary supplement each other, are interrelated with common and different environmental features. These environmental contexts are closely related to such concepts as *e-education*, *e-studies*, *virtual studies*, *media*, *means of communication*, *information and communication technologies*, *self-directed studies*, *lifelong and/or lifewide education* etc.

There are several aspects in the substantiation of e-studies:

- 1) *e-studies as distance education*: study courses, study programmes that are ensured fully or partially using the Internet;
- 2) *e-studies as learning using electronic means*: teaching and learning using electronic means;
- 3) *3e-studies as the software or environment for ensuring learning*.

There are several principles that characterize and provide the specificity of distance education environment.

Literatūra *Bibliography*

1. Anohina, A. (2005). Analysis of the terminology used in the field of virtual learning, *Educational Technology & Society*, 8 (3), 91-102.
2. Briede, B., Pēks, L. (1998). Pedagoģiskā vide. Zinātniskās konferences raksti *Mājturības pedagoģiskās aktualitātes*. Jelgava: LLU, 87. – 92. lpp.
3. Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Bullen, M., Janes, D.P. (Eds). (2007). Making the Transition to E-learning: Strategies and Issues. Idea Group Inc (IGI), 366 pp.
5. Chee Meng T., Werner, J. (2005). Designing and evaluating E-Learning in higher Education: a Review and Recommendations. *Journal of Leadership and Organizational studies*, Vol.11, No 2, pp.15-25.
6. Katane, I. (2009a). Developmental Aspects of Educational Ecology. In Proceedings of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality*. Jelgava: LLU TF IMI, pp. 259 – 274.
7. Katane, I. (2009b). Ecology of Education as a New Interdisciplinary Research Trend. In Proceedings of the International Scientific Conference *Latvia University of Agriculture – 70*. Jelgava: LLU, pp. 183 – 184.

8. Katane, I. (2005). *The Evaluation Model of the Rural School as Educational Environment. Summary of Doctoral Dissertation. Scientific sub-sector: School Pedagogy.* Daugavpils: Daugavpils University, pp. 37-73.
9. Katane, I. (2007a). No ekoloģiskās paradigmas līdz vides modelim izglītības pētniecībā. Sērija „*Izglītības ekoloģija*”. Jelgava: LLU, 239 lpp.
10. Katane, I., Katans, E., Vāvere, G. (2012a). Distance Education in Historical Aspect. In Proceedings of the International Scientific Conference *Society. Integration. Education.* Latvia, Rēzekne: RA, pp. 312– 321.
11. Katane, I., Katans, E., Vāvere, G. (2012b). Environment of Distance Learning for Humanization and Democratization of Education: the Historical Aspect. In Proceedings of the International Scientific Conference *Rural Environment. Education. Personality,* N°5. Latvia, Jelgava: LLU, pp. 35 – 42.
12. Ozoliņa, A., Slaidiņš, I., Slaidiņš, V., Žuga, B. (2003). *Tālmācības un e-studiju metodika un tehnoloģija.* Rīga: IZM. Skaņīts 08.02.2013. no: <http://www.internet-uni.lv/izm/index.html>
13. Praude, V., Beļčikovs, J. (2001). *Menedžments: teorija un prakse.* 2. izd. Rīga: Vaidelote.
14. Rubene, Z., Krūmiņa, A., Vanaga, I. (2008) *Ievads mediju pedagogijā.* Rīga: RaKa.
15. Simonson, M., Schlosser, C. (1995). More than fiber: Distance education in Iowa. *Tech Trends* 40 (3): 13-15.
16. Slaidiņš, I. (2005). *Labās prakses rokasgrāmata e-studijās iesaistītajiem.* Rīga: RTU, TB.

Irēna Katane	Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts J.Čakstes bulv 5, Jelgava, LV - 3001 e-pasts: Irena.Katane@inbox.lv Tel.: +371 29110582
Edgars Katans	Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts J.Čakstes bulv 5, Jelgava, LV - 3001 e-pasts: Edgars.Katans@gmail.lv Tel.: +371 26229726
Gita Vāvere	Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Tehniskā fakultāte, Izglītības un mājsaimniecības institūts J.Čakstes bulv 5, Jelgava, LV - 3001 e-pasts: Gita.Vavere@talmacibasvsk.lv Tel.: +371 26468184

HUMOR AND LAUGHTER IN THE PEDAGOGICAL COMMUNICATIONS

Vladimirs Kincāns
University of Latvia

Abstract. *This article analyzes the possibilities of humour and laughter in educational activity. Using techniques based on the knowledge of methodological potential of laughter is a substantial reserve for increasing the effectiveness of training, education and personal development. From a pedagogical point of view, means of creating a comic situation is a way of indirect pedagogical interaction with the audience. Laughter helps to observe generally accepted social norms of behaviour, avoid conflicts, defuse the situation, remove emotional tension and enhance the intellectual activity of students.*

Keywords: *laughter, humour, joke, smile, education, pedagogical activities, self-irony.*

Introduction

Modern education is in need of a teacher with high intellectual and communication skills, ability to think critically and to creatively solve the tasks assigned. Searching for new ways to improve education encourages the search for teaching technologies that allow using the personal capacity of a teacher, the use of which has not been considered enough. Pedagogical value is concealed in such characteristics of human nature as humour, wit and laughter.

Specialists equate optimism and a sense of humour with other necessary emotional features that make up the professional competence of a teacher. The problem of laughter and humour as a pedagogical problem finds some coverage in the contemporary literature. However, the potential of laughter in pedagogical practice has not been studied sufficiently. Primarily, it is due to the fact that laughter, as the object of study, is a rather complex phenomenon and poorly responds to consistent description. Nevertheless, it should not affect the understanding of productivity of laughter and ability to use its pedagogical reserve. Introducing into the pedagogical armoury of means, methods and techniques based on the knowledge of methodological potential of humour is a substantial reserve for increasing the effectiveness of training, education and personal development.

The problem of laughter

Almost all major thinkers of the past drew their attention to the questions of the funny. Plato is considered to be the first among outstanding philosophers who focused his attention on the study of the funny. From his point of view, humour is a negative phenomenon since it is based on a sense of malice and envy, especially laughter caused by misfortune or failure of others or ridicule of those who are inferior (*Платон, 1990*).

In "Rhetoric", Aristotle considered jokes as a form of educated arrogance. He noted that the funny is a sort of mistake and a disgrace that brings no harm to anybody. However, unlike Plato, Aristotle assumed that a moderate amount of humour can be helpful (*Аристотель, 2000*). Cicero tried to systematize the existing views on laughter and created the first classification of techniques of wit (*Цицерон, 1972*).

In the Renaissance, laughter was an expression of a new, free, critical and historical appearance of the era. The Renaissance formed the idea of laughter as confrontation to fear. Already in medieval comedy there was a premonition that the man overcomes fear through laughter. However, the Renaissance went further and taught the man to overcome, with the help of laughter, not only the external fear, but also the internal fear. R. Descartes defined laughter as a consequence of joy (*Декарт, 1989*). B. Spinoza spoke of laughter in the same way (*Спиноза, 1999*). T. Hobbes developed the opinion of Plato and Aristotle that laughter is related to the superiority over something or somebody (*Гоббс, 1964*). I. Kant saw laughter as a type of game that gives the man a lively pleasure. Laughter is an emotion ensuing from a sudden transformation of tense expectation into nothing (*Кант, 1966*). Hegel tried to understand the difference between the funny and the comic. If laughter can both be caused by simple things and significant phenomena, then the comic should be presented with more stringent requirements (*Гегель, 1997*).

In the second half of the 19th century, Herbert Spencer continued to analyze the mechanism of laughter caused by perception of the comic (*Кон, 1979*). The comic implies some sort of incongruity - everyone expects one thing and then something completely different is discovered (*Спенсер, 1988*). A. Schopenhauer further develops the idea of inconsistency as a source of laughter and creates his own "Theory of The Absurd." Laughter arises from recognition of the absurd, awareness of discrepancies between the concept and the real object (*Шопенгауэр, 1992*).

In the early 20th century the ideas of Henri Bergson became increasingly popular. According to A. Bergson, the reason of laughter is inertia of the character, intelligence and even the body which the society wishes to eliminate to get a lively flexibility. The stronger laughter gets, the more naturally its cause can be explained - automatism, dogmatism, inertia (*Бергсон, 1992*). For A. Bergson laughter is intended for the adjustment and correction of social behaviour of the man.

S. Freud also contributed to investigation of the funny. He believed that humour saves mental energy. The nature of laughter is its compensatory function (*Фрейд, 2006*). Laughter protects the man since it allows maintaining composure, dignity and self-control in extreme conditions. I. Huizinga introduced game in the study of laughter. The comic, in his view, is often associated with the game (*Хейзинга, 1997*). The serious confronts the game,

while a joke and laughter confront the serious and in this case it is accompanied by overstepping the boundaries of everyday life into a temporary sphere of activity, which has its own direction flowing inside the playing space.

In the theory of laughter, irony comes to the fore in the epoch of post-modernism. The true essence of things opens at the level of self-irony and self-parody.

A quick glance at the history of this issue is enough to understand the strong interest of thinkers of the past in covering the nature of laughter. The picture of current researches is so diverse and contradictory that it is premature to speak about a complete theory of laughter. In modern literature, the phenomenon of laughter is presented rather patchy and multifaceted. Laughter as a complex phenomenon is studied from different perspectives depending on the chosen approach. Research is being conducted in the aesthetic, philosophical, psychological, linguistic, physiological, and sociological areas. It is rather difficult to attribute concepts of many authors elaborating the problems of laughter to any particular area since they are at the crossroads of different areas and explore the phenomenon of laughter in complex (medically and biomedically, philosophically and aesthetically, culturally and historically, and socio-culturally).

The number of theories of laughter is currently so large that even classification thereof looks problematic. Among contemporary authors, who have performed a significant work in relation to systematizing theories of humour, only B. Dzemidok and V. Raskin will be pointed out here. In his work "On The Comic", Dzemidok, first of all, divides all concepts into objectivistic (the focus is on objective characteristic features of an object), subjectivistic (the funny is defined as a result of subjective skills of a person), and relationalistic (the funny is considered as a consequence of relationship of objective characteristic features of a subject with subjective skills of a person). Secondly, Dzemidok combines the concepts of humour based on the principle that defines the essence of laughter (*Дземидок, 1974*).

Victor Raskin held the view that the existing theories can be divided into three types: incongruity theories, hostility theories and release theories (*Raskin, 1985*). Incongruity theories suggest that humour ensues from understanding of incongruity between the listener's expectation and what has happened, result. This idea was first proposed by Aristotle and then subsequently was varied by various authors (Kant, Schopenhauer).

Theories of hostility/excellence go back to Plato, Aristotle and Cicero, and also found support in works of Schopenhauer, Hobbes, etc. These theories suggest that the funny lies in finding a sense of superiority over something, or in overcoming obstacles, or aggression, attacking some object.

Release theories are based on the fact that the funny is the result of realization of psychic energy freeing the man from different kinds of rules and restrictions.

Laughter and humour facilitate liberating people from social taboos and conventions. The most popular of these theories belongs to S. Freud.

The statement of Ruskin that all three types of theories are well described by a semantic theory of humour seems noteworthy. According to the semantic theory, a sense of laughter occurs at a sudden intersection of two independent contexts at the point of bisociation. Two contexts, completely alien to each other, begin to seem to us associated and, therefore, a cognitive dissonance, which is compensated by the reaction of laughter, occurs.

Just as Ruskin, many other researchers were aware that these schemes are not the goal but a means to further understanding of laughter as a living phenomenon. Laughter is a complex phenomenon that cannot be driven into a rigid scheme and unambiguously described. All these constructions do not deplete the essence of laughter, but, revealing individual aspects, gradually bring us closer to understanding of its irrational depth and complexity.

Laughter in pedagogical activity

Despite the diversity of approaches and classifications that impede an unambiguous interpretation of laughter and humour, the reliance on existing theoretical concepts and classification allows us to formulate a working definition of laughter as a pedagogical tool. The basis of laughter is awareness of the participants of communication of various discrepancies (between the expected and what had happened, between the visible and real, between goals and means, form and content, etc.), creating a comic effect and promoting benevolent relationships.

In the first approximation, we can speak of two indispensable conditions of laughter. One of conditions entailing laughter is criticism and depreciation of the relevant standards and conventions. Secondly, it is a sense of joy that overflows the laughing. The range of emotions giving satisfaction to the man is diverse - dominance, the joy of life, fun, pleasure, safety, welfare, a game and so on.

Despite the fact that this kind of division is rather conditional, it is these two aspects - the critical and protectively-entertaining, that we are primarily interested in when it comes to the pedagogical aspect of laughter.

A critical aspect of laughter is that it helps to uncover all sorts of errors, mistakes, illusions, inertia and dogmatism in individual and social life. A laughing student is not threatened by dogmatism, because laughter always affirms the relative truth and destroys absolutes. The proclaimed absolute truth is always dogmatic and serious. Laughter indicates inaccessibility and falsity of the absolutized, final, and static.

Extreme relativism is also alien to laughter - laughing at absolutely everything is stupid and immoral. Relative truths affirmed by laughter more likely are steps to understanding of the truth. Criticism of the old, outdated theories through

laughter demonstrates the relativity of knowledge. In fact, science itself appears primarily as criticism of the mythological picture of the world. Laughter is one of the ways to isolate weaknesses and inconsistencies in various views and opinions. With the help of laughter, the truth is clarified, as well as inertia, formalism of social life, or just stupidity and backwardness are dealt with. Laughter should be regarded as a mechanism of selection contributing to correction of the truth and amputation of casual and substandard meaningful words, constructions, acts, ideas, theories or actions. People laugh at what, from the standpoint of a given culture, is abnormal, inappropriate and wrong.

A critical component of laughter explains it as a negation of negative values which widens the scope of freedom. However, this criticism in laughter cannot be entirely nihilistic and only contradicting. Laughter is criticism in the name of high moral, scientific and socially important ideals. From this point of view, laughter does not only destruct; it also affirms, and if to be more precise, destroys in the name of affirmation.

The audience can be shown the absurdity and non-viability of some values by creating a consistent scientific concept and rigorous argumentation. However, clothing the outdated approaches into deliberately exaggerate, illogical form, and thus, through laughter, involving the emotional side of personality, it is much easier to break down prejudice and false beliefs ingrained in the mind. The ambivalent nature of laughter includes debunking imaginary values and the joy of liberation, deliverance from representations of the past binding cogitation. As Bakhtin wrote, "laughter both denies and affirms; with its help one is buried and revived" (*Бакхтин, 1990*). Not accidentally Socrates, Cicero, Michel de Montaigne, Voltaire, Friedrich Nietzsche and many other thinkers of the past were masters of this comic exposure of everything worthy of criticism.

Another important role in the educational process is played by defensively-entertaining aspect of humour and laughter. Laughter brings the protective function of increasing vitality of the organism, resistance to extreme conditions. A classic example is jokes of students before the next test or exam. Humour and jokes at this point are not the best examples of wit. Most of them are typical examples of black humour. But the function of laughter in these jokes is clearly protective. The main function of laughter as a defensive reaction is to hide the true state of mind of a student before the test. In a stressful situation during an examination, students have a need to hide from the teacher excitement, embarrassment, oppression, a sense of fear and discomfort. Laughter and self-irony are a reaction preventing a possible failure (a bad score) and switching from tragic perception of reality to ironic, less painful.

On the other hand, laughter not only protects; it also entertains. Today, scientific style and seriousness of the modern pedagogical practice is not accepted ambiguously by everyone. Many teachers feel an acute need to reduce the style and forming-up of normal human conversation. To find common ground with

the audience rather than broadcast the truths not to be doubted is not a simple task, especially for the older generation of teachers. The serious and authoritarian style of teaching communication of many teachers is not due to their personal stagnation, but rather due to that paradigm of education, which formed the ideal image of a teacher. Although in reality, the situation of pedagogical interaction, being strongly ritualized and assuming a strict distribution of statuses and roles associated with particular behaviour, is a productive basis for creating all sorts of inconsistencies that result in laughter. A joking and laughing teacher per se represents a discrepancy between perception of the teacher and traditional characteristics, i.e. "serious", "respectful", "important". Despite this, for many teachers laughing and joking during classes is an unacceptable liberty. Casual behaviour allegedly causes damage to the teacher's prestige, and joking may only be allowed after classes. It is no coincidence that in student folklore there is a stereotypical image of the teacher as a person who is certainly dressed in a gray suit with the face of "war" or a stone mask on his face. Although, starting from first-graders and ending with students, they all dream to see a smiling teacher who can laugh and joke. And it is not just an aesthetic whim. It is some objective regularity ensuring the success of educational communication.

This is confirmed by a softer form of laughter - a smile. A smile is less intense than laughter, so it leaves more room for the intellectual rather than reflex basis. It is not accidental that a smile and laughter are a common and socially desirable signs of friendliness, interest and goodwill. A smiling man is a kind of demonstration of one's confidence. A smile is the key to success both in personal life and at work. It is due to the fact that the expression of joy is welcomed by almost all people. It brings a person a feeling of something pleasant, brings a sense of satisfaction, happiness and peace. That's why management specialists give a smile so high a value.

Just a look at people successful in business is enough to understand that, as a rule, they are quite charming, handsome and smiling people who know how to win over another person. However, this simple truth finds confirmation in the educational environment with difficulty. There are few friendly, smiling faces and a lot of gloomy and anxious teachers. By paraphrasing the words of one of the heroes of the play of Baron Munchausen, let us recall that a serious face is not a sign of intelligence. Many stupid things in the world are made with this expression. By smiling we sort of appeal to the audience with the words "I like you", "I'm glad to see you".

To even greater degree it concerns laughter. Having originated as a form of expressing aggression, laughter today demonstrates the suppression of intraspecific aggression. Laughter becomes a factor constituting value grounds of socially-cultural space. Laughter as an ancient metacommunicative signal indicating the absence of aggressive intentions is absolutely clear to all members

of the community. Laughter is contagious and it easily acquires the character of a mass phenomenon. Thanks to empathy as a mechanism for synchronizing experiences, laughter encourages the group members to unconsciously imitate each other. In addition, the physical condition of a laughing man is characterized by a sharp weakening of muscle tone, which means a well-known relaxation. A laughing man eliminates psychological stress. Laughter brakes will, blunts assessment of the situation in terms of logical reasoning. In other words, because of these qualities laughter makes the audience more pliable, which makes the work of the teacher much easier.

At the same time, in terms of perception, emotions occurring during laughter contribute to a more successful mastering of the material. Half-joking and humorous examples and comparisons are remembered easier and can be explained much more accessibly than dry definitions. A timely emotional focus on the key issue allows students to understand its essence more accurately. In contemporary pedagogical style of many of my colleagues from Europe and America such a technique is widely practiced. I would say that they have well learned the formal scheme of using humour and laughter at the beginning, middle and end of sessions. The question of how the teacher uses a sense of humour - creatively or according to a prefabricated stencil is ultimately not least important. In any case, presentation of information with the help of humour, including jokes and using situations to the best effect, clearly serves for the benefit of educational process rather than brings harm to it.

Apart from monotone seriousness, when presenting the materials the other extreme should be noted - satiety with comic examples. A large number of jokes and humorous comparisons and laughter can cause emotional satiety and, consequently, dullness of reaction. Between the funny and serious there should be a kind of parity - humour is humour only against seriousness, and something serious, in its turn, seems to be more important against the background of entertainment.

The teacher's competence is determined, among other things, by how he perceives criticism and whether he is able to critically evaluate his actions and deeds. The man, who is capable and able to admit his errors, is always a more promising specialist in any field of human activity. Admitting one's mistakes is always very difficult. For a teacher it is twice as difficult since rather often he has to admit mistakes in presence of the whole audience. The sense of humour and laughter are, in such situations, an indispensable means to save one's "face" and admit one's mistake. By that the teacher simultaneously demonstrates to students his self-criticism and humour. Self-criticism associated with humour is an indication that the teacher adequately responds to the ongoing events around him and is willing to give up unfounded claims with regard to knowing the only true truth. The ability of the teacher to laugh at himself demonstrates to students that he, like everyone else, is not immune to making mistakes and

getting into absurd situations. Self-irony, the ability to laugh at oneself is an indication that the teacher is able to take a joke from the audience. The teacher's sense of humour to some extent passes on to students. They form an optimistic attitude, which cannot but help to create a favourable psychological climate in the classroom. Joint laughter has an important biosocial function of connecting positive emotions of students and reinforcing the desired behaviour of others ("to laugh with someone"), helps to coordinate their actions and contributes to the establishment of trust relationships. And vice versa, if a joke does not cause any reaction from listeners it is a sure signal of ostracism or at least unfriendly relations. Of course, it can simply be blamed on a bad joke. However, in this case, a supportive audience will at least smile out of politeness to demonstrate understanding of the situation. In any case, a joke can be regarded as a peculiar form of "reconnaissance". Any reaction of the audience - laughing, smiling, roars of laughter, silence - provides the teacher with information on the extent of social cohesion, level of development, the level of preparedness of students and potential saving of linguistic resources. That is, reaction to a joke allows the teacher to identify the hidden, untapped mental resources of students and provide access to them through indirect pedagogical tools.

Observations show that teachers with well-developed sense of humour in the aspects of understanding and use thereof are good organizers, can work and love working with students. Teachers who are able to understand and use humour are satisfied by not only material and organizational conditions of work, relationships with colleagues and students, the process of work and professional achievements, but also by opportunities offered by the teacher's profession. They estimate the level of their training more highly and believe that the chosen profession is appropriate to their nature and inclination, provides opportunities for professional growth. They feel a sense of joy and pride of knowing their affiliation to the profession and experience positive emotions at work. This increases their intrinsic motivation and promotes their further professional growth.

Tools for creating laughter are varied. Countless are contradictions that create laughter. But in all cases, laughter reveals what was previously hidden from view and understanding. Laughter allows discovering the true essence of what just seems. Using humour in teaching activities is based on both personal qualities of the teacher and his communication skills. To create laughter, the teacher can use as original (jokes, pun, etc.) as reproductive (anecdotes, aphorisms and parables) forms. As methodological techniques that can be used with the aim to create a comic situation and laughter can be named: exaggeration, understatement, reduction to absurdity, ambiguity, unexpected conclusion, calambour, allegory, contrast, comparison, sharpening, contradiction, broken expectation, irony, hint, repetition, metaphor, imitation,

use of proverbs and aphorisms, unexpectedness, literal understanding of words, pun, paradox, combination.

The potential of humour as a pedagogical means is limited, which requires from the teacher the culture of its implementation and compliance to its use. For example, satire, irony or mockery as a technique in educational environment has limited potential. If irony in relation to historical events and characters, these or those values or scientific ideas is acceptable and is able to activate the creative movement of thought, irony with regard to mental ability of a student, a mockery about his failures, satirical derision of infirmity or sarcasm over the appearance are unproductive both from pedagogical and moral points of view. All this, of course, may provoke laughter in the audience, but for the purposes of education and training it is a very bad pedagogical move. Forms of the comic that the teacher adopts, the way he uses wit, what he laughs at and how he is doing it shows the general pedagogical position of the teacher, his idea of the value of the man in general and means of influencing him.

Conclusion

Thus, from the pedagogical point of view, humour and laughter are special in terms of form, universal, multifunctional devices of indirect impact that is realized in verbal or nonverbal form in pedagogical interaction. Laughter and humour in the arsenal of pedagogical communication are crucial, as the mission of education lies not only in the technological transfer of knowledge, but also in the influence on the student, primarily, on his feelings, behaviour, qualities of character, etc. In his daily professional activities the teacher expresses his views and thoughts directly and unambiguously. Nevertheless, experience shows that direct edification, morality, and demands are not conducive to establishing contact with the audience, hinder the achievement of the desired effect in communication.

Laughter, as a method of pedagogical influence, helps to observe generally accepted social norms of behaviour, avoids many of the "uncomfortable" situations, and evades "sharp corners" in communication, as it gives a student the right to act or not act in accordance with information understood. Laughter is a means of democratization of pedagogical communication as opposed to authoritarian ways of interaction.

Laughter helps to avoid conflict situations. Adopting indirect forms of influence and limiting the use of direct methods of influence on the audience, the teacher harmonises relationships with students. Laughter provides an opportunity to defuse the situation, alleviate emotional tension and enhance the intellectual activity of students. A joke and humour play a role of some sort of "intrigue" by "getting to the bottom" of which students understand the true communicative intention of the teacher. Laughter introduces a game element making

communication between the teacher and the audience intriguing and exciting, which encourages students to independent "search for the truth."

Kopsavilkums

Raksts analizē humora un smieklu izmantošanas iespējas pedagoģiskajā komunikācijā. Smieklu potenciāla izmantošana var būtiski paaugstināt mācību procesa efektivitāti, personības audzināšanas un attīstības līmeni. No pedagoģiskā viedokļa raugoties, humors un smieklī ir netiešās iedarbības universālie, daudzfunkcionālie paņēmieni, kas pedagoģiskās komunikācijas procesā realizējas verbālā un neverbālā formā. Smieklīem un humoram pedagoga darbā ir principiāla nozīme, jo izglītības misija ir ne tikai formāla zināšanu nodošana, bet arī jūtu, uzvedības, rakstura īpašību un kompetenču veidošana.

Savā ikdienas profesionālajā darbībā pedagogs izsaka viedokli un domas skaidri un nepārprotami. Un tomēr pieredze liecina, ka kategoriskas prasības un pamācības neveicina kontakta veidošanos ar auditoriju, traucē panākt vēlamo sadarbības rezultātu. Izmantojot netiešās iedarbības formas un ierobežojot tiešās ietekmes paņēmienus, pedagogs harmonizē attiecības ar auditoriju. Smieklī palīdz ievērot vispārpieņemtās sociālās uzvedības normas, izvairīties no konfliktsituācijām, izkliegt vai likvidēt emocionālo spriedzi un aktivizēt studentu intelektuālo darbību. Smieklī ir pedagoģiskās saskarsmes demokratizācijas līdzeklis. Smieklus un humoru var izmantot kā savdabīgu intrigu, kuru atšķetinot, studenti izprot pasniedzēja patieso komunikatīvos nodomus. Smieklī ievieš spēles elementus, padarot saskarsmi starp pasniedzēju un auditoriju interesantu un aizraujošu, tādējādi veicinot studentu radošo aktivitāti un stimulējot viņos patstāvīgu domāšanu.

Bibliography

1. Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht, Boston; Lancaster: D. Reidel Publishing Company.
2. Аристотель. (2000). *Риторика. Поэтика*. Москва, Лабиринт.
3. Бахтин, М. (1990). *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Москва, Художественная литература.
4. Бергсон, А. (1992). *Смех*. Москва, Искусство.
5. Гегель, Г.В.Ф. (1997). *Наука логики*. СПб.
6. Гоббс, Т. (1964). *Избранные произведения в 2 т., Т. 2*. Москва.
7. Декарт, Р. (1989). *Сочинения в 2 т., Т.1.*, Москва, Мысль.
8. Дземидок, Б. (1974). *О комическом*. Москва.
9. Кант, И. (1966). *Сочинения в 6 т., Т. 6*. Москва.
10. Кон, И.С. (1979.) *Социологическая концепция Герберта Спенсера*. В кн. История буржуазной социологии XIX — начала XX века. Москва, Наука.
11. Платон. (1990). *Собрание сочинений в 4 т., Т.1*. Москва, Мысль.
12. Спиноза, Б. (1999). *Сочинения в 2 т., Т. 1*. Изд. 2-е. СПб, Наука.
13. Спенсер, Г. (1988). *Физиология смеха*. Опыты научные, политические и философские. Минск, Современный литератор.
14. Фрейд, З. (2006). *Остроумие и его отношение к бессознательному*. Москва, Харвест.

15. Хейзинга, Й. (1997). *Ното Ludens. Статьи по истории культуры*. Москва, Прогресс.
16. Цицерон. (1972). *Три трактата об ораторском искусстве*. Москва, Наука.
17. Шопенгауэр, А. (1992). *Избранные произведения*. Москва, Просвещение.

Vladimirs Kincāns	Latvijas Universitāte Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, Latvia, LV-1086, e-pasts: kincans@lanet.lv Tel.: +371 67377586, +371 67034023
------------------------------	--

LEARNING OUTCOMES FOR LIFELONG LEARNING IN THE CONTEXT OF LATVIAN VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION

Gunta Kinta
University of Latvia

Abstract. *Using learning outcomes, which are defined as statements of what a learner knows, understands and is able to do after learning, may support lifelong learning, since the outcome of education rather than input and process are emphasised. In Latvia vocational education is considered to have important role in the context of lifelong learning. Therefore, this study aimed at exploring views of vocational education students concerning the role of lifelong learning knowledge, skills and competences in vocational secondary education. The questionnaire including 19 statements of general learning outcomes was completed by 1817 vocational education students from 25 vocational schools. The results of the study indicate that the respondents appreciate the importance of these learning outcomes, although in case of some statements the respondents do not have clear understanding how these learning outcomes relate to their occupation.*

Keywords. *Learning outcomes, key competences, vocational secondary education.*

Introduction

Both in Latvia and in other European countries the introduction or support to learning outcomes based education may be seen as a tool for promoting participation in lifelong learning. For an instance, learning outcomes are emphasised in the process of setting up national qualifications frameworks and referencing them to the European Qualifications Framework (EQF) for lifelong learning. Since learning outcomes – statements of what a learner knows, understands and is able to do after some period of learning (European Parliament and the Council, 2008) – focus on the actual achievements of learners instead of how these results were gained, this approach is more suitable in the context of lifelong learning when individuals with various previous experiences and expectations seek for their further development.

Vocational education system based on learning outcomes in Latvia has a potential for facilitating lifelong learning, which has been indicated in several policy planning documents, e.g. *Guidelines for lifelong learning policy for 2007-2013* (2007), and concept *Raising attractiveness of vocational education and involvement of social partners within vocational education quality assurance* (2009). By differentiating vocational education offer both in terms of content and structure, the availability of vocational education for various social groups is expected to be promoted. Vocational education programmes already represent a large range of economic sectors, and it is crucial that the programmes ensure the acquisition of knowledge, skills and competences relevant to labour market needs. Yet taking into account the rapid development

of technologies and changing requirements, each individual should master some basic, general and transferable knowledge, skills and competences to be applied in or adapted to unpredictable situations.

Therefore, a study was carried out with the aim to explore the meaning of lifelong learning knowledge, skills and competences in the Latvian vocational secondary education. Second year vocational education students were surveyed to support the aim of this study.

The concept of learning outcomes

Learning outcomes comprise knowledge, skills, competences, attitudes and values that students obtain during a certain period of learning and may apply in their further education and employment. Since learning outcomes should be measurable, i.e. teachers should be able to observe and students – demonstrate their achievements, usually learning outcomes describe only knowledge, skills, competences. In this paper knowledge is defined as a set of systemised cognitive units forming in the course of various situations. Skills comprise ability to perform cognitive and physical operations, which usually are obtained through learning or work. Competence is explained as ability to demonstrate how a person is able to apply their knowledge and skills independently in various unpredictable situations (Vocational Education Administration, 2007). These three dimensions are used in the context of the European Qualifications Framework; thus, it has been an agreement among international experts.

The most significant features of learning outcomes are as follows:

- Learning outcomes are measurable – expected outcomes should be formulated the way that teacher and students are able to assess the extent the learning outcomes have been mastered;
- Learning outcomes are attainable – students should be able to achieve the expected outcomes in the particular period of time;
- Learning outcomes are determined in advance – both teacher and students are aware of expected outcomes before certain learning activity has been commenced;
- Learning outcomes show progress of an individual student – when assessing student's performance, all participants may observe how student's knowledge, skills and competences have improved comparing to the beginning of learning period;
- Learning outcomes are understandable for all the stakeholders – individuals involved in education process are informed about and understand the meaning of expected outcomes;
- Obtained learning outcomes are confirmed by demonstrating – students should be able to show in relevant manner the outcomes they have mastered (Battersby, 1999; Melton, 1997; Moon, 2002).

One of the issues when formulating learning outcomes is to decide, which set of learning outcomes should be included in particular course or education programme. Since the variety of education programmes is evident is increasing, some major requirements for expected learning outcomes should be drawn. An example of such agreement at international level were eight general learning outcomes, which were outlined by the *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (December 2006) and which should be to some extent be mastered by all inhabitants. In the recommendation the term “key competences” is understood as a holistic concept imparting knowledge and skills. Yet in this study learning outcomes are considered to be the overarching concept that consists of knowledge, skills and competences. The eight key competences or general learning outcomes are communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; and cultural awareness and expression (European Parliament and the Council, 2006).

In terms of an OECD programme, Rychen and Hersh Salganik (2001) summarised the views of several experts concerning general learning outcomes and concluded that three main categories of key competences may be distinguished:

- Acting autonomously – an individual is aware of their rights and interests, is able to initiate interaction with environment and develop strategies for achieving their goals;
- Using tools interactively – an individual possesses relevant tool and is able to use it properly, as well as is aware of ways how the tool influences their interaction with environment;
- Interacting in heterogeneous groups – an individual is able to perceive and comprehend opinion of others, solve conflicts of interests by working in group, and is willing to form common strategies (Rychen, Hersh Salganik, 2001).

The key competences usually are described as multifunctional and multidimensional, transferable from one field to other, and related to a higher stage of mental development (Rychen, Hersh Salganik, 2001). Hence, general learning outcomes do not refer to a certain field or discipline of study; they are generic to be applied in various economic sectors and life situations.

The Methodology of Study

This study was carried out in vocational secondary education, which in Latvia is ensured after nine-year basic education or general secondary education. Vocational secondary education programmes are four-years long and lead to a

diploma of vocational secondary education and the Latvian professional qualification level 3, i.e. EQF level 4. The graduates obtain rights to enrol in higher education. The secondary education level also includes three-year long vocational education programmes, which, according to the Vocational Education Law (1999), are part of vocational secondary education programmes and lead to the Latvian professional qualification level 2, i.e. EQF level 4. The graduates do not have right to enrol directly in higher education programmes, but a one-year long intermediate general education course is available for those willing to continue at a higher education institution.

The general aim of the vocational education students' poll was exploring respondents' opinion concerning education process; knowledge, skills and competences necessary for professionals; and students' assessment. Regarding the focus of this paper, only some of the questions included in the questionnaire are outlined and analysed here.

The respondents were asked to evaluate in four-point Likert scale 19 statements describing general learning outcomes, which they considered to be or not important for a good professional. Thereafter, the respondents had to name, which of these examples were the most significant in their future occupation. These statements of learning outcomes were formulated on basis of general learning outcomes included in the *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning* (December 2006), the OECD programme (Rychen, Hersh Salganik, 2001), a vocational secondary education programme, as well as using the descriptions of the Latvian Qualifications Framework levels included in the Cabinet of Ministers *Regulations on the classification of Latvian education* (2008, 2010). Thus, these 19 sentences were general and did not refer to a specific field or qualification.

Prior the collection of data, the questionnaire was piloted; 83 respondents, who were randomly selected vocational education students of both sexes, completed pilot questionnaire. Thereafter, the questionnaire was revised and improved accordingly.

In total, the questionnaire was completed by 1838 vocational education students (in data analysis 1817 questionnaires were included) from 25 vocational education establishments located in different regions of Latvia. Data were collected in two periods: from November to December in 2010 (577 respondents) and from October to December 2012 (1260 respondents). The second survey was conducted in order to gain more thorough information about the research questions.

The sample for the poll was made by applying two-stage sampling procedures: stratified and random. First, in each of five regions of Latvia at least two large and two small schools in terms of the number of students were selected. The large education establishments were or were expected to become a vocational education competence centre, i.e. a school with additional functions, for

example, ensuring lifelong learning for various social groups (Ministry of Education and Science, 2009). As result, in total six schools were located in Riga and its region, four schools – Kurzeme, and five schools per region in Zemgale, Latgale and Vidzeme.

Second, at school level randomly 2nd year students were selected for the survey. 2nd year students were chosen because this study addresses the processes observed in schools. Usually most of the students obtain their practical learning in enterprises after their second year; meanwhile, these students have already formed stable opinion about their learning at school. Therefore, 2nd year students seemed to be the most appropriate for this study.

The following distribution of respondents by region was observed in the study: Riga and its region – 485 students, Kurzeme – 384 students, Zemgale – 302 students, Latgale – 300 students and Vidzeme – 346 students.

For the data processing and analysis, the SPSS programme was applied. Firstly, descriptive statistics methods, e.g. frequencies, percentage, were used to exclude potential data processing errors and gain overview of the collected data. Secondly, Pearson's correlation coefficient was calculated to determine potential connections between two variables. To avoid asymmetry in results and taking into account the disproportional distribution of the respondents by region, when calculating correlations, data were weighted by region.

Main Results and Discussion

The valid questionnaires were completed by 800 females and 1017 males. The age of respondents varied from 14 to 29 years; the greatest part of respondents was 17 years old (65.7%) and 18 years old (18%).

The students from 54 various vocational education programmes participated in the survey. The greatest part of respondents represented hotel and restaurant sector (25.8%); operations with real estate, rental and other businesses (19.1%); wholesale and retail trade, repair of motor vehicles, motorcycles, household goods and equipment (16.7%); and manufacturing industry sector (12.8%).

Regarding the evaluation of 19 statements of learning outcomes, which respondents considered to be significant for a good professional, the replies were mainly positive – 97.2% to 73.8% of respondents noted “yes” or “rather yes than no”. In order to summarize the results, the data collected in four-point Likert scale were grouped in absolute positive (yes, rather yes than no) and negative (rather no than yes, no) answers.

The most important examples of learning outcomes (97.2-95.2% of the respondents replied positive) were ability to take responsibility; work independently; learn and acquire new technologies; realize their ideas; and use relevant working methods and tools. Comparatively less significant statements (89.8-73.8% of the respondents replied positive) referred to the ability to solve

conflicts; communicate in foreign languages; be familiar with surrounding environment and people; manage work of others; use their understanding of math, science and technology; and have grasp of culture. According to the respondents, good specialists are responsible, independent, innovative and quick learners, who do not need to possess efficient communicative skills, or use mathematics and natural sciences, or understanding of culture in their work. This aspect indicates that the students do not consider these general learning outcomes useful, despite the fact that the mentioned hard sciences have been set as political priorities both at national and international level. Moreover, the calculation of Pearson's correlation coefficient did not support any correlation between the respondents' future qualification and 19 statements of learning outcomes, i.e. regardless the profile of their vocational education programme the students did not consider the foresaid learning outcomes particularly important.

When comparing replies collected in 2010 and 2012, slightly more respondents in the second survey answered negative; thus, in the first survey more statements were considered to be evidently important (about 10 examples of learning outcomes 98.1-95.1% of respondents replied positive). The results collected during the both rounds of survey are summarised in Table 1.

When arranging the statements of learning outcomes by their priority, some learning outcomes obtained less importance in the second survey round in 2012 – ability to learn and acquire new technologies; use various cognitive and practical skills; work in team; take initiative, as well as knowing facts and theories about occupation. Meanwhile, the significance of some other learning outcomes increased in 2012 – ability to work independently; realize their ideas; use relevant working methods and tools; communicate in the state language; find creative solutions; plan and organize their activity; and use information technologies.

These changes in priorities comprise some contradictions – good specialists should be able to work independently, put their creative ideas in practice with the help of relevant tools including information technologies and methods. Yet their ability to acquire innovative technologies, show initiative and possess knowledge of their field, which would help in performing the important learning outcomes, is not relevant.

According to the calculations of Pearson's correlation coefficient, no significant correlations between the examples of learning outcomes were determined – neither when all data were analysed, nor separate rounds of survey in 2010 and 2012.

Table 1

The most important learning outcomes of a good specialist, 2010 and 2012 (%)

	Absolute positive		Absolute negative		No reply	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Work independently	95.8	96.0	3.9	4.0	0.4	0.0
Take responsibility	98.1	96.8	1.8	3.1	0.2	0.1
Familiarity with environment and people	83.9	83.7	15.4	15.3	0.7	1.0
Work in team	95.8	92.9	3.4	6.8	0.9	0.3
Use relevant working methods and tools	95.8	95.0	3.2	4.4	1.1	0.6
Solve conflicts	92.0	88.7	7.2	11.0	0.7	0.3
Communicate in the state language	95.1	93.4	4.6	6.6	0.4	0.0
Communicate in foreign languages	89.4	87.2	10.4	12.2	0.2	0.6
Use understanding of math, science and technology	78.8	75.0	21.0	24.7	0.2	0.3
Use information technologies	93.1	92.9	6.0	6.5	0.9	0.6
Learn and acquire new technologies	97.2	94.9	2.1	4.6	0.7	0.5
Take initiative	95.4	92.6	4.1	7.2	0.5	0.2
Realize their ideas	96.1	95.2	3.4	4.6	0.5	0.2
Grasp of culture	75.3	73.1	24.2	26.8	0.5	0.1
Find creative solutions	95.1	93.2	4.2	6.5	0.7	0.3
Know facts and theories	93.8	91.5	4.9	7.8	1.2	0.6
Use thinking and practical skills	96.8	93.3	3.2	6.4	0.0	0.3
Plan and organize their activity	94.0	93.0	5.8	6.7	0.2	0.3
Manage work of others	80.9	76.3	18.4	23.5	0.7	0.2

In the next question, the respondents chose three learning outcomes of 19 examples, which were the most important in their future occupation. Regardless the order how three statements were named, the most important the respondents considered ability to work independently (13.8% of replies), take responsibility (12.2%), work in team (9.4%), communicate in foreign languages (7.4%), learn and acquire new technologies (6.6%), and realize their ideas (6.4%). Quite few students selected the following learning outcomes: grasp of culture (1% of replies); take initiative (2.2%); manage work of others (2.7%); use understanding of math, science and technology (2.8%); as well as familiarity with surrounding environment and people (2.9%). The results show that the respondents wish to obtain independence and assume responsibility in their work, as well as communication skills and ability to learn would help in becoming more efficient in their occupation. Although working in a team was noted as important, being familiar with the surrounding environment and other people, i.e. social relations, had less value. The other contradiction was

emphasising independence and team work, but underestimating the meaning of initiative and management skills.

Table 2

Four the most and least important learning outcomes in future occupation, arranged by priority, in 2010 and 2012 (%)

2010		2012	
Learning outcome	% of replies	Learning outcome	% of replies
Take responsibility	13.8	Work independently	13.8
Work independently	13.8	Take responsibility	11.5
Work in team	10.2	Work in team	9.1
Communicate in foreign languages	7.6	Communicate in foreign languages	7.4
...
Take initiative	2.4	Solve conflicts	2.9
Use understanding of math, science and technology	2.1	Manage work of others	2.6
Use information technologies	2.0	Take initiative	2.1
Grasp of culture	1.3	Grasp of culture	0.9

The results of both rounds of survey (see Table 2) indicate that in 2012, ability to realize their ideas; find creative solutions; use information technologies; use various cognitive and practical skills; use understanding of math, science and technology; and knowing facts and theories about occupation had become more important in the respondents' future occupation. In the second round of survey less important learning outcomes than in the first round appeared to be ability to learn and acquire new technologies, plan and organize their activity, be familiar with environment and people, solve conflicts, manage work of others, and take initiative. Although some changes may be observed in the priority of selected learning outcomes both for data in total and separate rounds of survey, differences between rates are rather slight to have a thorough evidence for any tendencies. In Table 2 below only four the most important and four the least significant learning outcomes are shown due the limited volume of this paper.

The replies concerning the learning outcomes important for good professionals and in future occupation were quite similar. For an instance, in both cases ability to take responsibility and work independently was the most significant. In addition, in both questions as less important learning outcomes, grasp of culture; use understanding of math, science and technology; and manage work of others were considered. Thus, the students considered that being independent and responsible employees, who are able to learn, is highly important, yet managing work of others was less significant. When applying learning outcomes in education, ensuring students' autonomy is essential because learners should be aware of their progress and plan their learning. To help students become more

independent, learning situations should be arranged in a way to make students assume responsibility and make decisions. The fact that management skills are not relevant, according to the respondents, is contradictory. The description of the Latvian Qualifications Framework level 4 corresponding to vocational secondary education foresees that learners should be able to manage team work, which was named as less relevant. As mentioned before, the respondents' opinion differed from the views expressed in the policy planning documents concerning the hard sciences and culture. This opposition of students may be grounded in the fact that mainly these disciplines are mainly explored in general study subjects, although when relevant vocational education programmes may include them as vocational study subjects. The general study subjects seem to lack links with vocational study subjects. Of course, since general study subjects have to be implemented according to the state general education standards, but in a shorter period of time, and the number of classes is limited, introducing more topics relevant to students' future qualification is rather challenging. Therefore, major education content and structure reforms, which would involve the revision of the state education standards and vocational education programmes, should be conducted.

Still some differences between learning outcomes relevant to good specialists and the respondents' future occupation were also observed – for a good professional ability to use various cognitive and practical skills and take initiative were more important than in the respondents' future occupation. The ability to work in team, communicate in foreign languages, and knowing facts and theories about the field were considered to be more relevant for the future occupation than for good professionals in general. According to the results, communicative and interpersonal skills were more important in the respondents' future occupation, while taking initiative was more useful for good professionals in general. Good professionals should be able to use various skills, but the respondents should know various facts and theories about their future occupation. These discrepancies between learning outcomes for good professionals and the respondents' future occupation suggest that the students do not directly relate their learning with the actual professional activity yet. This is supported by the fact that no significant correlations were determined between learning outcomes important for a good professional and the respondents' future occupation.

Conclusions

The respondents in general recognized the importance of lifelong learning outcomes both for good professionals and their future occupation. As the most significant learning outcomes, clearly working independently and assuming responsibility were considered; thus, the students' autonomy in their learning

should be promoted. The use of learning outcomes in vocational education can support learner's autonomy, because students need to take an active role and manage their own learning.

The understanding of culture and math, science and technology was estimated to have lesser meaning in professional life. The students mostly relate these topics with general study subjects, the use of which in their future career they doubt, or general study subjects fail to provide relevant occupational context. Thus, links between study subjects should be strengthened to ensure a holistic approach to the acquisition of qualification. In the rapidly changing labour market, these general learning outcomes are valuable in promoting the flexibility of graduates. The observed differences between learning outcomes more important for good professionals and respondents' future occupation indicate that the students do not completely see themselves as ready-made professionals, which is rather regular in the middle of education programme. Yet learning situations should be arranged in a way to relate present learning with future professional activity; and learning outcomes can assist in providing such links and context.

Kopsavilkums

Lietojot mācīšanās rezultātus profesionālajā vidējā izglītībā, uzsvars tiek likts uz faktisko izglītības iznākumu, nevis izglītības ilgumu vai veidu, kādā apgūtas konkrētās zināšanas, prasmes un kompetences. Šis aspekts ir būtisks mūžizglītībā, jo iesaistītajām personām ir atšķirīga pieredze un intereses. Ņemot vērā strauji mainīgās darba tirgus prasības, svarīgi, ka iedzīvotāji apgūst vispārīgus mācīšanās rezultātus, kurus iespējams izmantot dažādās darba un dzīves situācijās un kuri neattiecas uz noteiktu profesionālo jomu.

Šī pētījuma mērķis bija noskaidrot, kāda ir vispārīgo mācīšanās rezultātu nozīme profesionālajā vidējā izglītībā. Tāpēc tika aptaujāti 2. kursa profesionālās izglītības audzēkņi – pavisam datu analīzē tika iekļautas 1817 anketas, kuras aizpildīja audzēkņi no 25 Latvijas profesionālās izglītības iestādēm.

Aptaujas rezultāti liecina, ka pārsvarā respondenti anketā iekļautos vispārīgos mācīšanās rezultātus novērtēja kā nozīmīgus. Vissvarīgākie mācīšanās rezultāti bija spēja darboties patstāvīgi un uzņemties atbildību, bet vismazāk svarīgie bija spēja orientēties kultūrā un izmantot izpratni par matemātiku, dabas zinātnēm un tehnoloģijām.

Acknowledgements

This work has been supported by the European Social Fund within the project "Support for Doctoral Studies at University of Latvia".

Bibliography

1. Battersby, M. (1999). *So, what's a learning outcome anyway?* Center for Curriculum, Transfer and Technology. (ERIC Accession No. ED430611).

2. Cabinet of Ministers (1999, 2010). Vocational education law. *Latvijas Vēstnesis*. Vol. 205, Issue 4397, 29.12.2010.
3. Cabinet of Ministers (2000, 2010). Regulations on the state vocational secondary education standard and the state vocational education standard. *Latvijas Vēstnesis*. Vol. 144, Issue 4336, 10.09.2010.
4. Cabinet of Ministers (2008, 2010). Regulations on the classification of the Latvian education. *Latvijas Vēstnesis*. Vol. 160, Issue 4352, 08.10.2010.
5. European Parliament and Council (2006). Recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Vol. L 394, Issue 10, 30.12.2006.
6. European Parliament and Council (2008). Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Vol. C 111, Issue 1, 6.5.2008.
7. Melton, Reginald F. (1997). *Objectives, competencies and learning outcomes: Developing instructional materials in open and distance learning*. Great Britain: Biddles Ltd, Guildford and King's Lynn.
8. Ministry of Education and Science (2009). *Guidelines for lifelong learning policy for 2007-2013*. Cabinet of Ministers: Riga.
9. Ministry of Education and Science (2009). *Raising attractiveness of vocational education and involvement of social partners within vocational education quality assurance*. Cabinet of Ministers: Riga.
10. Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook: A practical guide to linking levels, outcomes and assessment criteria*. Great Britain: Kogan Page Limited.
11. Rychen, Dominique Simone & Hersh Salganik, Laura (2001). *Definition and selection of key competencies. A contribution of the OECD program definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. Retrieved 24.01.2010, from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>.
12. Vocational Education Administration (2007). *Methodology for development of occupational standards*. In: ESF project Development of a Unified Methodology for the Quality Improvement of Vocational Education and Involvement and Education of Social Partners. Riga: Vocational Education Administration.

Gunta Kinta	University of Latvia e-pasts: uguntina@gmail.com Tel.: +371 26111843
--------------------	--

**DARBA MEKLĒTĀJU PAMATPRASMJU PILNVEIDES
IESPĒJAS MŪŽIZGLĪTĪBAS KONTEKSTĀ**
*Development opportunities of basic skills of unemployed in the
context of a lifelong education*

Jelena Laskova
Aina Strode
Rēzeknes Augstskola

Abstract: *One of the qualitative aims of the lifelong education strategy is to increase proportion of people aged 25 to 64 involved in lifelong education. Involvement of unemployed into employment measures is being implemented in compliance with available resources but basic skills of people are not evaluated. In order to increase effectiveness of educational measures, it is necessary to evaluate interests, basic skills, competences, values, career tendencies of unemployed before studies so as to decrease possibilities of mistakes in choice of the courses. The aim of the article: to evaluate basic skills of unemployed in the context of lifelong education and to determine their development opportunities. The research methods used: theoretical - analysis of literature and documentation; empirical: questionnaire. Methods of data processing: analysis of statistic data, the Mann-Whitney U test. Basis of the research: 238 unemployed and job seekers in the regions of Latgale and Zemgale. Respondents are customers of State Employment Agency and social services. The research about basic skills of unemployed and job seekers gives evidence of a low self-esteem, necessity to inform about opportunities to educate and a result where the acquired knowledge can be used.*

Keywords: *job seeker, unemployed, basic skills, active employment measures, principles of a lifelong education.*

Ievads
Introduction

Eiropas Savienības valstīs šobrīd īpaša uzmanība ir pievērsta tam, lai zinību sabiedrība cilvēkus sagatavotu jaunām darbavietām. Prasmēm, kompetencēm un kvalifikācijai izvirzītās prasības ievērojami aug dažādās darba jomās un līmeņos. Darba devējiem ir nepieciešami darbinieki ar attīstītām daudzveidīgām pamatprasmēm. Eiropas Savienības Padomes secinājumos (2010. gada 11. maijā) par prasmēm, atbalstot mūžizglītību un ierosmi par jaunām darbavietām paredzētām jaunām iemaņām ir atspoguļota ideja par starpinstitucionālo sadarbību, lai sasaistītu izglītību un mācības ar darba tirgu: iedzīvotājiem un darba devējiem nepieciešams saprast, kā kompetences un mācību rezultāti atbilst darba pienākumiem un profesijām; jāpievērš uzmanība iedzīvotāju profesionālās un ģeogrāfiskās mobilitātes veicināšanai, iedzīvotāju prasmju uzlabošanai un sagatavošanai nākotnei. Izglītības un mācību sistēmām ir arī jāklūst atvērtākām un labāk jāatbilst citu jomu vajadzībām (Padomes

secinājumi par prasmēm, atbalstot mūžizglītību un ierosmi par jaunām darbavietām paredzētām jaunām iemaņām, 2010).

Darba tirgū šobrīd ir pieprasīti darbinieki, kas būtu elastīgi un kompetenti vienlaicīgi veikt vairāku amatu pienākumus, t.i., papildus profesijai darbiniekam būtu papildus prasmes un kompetences. Aptaujāto ekspertu vērtējumā Latvijas darba pieprasītās kompetences, kuras darbiniekam var noderēt dažādās profesijās un dod lielāku elastību mainīt savu profesionālās darbības jomu, saistītas ar kompetenci sava biznesa attīstībai (finanšu analīze, naudas plūsmas plānošana, grāmatvedība, pārdošanas prasmes, mārketinga pamati, tostarp tirgus izpēte); svešvalodu zināšanas (īpaši angļu un krievu valoda.); labas latviešu valodas zināšanas; datorprasmes; komunikāciju prasmes; laika plānošanas prasmes, sociālās tīklošanās prasmes u.c.

Raksta mērķis: izvērtēt aktīvajos nodarbinātības pasākumos iesaistīto darba meklētāju pamatprasmes mūžizglītības kontekstā un noteikt iespējas to pilnveidei.

Izmantotās pētījumu metodes: teorētiskās – literatūras un dokumentu analīze; empīriskās: aptauja. Datu apstrādes metodes: statistisko datu analīze, Manna-Vitnija U-kritērija tests. Pētījuma bāze: 238 bezdarbnieki un darba meklētāji Latgales un Zemgales reģionos. Respondenti ir Nodarbinātības valsts aģentūras un sociālo dienestu klienti.

Darba meklētāju izglītošana mūžizglītības kontekstā *Educating job seekers in the context of a lifelong education*

Izglītība ir galvenais sabiedrības demokratizācijas pilnveidošanas instruments, kas nodrošina pilsoņiem iespēju vienlīdzību. Visu iedzīvotāju slāņu un visu vecuma grupu iesaistīšana izglītības procesā rada daudz labvēlīgākus priekšnoteikumus kopīgas sociālās transformācijas procesam, kura gaitā varētu mainīties bāzes nosacījumi – sociālie, ekonomiskie un politiskie.

Dž.Džui (Дьюи, 2001) ideja par nepieciešamību izmantot cilvēka iepriekšējo pieredzi, lai konstruētu jaunu un kvalitatīvāku pieredzi nākotnē, ir vērtīga mūsu dienās, organizējot darba meklētāju izglītību.

Pieaugušo izglītībai, tālākizglītībai un nepārtrauktai izglītībai ir vienots mērķis – cilvēkam tiek nodrošināta iespēja nepārtraukti izglītoties. Jēdziens pieaugušo izglītība ietver sevī kā formālo, tā neformālo izglītību gan pieaugušajiem, gan arī ārpus skolas palikušajiem bērniem (Kože, 1999: 25).

T. Kože (1999: 34) atzīst, ka sociālekonomiskie apstākļi nav par pamatu izglītības saņemšanai, jo cilvēkiem ir iekšējie motīvi un vajadzības: pašizteikšanās vajadzība gan vispārējās, gan profesionālās kompetences jomā; pašcieņas un pašnovērtējuma līmeņa paaugstināšanas vajadzība; apliecināšanās vajadzība; izglītības kā vērtības apzināšanās.

Pastāv arī problēmas iekļaušanai pieaugušo izglītībā: pieaugušā motivācijas un intereses trūkums, laika trūkums, ģimenes pienākumi, izglītības loma karjeras virzībā. Izglītības saturs pieaugušo izglītībā ir daudzveidīgs, bet visām programmām ir raksturīgas dažas kopējas iezīmes:

- profesionālo zināšanu un prasmju dinamika atbilstoši tautsaimniecības vajadzībām;
- saskarsmes prasmju paplašināšana;
- sabiedrisko un tiesisko normu izmaiņas;
- pilnveidota pašregulācijas un vadības teorija un prakse.

NVA speciālistu un izglītības iestāžu pedagogu izaicinājums - palīdzēt apzināt iekšējo konfliktu starp esošo pieredzi un jaunām vajadzībām un sekmēt šī konfliktā atklāšanu un apzināšanos sevī, kas ir stimuls tālākizglītības motivācijai.

Pastāv viedoklis, ka mācīšanās spējas, iepriekšējās izglītības un profesionālās darbības pieredze iesaistīšanos izglītības pasākumos nosaka lielākā mērā nekā vecums. T. Kože (1999: 46) nonāca līdz atziņai, ka pieaugušie dot priekšroku paša virzītām mācībām, kas rada iespēju pašam aktualizēt dominējošās spējas, kā arī labprāt sadarbojas ar citiem mācīšanās procesa gaitā.

T. Lomakina (Ломакина, 2006: 68), pētot mūžizglītības fenomenu un balstoties uz krievu zinātnieku V. Onuškina, E. Ogareva un A. Zagorska uzskatiem, norāda, ka mūžizglītība ir evolūcija pieaugušo izglītībā un izglītības kompensējošā funkcija pakāpeniski zūd, savukārt visstraujāk attīstās izglītības adaptējošā un attīstības funkcija. Attīstības funkcijai ir prioritāra loma mūžizglītības sistēmā. Mūžizglītības nepieciešamība sabiedrībā saistīta ar straujām izmaiņām sabiedrības struktūrā un globālajā attīstībā. Mūžizglītības sistēmas izveidošana aktualizējas informācijas un komunikācijas tehnoloģiju attīstības apstākļos.

Par visaktuālākajiem strukturālā bezdarba situācijā Latvijā var uzskatīt diversifikācijas un organizācijas formu elastīguma principus (skat. 1.tab.). Kopumā mūžizglītības principi ir orientieri izglītības sistēmas pārstrukturizēšanai.

Pastāv jautājums - kā darba meklētāju pamatprasmes ietekmē iekļaušanos izglītošanas pasākumos? Atbildīgajām institūcijām būtu svarīgi regulāri veikt darba tirgus monitoringu, lai savlaicīgi sagatavotu nepieciešamos speciālistus vai arī atteiktos no izglītības programmām, kuras nav aktuālas. Šeit jāanalizē informācija par perspektīvajām profesijām, reģionālo attīstību. Ņemot vērā situāciju Latvijā, kur vēl joprojām darba meklētāju izglītošanai tiek veidots un apstiprināts izglītības programmu saraksts katram gadam, mūžizglītības elastīguma princips darbojas tikai daļēji.

Mūžizglītības sistēmas attīstības principi (pēc T. Lomakinas (Ломакина, 2006: 74))
Development principles of a lifelong education

<i>Principi</i>	<i>Principu raksturojums</i>
Bāzes izglītības princips	Vispārējās izglītības atestāts un augsts socializācijas līmenis, tiek izveidota mācīšanās mācīties prasme, valodu prasmes: dzimtā un svešvalodas, (lasīt, rakstīt, komunicēt un analizēt informāciju), matemātikas un informātikas valodas pārzināšana.
Daudzlīmeņu princips	Daudzlīmeņu un daudzpakāpju sistēma atļauj izglītot dažāda veida speciālistus un nodrošināt darba tirgus pieprasījumu.
Diversifikācijas princips	Aktivitāšu paplašināšana. Sociālais pieprasījums augstākā līmeņa profesionālajai izglītībai. Alternatīvās izglītības programmas. Speciālistu sagatavošana atbilstoši darba tirgu pārstrukturizācijai.
Papildināšanas princips	Izglītības turpināšana pēc diploma saņemšanas, tālākizglītība.
Manevrēšanas princips	Attiecas uz izglītības programmu izstrādāšanu. Profesionālā orientācija, profesijas maiņa. Izglītības saņemšana paralēli divās jomās.
Pēctecības princips	Izglītības programmu standartizācija. Iespēja pārvietoties izglītības laukā.
Izglītības struktūru integrācija	Daudzprofilu izglītības iestāžu izveidošana.
Organizācijas formu elastīguma princips	Brīvā izvēle un pārvietošanās izglītības laukā, variācijas, kad cilvēks ātri var saņemt jauno profesiju. Bezmaksas izglītības iespējamība.

Diversifikācijas principa piemērošana izglītības sistēmā rosina personības vajadzību apmierināšanu, izmantojot daudzveidīgus izglītības sistēmas pakalpojumus, iespējas izvēlēties izglītības iestādi.

Izglītības sistēma ne tikai izveido apstākļus zināšanu paplašināšanai, bet arī pieredzes paplašināšanai (praktiskā, izzinoša, sociālā aktivitātes forma), kas sekmē radošas un morāli attīstītas personības veidošanos.

Diversifikācijās pedagoģiskā mūžizglītības sistēma attīstās trijos komponentos: personiskajā, organizatoriskajā un saturiskā (Ломакина, 2006). Personiskais komponents dot iespēju, ievērojot vecuma īpatnības, pieprasījumu, un spējas, izveidot apstākļus profesionālajai izaugsmei. Saturiskais komponents atspoguļojas jauno standartizēto izglītības programmu attīstībā. Organizatoriskais komponents nodrošina formu variāciju, metodes un tehnoloģijas, kas balstās uz sociālo realitāti, motivāciju profesijas un izglītības izvēlei.

V.A. Jadvovs (Ядов, 1983) raksturo uzvedības regulācijas četrus dispozīcijas līmeņus. Pirmajā līmenī cilvēka motivācija tiek definēta pateicoties apkārtējiem cilvēkiem un objektiem, kuri apmierina vajadzības. Otrajā līmenī motivācija tiek definēta, kā vajadzība pēc komunikācijas. Trešais līmenis

sakņojas ar personības ieinteresētību strādāt profesionālajā jomā. Ceturtais līmenis veido personības, vērtību orientācijas sistēmu. Darba meklētāju iesaistīšanā aktīvajos nodarbinātības pasākumos tiek izmantoti pirmie trīs līmeņi, jo jautājums par personas vērtībām netiek paredzēts intervēšanas laikā.

Aktīvie nodarbinātības pasākumi *Active employment measures*

Aktīvo nodarbinātības pasākumu mērķis ir īstenot darba tirgus politiku, lai samazinātu bezdarbu un veicinātu iedzīvotāju ekonomiskās aktivitātes pieaugumu, kā arī, lai: motivētu darba meklētājus un ekonomiski neaktīvos iedzīvotājus aktīvāk meklēt darbu; veicinātu darba tirgus apstākļiem piemēroties spējīga un apmācīta darbaspēka veidošanu; veicinātu indivīda konkurētspējas paaugstināšanu; veicinātu vienlīdzīgu iespēju radīšanu personām, kuras vēlas iekļūt darba tirgū (Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likums, 2002).

Latvijā ir izveidota karjeras attīstības atbalsta sistēma, darba meklētājiem tiek nodrošināta iespēja piedalīties aktīvajos nodarbinātības pasākumos.

Lielākā daļa darba meklētāju sastāv uzskaitē ilgstoši (vairāk par sešiem mēnešiem). Šai mērķgrupai ir nepieciešama NVA karjeras konsultanta palīdzība, kas ietver palīdzību karjeras plānošanā, profesionālās piemērotības noteikšanu, kā arī darba meklēšanas un saglabāšanas prasmju apguvi. Karjeras konsultācijas personām sniedz, lai palīdzētu tām labāk apzināties savu profesionālo ievirzi, padziļinātu šo personu izpratni par izglītību un iespējām darba tirgū un noskaidrotu konkrētā cilvēka personībai, vērtību sistēmai un mērķiem vislabāk atbilstošo profesionālo jomu.

Lai noteiktu bezdarbnieku un darba meklētāju apmācību prioritāros virzienus, LM katru gadu izstrādā darba tirgus īstermiņa prognozi, prognozējot nākotnē nepieciešamās prasmes, kas atbilstu darba tirgus pieprasījumam pēc noteiktas profesijas un kvalifikācijas darbiniekiem, kā arī atbalstot darba meklētāju apmācību tādās jomās, kur darba meklētājs pēc tam var uzsākt uzņēmējdarbību vai kļūt par pašnodarbinātu personu.

Darba meklētāju pamatprasmes *Basic skills of job seekers*

Labklājības ministrijas informatīvajā ziņojumā „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2012.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem” ir noteikts, ka prasmes – ir spēja piemērot zināšanas, lai risinātu uzdevumus un atrisinātu problēmas (Labklājības ministrijas informatīvais ziņojums, 2012).

Saskaņā ar Eiropas kvalifikācijas ietvarstruktūru mūžizglītībai prasmes tiek definētas kā kognitīvās (loģiskās, intuitīvās un radošās domāšanas

izmantošana) un praktiskās (ietverot roku veiklību un metožu, materiālu, darba rīku un instrumentu izmantošanu. Zināšanas – mācībās iegūtās informācijas asimilācija, fakti, principu, teoriju un prakses apkopojums. Savukārt kompetence tiek definēta, kā pierādīta spēja izmantot zināšanas, prasmes, personiskās un sociālās spējas darbā vai studijās, lai nodrošināto profesionālo vai personīgo izaugsmi (Labklājības ministrijas informatīvais ziņojums, 2012).

Eiropas Parlamenta un padomes ieteikumos par pamatprasmēm mūžizglītībā (2006/962/EK), norādīts, ka katram ir vajadzīgs plašs pamatprasmju loks, lai piemērotos darba tirgum; ir jāizveido izglītības sistēma, kas nodrošina, lai katrs Eiropas valsts pilsonis apgūstu pamatprasmes, kas vajadzīgas, lai varētu efektīvi pielāgoties pārmaiņām; personām ar nepietiekamo izglītību, jānodrošina īpašs atbalsts sava izglītības potenciāla realizēšanai (tie ir cilvēki ar zemu pamatprasmju līmeni, jo īpaši cilvēki ar nepietiekamu lasīt un rakstīt prasmi, skolu nepabeigušie, ilgstoši bezdarbnieki un cilvēki, kuri atsāk darbu pēc ilgāka pārtraukuma, vecāki cilvēki, migranti un cilvēki ar invaliditāti).

Minētos ieteikumos ir noteiktas astoņas pamatprasmes: saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinībās un tehnoloģijās, digitālā prasme, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbība, un kultūras izpratne un izpausme.

Daudzas prasmes pārklājas un savienojas: vienai sfērai būtiskie aspekti attīsta prasmes citā. Valodas pamatiemaņu prasme, lasīt un rakstīt prasme, rēķināšanas un informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasme ir būtisks mācību pamats, un mācīšanās mācīties ir atbalsts visām mācību aktivitātēm. Visā pamatprincipu kopumā atkārtojas vairāki temati: kritiskā domāšana, radošās spējas, iniciatīva, riska novērtējums, lēmumu pieņemšana un lietišķa emociju pārvaldīšana ir nozīmīga visās astoņās pamatprasmēs (Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums par pamatprasmēm mūžizglītībā, 2006).

Prasmīgam cilvēkam ir vairāk motivācijas, un darbs viņam sniedz vairāk gandarījuma, tāpēc tāda cilvēka veikums ir kvalitatīvāks. Veids, kā saņemt informāciju un pakalpojumus, nepārtraukti mainās. Lai efektīvi darbotos pasaulē, kurā arvien lielāka nozīmē ir digitālajām tehnoloģijām, ir jāapgūst jaunas prasmes, ne tikai izkopjot tehniskās iemaņas, bet arī dziļāk izprotot jauno tehnoloģiju izvirzītās iespējas (Eiropas komisija. Pamatprasmes mūžizglītībai Eiropas pamatprincipu kopums, 2007).

Mūžizglītība rada gan ekonomisko efektu, gan sociālo efektu, parādot, kā mācīšanās pārveido cilvēka dzīvi, vairo pašpaļāvību un uzdrīkstēšanos, kā arī izglītības kolektīvo labumu sociālās iekļaušanās un nabadzības mazināšanas kontekstā.

Atrodoties kopējā Eiropas telpā, Eiropas dalībvalstu pamatizglītības un apmācības sistēmai vajadzētu atbalstīt šo kompetenču attīstību jauniešos,

savukārt pieaugušo izglītībai un apmācībai jādot reāla iespēja visiem pieaugušajiem mācīties un uzturēt šīs prasmes un kompetences.

CEDEFOP - (Eiropas profesionālās izglītības attīstības centrs) pārskatā arī tiek minētas astoņas pamata kompetences: dzimtās valodas prasmes, svešvalodas prasmes, matemātika, zinātne un tehnoloģijas, digitālās (ciparu) kompetences, mācīties kā jāmācās, sociālās un pilsoniskās prasmes, uzņēmējdarbības prasmes, kultūras zināšanas, kā arī citas „šķērsgrīzuma prasmes” piemēram, problēmu risināšanas prasmes, analizēšanas spējas, komunikācijas prasmes, sava darba plānošanas un vadīšanas spējas u.c. (CEDEFOP. Lifelong learning, 2012).

Tiek prognozēts, ka Latvijā vidēja termiņa periodā kopējais darbaspēka piedāvājums pārsniegs pieprasījumu, saglabāsies augsts bezdarba un zems nodarbinātības līmenis. Pieprasījums būs zems visos profesiju segmentos. Relatīvi stabils pieprasījums saglabāsies pēc prasmīgiem darbiniekiem visās kvalifikācijas grupās, pieaugs prasmju kvalitātes un pieredzes prasības (Labklājības ministrijas informatīvais ziņojums, 2012).

Darba tirgū šobrīd pieprasījums ir pēc elastīgiem un kompetentiem darbiniekiem, kuri gatavi vienlaicīgi veikt vairāku amatu pienākumus, kuriem papildus profesijas specifiskajām zināšanām (ko var iegūt profesionālās apmācības programmu ietvaros) piemīt arī kāda no pamata kompetencēm, piemēram, svešvalodu zināšanas (ko var iegūt neformālās apmācības programmu ietvaros).

NVA piedāvā bezdarbniekiem pilnveidot gan sociālās, gan profesionālās pamatprasmes. Sociālo un profesionālo pamatprasmju sarakstā 2012.gadā bezdarbnieku neformālu apmācību organizēšanai tika iekļautas apmācību programmas, kas veicināja latviešu valodas, svešvalodu, datorzinību, uzņēmējdarbības, kā arī transportlīdzekļu vadīšanas prasmju apguvi. 2.tabulā atspoguļota informācija par nākotnē pieprasītākajām zināšanām un prasmēm.

Darba tirgus pētījumi apliecina, ka pastāv darba devēju pozitīvais viedoklis, ka darba meklētāji izmanto jebkuras iespējas papildināt zināšanas, saņemt stipendiju un transporta kompensāciju apmācības programmas apguves laikā, viņi ir gatavi mācīties un ar lielu atbildības sajūtu veikt savus darba pienākumus, un šīs kategorijas darba meklētāji salīdzinoši biežāk ir apguvuši (kaut minimāli) arī latviešu valodu (ESF Nacionālās programmas Darba tirgus pētījumi, 2006).

Negatīvais viedoklis: ir daļa darba meklētāju, kuri nemaz nevēlas strādāt, viņi nav ieinteresēti apgūt nepieciešamas zināšanas, lai atbilstu darba devēju izvirzītajām prasībām, jo ir apmierināti ar iespējām saņemt pabalstu un sociālo palīdzību. Darba devēji atzīmēja faktorus, kuri traucē iekārtoties darbā: nevēlēšanas un iniciatīvas trūkums, pārāk augsts pašvērtējums un prasības atalgojumam, ka arī darba apstākļiem. Patiesa problēmas sakne slēpjas dzīves uztverē, nepieciešamība pēc komunikācijas kolektīvā un sevis pieradīšanas darbā.

2.tabula

Pārskats par nākotnē pieprasītākajām zināšanām un prasmēm
(pēc CEDEFOP datiem, 2012)
Survey on knowledge and skills necessary in future

Zināšanas un prasmes	Zināšanu un prasmju piemēri
Zināšanas (hard skills)	Normatīvā regulējuma pārzināšana, valodas, e-prasmes, tehniskās zināšanas noteiktajā nozarē, produktu pārzināšana, produktu attīstība, mārketinga zināšanas.
Sociālās prasmes	Prasmes strādāt komandā, sociālā uztvere (klausīšanās, sapratne), komunikācija, valodas, starpkultūru prasmes. Sociālās tīklošanās prasmes.
Problēmu risināšanas prasmes	Analizēšanas prasmes, starpdisciplīnu prasmes, iniciatīva. Radošums.
Sava darba plānošana un vadīšanas spējas	Plānošanas, stresa un laika vadīšanas spējas, elastīgums.
Vadības zināšanas	Stratēģijas un vīzijas izstrādes prasmes, trenera un komandas veidošanas prasmes, pārmaiņu vadība, projektu vadīšana, procesu optimizācijas, kvalitātes vadīšana, zināšanas koleģiālai darbinieku vadīšanai.
Uzņēmējdarbības zināšanas	Pārdevēju (piegādātāju) un pircēju attiecību pārzināšana, uzņēmējdarbības uzsākšanas prasmes.

Darba devēju viedoklis par NVA piedāvātajām apmācības programmām balstās uz pieredzi iekārtošanā darbā. Informācijai par apmācības iespējām bezdarbniekiem un darba meklētājam jābūt pieejamai vizuāli, jāskaidro, ko cilvēks var iegūt, beidzot konkrēto apmācību, nepieciešams detalizētāks apraksts, jānodrošina individuālo pieeju katram darba meklētājam, kurš piesākas uz apmācībām. Uzņēmējus neapmierina izglītības programmas kvalitāte, cik lielā mērā darba meklētāji tiks sagatavoti reālam darbam uzņēmumos. Darba devēji izsaka priekšlikumus apmācības programmu sagatavošanai kopā ar izglītības iestādi, lai iegūtā izglītība būtu kvalitatīva. Tiek izteikts viedoklis par individuālo pieeju un atbalsta sniegšanu katram indivīdam. Pētījumā tiek atzīmētas darba devēja prasības darbiniekam:

- Profesionālās iemaņas;
- Vēlme strādāt un apgūt jaunas iemaņas;
- Darba disciplīnas un iekšējo kārtības noteikumu ievērošana;
- Godīgums un lojalitāte uzņēmumam;
- Atbildības sajūta un kvalitatīvi veikts darba uzdevums;
- Svešvalodu zināšanas, kuras ir izmantojams praksē;
- Spēja pielāgoties firmas tēlam, pieņemams vizuālais tēls (ESF Nacionālās programmas Darba tirgus pētījumi, 2006).

Bezdarbniekiem un darba meklētājiem, kuriem latviešu valoda nav dzimtā valoda, nepieciešama psihologa palīdzība, lai tā būtu vērsta uz personas

motivācijas izglītoties un strādāt veidošanu, turklāt jāņem vērā, ka paši bezdarbnieki un darba meklētāji to neuzskata par savu problēmu.

NVA darbinieki uzskata, ka, piedaloties apmācībasursos ir iespējams uzlabot latviešu valodas zināšanas, profesionālās un praktiskās iemaņas, iepazīties ar citiem bezdarbniekiem un darba meklētājiem, aktivizēt savu sabiedrisko dzīvi. Piedaloties pasākumos personai, paaugstinājās pašapziņa un palielinājās motivācijas darboties. Negatīvais aspekts parādās tad, kad bezdarbnieki un darba meklētāji ar vājam latviešu valodas zināšanām nevar pilnvērtīgi piedalīties apmācības procesā.

Minētā pētījumā tiek akcentētas 18 zināšanas, prasmes un iemaņas. Pētījuma dati liecina, ka motivācija veikt pārmaiņas, t.i., apgūt specialitāti un paaugstināt izglītības līmeni, lai iegūtu labāku darbu ir tikai 27% no visiem bezdarbniekiem un darba meklētājiem, kas liecina par konservatīvo attieksmi pret apmācības pasākumiem (ESF Nacionālās programmas Darba tirgus pētījumi, 2006).

Latvijā ir izveidota un darbojas sistēma bezdarbnieku izglītošanai, efektīvi darbojas kārtība kuponu saņemšanai un izglītības iestādes izvēlei. Darba meklētājiem ir pieejamas profesionālās pilnveides izglītības un profesionālās tālākizglītības programmas, konkurētspēju paaugstināšanas pasākumi. Darba devējiem ir iespēja atlasīt darba meklētājus jaunu izglītības programmu apguvei.

Izvērtējot NVA pētījumus, var saskatīt tendenci, ka valsts valodas, uzņēmējdarbības un digitālās prasmes uzlabošana – viena no aktuālām bezdarbnieku problēmām darba iekārtošanai. Bezdarbnieki vēlas pilnveidot svešvalodas prasmi. Tas saistīts ar nākotnes plāniem atrast darbu ārzemēs vai starptautiskajā organizācijā Latvijā. Bezmaksas apmācība un valsts stipendija darba meklētājiem kļūst par iespēju bezdarba problēmas risināšanai un vienlaicīgi kā motīvi izglītoties.

Pamatprasmju pašnovērtējuma datu analīze *Data analysis of self-appraisal of basic skills*

Lai noskaidrotu bezdarbnieku un darba meklētāju pamatprasmju pašnovērtējumu un motivāciju tālākizglītībai, Latgales un Zemgales reģionos tika veikts pētījums par darba meklētāju izglītošanas motīviem. Aptaujā piedalījās 238 respondenti vecuma no 18 līdz 62 gadiem, tajā skaitā: 18-25 gadi - 12,2%, 26-35 gadi - 26,1%, 36-45 gadi - 26,5%, 46-55 gadi - 23,5% un 56-62 gadi - 11,8%.

Zemgales reģionā pētījums tika veikts Jelgavā, aptaujā piedalījās 45,4% no kopēja respondentu skaita. Latgales reģionā aptaujā piedalījās 54,6% no kopēja respondentu skaita: Daugavpilī – 25,6%, Dagdā – 9,7%, un Rēzeknē - 19,3%. Respondentu dzimumu sadalījums: sievietes - 55,9% un vīrieši - 44,1%.

Datu apstrāde SPSS programmā liecina, ka dominējošie motīvi tālākizglītībai ir iespēja saņemt bezmaksas izglītību (50,4% respondentu) un valsts stipendiju (40,8% respondentu). Tas nozīmē, ka bezdarba samazināšanai un cilvēkresursu attīstībai jāparedz valsts finanšu līdzekļi izglītošanas pasākumu pieejamībai bezdarbniekiem un darba meklētājiem. Minētai mērķgrupai bezmaksas izglītība ir vērtība un motīvs vienlaicīgi. Cilvēki ar zemiem ienākumiem nevar atļauties samaksāt par izglītību, kas ir viena no cilvēka pamatvajadzībām. Bet tajā pašā laikā, bez atbilstošas kompetences, darba meklētājs nevar atrast viņa interesēm atbilstošu darbu.

Veicot divu neatkarīgu izlašu datu salīdzināšanu ar Manna-Vitnija U-kritērija testu, pētījama datu analīze liecina, ka pastāv būtiskās atšķirības ($p=0,006$) mācīšanās motivācijā sievietēm un vīriešiem. Sievietēm valsts stipendijas saņemšana ir būtiskāka (Mean Rank =128,83), nekā vīriešiem (Mean-Rank=107,69). To var pamatot, ka vīrieši, saņemot darba meklētāja vai bezdarbnieka statusu, papildus pelna naudu, strādājot nelegālo darbu, un stipendija nav galvenais ienākumu avots. Sievietēm tas ir ienākumu avots, kuru var izlietot personīgām vai ģimenes vajadzībām.

Aptaujā respondentiem tika piedāvāts veikt pamatprasmju pašnovērtējumu, izmantojot Likerta skalu.

42,9 % respondentu atzīst, ka viņiem nepiemīt svešvalodu prasme, kas ir nozīmīga, lai integrētos darba tirgū, 34% respondentu atzīst, ka viņiem trūkst uzņēmējdarbības prasmju un pašiniciatīvas, 33,2 % respondentu atzīst, ka viņiem trūkst datorprasmju. Visas minētas pamatprasmes šobrīd ir pieprasītas darba tirgū, līdz ar to NVA svarīgi paplašināt programmu piedāvājumu bezdarbnieku un darba meklētāju prasmju attīstīšanai.

Rezultāti liecina, ka prasmju pašnovērtējumu ietekmē:

- iepriekšējā izglītība – izņemot svešvalodas prasmju pašnovērtējumu, visu citu prasmju pašnovērtējumā vērojamas būtiskas atšķirības, visos gadījumos zemāks pašnovērtējums ir respondentiem ar pamatizglītību vai zemāku izglītību;
- ienākumu līmenis – visu prasmju pašnovērtējumā vērojamas būtiskas atšķirības. Viszemāk prasmes vērtēja respondenti ar ienākumiem zem 100 latiem. Iespējams, ka tas ir saistīts ar izglītību, jo nepietiekamas zināšanas traucēja apgūt pamatprasmes, kas savukārt noteica ienākumu līmeni;
- vecums – pastāv būtiskas atšķirības eksakto zināšanu ($p=0,027$) un datorprasmju ($p=0,004$) pašnovērtējumā. Gados jaunākiem cilvēkiem ir augstāks pašnovērtējums, jo viņiem tiek radīti apstākļi attīstīt prasmi vispārīzglītojošajā skolā.

Prasmju pašnovērtējumā nozīmīgs ir dzimums. Manna-Vitnija testa rezultāti liecina par būtiskām ($p=0,009$) atšķirībām mācīšanās prasmes pielietošanā sievietēm un vīriešiem: sievietēm (Mean Rank =129,56) prasme ir

augstāka nekā vīriešiem (Mean Rank =106,75). Sievietēm labāk padodas šādas metodes: esejas rakstīšana, prezentācijas sagatavošana, literatūras analizēšana, grupu darbs. Sievietēm ir lielāka pacietība apgūt un izmantot dažādas mācīšanās metodes. Vīriešiem patīk praktiskas nodarbības un strukturētais metodiskais materiāls, informācijas meklēšana interneta vidē.

Manna-Vitnija tests liecina par maksimālām ($p=0,000$) atšķirībām sociālās un pilsoniskās prasmes pielietošanā sievietēm un vīriešiem: sievietēm (Mean Rank =140,94) prasme ir augstākā nekā vīriešiem (Mean Rank =92,35). Sievietes aktīvi iesaistās nodarbinātību veicinošos pasākumos, ar mērķi komunicēt ar citiem darba meklētājiem, vairāk interesējas par iespējam paplašināt redzesloku un tas nav saistībā ar nākamo profesiju. Sievietes aktīvāk iesaistās nevalstisko organizācijas darbā un sniedz atbalstu trūcīgām un maznodrošinātām personām. Saskarsme ar citiem cilvēkiem nav tikai informācijas saņemšana un redzesloka paplašināšana par interesējošo jomu, tā ir arī apmaiņa ar emocijām. Sievietes vairāk paļaujas uz draugiem un paziņām, meklējot darbu. Vīrieši aktīvi iesaistās nevalstisko un politisko organizāciju aktivitātēs, ja iesaistīšanas brīvprātīgajā darbā rada interesi un sola kādu labumu.

Nozīmīga ir arī reģiona mentalitāte vai pieeja atbalsta sistēmas problēmu risinājumos. Pastāv būtiskas atšķirības valsts valodas prasmju ($p=0,001$), svešvalodas ($p=0,010$), sociālo un pilsonisko prasmju ($p=0,000$) un kultūras zināšanu ($p=0,002$) pašnovērtējumā. Visos gadījumos respondenti no Zemgales reģiona savas prasmes vērtē augstāk. Tas var liecināt par lielāku aktivitāti sociālajos un pilsoniskajos procesos, par augstāku pašpārliecību. Viens no faktoriem varētu būt, ka sociālajai integrācijai Jelgavā ir pievērsta lielāka uzmanība, pašvaldība veicina sociālo integrāciju Zemgales reģionā un pilsētā, ka arī finansē sociālās integrācijas pārvaldes darbu, lai sekmētu iedzīvotāju iesaistīšanu sabiedrības procesos un mazinātu sociālo atstumtību.

Iegūtie rezultāti ļauj secināt: lai sekmētu darba meklētāju integrēšanos darba tirgū, jāpiedāvā izglītības programmas, ņemot vērā darba meklētāju pamatprasmes, dzimumu, vecumu, darba meklētāju intereses un vajadzības, tādējādi nodrošinot programmas individualizāciju.

Sekmīgākai prasmju apguvei, nepieciešams veidot izglītojamo grupēšanu: piemēram sievietes ar augstāko izglītību, jaunieši bez darba pieredzes, darba meklētāji ar dažādām zināšanas un pamatprasmju līmeņiem. Grupu izveidei jāņem vērā šādus faktorus: vecums, interese, reģions, zināšanu un prasmju līmenis, iepriekšēja pieredze.

Darba meklētāju grupu komplektēšanai NVA izglītojošajos pasākumos jāpiesaista darba devējus un izglītības iestādes pedagogus. Darba meklētājiem jābūt visaptverošai informācijai par mācību programmu un iespējām integrēties darba tirgū pēc programmas apguves. Ir ieteicams vismaz trīs dienas pirms mācību sākuma, apmeklēt izglītības iestādi vai uzņēmumu un novērtēt izglītības iestādes vidi, ka arī, ja iespējams, darba vidi. Pamatprasmju pašnovērtējuma

veikšana un analizēšana saistībā ar darba piedāvājumiem, palīdzēs darba meklētājiem izvēlēties vajadzīgo apmācības kursu un mērķtiecīgāk un efektīvāk izmantot pieejamos NVA resursus nodarbinātību veicinošo pasākumu ietvaros.

Secinājumi *Conclusions*

Pamatprasmes definētas kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums. Mūžizglītības memorandā noteiktas astoņas pamatprasmes: saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabas zinībās un tehnoloģijās, digitālā prasme, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbība, un kultūras izpratne un izpausme. Ir svarīgi novērtēt darba meklētāju pamatprasmju līmeņus, pirms ieskatīšanās nodarbinātības aktīvajos pasākumos.

Daudzas prasmes pārklājas un savienojas: vienai sfērai būtiskie aspekti attīsta prasmes citā. Valodas pamatiemaņu prasme, lasīt un rakstīt prasme, rēķināšanas un informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasme ir būtisks mācību pamats, un mācīšanās mācīties ir atbalsts visām mācību aktivitātēm.

Izvērtējot NVA pētījumus var saskatīt tendenci, ka valsts valodas, uzņēmējdarbības un digitālās prasmes uzlabošana – viena no aktuālām bezdarbnieku un darba meklētāju problēmām darba iekārtošanai.

Veicot pētījumu par darba meklētāju pamatprasmēm un izglītošanas motīviem, tika secināts:

- 42,9 % respondentiem nepiemīt svešvalodu prasme, kas ir nozīmīga, lai integrētos darba tirgū;
- 34% respondentu atzīst, ka viņiem trūkst uzņēmējdarbības prasmju un pašiniciatīvas;
- 33,2 % respondentu atzīst, ka viņiem trūkst datorprasmju;
- lai uzsāktu mācības 54,6% respondentiem ir nepieciešami informatīvie pasākumi, 19,3 % attiecīgi atbalsta zināšanas un pieredzes novērtēšanu un 18,9% - atzīst, ka ir vajadzīgs atsevišķais apmācību kurss mācīšanās prasmju attīstīšanai;
- ienākumu līmenis atkarīgs no darba meklētāja pamatprasmju līmeņa, t.i., cilvēks ar attīstītākām pamatprasmēm var nopelnīt vairāk, jo darba tirgū ir pieprasīti darbinieki ar daudzveidīgām prasmēm;
- darba meklētāju vidū pastāv dominējošie motīvi tālākizglītībai - iespēja saņemt bezmaksas izglītību (50,4% respondentu) un valsts stipendiju (40,8 % respondentu);
- lai sekmētu darba meklētāju integrēšanos darba tirgu, jāpiedāvā izglītības programmas, ņemot vērā darba meklētāju pamatprasmes, dzimumu, vecumu, intereses un vajadzības, kas ir būtiski noteiktu profesiju apgūvē un darba meklēšanā.

Nepieciešams nodrošināt individuālo pieeju iztrūkstošo vai vāji attīstīto prasmju noteikšanai, lai piedāvātu bezdarbniekiem nepieciešamās apmācības programmas. Pētāmajai mērķgrupai – darba meklētājiem nepieciešams apzināt un noteikt pamatprasmes, kas vajadzīgas personiskai izaugsmei un atgriešanai darba tirgū. Pēc pamatprasmju novērtēšanas jāizvērtē izglītības un apmācības iespējas.

Mūžizglītības kontekstā valstiskā līmenī darba meklētājiem jāpaplašina aktivitātes, lielāku uzmanību pievēršot pamatprasmju pašnovērtējumam, tā analīzei, lai noskaidrotu, kādas pamatprasmes jāuzlabo vai jāattīsta sociālajai funkcionēšanai. Pastāv sociālais pieprasījums augstākā līmeņa profesionālajai izglītībai. Mūžizglītības sistēmas diversifikācijas princips nosaka alternatīvās izglītības programmu izstrādāšanu un speciālistu sagatavošanu atbilstoši darba tirgu pārstrukturizācijai.

Summary

The basic skills are defined as totality of knowledge, skills and attitudes. In the memorandum of a lifelong education eight basic skills are determined: communication in the mother tongue, communication in a foreign language, maths skills and basic skills in science and technologies, a digital skill, a skill to study, social and civil skills, own initiative and entrepreneurship and comprehension and expression of culture. It is important to evaluate levels of basic skills of job seekers before involvement into active employment measures.

Many skills overlap and connect to each other: relevant aspects in one sphere develop the skills in another. Basic skill of language, ability to read and write, skill of maths and information and technology are essential basis of studies as well as learning to study is a support for all studying activities.

Appraisal of SEA researches show a tendency that improving of state language, entrepreneurship and digital skills – one of the most topical problems of unemployed and job seekers at finding the situation.

During research about basic skills and educational motives of job seekers, it was concluded:

- 42,9% of respondents are short of a foreign language skill that is relevant for integrating into a labour market;
- 34% of respondents admit that they have a shortage of entrepreneurship skills and self-initiative;
- 33,2% of respondents are short of computing skills;
- 54,6% of respondents need informative measures to begin studies, 19,3% support evaluating knowledge and experience and 18,9% admit that a special course on developing studying skills is necessary;
- level of income depends on basic skills level of a job seeker, e.g. a person with more developed basic skills can earn more because people with varied skills are necessary in a labour market.

- dominating motives exist among job seekers – opportunity of free education (50,4% of respondents) and a state grant (40,8 % of respondents);
- to promote integration of job seekers into a labour market, it is important to offer educational programs in the view of basic skills, sex, age, interests and needs of job seekers that is relevant in acquisition of definite professions and finding the situation.

It is necessary to ensure an individual approach in determining lacking or weak skills in order to offer appropriate education programs. For the target group – job seekers it is needed to study and define basic skills that are requisite for personal growth and return into a labour market. After evaluation of basic skills, opportunities of studying and training must be weighed up.

In the context of a lifelong education in the national level, job seekers must widen activities, paying attention to self-appraisal of basic skills, its analysis in order to clear up what basic skills have to be improved or developed for a social functioning. There exists a social demand for the higher level professional education. The diversification principle of a lifelong education system defines development of alternative education programs and training of specialists in accordance with a labour market restructuring.



Literatūra Bibliography

1. Bezdarbnieku un darba meklētāju atbalsta likums. LR Saeimas 2002.g. 09.maijā likums. *Latvijas Vēstnesis*. 2002.g. 29.maijā, Nr.80.
2. Eiropas Parlamenta un Padomes ieteikums (2006. gada 18. decembris) par pamatprasmēm mūžizglītībā, (2006/962/EK). Skatīts 23.02.2013. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu>.
3. Eiropas Komisija. *Pamatprasmes mūžizglītībai Eiropas pamatprincipu kopums*, 2007, Luksemburga: Eiropas Kopienų Oficiālo publikāciju birojs. Skatīts 23.02.2013. Pieejams: <http://ec.europa.eu>, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_lv.pdf.
4. ESF Nacionālās programmas Darba tirgus pētījumi projekts Nodarbinātības valsts aģentūras pētījumi. *Bezdarbnieku, kuriem latviešu valoda nav dzimta valoda, darbiekārtšanās izvērtēšana*, (2006). Skatīts 23.02.2013. Pieejams: <http://www.nva.gov.lv>.
5. Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: SIA Mācību apgāds.
6. Labklājības ministrijas informatīvais ziņojums „Par darba tirgus īstermiņa prognozēm 2012.gadam un bezdarbnieku un darba meklētāju prioritārajiem apmācību virzieniem” (2012). Skatīts 23.02.2013. Pieejams: <http://www.lm.gov.lv>.
7. Padomes secinājumi (2010. gada 11. maijā) par prasmēm, atbalstot mūžizglītību un ierosmi par jaunām darba vietām paredzētām jaunām iemaņām”, (2010/C 135/03),

- Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis*. Skatīts 12.11.2012. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu>.
8. CEDEFOP. Lifelong Learning. (2012). Skatīts 23.02.2013. Pieejams: <http://www.cedefop.europa.eu>.
 9. Дьюи, Д. (2001). *Реконструкция в философии*. Москва: «Издательство Логос».
 10. Ломакина, Т.Ю. (2006). *Современный принцип развития непрерывного образования*. Москва: Наука.
 11. Ядов, В.А. (1983). Отношение к труду, концептуальная модель и реальные тенденции. *Социальные исследования*. 1983. № 3.

Jelena Laskova, doktorante	Rēzeknes Augstskola Atbrīvošanas alejā 115, LV- 4601 Rēzekne, Latvija E-pasts: jelenalaskova@inbox.lv
Dr.paed. Aina Strode	Rēzeknes Augstskola Atbrīvošanas alejā 115, LV- 4601 Rēzekne, Latvija E-pasts: aina.strode@ru.lv

CYBERBULLING AND REAL REALITY *Iebiedēšana tiešsaistē un reālā realitātē*

Gilberto Marzano

Ecoinstitute Friuli Venezia Giulia, Italy;
Personality Socialization Research Institute of
Rezekne Higher Education Institution, Latvia

Velta Lubkina

Personality Socialization Research Institute of
Rezekne Higher Education Institution, Latvia

Abstract. *There are various risks tied to cyberspace. Some of them are social risks because they are cultural risks, being related to new forms of relationships and interactions among people.*

In the last decade, toxic evils like cyberbullying and other malicious cyber violence are growing, and the search of antidotes is becoming a common concern for governments, educational authorities, teachers, parents and children alike.

The available data shows clear evidence that the number of persons affected by cyber violence is increasing (Shariff e Churchill, 2009; U.S. Department of Education, 2011; Dilmac, 2012; Catalano, 2012): a Google search of the word “cyberbullying” finds more the 11 million of items. Despite the popularity of the word, there is a limited knowledge of this issue and many of the first conceptual formulations about it continue to be spread in literature, such as that the characteristics of bullies who act face-to-face and those who do so in cyberspace are very different.

The paper analyzes the classic model of cyberbullying behavior, as described in literature, introducing a new element to be considered. It is that, especially for young people, Web and physical world are more and more becoming a whole: virtual-web and real reality are a continuum that we could define as an e-real-reality.

Analyzing two of the most known cases of cyberbullying and considering some other evidences emerged by recent researches, we are theoretically convinced that a better understanding of this element could lead to the development of more effective strategies for combating cyberbullying.

Key words: *bullying, cyberbullying, online behavior.*

Introduction

Ievads

In the last decade, the large diffusion of the Internet, caused a growing of cyber violence with negative significant effects on adolescent victims, such as increased anxiety, depression and suicide ideation. In fact, with the rise of social networking and the immediacy of electronic communication, the potential for harassment, threats, cyberbullying, perceived defamation, and general incivility is greater than ever before (Bird et al., 2012).

A considerable amount of research has been done on cyberbullying phenomenon (Katzner, 2009; Smith, 2009) and in a critical review of research on this issue,

Tokunaga (2010) portrayed it as an umbrella term encompassing several adjacent concepts such as internet harassment and electronic bullying. It has been underlined that while several instruments to assess cyberbullying have been developed since 2004, there is nevertheless a lack of knowledge about their psychometric properties (Berne et al., 2013). The study about cyberbullying started from the traditional bullying and some of the early consideration are become undisputed assumption. But are all those assumptions still valid? The continuous progress of new technologies, their pervasive diffusion and the attitude of young people of managing them could not have produced some changes also in cyber violence growth?

The definition of cyberbullying is still debated by researchers across the world. This paper contribute to clarify this concept focusing the attention to a new perspective: the loosing, especially in younger generation, of the limit between virtual-web and real reality. The web profile is a part of a real personality, a new dimension that is added to the multidimensional essence of a person.

Classical definition of cyberbullying *Iebiedēšanas tiešsaistē klasiskā definīcija*

Cyberbullying has been defined as a particular form of bullying (Kowalski and Limber 2007). It is described as bullying that occurs through media and communication devices such as mobile phones, email, and the Internet (e.g. social networking sites, web pages, and blogs). Cyberbullies threaten, scare, libel, humiliate, and offend their victims from far away. They use pictures, movies, e-mails, messages and comments to harass and pick on their targets on Web.

Unlike other forms of bullying where there has been a long-standing general agreement among researchers about the repeated nature of the behavior, studies of cyberbullying have been less restrictive in applying a definition that requires a persistent and meaningful interaction between the perpetrator and the victim, primarily as a result of the anonymity cyberbullying affords the perpetrator (Wolak et al., 2007).

In her book, Nancy Willard (2007) identified seven different categories of common cyberbullying actions:

- Flaming: Sending angry, rude, vulgar messages about a person to an online group or to that person via email or other text messaging.
- Online harassment: Repeatedly sending offensive messages via email or other text messaging to a person.
- Cyberstalking: Online harassment that includes threats of harm or is excessively intimidating.
- Denigration (put-downs): Sending harmful, untrue, or cruel statements about a person to other people or posting such material online.

- Masquerade: Pretending to be someone else and sending or posting material that makes that person look bad.
- Outing: Sending or posting material about a person that contains sensitive, private, or embarrassing information, including forwarding private messages or images.
- *Exclusion*: Cruelly excluding someone from an online group.

Bullying vs cyberbullying *Iebiedēšana un iebiedēšana tiešsaistē*

Norwegian researcher Dan Olweus (1993) claims that aggressiveness, repetitively, and power are the three key components to bullying behavior:

*Bullying is thus characterized by the following three criteria: (a) it is aggressive behavior or intentional "harmdoing;" (b) it is carried out repeatedly and over time; and (c) it occurs within an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power.*³²

Bullies behavior is aggressive in nature, designed to hurt the other person's feelings or relationship with others, or even to frighten him or her. The person being targeted has a hard time defending him or herself and bullying behavior often occurs without apparent provocation.

In literature, the characteristics of bullies who act face-to-face and those who do so in cyberspace are considered very different. Many authors agree that the main difference between traditional bullying and cyberbullying lies in the fact that traditional bullying is power-based, and this power is expressed through a direct, aggressive contact with the targeted people, instead cyberbullying prefers the anonymity (Hinduja and Patchin, 2006; Cameron, 2010). Bullying is considered a form of abuse, its distinctiveness of this abuse is that it is a peer abuse. What sets it apart from other forms of abuse such as child or domestic abuse is the context in which it occurs and the relationship of the interacting parties. The most important features that many researchers underlined in regards to cyberbullying is that in cyberbullying the identity of the perpetrator is usually unknown (Shariff & Johnny, 2007; Shariff, 2009). Very often the targeted individual is not sure who posted particular comments or set up a fake profile. Not knowing who is the abuser can lead to victims a sense of powerlessness, but the ability to be anonymous can induce a phenomenon of disinhibition, pushing people to say or do things online that they wouldn't normally do because they feel invisible.

Cyberbullies compared to face-to-face bullies are considered more likely to engage in risky online activities, spend more time online, and found it easier to be themselves online. Private access to the Internet did not make a difference. Gender differences showed girls more likely to be cyber than face-to-face

³² <<http://www.colorado.edu/cspv/blueprints/modelprograms/BPP.html>>, retrieved: February 3, 2013.

bullies if they have a profile on a social networking site. Age and internet ability beliefs were also positively but not independently associated with cyberbullying. Cross-country differences were small and patterns remained mostly stable across countries, suggesting that individual and not country-level characteristics are pivotal in explaining cyberbullying. (Görzig and Ólafsson, 2013).

Quing Li claims (2007) that factors like gender, culture, knowledge of safety strategies, and frequency of computer use, may provide valuable information to assess possible involvement with cyberbullying. The author sustains the importance of comparative studies about bullying and cyberbullying for understanding of how cyberbullying is influenced by traditional ways of harassment.

Two extreme cyberbullying cases *Iebiedēšanas tiešsaistē divi ekstrēmi gadījumi*

Two cases can be assumed as exemplar of the evolution of cyberbullying, the case of Megan Meier and the one of Amanda Todd. The case of Amanda Todd demonstrates how web-virtual and real reality are now beginning to make part of an undistinguished whole. New technologies are used to amplify the effect of a physical attack to a target and also to rouse the aggressiveness in social Web communities, which role and weight is more and more growing.

The Megan Meier case is so synthesized on Wikipedia:

*Megan Taylor Meier (November 6, 1992 – October 17, 2006) was an American teenager from Dardenne Prairie, Missouri, who committed suicide by hanging three weeks before her fourteenth birthday. A year later, Meier's parents prompted an investigation into the matter and her suicide was attributed to cyber-bullying through the social networking website Myspace. Lori Drew, the mother of a friend of Meier, was indicted on the matter in 2008, but in 2009, she was acquitted.*³³

According to the Web site that is dedicated to her memory,³⁴ at the age of thirteen, the life of Megan was starting to be good: she had lost twenty pounds, changed schools (from public to private) and a boy posing as a sixteen-year old, Josh Evans, contacted her through Myspace and expressed interest to her. But the relationship with this presumed boy suddenly changes. He begins to post messages stating a day that Megan is “a slut” and that she was “fat”. The day of suicide Megan received vulgar messages. Her mother was aggravated at her for reading them and Megan was reportedly furious that her parents weren’t “on her site”. After Megan suicide, her parents learned that the sixteen-year old boy never even existed, He was a hoax: he was invented by the Megan’s former friend mother.

³³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Suicide_of_Megan_Meier>, retrieved: 4 February 2013.

³⁴ <<http://www.meganmeierfoundation.org/megansStory.php>>, retrieved: 4 February 2013.

In the Megan's sad story, there are some points to be considered:

1. The fake identity of the boy, and the messages written by different persons knowing the password to the account;
2. The unnamed adults implicated in the hoax.
3. The incomprehension that Megan feels by her mother, who was annoyed instead to be "to her side" (it is the expression used by Megan before committing suicide).

The second case shows some crucial differences. Amanda Todd story is reported in a 9-minute YouTube video entitled *My Story: Struggling, bullying, suicide and self-harm*, which shows her using a series of flash cards to tell of her experiences being bullied. The video posted on September 7, 2012, received over 1,600,000 views by October.

Amanda's story is shocking. A stranger convinced the young girl (thirteen aged) to bare her breasts on camera and later blackmailed her. Amanda experienced anxiety, depression, and panic disorder because of this. Her family moved to a new home, where she began using drugs and alcohol. A year later, the individual reappeared, creating a Facebook profile which used the topless photograph as the profile image, and contacting classmates at her new school. Again Amanda was teased, and changed school for a second time. In her YouTube video she writes that she began chatting to "an old guy friend" they had sex while his girlfriend was on holiday. The following week, the girlfriend and a group of others attacked Amanda at school while shouting insults and punching her to the ground. Following the attack, Amanda attempted suicide by drinking bleach, but she was rushed to hospital and saved. After returning home, Amanda discovered abusive messages about her failed suicide attempt posted to Facebook. Her family moved to another city to start afresh, but Amanda was unable to escape the past. Six months later further messages and abuse were still being posted to social networking sites. Her mental state worsening, she began to engage in self-mutilation. Despite taking anti-depressants and receiving counseling, she took an overdose and spent two days in hospital. Later, she was teased by other students at her school for her low grades, a consequence of a language-based learning disability and the time she spent in the hospital to treat her severe depression. On October 10, 2012 at about 6:00 PM, Amanda was found hanged at her home.

The Amanda Todd story starts, as the one of Megan, with an anonymous who presents itself like a friend and through flatteries receives confidences and, in the case of Amanda, a topless photo. But the second part of the Amanda's story is very different. Amanda is physically attacked by known persons and suffers harassments by her classmates in different towns. Changing town has no positive effect: web network is everywhere and reaches her. Messages about her failed suicide are diffused on Facebook and insulting messages against her are

posted in social network sites. In the case of Amanda, we assist to a group fury either on Web or in the real life. The bond between web-virtual and real world doesn't exist, cyber violence loose its anonymity: aggressors show their face. Social networks play a crucial role in her story and it is very important that Amanda uses You tube to explain her motivations to suicide accusing her aggressors of bullying.

Online behavior *Uzvedība internetā*

To better understand the phenomenon of cyber violence and cyberbullying it ought to consider some factors about the online behavior. The first one concerns the motivations for children and young people, but also for many adult, to participate to social networks and the kind of relationships that those new form of aggregations offer. Web sites, such as Myspace and Facebook, offer the opportunity to create an individual Web page, post self-relevant information (e.g., self-descriptions, photos, preferences, etc.), link to other members (e.g., "friends lists"), and interact with other members. Users of those sites are often attracted by the possibility that their web profile is visible and appreciate by other people. They take pleasure and pride of their popularity that attempt to extend to the largest number of contacts or friends. The opportunity they have to exhibit their profile and showcase them generates and fosters mild forms of narcissism and exhibitionism, not infrequently causing violent reactions against those who dare to post a critique. On the other hand, the fierce mockery or criticism are very regular in social networks. Often people who criticize use their real name: they want to be recognized and gain support from members of the community. It is not casual if recently, there has been a tremendous amount of attention in the media surrounding the issue of narcissism and social networking Web sites (e.g., Baldwin and Stroman, 2007; Orlet, 2007; Vaidhyathan, 2011, Gentile et al. 2012).

Another important factor related to social network is the homophilic tendency for the members of a Web community to have more homogeneous opinions as well as share many common traits. A consequence is that group dynamics have place also among the social networks members (Backstrom et al., 2008; Hui et al., 2009). Finally, if one considers that all day it is possible to be online and we are immersed in a society driven by technology, the influence of social network show its strength, power and pervasiveness. The novelty of Grillo's political movement in Italy, existing and operating only on Web, confirms this tendency. Grillo apostrophizes in a violent way his political opponents and uses the Web as a political agora, where dissent is not allowed in any way. Those who try to express their own opinions without a previous endorsement by Grillo suffer the wrath and insults by him and his followers. They practice a sort of e-ostracism.

Social networks are a phenomenon that can affect the cyber violence and hence produce changes on cyberbullying. Various theoretical frameworks have been imported for the use of social network analysis. The literature on social network is vast: there are three journals that focus entirely on social networks - *Connection*, *Journal of Social structure*, *Networks* - and there are a number of publications that focus on the techniques and theories that form the field. Nevertheless, we know very little about it. Very interesting are the studies about multiple personality disorder in the Internet, like *Facebook Multiple Personality Disorder* (abbreviated to FMPD), that studies the cases of those who portray themselves on Facebook completely differently to how they actually are/ behave in real life. There is who is a quiet introvert in real life, but frequently comments, makes jokes/banter over Facebook, presenting polar opposite personalities.

However, the online behavior of those who practice violence is not necessarily connected to a personality that seeks compensation from their shyness and frustrations through violent actions protected by anonymity. Anonymity is especially important to hide, to steal personal and confidential information or images prohibited. With the anonymity one hides envy and resentment and tries to escape a possible punishment. Instead, those who are certain of their strength and enjoy of the admiration obtained by their actions don't like anonymity. Bullies are aware of the infringement of rules and are proud of affirming own power and misbehavior. They are arrogant against authority and aim to humble the weakest, subduing and scaring them, as well as aspire admiration of their followers. Exercising allurements and emulation toward their followers is an important aspect of bullies. The cyberbullies who work in anonymity, in fear of being discovered, completely isolated from other fellows, are very different from the bullies that one meets in real life. But there are bullies that use new technologies to improve their malicious actions, and they don't match the classic cyberbullying definition. They haven't a double personality, as Dr. Jekyll and Mr. Hyde, but they consider as a whole the cyber space and their real life: technology is a means to extend their supremacy and power.

The e-real-reality ***E- reālā realitāte***

Some more recent definitions of cyberbullying underline the continuity with bullying behavior:

[Cyberbullying is] an aggressive, intentional act or behaviour that is carried out by a group or an individual repeatedly and over time against a victim who cannot easily defend him or herself (Smith and Slonje, 2007).

Price and Dalgleish definition agrees with this vision (2010):

Cyberbullying is the collective label used to define forms of bullying that use electronic means such as the internet and mobile phones to aggressively and intentionally harm someone. Like traditional" bullying, cyberbullying typically involves repeated behaviour and a power imbalance between aggressor and victim.

The anonymity is not taken under consideration in the above definition. Obviously it remains the use of new technologies as a means to threat, harass and do violence.

However, in many recent cases of cyberbullying, especially the more extremes, e. g. that ended with the victims suicide, it emerges the contiguity of Web world and real life. The cyber violence is perceived as real, and to make it disappear it is not enough to turn off computer. It's like in Wes Craven's movie, *A Nightmare on Elm Street* (1984), where Tina Gray, a young teenager, suffers from terrible nightmares in which a man with a red and green striped sweater haunts her. The nightmare becomes reality and sowing death in a group of teenagers. An interesting detail of film is the mother of Tina, who blames her, instead of supporting her.

Because of one can be transfer in the Web an important part of life, such as self-image, expectations, judgments, etc., there is a serious consequence: it impossible to turn off real life, save committing suicide. The Web amplifies what happens in real life. And more and more cyber violence becomes a corollary of the violence that one undergoes in real life. Moreover, in the Web one is alone and cannot run away from outrageous things. They remain online.

In recent years, the Web is losing the attractiveness of virtual place where one can escape from the frustrations of real life. Today, those who post an artifact profile in a social network, don't content of a parallel virtual existence. To be on the Web is significant because it allows to express what one want to be: it is like the image one would like a mirror reflects. For this reason the derision and scorn on the Web become very important, because those who offend are perceived as a real persons, belonging the circle of known people.

For many young people, Web and physical world are more and more becoming a whole: virtual-web and real reality are a continuum that we could define as an *e-real-reality*.

Conclusion ***Secinājumi***

The concept of e-real-reality express a cultural attitude of considering the virtual-web dimension integrated to the physical dimension. Avatars are perceived as real and often are preferred to actual persons: they can ever be more social then humans and do not age and do not fat. Augmented reality has now becoming familiar. Some American scholars have underlined the changes

in act in communication and spoken language of adolescents, putting those changes in relation to the use of information technology (Marcucci and Lavenia, 2003; Wells, 2006). They observed that adolescents finish their sentences in rising tone and slightly dubious way, as to suggest that everything they say it is more a question than a statement (a phenomenon called upspeak or uptalk). This new way of speaking suggests that the thought of young people, to make sense and be validated, should always be connected to the thought of others.

Those are all elements that lead to a new dimension of research on cyberbullying. Moreover, it is not to underestimate the amplification that the Web makes of every action. There is also the possibility of repeating messages, images, videos, etc., related to their persistence on the Web, where time and space does not correspond to the physical reality of space and time. However, both web-virtual and physical dimensions influence our actual actions. Think to the virtual political movement of Grillo in Italy: it is influencing the real life of an entire country. The attempt, after the political election of February 2012, of Grillo and his followers to impose through the Web a bottom up democracy - pity if the leader of this form of e-democracy continually offends and insults those who are not in agreement with him - has all the characteristics of a cyber mob violence. And it is a clear example of e-real-reality.

Summary

The aim of this article is a theoretical reflection on a factor which could be important for further researches in the field of cyberbullying. Many scholars continue to consider the anonymity as a fundamental characteristic of cyber bullying. But this is an assumption that doesn't meet the current trends in social networks, where members more and more tend to show and express their identity. Through social networking, cyber bullying could become collective, transforming itself in a corollary of bullying. The article tries to highlight how the Web and physical world are increasingly perceived as a whole, especially by the younger generation. Web and physical reality blend together in an e-real-reality. This new concept of reality opens to study youth cultures under another perspective and it is important for its implications in many areas. One can consider an example of e-real-reality the recent success in Italy's political movement of Grillo: a virtual political movement with real effects in the life of a country.

Bibliography

Literatūra

1. Backstrom, L., Kumar, R., Marlow, C., Nova, J., Tomkins, A., (2008). Preferential behavior in online groups. In *WSDM '08: Proceedings of the international conference on Web search and web data mining*, New York, NY, USA. ACM, pp. 117–128.
2. Baldwin, T., Stroman, A., (2007). *How self-esteem classes are breeding a selfish generation*, The Times, London, 2007, March 1.

3. Berne, S., A. Schultze-Krumbholz, F.A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., Katzer, C., Erentaite, R., Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18 2, pp. 320–334.
4. Bird, L.E., Taylor, T., Kraft, K.M. (2012) Chapter 10 Student Conduct in the Digital Age: When does the First Amendment Protection End and Misconduct Begin? In Laura A. Wankel, Charles Wankel (eds.) *Misbehavior Online in Higher Education (Cutting-edge Technologies in Higher Education)*, 5 pp.183-205
5. Cameron, B. (2013). *Cyber-Bullying: The New Female Terrorism by Bruce Cameron, LPC-S*, 2010, <http://www.cameronlpc.com/?p=96> , retrieved: 2 February of 2013.
6. Catalano, S.(2012). *Stalking Victims in the United States – Revised*, U.S. Department of Justice Office of Justice Programs Bureau of Justice Statistics.
7. Dilmac, B. (2012). Psychological Needs as a Predictor of Cyberbullying: A Preliminary Report on College Students. *Educational Sciences and Practice*, 93, pp. 1307-1325
8. Gentile, B., Twenge, J.M., Freeman, E.C., Campbell, W.K. (2012). The effect of social networking websites on positive self-views: An experimental investigation. *Computers in Human Behavior*, 28, pp. 1929–1933.
9. Görzig, A., Ólafsson, K. (2013). What Makes a Bully a Cyberbully? Unravelling the Characteristics of Cyberbullies across Twenty-Five European Countries. *Journal of Children and Media*, 7 1, pp. 9-27.
10. Hinduja, S., Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior*, 29, 2, pp. 129-156.
11. Hui, P., Buchegger, S. (2009). Groupthink and peer pressure: Social influence in online social network groups. In *Proceeding International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM)*, Athens, Greece,
12. Katzer, C. (2009). Cyberbullying in Germany what has been done and what is going on. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 222-223.
13. Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health* , 41, pp. 22-30.
14. Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23, 4, pp. 435-454.
15. Marcucci, M., Lavenia, G. (2003). *Realtà virtuali e identità soggettiva*, C.I.S.P. Roma
16. Olweus, D., *Bullying at school: what we known and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993
17. Orlet, C. (2007). The look-at-me generation. *The American Spectator*, March 2
18. Shariff, S., Johnny, L. (2007). Cyber-libel and cyber bullying: Can schools protect student reputations and free expression in virtual environments? *McGill Journal of Education*, 16, pp. 307–342.
19. Shariff, S. (2009). *Confronting cyber-bullying: What schools need to know to control misconduct and avoid legal consequences*, New York, Cambridge University Press,
20. Shariff, S. (2009). Andrew H. Churchill (eds), *Truths and Myths of Cyber-bullying: International Perspectives on Stakeholder Responsibility and Children's Safety*, Peter Lang Publishing Inc.
21. Smith, P. K. (2009). Cyberbullying abusive relationships in cyberspace. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 4, pp. 180-181.
22. Price, M., Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, pp. 51-59.

23. Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, pp. 277–287.
24. U.S. Department of Education, *Student Reports of Bullying and Cyber-Bullying: Results From the 2009 School Crime Supplement to the National Crime Victimization Survey*, NCES 2011-336, 2011, < <http://nces.ed.gov/pubs2011/2011336.pdf>>, retrived : 28 of February 2013
25. Vaidhyanathan, S. (2011). *The Googlization of Everything: (And Why We Should Worry)*, University of California Press.
26. Wells, J. J. C. (2006). *English Intonation Pb and Audio CD*, Cambridge, Cambridge University Press.
27. Willard, N.E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*, Research Press.
28. Wolak, J., Mitchell, K. J., Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, 6 (Supplement), pp. 51–58.

uzvārds Gilberto Marzano 36 PhD, professor	Ecoinstitute Friuli Venezia Giulia, Italy Personality socialization research institute of Rezekne Higher Education Institution, Latvia E-mail: gilberto.marzano@uniud.it
Velta Lubkina PhD, professor	Personality socialization research institute of Rezekne Higher Education Institution, Latvia Atbrivosanas aleja 115, Rezekne, Latvia, LV 4601 E-mail: velta.lubkina@ru.lv Tel.: +371 26121040

BIOGRĀFISKĀ PIEEJA PEDAGOĢISKOS PĒTĪJUMOS: NO DZĪVESSTĀSTA LĪDZ MONOGRĀFIJAI

Biographical approach in pedagogical research: from life story to monograph

Arturs Medveckis
Liepājas Universitāte,
Socioloģisko pētījumu centrs

Abstract. *Pedagogical researches on educational system or the history of some educational establishment traditionally deal with documents reflecting the institution establishment regulatory documents, structure, management hierarchy, education content and regulatory upbringing documents. For deeper focus on pedagogical research biographical approach is useful. This article looks at three publications of different genres written and compiled by the author of this publication. These are Liepāja University Academic Staff Biographical Index, Liepāja University Staff Life Stories published in three books and a monograph about the Liepāja University women's choir "Atbalss" conductor and music teacher Kārlis Rūdolfs Kreicbergs. Creation of the editions is based on extensive empirical data biographical research. The article highlights specificity of three newly-created works. Basing on methodology of creating these works and their further analysis a system-oriented view on pedagogical paradigm of the period, characterising the collisions between personalities and the period, was developed.*

Key words: *biographical approach, interdisciplinary researches, life stories, excellence, education, traditions discourse, paradigm.*

Ievads **Introduction**

Brīdī, kad dienas gaismu ieraudzīja autora monogrāfija „Kārlis Rūdolfs Kreicbergs un viņa laiks” (Medveckis, 2012) ar apakšvirsrakstu „Biogrāfiska apcere par izcilu kultūras un izglītības darbinieku – diriģentu, skolotāju”, no pirmo sistēmiski iegūto un apstrādāto biogrāfiskās izpētes avotu apzināšanas un apstrādes bija pagājuši astoņi gadi.

Raksta autora pievēršanās mērķtiecīgam biogrāfiskās pētniecības darbam ir saistāma ar sākotnējiem teorētiskajiem semināriem un ekspedīcijas lauka darbu, uzsākot 2001. gadā projektu „Dzīvesstāsts Lejaskurzeme: 2001”. Ar dzīvesstāstu veidošanas teorētiskajiem jautājumiem un metodiku iepazīstināja Augusts Milts, Māra Zirņīte, taču padziļinātam ieskatam metodoloģijā noderīgi bija Tāļa Tisenkopfa, Viedas Skultānes, Baibas Belas-Krūmiņas un Paula Tompsona (Paul Thompson) zinātniskie darbi (par to sk. Dzīvesstāsts, 2001; Bela-Krūmiņa, 2004).

Gūtā pieredze bija rosinoša, lai pievērstos Liepājas Pedagoģijas akadēmijas (tagad – Liepājas Universitāte) darbinieku dzīvesstāstu pirmā krājuma (Dzīvesstāsti, 2004) veidošanai, ar mērķi padziļināti apzināt savas

augstskolas vēsturi, sagaidot 2004. gadā Liepājas Pedagoģijas akadēmijas piecdesmito gadadienu, pēc kā sekoja dzīvesstāstu 2. laidiena (Dzīvesstāsti, 2006) un 3. laidiena (Dzīvesstāsti, 2009) izdevumi, kā arī šobrīd sagatavošanas procesā ir 4. laidiens. Katrā no izdevumiem ir iekļautas deviņas līdz desmit intervijas, papildinātas ar foto dokumentiem, kas ilustrē un atklāj ne tikai ar teicēja biogrāfiju saistītus faktus, bet dokumentētā veidā ieskicē laikmeta koptēlu.

Vienlaicīgi ar dzīvesstāstu krājuma pirmajām intervijām tika uzsākts darbs pie Liepājas Pedagoģijas akadēmijas Akadēmiskā personāla biogrāfiskā rādītāja izveides, taču to sastādītājam (Medveckis, 2007) izdevās pabeigt tikai 2007. gadā pēc triju gadu darba.

Līdztekus saviem laika biedriem dzīvesstāstu izdevumos un akadēmiskā personāla biogrāfiskajā rādītājā ir minēts K. R. Kreicberga vārds, taču var rasties jautājums par monogrāfijas tulpersonas izvēli, uz ko daļēji sniegta atbilde izdevuma ievadā: „Sākotnējā iecere – veidot biogrāfisko apceri, balstītu uz vēsturisko notikumu paralēlu skatījumu – laika gaitā mainījās, ieguva citas aprises. Priekšplānā izvirzījās personība savā daudzšķautnainībā, par kuras diženumu un nereti arī rakstura spurainību ieskatu sniedz laikabiedri: kolēģi, studenti, audzēkņi, koristi, ģimenes locekļi. Tāpat apceres veidošanas gaitā būtiska nozīme ir biogrāfiskās izpētes, mākslinieciskās un pedagoģiskās darbības atspoguļojuma avotiem, kurus, lielākoties rūpīgi arhivētus, piedāvāja pats Kreicberga kungs. Cerams, ka laikmeta vēsturisko notikumu klātesamība, ko sniedz gan intervijas, gan laikabiedru autobiogrāfiskās refleksijas, mudinās lasītāju iedziļināties kultūrtelpas pārmaiņu cēloņos, ļaus pakavēties pie vērtībām, kuras veido K. R. Kreicberga personības esību. Pieļausim domu, ka arī viena personība var iemiesot laikmeta kultūras garu un ideālus, mantotus no saviem skolotājiem, padarot tos par atdarināšanas cienīgiem vai veicinot sava ceļa izvēli” (Medveckis, 2012: 7).

Katram no trijiem biogrāfiskajā izpētē balstītajiem žanra darbiem: dzīvesstāstam, biogrāfiskā rādītāja šķirklim un monogrāfijai, kas veltīta vienai personai, ir sava specifika. Dzīvesstāsts ir teicēja dzīves refleksija (Abrams, 2010), kas izriet no stāstījuma brīža situācijas (Spogulis, 2001; Milts, 2005; Spogulis 2007) un tā brīža redzējuma skatu punkta; biogrāfiskā rādītāja šķirklā veidošana pakļauta noteiktai koncepcijai (Medveckis, 2007) un formalizētiem kritērijiem, taču monogrāfijas saturā, atbilstoši izstrādātajam konceptuālajam veidolam, iespējams integrēt ne tikai iepriekšējo uzrakstīto darbu gala rezultātu – faktoloģijā balstīto šķirklā saturu vai uzklusītā dzīvesstāsta transkripciju –, bet dziļāk ieskatīties pirmavotos, analizēt daudz plašāku biogrāfiskās izpētes avotu klāstu, kā to saskatījusi Liepājas Universitātes (turpmāk – LiepU) zinātnes prorektore Ieva Ozola: „Liepājas Universitātes vēsture vēl nav mērāma gadsimtos, tāpēc varam sarunāties ar tās tapšanas laikabiedriem – mūsu „dzīvo vēsturi”. Kopā ar mums ir cilvēki, ko 20. gadsimta piecdesmitajos gados Liepājā

vienoja skolotāju izglītošanas ideja un kopīgs radošs darbs. Ar atšķirīgu pieredzi no dažādiem Latvijas novadiem nākuši, viņi kopā ar studentiem piepildīja toreizējā Liepājas Pedagoģiskā institūta dzīvi gan lekcijās, gan pēc tām, vienlaikus bagātinādami arī Liepājas garīgo vidi. Tie ir cilvēki, kuru zināšanas un dzīves filozofija ir veidojusi vairākas Latvijas skolotāju paaudzes.

Viens no Liepājas Universitātes laikabiedriem ir Kārlis Rūdolfs Kreicbergs, sieviešu kora „Atbalss” dibinātājs un 30 gadus – tā galvenais diriģents. Grāmata ļauj ielūkoties personības tapšanā un dzīves principos ar viņa tuvinieku, kolēģu, audzēkņu acīm, tā atklāj personības un laikmeta mijattiecības” (Medveckis, 2012:5).

Pētījuma metodoloģija ***Research methodology***

Pētījuma jautājuma hipotētiskais uzstādījums iekļauts grāmatas apakšvirsraksta „Biogrāfiska apcere par izcilu kultūras un izglītības darbinieku – diriģentu, skolotāju” formulējuma pamatotības pierādījumā. Respektīvi, ko izraugāties par kritēriju izcilības formulēšanai un, vai varam, pievērsties K. R. Kreicberga biogrāfiskai izpētei, ar definēto kritēriju pielietojumu pamatot izcilības fenomenu? Vai šķietami vienkāršais jautājums: „Kas ir labs skolotājs?”, ir izglītības kvalitātes novērtējuma meklējuma atslēga? Vai atbildes uz šo jautājumu dažādu paaudžu pārstāvju skatījumā ir noturīgas vai arī mainīgas?

Izcilības izpratne skatāma kvalitātes kontekstā, savukārt kvalitātes definēšanai ir zināmas vairākas konceptuālas pieejas: kvalitāte kā stiprinošs faktors, kvalitāte kā sliekšnis, kvalitāte kā attīstība, kvalitāte kā atbilstība mērķim, kvalitāte kā kļūdu trūkums, kvalitāte kā izcilība (Rokasgrāmata, 2005). Savukārt izcilības vai ekselences noteikšanai būtu izmantojams Eiropas Kvalitātes vadības fonda piedāvātais modelis organizācijas kvalitātes mērījumiem, kas vērsts uz rezultātiem, pievērsot uzmanību klientam, kas gala rezultātā apdraud *status quo* un rada pārmaiņas; izcilība pārsniedz minimālo prasību ietvaru (Rokasgrāmata, 2005).

Latvijā, lai akcentētu kultūras sasniegumu nozīmību, ir izveidots Latvijas kultūras kanons, kurā „iekļautas Latvijas kultūru raksturojošās vērtības dažādās mākslas jomās, ar kurām lepojames un kurām vajadzētu veidot ikviena Latvijas iedzīvotāja kultūras pieredzes pamatu, nodrošinot piederības izjūtu Latvijai. Kanona diskurss saistāms ar kultūras atmiņas jēdzienu, kas skaidrojams kā cilvēku grupas, noteiktas kultūras pārstāvju kopējas zināšanas noteiktā brīdī. Tādējādi var teikt, ka kanons ir līdzeklis šādas kopējas kultūras atmiņas radīšanai un izplatīšanai. Kanons savā ziņā ir institucionalizēta kultūras atmiņa.” (Latvijas kultūras kanons) Kultūras kanons izkristalizējas kultūras vērtību apzināšanas procesā, ko nosaka savas nozares eksperti. Pēc analogijas varētu kā

kanonu noteiktās radošās izpausmēs uzskatīt personību, kuru pēc definētiem kritērijiem salīdzinātu ar radniecīgām personībām no līdzīgas sociālās grupas. Iepriekš minētajā gadījumā kā diriģenta un mūzikas pedagoga devumu var reflektēt pret laika biedru – profesionālās darbības līdzgaitnieku sasniegumiem, taču pedagoģiskās darbības novērtējumu indikators var būt arī atzītie audzēkņu sasniegumi.

Nemot vērā to, ka K. R. Kreicbergs ir gan skolotājs, gan diriģents, gan pazīstams kultūras norišu inspirētājs, kā arī tajā pašā laikā ģimenes cilvēks – vīrs, tēvs, vecaistēvs, u. c. sociālo lomu spēlētājs, tad viņš kā personība būtu skatāms kopveselumā, balstoties holistiskajās teorijās (Lieģeniece, 1999), socializācijas problēmanalīzē (Vikmane, 2009) tādējādi, analizējot K. R. Kreicberga devumu izglītības laukā, vai pievērsties muzikālo aktivitāšu izvērtējumam, visām dzīves darbībām nevar likt klāt vienu mērauklu, sevišķi tāpēc, ka, lietojot Imanuela Kanta jēdzienu *fenomeni* (Ideju vārdnīca, 1999), cilvēki redz lietas kādas tās izskatās viņiem, bet ne tādas, kādas tās ir pašas par sevi, kā to skaidro vācu filozofa Edmunda Huserla iedibinātais fenomenoloģijas filozofijas virziens, kuru Latvijas filozofijā pārstāv Maija Kūle (par to sk. Rubenis, 1983).

Laikmeta konteksts personības garīgās kultūras (Cyha & Петров, 1985) veidošanās procesā tiek skatīts izglītības vēstures (Anspoks & Apinis & Bariss, 1994; Žukovs & Kopeloviča, 1995; Staris & Ūsiņš, 2000) un kultūrvēsturisko pārvērtību mijattiecībās (Saleniece, 2002).

Izglītības paradigmu kontekstuālās aprises izriet no dzīvesstāstu teicēju transkribētajiem tekstiem, analizējot izglītības, skolotāju personību un LiepU darbinieku izteikumus par izglītības procesiem, sistēmu: gan nacionālās identitātes (Kļave & Zepa, 2012), gan citu identitāšu diskursu savijumā.

Pētījumā tiek izmantota biogrāfiskā pētniecības pieeja, kura izklāstīta T. Tisenkopfa rakstā „Dzīve un teksts: biogrāfiskā pieeja sociālajās zinātnēs”, kurā par metodi teikts: „Izziņas paņēmienu, kurā izmantoti dzīves stāsti, mutvārdu vēstures un citi personālie dokumenti, sauc par biogrāfisko metodi. Tiek lietoti arī apzīmējumi „dzīves stāstu metode” un mutvārdu vēstures metode (pieeja)”. To izmanto psiholoģijā, socioloģijā, antropoloģijā, vēsturē. Strādājot ar šo metodi, tiek izvēlēts savdabīgs problēmas skatījums, kas saistīts ar individuālās esības jautājumiem, objekts, kas parasti ir konkrētu cilvēku dzīves gājums, bet dažkārt arī sabiedriski notikumi” (Tisenkopfs, 1993: 1). Tajā pašā rakstā izteiktā doma, ka „...nav tēmu, kuras nevarētu pētīt ar biogrāfiskās metodes palīdzību. (...) Biogrāfiskā metode ir auglīgs pamats starpdisciplināriem pētījumiem” (Tisenkopfs, 1993: 3). Minētais citāts raksta autoram bija kā pamudinājums metodoloģijā balstīto aprobēto metodi (pazīstama: sociologiem, antropologiem, psihologiem, etnologiem), kas lielā mērā sakņojas kvalitatīvo pētījumu tradīcijās (Thompson, 2000), attiecināt uz pedagoģijas pētniecības lauku (Gudjons, 1998), fokusētu izglītības vēstures izpētes virzienā, ne tikai tāpēc, ka informantu

(teicēju) loks dzīvesstāstos ir LiepU darbinieki, un ne tikai tāpēc, ka biogrāfiskā rādītāja šķirkļos iekļautās personas ir LiepU akadēmiskā personāla pārstāvji, bet svarīgi, ka pētniecības gaitā izgaismojas laika posms, kad minētās personas vēl pašas bija skološanās gaitu pirmsākumos. Tāpat iegūta informācija par informantu vecāku un laika biedru izglītību, par skolotāja tēlu katra individuālā redzējumā, kas raksturīga hermeneitikas filozofijas pārstāvju skatu punktam. Var skatīt arī problēmu loku, kas iezīmējas tradīciju pārmantojamībā, to noturībā un pārrāvumā, ko izglītības pārmaiņu procesos saskata Maikls Fulans (1999).

Dzīvesstāstu kvalitatīvās pētniecības (Kropļiņš & Raščevska, 2004) darbam kopīgais izraudzīto respondentu skaits ir 34 cilvēki no ģenerālās kopas 286 personām, kuras savukārt pēc noteiktiem atlasē kritērijiem (skat. Medveckis, 2007) iekļautas minētajā biogrāfiskajā rādītājā no teju divkārt lielāka kopējā masīva. Biogrāfiskā rādītāja kritērijiem neatbilstošu personu kvantitatīvā uzskaitē netika veikta (izdevuma veidotājiem sākotnēji tas nebija būtiski). Divpakāpju atlase veido izlasi, kas ir arī zināms izlases kvalitātes filtrs. Iegūtie un apkopotie dati un to drošticamība ļauj izdarīt vispārinājumus.

Cita pieeja izmantota, pievēršoties vienas personības dzīves gājuma izpētei (McCulloch, 2004). Pētāmo jautājumu noskaidrošanai fokusējoties uz vienas personības dzīves gājuma izpēti, atsevišķos momentos noderīgāks ir skatījums, kas sakņojas gadījuma izpētes metodoloģijā (Zobena, 2010), tos salīdzinot ar citos dzīvesstāstos konstatētajām parādību atziņām.

Pētījuma novitāte ietverta gan empīriskā materiāla – dzīvesstāstu u. c. biogrāfiskās izpētes dokumentu izmantošanas iespējās, kas ir kā atsevišķu komponentu izpētes objekts, gan biogrāfisko avotu kompleksā izpētē. Pētījuma daudzšķautņainība nenovelk zinātņu robežas, bet paplašina iespējas pedagoģiskos procesus pētīt starpdisciplinārā (Koķe, 2012a, 2012b) skatījumā. Tas pats sakāms par izglītību, kas netiek skatīts kā noteikts nogrieznis, bet gan kā mūžizglītība nepārtrauktā ritējumā, kas ļauj izsekot pārmaiņu procesiem gan zināšanu, gan kompetenču, gan attieksmju transformācijai pat viena cilvēka dzīves gājumā.

Empīrisko pētījuma bāzi veido Liepājas Pedagoģijas akadēmijas (Liepājas Universitātes) Akadēmiskā personāla biogrāfiskajā rādītājā ievietotie 286 šķirkļi, kuru izveidei izmantoti LiepU arhīva dokumenti, personīgās lietas u. c. uzziņu avoti; LiepU darbinieku 34 dzīvesstāsti, kuri ir pielīdzināmi daļēji strukturētām caurmērā 2 stundu garām intervijām, kas veido kopskaitā transkripcijā 793 A4 formāta lappuses datorsalikumā, bet monogrāfijā izmantotas 307 avotu un literatūras vienības – K. R. Kreicberga personīgā arhīva dokumenti: koncertu programmas, pateicības, atzinības raksti, goda raksti, diplomi; K. R. Kreicberga npublicētie mācību un metodisko materiālu u. c. rakstu manuskripti, viņa publikācijas; kolekcionētie izgriezumi no laikrakstiem; personīgie dokumenti, autobiogrāfiskās apceres, video hronikas materiāli. Bez K. R. Kreicberga personīgā arhīva izmantotas mērķtiecīgi ievirzītās 15

intervijas ar Kreicberga laika biedriem, kolēģiem, dzīves biedri, ģimenes locekļiem, dzimtas pārstāvjiem, audzēkņiem, koristiem u. c. avoti: vēstules, video materiāli, monogrāfijas, pētījumi, publicistika, preses publikācijas.

Izmantotā empīriskā pētījuma bāze, teorijās balstītā biogrāfiskās pētniecības pieeja un veiktā kontentanalīze, pavēra iespēju pievērsties diskursu analīzei, kas veido pamatu kopsakarību meklējumiem laikmeta un personības garīgo dimensiju pārvērtību gan noturības izpētei, reflektējot pret mūsdienu reālajām sociālajā un kultūras vidē.

Pētījuma rezultāti un diskusija *Results and discussion*

LiepU akadēmiskā personāla izcilību identificēšanu ir iespējams noteikt pēc vairākiem kritērijiem, kuri formalizētā veidā ir apkopojami un salīdzināmi, kā tas redzams izdotajā LiepU biogrāfiskajā rādītājā, kurā pēc stingras atlases iekļautas nebūt ne visas personas, kuras kaut uz īsu brīdi stājušās darba attiecībās ar LiepU, taču arī šo personu ieguldījums ir atšķirīgs. Vienā ziņā jauna, nesēn darbu uzsākuša pētnieka darbu klāsts objektīvi nevar līdzināties viena vai otra gados vecāka kolēģa mūža ieguldījumam, bet, lai saskatītu izcilības pazīmes, ir tikai korekti salīdzināt gan vienas vecuma grupas vai arī darba stāža grupas savā starpā, tāpat atšķirīgi akadēmiskās darbības veidi mākslinieciski radošajās specialitātēs atšķirsies, piemēram, no eksakto zinātņu pārstāvju darba un pētniecības specifikas.

LiepU pētījuma gadījumā kā vienu no izcilības kritērijiem varam piemērot spēkā esošo *Nolikumu par (LPA) LiepU darbinieku Morālo un materiālo stimulēšanu* (Nolikums par, 1998). Atbilstoši Nolikuma 5. punktam „Par izcilu, (akadēmijai) universitātei nozīmīgu darbu, par mūža ieguldījumu akadēmijas izaugsmē un attīstībā, par īpašām novitātēm darbā personas vārds var tikt ierakstīts (LPA) LiepU Goda grāmatā.

(LPA) LiepU Goda grāmatā ieraksta arī personas, kuras ievēlē par LPA Goda doktoru vai saņem goda nosaukumu – *emeritus profesors*” (Nolikums, 1998). Nolikumā arī teikts, ka personu apbalvošanai, t. sk. augstākajam apbalvojumam ierakstīšanai Goda grāmatā, var virzīt ikviens darbinieks vai struktūrvienība. Iesniegumu izvērtē Senāta apstiprināta uz diviem gadiem ievēlētā komisija. Protams, izvairīšanās no subjektīva redzējuma ir teju vai neizbēgama. Pat neatkarīgu ekspertu vērtējumi ir pretrunīgi, piemēram, nosakot Latvijas Lielās muzikālās balvas laureātus, nosakot Dziesmu svētkos *Koru karos* laureātus, akreditācijas procesos izteiktos pretrunīgos vērtējumus par studiju programmu kvalitāti u.tml., bet gala rezultātā ir saņemts noteikts slēdziens, kas, ar laika distanci vērtējot, ir pieņemams kā vēsturisks fakts. Šādu faktu kvantitatīvo rādītāju esamība nav noliedzama; kaut vai K. R. Kreicbergam dažādu sociālo un politisko režīmu izsniegto goda rakstu diplomu u. tml.

pagodinājumu klāsts sniedzas simtos. Neatbildēts tikai paliek jautājums par formalizējamu izcilības kritēriju objektivitāti. Drīzāk pretstatā pozitīvismam, ko var skaidrot kā „zinātnisku” filozofiju, fenomenoloģijas virziena (Gadamers, 1999) pārstāvji pievēršas parādībām kā uztveres objektiem, vērsot uzmanību uz to, kā cilvēki domā par apkārtējo pasauli un kā to interpretē.

Liepājas Pedagoģijas akadēmijas, pēctecīgi, saglabājot kontinuitāti Liepājas Universitātes Goda grāmatā līdz 2013. gada martam ir ierakstīta 41 persona. Pirmais Goda grāmatā 1998. gada 18. novembrī ierakstīts Matemātikas un informātikas katedras profesors, habilitētais pedagoģijas doktors Jānis Mencis. Pēc gada (pēc kārtas desmitais) 1999. gada 5. novembrī veidots ieraksts par K. Kreicbergu, Mūzikas katedras lektoru, no 1959. gada līdz 1989. gadam Tautas kora „Atbalss” galveno diriģentu (LPA/LiepU Goda grāmata). Bez minētajām personām Goda grāmatā ierakstīti Eduards Svarinskis, Maigone Beitiņa, Kārlis Dobelis, Ausma Grīnvalde, Vaira Strautiņa, Ausma Sandere, Lūcija Prindule, Zigfrīds Polencs, Gunta Smiltiece, Vilma Kalme, Inese Eistere, Ludmila Karule, Aldis Kļaviņš – akadēmiskā personāla pārstāvji, kuri arī ir uzticējuši savus dzīvesstāstus sērijveida izdevumam „Liepājas Universitātes darbinieku dzīvesstāsti”, taču citas personas, kuras ir iekļautas dzīvesstāstu krājumos, bet nav Goda grāmatā, izraudzītas pēc citiem kritērijiem, piemēram, „sniega pikas” metodes, kad intervētās personas ieteikušas intervijām tos cilvēkus, kuru devums augstskolas attīstībā ir bijis būtisks; noteicošais faktors ir bijis minēšanas biežums, darba stāžs u. c. papildu kritēriji, kuri minēti katra dzīvesstāstu grāmatu laidiena ievadā.

Tālākā pētījumu gaitā uzmanību pievērsta atsevišķu izcilu personību veidošanās faktoru analīzei, nepretendējot uz absolūtu patiesības noskaidrošanu, izraugoties par centrālo pētījuma objektu K. R. Kreicberga dzīves gājumu, salīdzinājumā ar laika biedru dzīves atainojumu dzīvesstāstos un citos biogrāfiskās izpētes avotos. Turklāt kā vienojošais ir to līdzgaitnieku dzīves gaitu, pagātnes refleksiju, norišu vērtējums, kuru kopsaucējs ir darba gaitu kopsolis tagadējā Liepājas Universitātē.

Nav noliedzama socializācijas procesā to sociālo faktoru ietekme, kuri ir svarīgi ģimenē (Vikmane, 2009), tostarp vecāku izglītībai un attieksmei pret izglītību. Kārļa Rūdolfa Kreicberga tēva – Jāņa Kreicberga, dzimuša 1888. gadā, par sevi 1938. gadā rakstītais: „Kad paliku pieci gadi vecs, tad māte mani sāka mācīt grāmatu un līdz septiņi gadi jau mācēju labi lasīt.

No septiņi gadi sākot bij’ jāsāk iet ganos pie saimniekiem, un tā līdz 15 gadi pa vasaru ganos, pa ziemu skolā.

Mācījos Sātiņu skolā 6 ziemas, bet tā kā skolā bija tikai 4 klases, tad beidzamās ziemas skolotāji mums dažiem skolniekiem deva privātstundas un sagatavoja ka varējām braukt uz Skrundu un nolikt Ministrijas skolas eksāmenus, jo toreiz Skrundā bija Ministrijas skola. Pēc skolas beigšanas skolotāji gribēja mani ielikt kādā vieglākā darbā, jo tad vienmēr skolotājiem

pieprasīja pēc labākiem skolniekiem. Gadījās 3 vietas: vienā pagastā par Darbveža palīgu mācīties; otrā pie koka tirgotāja par brāķeri, un trešā – Saldū pie viena zolīda tirgotāja. Bet visur bija gandrīz vieni un tie paši noteikumi: pirmā gadā par brīvu, bet divi beidzami pie maza atalgojuma. Bet mans tēvs tai laikā no kalpa bij' palicis par graudnieku, un tā kā bij' vajadzīgi zirgi pirkt un arī inventāru, kur pašiem mums naudas nebija, bij' jāaizņemas no kunga kur dzīvojām, tad priekš manis nekā neatlika un nevarēju nevienu no 3 vietām ieņemt, lai gan bij' ļoti žēl. Tai vasarā palīdzēju vēl tēvam, bet ziemā nodeva mani mācīties par kalēju uz 3 gadi. Vienu gadu pie kalēja nostrādāju, bet tad nolēmu atstāt, jo kalēja amats man nepatika” (Kreicbergs, 1938).

Līdzīgu attieksmi no Jāņa Menča vecākiem saklausām profesora dzīvesstāsta epizodē: „Tēvs, māte bija beiguši sava laika pamatskolu. Tā bija trīs vai četri... laikam trīsgadīga. Tēvs skolā gāja cara laikā. Viņš arī krieviski bija kaut cik iemācījies. Tēvs prata rakstīt, prata rēķināt un lasīt. Viņš parasti galvā visu rēķināja. Tāpat māte. Viņa bija liela lasītāja. Grāmatas lasīja nepārtraukti. Kājās stāvēdama, lasīja toreiz avīzes, žurnālus. Kāpēc kājās stāvēdama? Viņa teica: „Man nav laika apsēsties.”

Kāpēc bērnus uz skolām? Laikam gribēja, lai bērnam būtu tā dzīvē labāka vai vieglāka. Nu, ar mani saistījās varbūt arī... man neērti tagad tā teikt, bet, sākot jau ar pirmo otro klasi un visās tajās skolās, Menču Arvi³⁵ izcēla kaut kā īpaši. Es beidzu pamatskolu kā pirmais. Par gudru puiku sauca” (Dzīvesstāsti, 2004: 91).

Līdzīga situācija ir ar skolotāju atstāto iespaidu audzēkņa turpmākā skološanās dzīves ceļa izvēlē, ko atceras par kārtējām naudas grūtībām, kuras varēja liegt tālāko izglītību: „Un tad... tas jau bija oktobris, kad tādā puslīdz lietainā laikā lasījām kartupeļus laukā kaut kur mežmalā. Nāk pastnieks, nes vēstuli. Vēstule ir adresēta man. Raksta mans ķīmijas skolotājs Bruno Jirgensons. (...) Plēšu to vēstuli vaļā. Bruno Jirgensons raksta ... pirmo teikumu burtiski nocitēšu: „Jūsu iztrūkšana klasē manī rada lielu nemieru. No jūsu klases biedriem uzzināju, ka...” un tā tālāk. Viņš raksta, ka nevar man materiāli nekā palīdzēt, viņš to nav spējīgs, bet viņš par katru cenu grib panākt, lai es mācības turpinu, un mēģinās sagādāt arī iespējamās stipendijas, ja tādas būs. Vēstuli turpat uz lauka izlasīja tēvs un māte, atnāca vēl kaimiņi. Lasīja priekšā. Māte sāka raudāt, kaimiņiene arī. Visi kopā ar kaimiņiem nolēma, ka tā naudiņa ir jādabū kaut vai kā, lai tas puika turpinātu mācības” (Dzīvesstāsti, 2004: 90).

Nav mazsvarīga iesakņoto tradīciju loma. Saimniecības, kuras izdevies vecākiem iekop, tradicionāli mantoja vecākais dēls, pārējiem noteiktās daļās kompensējot īpašuma daļu vērtību, bet jaunākie varēja mācīties arodu vai arī mācīties par skolotāju: „Skolotājs faktiski ir ļoti svarīgs. (...) Man divi brāļi jau studēja, māsa un brālis mācījās lauksaimniecības un mājturības skolās. Es, tas

³⁵ Padomju gados personām ar diviem vārdiem dokumentos rakstīja tikai vienu. Jānis Arvīds Mencis turpmāk pazīstams kā Jānis Mencis, (seniors) dzimis 1914. gadā, viņa dēls arī Jānis Mencis – juniors.

jaunākais, biju kluss un atturīgs. Vienmēr tāds esmu bijis, tas nekas, ka man skaļa balss, nekad neesmu rājis. Māte teica: „Tu būsi skolotājs!” Nu, tad es gāju ar uz skolotāju institūtu.

Tai laikā, trīsdesmit piektajā gadā, tas skaitījās labs amats. Kāda vaina? Viens brālis man bija par arhitektu mācījies, viens par mehāniķi, vecākais bija lauksaimnieks. Tam bija jāamanto māja. Un māsa, kā jau meitene, bija mājturības skolā mācījusies. Nu, skolotājs jau bija tāds solīds. Es nepretojos” (Dzīvesstāsti, 2004: 46).

Šajos vārdos saskatāma Pjēra Burdjē simboliskā kapitāla (Burdjē, 2004) jēga, kura attiecināma ne tikai uz dažādu tradīciju un rituālu nozīmi, bet neatstāj bez ievērības arī prestižu, „Zinot, ka simboliskais kapitāls ir *kredīts* visplašākajā šā jēdziena nozīmē, vārdu sakot, avanss, prēmija, uzticība, ko grupas *ticība* var pati piešķirt tiem, kas tai dod visvairāk materiālu un simbolisku *garantiju*...” (Burdjē 2004: 161).

Pedagoģiskās karjeras veidošanās komponenti ir daudzi un dažādi. Vērā ņemami ir topošo skolotāju dotumi, kuri izpaudušies bērnībā, taču tos pamanījuši un tālākajā dzīves darbības ievirzes veidošanā sekmējuši vecāki, skolotāji, līdz paši jaunie censoņi spēj virzīt savu turpmāko dzīvi, pieņemot lēmumus patstāvīgi. K. R. Kreicberga teiktajā saskatām dzīves skaudrā puse, kas daļēji pamato domu, ka visiem skolēniem nebija vienādi dotumi, bija atšķirīgi sociālie apstākļi, trūka ambīciju, bija atšķirīga vērtību orientācija: „Gaiķu sešgadīgajā skolā vecākajās klasēs notika apvienotas mācības. Mums bija pieci skolotāji un pāri par divsimt skolnieku. Pirmajā klasītē iestājās pāri par trīsdesmit bērnu, bet mēs beidzām tikai seši. Princips bija apmēram tāds – katrā klasē palika divus gadus visi tie, kas negribēja mācīties. Ja tev bija pāris divnieku, paliki otru gadu. Es beidzu sesto klasi, mani draugi tikai trešo. Bet daudzi par to nebēdāja. Galvenais bija, ka līdz četrpadsmit gadiem ir jāiet skolā, pretējā gadījumā vecākiem bija jāmaksā. Es pat domāju, vai nebija piecdesmit santīmu par dienu jāmaksā, ja bērns nenāca uz skolu. Bet, kad palika četrpadsmit gadu, tad tu varēji iet strādāt vai nu kādā amatā, vai par puisī, vai pat par ganu” (Dzīvesstāsti, 2004: 45). Citā reizē tiek akcentēts: „Gaiķos ulmaņlaikos vēl tikai vienā ģimenē bija students. Mani brāļi un es, mēs gandrīz bijām vienīgie, kas mūsu pagastā augstskolā gāja. Nebija tās raušanās uz priekšu. Augstskolās bija jāmaksā. Laikam kādi divsimt lati par gadu” (Dzīvesstāsti, 2004:50).

Nav retums, ka LiepU dzīvesstāstu varoņi savā profesionālajā specializācijā ir bijuši nekonsekventi. Pirms otrā pasaules kara skolotāju sagatavošanas institūtos, kuri deva pēc absolvēšanas tiesības skolās mācīt vairākus mācību priekšmetus, laika gaitā sagatavotie absolventi specializējās: Jānis Mencis palika uzticīgs matemātikai, Latvijas Konservatorijā strādājošie laika biedri brāļi Imants un Gido Kokari (Muktupāvela, 2008): viens ar izteiktiem matemātiķa dotumiem, otrs – humanitāro mācību priekšmetu apguves

talantu, kļuva par Latvijas kora mūzikas redzamākajiem diriģentiem, bet, K. R. Kreicbergs, kurš bija sporta varā, tāpat kā Jelgavas Skolotāju institūta studiju biedri Brāļi Kokari, kļuva par redzamu mūzikas pedagogu, diriģentu. Kreicberga dibinātie un vadītie kori bija pielīdzināmi tā laika augstākās raudzes amatieru mākslas kolektīvu virsotnēm (Medveckis, 2012). Līdzīga situācija ir vērojama citu pēckara paaudzes pedagogu dzīvesstāstos. Vilma Kalme no sporta pedagoģes pārtapa par latviešu valodas pasniedzēju, iegūstot filoloģijas doktores grādu; uzsākot studijas Latvijas Universitātē fizikā, ekonomisku apstākļu dēļ Ausma Grīnvalde turpina izglītību literatūrzinātnē, ko kā atzīta pasniedzēja docēja kādreizējā Liepājas Pedagoģiskajā institūtā.

Profesionālās specializācijas rezultātā K. R. Kreicbergs sasniedza augstāko atzinību kā koru diriģents, izcīnot Dziesmu svētku *karos* godalgotas vietas ar LiepU sieviešu kori „Atbalss”, kuram kā augstākās atzinības apliecinājums tika piešķirts Tautas kora goda nosaukums (Medveckis, 2012: 90).

Pedagoģiskajā darbībā kā kvalitātes mērs var būt noderīgs audzēkņu vērtējums. Atskatoties uz savu kādreizējo pedagogu devumu, K. R. Kreicbergs Jelgavas Skolotāju institūtā gūto vērtē sev raksturīgā kritiskā manierē: „Manuprāt, tai laikā, beidzot Jelgavas Skolotāju institūtu, neradās īsti spēcīgi koru diriģenti. Teiksim, es savā kursā biju gandrīz labākais. Kāpēc Jēkabs Mediņš, kas bija ļoti labs mūziķis, nepamācīja mūs arī, kā vajag diriģēt, kā vajag strādāt ar kori? Bet viņš tik mācīja mums solfēdžiju, harmoniju, klavieres.

Neradās arī lieli gleznotāji. Zīmēšanas skolotājs bija gleznotājs Kārlis Baltgailis, un atkal – viņš tikai parāda kaut ko, un viss. Bet viņiem jau nebija laika. Paši viņi bija lieli meistari, un viņiem nebija laika” (Dzīvesstāsti 2004: 49).

No K. R. Kreicberga teiktā redzams, ka kritiskā attieksme raksturīga noteikta laikmeta pedagoģisko uzskatu sistēmai: skolotājam ir jāiemāca. Taču profesors Jānis Mencis, raksturojot labu skolotāju, uzsvēris: „Viņam ir jāiemāc labi mācīt savu priekšmetu, lai bērni iegūst kaut ko. Jābūt ir audzinātājam. Bet kādam audzinātājam? Ne ar audzināšanas stundām, ne ar garām runām. Es pat domāju, ka vārds audzināšana... kas tagad nav sarakstīts grāmatu par audzināšanu! Svešos vārdos izteikts, ka skolotāji paši nesaprot. Bet audzināšana ir gaužām vienkārša lieta. Audzināt nozīmē – gandrīz nemanot panākt, lai audzēkņi atkārtotu mani. Kad aprunājos ar saviem skolēniem, kas tagad ir beiguši, viņi nesaka: "Jūs tā mācījāt." Bet viņi atceras to, kā mēs visi kopā augām. Uz ģimeni to var attiecināt ar vārdu atdarināšana. Bērni atdarina vecākus. Un vecāki nemaz nezina, ka bērns atdarina, un arī bērns nezina, ka viņš atdarina. Lūk, tā ir audzināšana” (Dzīvesstāsti, 2004:98).

Gan laika biedri, kuru dzīves ceļi vijušies līdzās, gan skolēni un studenti kā paraugu, skolotāja etalonu min J. Mencis; arī visos fiksētajos Liepājas Universitātes darbinieku dzīvesstāstos bez izņēmuma minēts izcilais profesors

gan kā spējīgs matemātiķis, gan viņa cilvēcisko īpašību dēļ. Savukārt K. R. Kreicberga raksturojumā, nenoliedzot viņa darba spējas, milzīgo gribasspēku, precizitāti un prasīgumu, saskaramies ar rakstura atskabargainību, ko kā paštaisnību min gan kolēģi, gan audzēkņi – izcili mūziķi, sava skolotāja muzikālo tradīciju turpinātāji, tādējādi iezīmējot jaunās paaudzes pedagoģiskās pieejas paradigmu, kas saskatāma Kreicberga audzēknes kordiriģentes Ilzes Balodes teiktajā: „Man liekas, visa tā mijiedarbība, viņa attieksme un klātbūtne, un līdzās būšana – es esmu pilnīgi pārliecināta un ticu tam, ka mēs viens otru ietekmējam un iespaidojam un tajā maināmies un veidojamies. Mēs dzīvojam mijiedarbībā un tālāk mēs vairs neesam tādi, kādi bijām pirms satikāmies” (Medveckis, 2012: 145).

Ir pamats izraudzīties pēc vecuma kohartas principa noteiktas paaudzes pārstāvjus, lai analizētu izraudzīto personu pasaules redzējumu kā pašreferenci (Beitnere, 2003), to uzskatus un ietekmējošos faktorus salīdzināt savā starpā. Savukārt, fokusējoties uz dažādu paaudžu uzskatu analīzi, spilgtāk varam saskatīt Latvijas izglītības telpā notikušās izmaiņas, kas raksturīgas vienā gadījumā modernitātes, bet citā postmodernitātes sabiedrībai (Kļave & Zepa 2012), taču tas nenozīmē, ka izslēdzam difūzijas iespējas vai hibrīdmodeļus, tai skaitā piemītošas mācīties spējīgai sabiedrības daļai, kas pēc profesionālās ievirzes izglītības darbinieka dzīvē ir kā noteikts pašpilnveides nosacījums: „Varu droši teikt, ka tagad 90 gadu vecumā varu kora mūzikā izteikt daudz lielākas estētikas izpratnes bagātības, kādas, piemēram, man vajadzēja izteikt manā 50 gadu jubilejā. Svinībās piedalījās „Dziedonis”, „Brocēni”, „Atbalss” un jaundibinātais „Kamerkoris” pie Mūzikas vidusskolas. Arī tad es daudz ko vairāk zināju par kora dziesmas iedarbības izpratni nekā beidzot konservatoriju” (Kreicbergs, 2011).

Secinājumi *Conclusions*

1. Sistēmiska un metodoloģiski pamatota izglītības darbinieku biogrāfisko dokumentu kompleksa pētniecība paver plašu pētniecisko perspektīvu izglītības vēstures un procesu pētniecībai.
2. Katram no trijiem apskatītajiem atšķirīgiem žanra darbiem pedagoģiskajos pētījumos ir sava konkrēta funkcionālā un emocionālā slodze.
3. Biogrāfiskais rādītājs pēc akadēmiskiem kanoniem fiksē būtiskākos dzīves gājuma datus, akcentējot akadēmiskās izaugsmes rezultātus; dzīvesstāsti – teicēja personiskā pašrefleksija par savu izglītības ceļu, kontekstā ar dzīves darbības un norišu vērtējumu noteiktā laikā un telpā.
4. Monogrāfija, veltīta kādai konkrētai personībai, var atkarībā no tās koncepcijas integrēt ne tikai iepriekš minētos abus žanra darbus, bet

padziļināti vērtēt empīriskos materiālus, kuri izmantoti iepriekšējo izdevumu veidošanai.

5. Kompleksa visu avotu grupu analīze par vienota laikmeta sociālās un kultūras telpas pedagogiem ļauj saskatīt veselu paaudžu vērtību sistēmas veidošanās ietekmējošos faktoros.
6. Diskursu analīzes rezultātā izkristalizējas gan personību individuālās savpatības, gan laikmeta gara un personību mijattiecību izvērtējums plašā vēsturiskā, sociālā un personas socializācijas kontekstā
7. Biogrāfiskās pētniecības cilvēkcentrētais skatījums atklāj personību garīgās kultūras dimensijas, iezīmē izkristalizējušos vērtību spektru, kuru pārmantotāji no iepriekšējām paaudzēm un tālāk nesēji ir bijuši un ir Liepājas Universitātes darbinieki.
8. Mūžizglītības un pašpilnveides procesā, kā arī citu ārēju faktoru ietekmē netiek izslēgta visa veida tradīciju transformācija, kas izraisa pedagogos adaptācijas nepieciešamību jaunos sociālos, politiskos un kultūrvides apstākļos; savukārt tradīciju pārrāvums, politiskās peripetijas un jaunās globālās reālijas, kontrastējot ar stabilu vērtību sistēmu, izraisa neapmierinātību, ko var konstatēt diskursos, kas atšķirīgi raksturo modernitātes un postmodernitātes cilvēku.

Kopsavilkums

Summary

The article is dedicated to issues of research methodology on pedagogy history and education processes. It is based on the author's gained experience: firstly, while developing the Liepāja University Staff Biographical Index conception, creating the content for edition entries and designing the edition; secondly, developing Liepāja University Staff audio and video Life Story Collection on the basis of which three books of life stories were published; thirdly, a monograph dedicated to one of the narrator's of the life stories Kārlis Rūdolfs Kreicbergs was composed.

The introduction to the article gives characteristics of biographical research sources and the published works, singularity of differing genres is outlined.

The research methodology describes theoretical approaches that have been used in social studies on sociology, cultural anthropology, history and other branches of science. According to Tālis Tīsenkopfs', Professor of the University of Latvia, Doctor of Sociology opinion that biographical approach can be used also in other sciences served as an encouragement for the author of the article to devote attention to pedagogical researches. Conceptually, it coincided with Tatjana Kože's, Professor of the University of Latvia, Doctor of pedagogy, theoretically-based interdisciplinary research methodology. The empirical base used for the research is expanded in the chapter content - the main analysed source groups are biographical index entries on different people, Liepāja University staff life stories and a monograph about Liepāja University music teacher Kārlis Rūdolfs Kreicbergs. He had been working in the higher education establishment since its foundation in 1954, is the founder and conductor of the women's choir "Atbalss".

The research results and discussion develop from searches for correlations and differences in the variety of life stories and other biographical study sources, which support the conclusion about persistence of education paradigms of the period in the senior representatives' group looking for answers to the research questions – what is excellence and what is a good teacher?

In discourse perspective there is observed value stability among those educators who started their active working life during the time when there dominated ideas typical of modernity; however, things characteristic for postmodern society are not always acceptable to them.

During clashes of traditions and new challenges we found that the new teachers' vision of the world compared to traditional conservative values is changing. Changes in expression in certain areas, such as appearance of modern technologies, are fast. In the mental aspect in the attitude towards traditional values, for example towards the family, the Latvia society has both stability of traditions and diffusion of the new and old moral laws, and devaluation of traditional values.

It has to be admitted that the segmented public research in our case focusing on Liepāja University staff and mainly on the educators' life activities and values does not allow accepting the research results as undisputable and applying them to all citizens of Latvia. However, considering that the role of educational and cultural workers in the socialisation process cannot be overestimated we should agree that in the cyclic culture and education process there is and will be continuity of traditions, ideas and practical action models. Inheritance does not mean copying the teachers' past experience but it will be influenced by a wide range of social agents highlighting the need for new life activity strategies, searching for new ways to tackle unprecedented dilemmas in educational and upbringing practice.



Darbs tapis ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē (Vienošanās Nr. 2009/0127/IDP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018) atbalstu

Literatūra Bibliography

1. Abrams, L. (2010). *Oral History Theory*. London & New York: Routledge.
2. *Akadēmiskā personāla biogrāfiskais rādītājs*. (2007). Sast. un red. Arturs Medveckis. Liepāja: LiePA.
3. Beitnere, D. (2003). *Pašreferēncē latviešu kultūras paradigmā. (20. gadsimta 20.–40. un 90. gadi līdz mūsdienām)*. Disertācija socioloģijā. LU Filozofijas un socioloģijas institūts. Rīga: Rīgas Stradiņa universitāte.
4. Bela-Krūmiņa, B. (2004). *Dzīvesstāsti kā sociāli vēstījumi*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: Latvijas Universitāte.

5. Burdjē, P. (2004). *Praktiskā jēga*. Rīga: Omnia mea.
6. *Dzīvesstāts Latvijā – Kurzeme: 2001*. Ekspedīcijas ceļvedis. Latvijas Universitātes Filozofijas un socioloģijas institūta Nacionālās mutvārdu vēstures projekts. Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultāte, Mutvārdu vēstures pētnieku asociācija „Dzīvesstāts” programma „Dzīvesstāsti Latvijā”.
7. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC.
8. Gadamers, H. G. *Patiesība un metode. Filosofiskas hermeneitikas pamatiezīmes*. Rīga: Jumava.
9. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
10. *Ideju vārdnīca* (1999). No angļu valodas tulkojuši Z. Ikere, J. Markots, N. Pukjans, M. Treilona. Rīga: Zvaigzne ABC.
11. Kļave, E., Zepa B. (2012) *Identitātes. Kopienas. Diskursi*. Rīga: Latvijas Universitāte.
12. Koķe, T. (2012a). 2012. gada 22. novembra metodoloģiskā semināra „Mācīšanās mācīties: pētniecības metodoloģija” atziņas.
13. Koķe, T. (2012b). 2012. gada 12. decembra metodoloģiskā semināra „Starpdisciplināru pētījumu aktualitāte” atziņas.
14. Kreicbergs, J. *Mana dzīve*. (1938. gada 15. februāris). 3 lpp. rokrakstā no K. R. Kreicberga personīgā arhīva.
15. Kreicbergs, K. R. Piezīmes, adresētas +monogrāfijas tapšanas laikā A. Medveckim. 2011. gada 16. janvāris – 2011. gada [b.d.] marts. Rokrakstā 28 lpp., 14 lpp. noraksts datorsalikumā.
16. Kroplijs, A. Raščevska, M. (2004). Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. Rīga: RaKa.
17. *Latvijas kultūras kanons*. Pieejams: <http://kulturaskanons.lv/lv/1/> (skatīts 21.02.2013).
18. Lieģeniece, D. *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa.
19. *Liepājas Pedagoģijas akadēmijas darbinieku dzīvesstāsti*. 1. laidieni. (2004). Sast. un red. A. Medveckis. Liepāja: LiePA.
20. *Liepājas Pedagoģijas akadēmijas darbinieku dzīvesstāsti*. 2. laidieni. (2006). Sast. un red. A. Medveckis. Liepāja: LiePA.
21. *Liepājas Pedagoģijas akadēmijas darbinieku dzīvesstāsti*. 3. laidieni. (2009). Sast. un red. A. Medveckis. Liepāja: LiePA.
22. *LPA/LiepU Goda grāmata* (sākta 1997. gadā).
23. McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History, and the Social Sciences*. London: Routledge Falmer.
24. Medveckis, A. (2012). *Kārlis Rūdolfs Kreicbergs un viņa laiks*. Liepāja: Liepājas Universitātes Socioloģisko pētījumu centrs.
25. Mīlts, A. (2005). Atmiņa un sirdsapziņa. *Kentaurs XXI*. Nr. 38, 126.–133. lpp.
26. Muktupāvela, L. (2008). *Brālibrāli: balsu burvji brāļi Kokari*. Dienas grāmata. Laikraksts Diena.
27. *Nolikumu par (LPA) LiepU darbinieku Morālo un materiālo stimulēšanu* (Apstiprināts Senāta sēdē 1998. gada 19. oktobrī).
28. *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. g. līdz 1940. g.: Antoloģija* / Sast. J. Anspoks, M. Apīnis, J. Bariss u. c. Rīga: Zvaigzne.
29. *Rokasgrāmata ārējiem kvalitātes vērtēšanas ekspertiem*. (2005). Viļņa: „Sapņu sala”. Pieejams: http://www.aiknc.lv/static_media/dati/materiali/LV/Rokasgramata.pdf (skatīts 22.02.2013.).
30. Rubenis, A. (1983). *Fenomenoloģija*. Rīga: Avots.
31. Saleniece, I. (2012). *Latvijas republikas skolu politika 1918–1934*. Daugavpils: DU izdevniecība „Saule”.

32. *Spogulis* (2001). / Sak. M. Zirnīte. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
33. *Spogulis: Dzīvesstāsti: vēsture, kultūra, sabiedrība.* (2007). / Sast. M. Zirnīte. Rīga: Latvijas mutvārdu vēstures pētnieku asociācija „Dzīvesstāts”, LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
34. Staris, A., Ūsiņš, V. (2000). *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā.* Rīga: Zinātne.
35. Thompson, P. (2000). *The voice of the past. Oral history.* Oxford: Oxford University Press.
36. Tisenkopfs, T. (1993). Dzīve un teksts: biogrāfiskā pieeja sociālajās zinātnēs. *Latvijas Zinātņu Akadēmijas Vēstis* 5/93, A daļa, 1.–8. lpp.
37. Vikmane, B. (2009). *Socializācija ģimenē.* Liepāja: LiePA.
38. Zobena, A. (2010). *Gadījuma izpētes metodoloģiskie aspekti.* 2010. gada 11. janvāra metodoloģiskā semināra atziņas.
39. Žukovs, L. Kopeloviča, A. (1995). *Skolotāju izglītība un pedagoģiskā doma Latvijā 1918.–1940.* Rīga.
40. Суна, У. Ф., Петров, В. М. (1985). *Социология эстетической культуры: Проблемы методологии и методики.* Рига: Зинатне.

Arturs Medveckis	Liepājas Universitāte, Socioloģisko pētījumu centrs E-pasts: arturs.medveckis@liepu.lv Tel.: +371 29484001
-----------------------------	--

HOW TO OVERCOME ANALPHABETISM IN READING CHINESE CHARACTER

Livio C. Piccinini

Ting Fa Margherita Chang

Giovanni Tubaro

Department of Civil Engineering and Architecture
University of Udine, Italy

Abstract. *Most languages in the world use some system of alphabetical characters: Latin, Greek, Cyrillic, Hebrew, Arabic, Hindi and so on. A foreigner that does not know the language can get some information from a written text provided he knows the alphabet and disposes of a dictionary. When there is no longer an alphabet, but only pictorial characters, the problem becomes at first unsolvable. Chinese is the main language where an ignorant foreigner is completely analphabet. Fortunately there are methods that after some training allow the recognition of pictorial characters. In our university some twenty pupils of the Excellence School participated to an experiment of Chinese alphabetization gluing a traditional practical Chinese first course with information theory methods for dealing with image data bases. In this article first we discuss both the theoretical foundations. Then we give a report of the merging of the two conceptual schemes as it was performed at the excellence school. Finally we draw some conclusions about improvements of the method.*

Keywords: *Analphabetism in Chinese characters, Chinese writing, Data mining in pictorial data bases, Decomposition of symbolic drawing, Udine's Scuola Superiore*

Introduction

Nowadays the problem of analphabetism in reading Chinese characters is mainly restricted to non Chinese people, and we are dealing with this situation. Likewise we do not deal with professional students of Chinese language, who must become alphabetized like a Chinese pupil³⁶, though some didactical differences might arise in view of the different age.

A common European experience is the fact that in western European countries you can read what you see along a road, or you can read the title of a placard or of a newspaper and, *using the dictionary*, you can at least understand the topic and/or the main information that is conveyed, even if you do not know the language. Some capability of distinguishing between grammatical particles and semantic items may be required in order to divide properly words into components, what allows not to lose time in obvious words, and also allows the use of small pocket dictionaries³⁷.

The problem becomes more complicated where Greek or Cyrillic characters are used, since they require some training in reading. Furthermore the number and

³⁶ For the Italian standard compare [1] and [14].

³⁷ A typical case is given by composed words of German, like dementsprechend (dem-ent-sprech-end = correspondingly to that).

order of letters in the alphabet no longer coincide with western alphabet. The number is no problem, but the order becomes relevant in the physical use of a dictionary. The problem is relevant even if you use the computer, because you must get used to a modified keyboard.

Defective alphabets totally different from Latin present increasing difficulties. Hebraic and Arabian alphabets at least retain much of the original alphabetical sequence³⁸, while for example Indian alphabet shows a fully different sequence. It is still possible to make an alphabetical search in the dictionary, but much more exercise and a minimal knowledge of the language is required.

Chinese symbols or, at least, a fixed set of its symbols, build a finite list of images that can be learnt like an alphabet, with two main differences: the number of pictures is very high and for most of them there is no rule for the pronounce. The second fact is not relevant when searching in the dictionary, even if psychologically when you cannot design a symbol by its name you find recognition and memorization more difficult. What indeed puts a dreadful barrier to entry for a non professional user is the first fact. Remember that, while western pupils need few months to learn the alphabet, Chinese pupils require many years for the same achievement. Foreign students of Chinese language at the university or higher schools usually require two years of intense study to learn the standard set of characters. The official HSK test (Hanyu Shuiping Kaoshi) for foreigners includes 2063 characters, but there is anyhow the possibility of finding characters not known, hence to be looked for in the dictionary. A powerful help, also for Chinese pupils, is given by the Latin transcription called *pinyin*, that means *to note sounds*, and is official since 1956³⁹. Unlike Japanese, where an analogous transcription is satisfactory and widely used, for Chinese language the pure transcription in Latin characters cannot distinguish satisfactorily between all the homophones, hence it cannot replace the ideograms. A further hindrance is that each character does not represent a sound but fundamentally represents a (monosyllabic) word, even if nowadays many words are bisyllabic or multisyllabic, and glue together different concepts in a “creative” way⁴⁰. The dictionary lists multisyllabic words according to the first symbol (hence it uses the lexicographic order like the alphabetic dictionaries, but in a very restricted way).

Therefore the main problems remain: how can a dictionary of pictures be ordered; how can a picture be recognized in the list in a reasonable time? Both problems arise and are widely studied in computer science. The first problem is typical of geometric and pictorial data bases, while the second has been studied also in artificial intelligence by OCR (Optical character recognition) experts. In

³⁸ Remember that the first alphabet was Phoenician, that is actually Semitic.

³⁹ Remark that it includes four diacritics accents, that, writing on the computer, must be ignored or replaced by other conventions such as numbers following the syllables. Compare [1], pp. 15-18.

⁴⁰ For example the “phonetic” ideographic transcription of Milan (Mi- Lan) was chosen as “rice orchid”.

this case the solving path seems to be similar to what can be used by human intelligence.

Structure of Chinese characters

We start with the description of the problem to be solved, so that information theoretical section may be customized according to the actual needs.

First of all Chinese characters are not so pictorial as, for example, the complete set of road signs. The reason is that rather than being mechanically reproduced they used to be handwritten (by a thin brush). The evolution tended to standardization, achieved by Kaishu in 3rd century⁴¹. The contemporary printed characters are mainly founded on this standard⁴², even if in 1956 a simplified form of some characters became official in People Republic of China. Some cursive forms exist in handwritten Chinese, namely Caoshu (almost a shorthand) and Xingshu, that still allows a good readability (for an experienced reader!). From now on anyhow we refer to printed characters.

Characters are always composed by a fixed number of single strokes. There is a variety of strokes but they are essentially linear (horizontal, vertical, descending to the left, descending to the right, ascending); there are some forms of “point”; some strokes may be formed by a sequence of linear components with sharp angles, and finally some hooks may end the stroke.

There are strict rules according which, viewing a character, it is possible to enumerate its strokes and recognize them. The number of strokes allows also to check the correct recognitions of the character. One of the authors remembers that an uncle of hers, who was dean of an high school in China, knew by heart the exact number of strokes of each ideogram. The sequence of strokes follows some very general rules, so that each character should be handwritten following a fixed order.

We show some examples: in the first four of them the count of strokes is straightforward. Some more care is required in the last two. The number of strokes is listed after the colon.

十 [shí] ten: 2, 王 wang[2] (king): 4, 大 da[4] (big): 3,
子 zǐ [3](son): 3 口 kǒu[3] (mouth): 3!, 女 nǚ[3] (woman): 3!.

There are four main ways of creating a character:

1. Pictogram (xiangxin) originates from the picture (sun= 日 rì[4])

⁴¹ We refer to [5], pp. 27-30 and pp. 31-34 for this and the following information.

⁴² Already de Saussure in sections 45-47 of [16] pointed out the exceptional prestige of Chinese calligraphy, that was adopted in the whole of China and even in Japan, for a completely different language!

2. Meaningful (zhishi) adding symbolic elements to a pictogram in order to mean some abstract concept (root = 本ben[3] from tree = 木mu[4], adding the basis)
3. Logical compounds (huiyi) where two ideograms are joined in a logical way to define a new concept (good = 好hao[3] from woman = 女nu"[3] and son = 子zi[3])
4. Ideophonetic compounds (xingsheng) where one ideogram recalls the pronounce (but does not mean anything) and one broadly states the meaning, or rather the semantic class to which the word belongs⁴³. Sometimes phonetic elements appear tied with many different radicals; that is the reason why a simple transcription in pinyin may not be sufficient to a correct understanding. We give some ideograms (not all of them) derived by qing[1] = green.

精 jing[1] =essence, 睛 jing[1] =eye, 靖 jing[4] =quiet, 青qing[1] =green, 清 qing[1] =clear, 情 qing[3] = love, 晴 qing[3] = clear

In the cases 3 and 4 the ideogram that supports the meaning is called radical; it can be an ideogram that actually exists by itself, or a symbol used only in compound characters. What complicates the analysis is the fact that the radical can appear in any position (left, right, top, bottom, around) and that anyhow there are a little more than 200 radical classically recognized. Also non radical-supported ideograms of types 1 and 2 are assigned by convention to a radical, but in this case the decomposition is not evident and both experience and luck are required. This depends on the fact that radicals may not be isolated in the whole of the character, but they may be interconnected. Examples are 中 zhong[1] (center, China), where the radical is the vertical line (no corresponding ideogram) or 我 wo[3] (I) and 成 cheng[2] (to become) where the radical 戈 ge[1] (hatchet) is mixed with other strokes.

But what is the advantage of the decomposition? Type 4 gives hints on the pronounce, what does not happen in cases 1 to 3. The main advantages are connected with the use of the dictionary. Nowadays the characters are listed according to the pinyin (Latin) transcription. In case of tie they are listed according to the tone (indicated by the four diacritic symbols). But for an alphabet of Chinese characters that does not help, since a graphical index is required; unfortunately many commercial dictionaries do not contain any index, so that they are of no use to the illiterate pupil.

We refer to three Chinese-Italian dictionaries that have an index: in [22] and [21] the index is based firstly on the radicals (as in the tradition) and secondly on the number of strokes that are added to the radical, while in [20]

⁴³ We can consider it as a severe form of what Eco calls hypocodification (compare [7], pag. 191).

classification ignores the radicals and is based primarily on the total number of strokes and secondly on the starting stroke.

The search of the radicals is organized according to the number of strokes, and follows a rather consolidated order. The user must know which ideograms are already radicals, because they should not appear in other parts of the list. The handy [22] fortunately has a certain redundancy, so that uncommon radicals appears also as compounded ideograms that start from easier radicals incorporated (usually one-stroke radicals).

From the side of computer science

The theoretical foundations required to deal with pictorial data bases are much more sophisticated than alphanumeric data bases. Much effort has been made in the last decades to make them efficient. We can recall some classical books where the main approaches have been thoroughly presented: in [3] conceptual data bases are discussed, with further specialization based on the knowledge in [8]. [10] was more specialized in modeling objects and environment. A good pictorial data base must be efficient in its structure, and must be accessed from pictorial information, either directly or by means of preliminary partitions and/or analysis. A good exercise for the reader is to rethink the way of listing the flags in order to recognize them by their image, or to think how to enter and decode a full (and somewhat cumbersome) list of road signs.

The comparison of images is a long lasting problem of computer vision. In particular OCR (optical character recognition) performs satisfactorily, though not yet perfectly (not even for printed characters) as it could be expected. For handwritten texts it depends whether they are personal notes or if they are meant to be read, and in some cases a training procedure is required.

For printed characters the most popular method is template matching or even a comparison with many items of different types, what helps also for handwritten characters. As Mc Cormick states in chapter 6 of [12] OCR is one of the algorithms that “change our future”, since it can favorably compete with human intelligence. But for handwritten Chinese characters it seems not to work. On the contrary it works for printed characters, but it cannot be transferred to human understanding because the number of models is too high to ensure a first strike recognition, with the exception of a limited number of characters that are either very simple or much different from any other⁴⁴.

The good hint was given from the very beginning by Chang [6] that pointed the role of radicals. In this case the cumbersome decomposition in elementary strokes and their recollection ([19]) can be overcome by some more global methods as it was pointed out in [18].

⁴⁴ It holds de Saussure’s mutual exclusion principle ([16], sections 160-161).

Many suggestions that come from artificial intelligence can be used to organize also human intelligence, taking of course into account the differences due on one side to the high capacity of memory and the high speed of computers and on the other to the great parallelism of neural circuits of human brain. Actually for human intelligence a mix of the last two methods seems to be adapt. A first global attempt can be made to find out simple radicals, in case of negative exit a more detailed analysis is performed on the potential radicals, with a check in the list. Clearly it is a struggle with time. Therefore it is needed that our a priori knowledge follows the laws of information theory about frequency and productivity of information⁴⁵. Another question arises: is the classical Chinese ordering of radicals optimal according to the modern principles of pictorial data bases? Of course not, since some radicals have a lot of extensions, and even if their dependence list is segmented according to the number of strokes, there is a lot of characters that must be detected by direct inspection of the whole sub-list (up to 30 for radicals like kou[3] (mouth) or mu[4] (wood). Others on the contrary generate very few characters or even no other character (shu[3] = mouse in [22] generates only itself). For practical uses many other lists could be created, both more functional and more essential, as usually the pupil prepares for his own use while he is learning. The method of the first stroke used in [20] is joined with the number of characters: this method is quite suitable for simple ideograms when the lazy learner forgets some fundamental ideograms and reverts to alphabetism, but huge sub-lists (more than 100 non ordered items) easily arise. Since the order of strokes is easily recognizable, the second and the third strike could be added, so that some form of alphabetic sequence could be generated and joined with the number of strokes.

The experiment at Udine's Excellence School

The experiment was performed in 2010 with a group of pupils of the Excellence School of Udine University ("Scuola Superiore" dell'Università di Udine)⁴⁶. The general structure was similar to a beginners' practical course in Chinese⁴⁷ and the text followed was a classical in its line [11]; some integration was taken from the textbook of the course in "Chinese Cultural Intermediation" of Rome [14]. From the very beginning a personal copy of dictionary [22] was given to each pupil, and enlarged copies of the index of characters (pp. 9-28) were made available.

In usual courses *pinyin* transcription is used for the pronounce, and, for the most diligent students, for the check of ideograms, but no help is given for

⁴⁵ Criteria follow the fundamental work of Shannon and Weaver [17], but keep into account also information evolving according to experience (and authority) like it happens with Google as Mc Cormick remarks in ch. 2 & 3 of [12]. For a classical reference book see [13].

⁴⁶ For further information see [15].

⁴⁷ Our long experience trainer Dr. Gao Peiqi directed the course.

recognizing ideograms from their picture. On the contrary in our alphabetization course each pupil had to make an individual search in the index for each new word. In the first lectures the teacher suggested possible radicals, but after the tenth lesson this help was reserved only for difficult cases, and in most cases there was no longer any help at all.

Since the tenth lesson the students began simple exercises of decoding sentences with unknown words. The sentences were written at first carefully in Kaishu and later on directly in Xingshu, so that the pupil had to reconstruct the correct number of strokes (without the help of *pinyin*). At the end a colloquial text of well known meaning was divided into small sections for the translation by the pupils⁴⁸.

Of course the emphasis on reading reduced somewhat the time dedicated to speak and to learn grammar, what would be a hindrance in a course intended to prepare for efficient conversation, but was reasonable in this context where the object was a long lasting technique that could eventually overcome the loss of memory due to non intensive practice.

We could check the response time of the pupils to different types of ideograms. When the radical could be easily detected, the time essentially followed a Gaussian distribution. The variance was due mainly to the speed in counting the strokes and to the speed of recognition in the list. Remark that the question was not the recognition of the meaning of the ideogram (this could have been known in advance!) but the actual discovery in the index. A restricted group of pupils with previous experience in Chinese did perform somewhat better than the fresh pupils, but the improvement was statistically meaningful only in the case of Xingshu writing, where previous practice allowed a faster recognition of the single strokes.

In the case of two-radical ideograms (with unique entry in the dictionary) the time followed a bimodal distribution according to the practice in finding the leading radical. In more complicated cases the distribution was almost uniform until the limit time.

The reading of ideograms already known depended heavily on exercise and practice, hence it was meaningful on the practical side, but did not particularly add information on the best reading strategy. To achieve this aim some students prepared reduced indexes of known ideograms, with fast access; this solution shortened the response time, but heavily depended on the phase of the study, since personalized indexes would require a continuous updating, during both the learning phase and especially the latent (i.e. forgetting) phase.

⁴⁸ We chose a tourist guide of Roma [2], where at page 73 it was particularly interesting the translation of the Pantheon (*of all gods*) that in Chinese becomes *Temple of Ten thousand Gods*.

The discussion with pupils of mathematics showed that their strategy for finding an ideogram seemed to satisfy the rules of Bellman's dynamic programming⁴⁹. Remark that according Bellman different strategies arise if you want to maximize the probability of solving the problem in a given time or if you want to minimize the average time required. An improvement (somehow related) is to learn from the beginning some tricky ideograms, such as the above mentioned *wo* and *cheng*, coming from the radical *ge*.

After two years we met some students that did not practice any longer. Most ideograms were forgotten, but the capability of alphabetization with dictionary was essentially preserved, with a time for complicated ideograms comparable to the original. On the contrary simple ideograms or radical ideograms, where practice prevails, took a time much longer, unless it is used a dictionary centered on the total number of strokes like [20]. The ways how the sets of foreign words are learnt and later on forgotten could be of some interest and should be compared with the studies begun by Jakobson [9].

A dictionary that for each character refers back to its radical (as it is done for a limited number of words in [11] in its section about writing) would help the training phase. Incidentally we recall also a problem that is teasing for foreigners: in some cases (numbers, demonstrative adjectives) a noun must be preceded by a suitable classifier. This is a word lexically connected, but redundant (actually you know that it is required, so you could skip the ideogram, if you have courage enough). Anyhow when speaking you require it, and many different classes of words require different classifiers; there are some fuzzy rules, but it would be much better to find in the dictionary the choice of classifiers together with the noun. Unfortunately this does not happen; in Italian books only Abbiati's grammar ([2], pp. 329-341) gives a list (though not exhaustive), but its use is difficult and thus restricted to professional students.

Conclusions

Nowadays analphabetism must be divided into absolute analphabetism and relative analphabetism. Relative analphabetism means that one code is not known, but some other code is known. Provided a computer can translate from a code to another, and input and output are available, the result mainly depends on the possibility of conversion between different codes. If the output code allows a sufficient discrimination, or post processing allows to solve ambiguities, the required knowledge of the original code is highly reduced.

In the case of printed Chinese ideograms a good snapshot, followed by OCR, should be able to give sufficient information about the translation of a single ideogram, at least as much as the indexed dictionary can give.

⁴⁹ In particular the famous problem ([4] Chapter I, 49) about a fuzzy search of a document in an office, originally due to Mosteller

Absolute analphabetism would mean that one is not even able to understand the “translation”, that is that no code exists rich enough to translate. In practice this would be the situation of a Chinese analphabet who cannot read pinyin or in general a translation written with Latin characters. Really there was always a phonetic possibility of representation, using the first half of a known character and the second half of another known character, hence reducing the set of characters required to represent a Chinese text, and this was an old time expedient. Remark that the big number of homophones (compare fig.2) may require a revision founded on the original ideographic code. Bisyllabic words reduce this need, but they cannot totally solve the problem. The availability of machine reading and translating means that soon indexed dictionaries and personal capabilities of their use could be partially overcome in everyday texts, even if the actual problem of translation will remain relevant as it happens with all automatic translators. As a matter of fact some capability of reading the original text may still be required in order to be able to translate correctly, but the computer can supply many helps, since the couple ideogram *plus* pinyin allows to find out easily the word in its proper place in the dictionary, so that the recognition of the ideogram is restricted only to homophones (usually no more than ten).

The practice in alphabetization allows to perform this last operation much faster than a non skilled pupil, hence the technique we have tested seems to be highly recommendable as a useful complement to practical courses of introduction to Chinese, since the time it requires does not overcome ten per cent of the total time of each lecture, and the acquired capabilities can be preserved even with little exercise.

Summary

In pictorial data bases there are two main problems: the creation of a suitable (non alphabetical) organization and the way of accessing images stored in the data base starting from their image. When pictorial images belong to an alphabetical code the first problem is solved *a priori* and the second is referred as OCR (optical character recognition). Since there exist many alphabets and many variants, and sometimes images are blurred, the problem is not always straightforward. In some cases the alphabet becomes huge, or even is not recognized as an alphabet: this happens with Chinese ideograms, whose number is very high (more than 2000 are officially used in newspapers). Moreover handwriting adds severe problems of recognition.

A human reader that is originally analphabet of Chinese has the same problems, and they can be solved much in the same way as computer programs recognize handwritten characters. It is easy to find out the dictionaries that allow a search and those that are not structured for this aim.

With this information, both methodological and specific for Chinese language, an experiment of alphabetization was made with a group of pupils of the Excellence School of Udine University, during a practical first course of Chinese language. The

description of this work is the main object of section 4. At the end some conclusions are drawn, in view of an extension of the experiment to larger classes of pupils. We added some considerations about follow up, that show that the technique of indexed alphabetization is much more stable than the pure learning by heart of Chinese characters. In particular, unlike pure memorization, it allows fast recovery after latent periods.

Bibliography

1. Abbiati, Magda. (1998). *Grammatica di Cinese moderno*. Venezia: Cafoscarina.
2. AA.VV. (2005). *Luo Ma [Rome Guidebook in Chinese]*. Roma: Lozzi Editore.
3. Batini, C.; & Ceri, S.; & Navate, S.B. (1992). *Conceptual Database Design*. Redwood City: The Benjamin/Cummings Publishing Company.
4. Bellman, Richard E. (1957). *Dynamic Programming*. Princeton: Princeton University Press.
5. Biasco, Margherita; & Mao, Wen; & Banfi, Emanuele. (2003). *Introduzione allo studio della lingua cinese*. Roma: Carocci.
6. Chang S. K. (1973). *An Interactive System for Chinese Character Generation and Retrieval*. IEEE Trans. Systems, Man and Cybernetics, 3, 257-265.
7. Eco, Umberto. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Milano: Bompiani.
8. Frost, R. (1986). *Introduction to knowledge based systems*. London: Collins.
9. Jacobson, Roman. (1944-1971). *Il farsi e il disfarsi del linguaggio* (Italian Compilation that extends *Kindersprache und Aphasie*). Torino: Einaudi. 149-163.
10. Kalay, Y.E. (1989). *Modeling Object and Environments*. New York: John Wiley & Sons.
11. Kantor, Philippe. (2005). *Chinese with ease volume 1*. Assimil France.
12. MacCormick, John. (2012). *Nine Algorithms That Changed the Future*. Princeton: Princeton University Press. 31-44.
13. McEliece, R.J. (1977). *The theory of information and of coding*. Reading, MA: Addison-Wesley.
14. Masini, Federico; & al. (2006). *Il cinese per gli Italiani*. Milano: Hoepli Editore.
15. Piccinini, Livio C.; & Rinaldis, Francesca. (2008). *Alle radici della Scuola Superiore di Udine*. in L.C. Piccinini Ed. *Superiore. La parola agli studenti*. Udine: FORUM Ed. 5-9 and 60-63.
16. de Saussure, Ferdinand. (1915). *Course de linguistique general*. Paris: Editions Payot.
17. Shannon, C.E.; & Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press.
18. Shi, D.; & Gunn, S.R.; & Damper, R.I. (2003). *Handwritten Chinese Radical Recognition Using Nonlinear Active Shape Models*. IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence 25. 277-280.
19. Wang, A. B.; & Fan, K.C. (2001). *Optical Recognition of Handwritten Chinese Characters by Hierarchical Radical Matching Method*. Pattern Recognition 34. 15-35.
20. Wang, Huanbao; & Wang, Jun; & Shen, Emei; & Ke, Baotai. (2006). *Dizionario Italiano-Cinese Cinese-Italiano* Foreign Language Teaching and Research Press / Novara: IGDA.
21. Zhang, Shihua. (2006). *Dizionario conciso Italiano-Cinese Cinese-Italiano*. Shanghai Foreign Language Education Press / Milano: Hoepli Editore.
22. Zhao, Xiuying; & Gatti, Franco. (1996). *Dizionario compatto cinese italiano*. Bologna: Zanichelli.

Livio C. Piccinini	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine, Italy E-mail: piccinini@uniud.it
Ting Fa Margherita Chang	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine, Italy E-mail: chang@uniud.it
Giovanni Tubaro	Department of Civil Engineering and Architecture University of Udine, Italy E-mail: giovanni.tubaro@uniud.it

SABIEDRISKĀ MIKROBLOGA TWITTER PIELIETOJUMA IESPĒJAS NENODARBINĀTO UN NO IZGLĪTĪBAS VAI APMĀCĪBĀM IZKRITUŠO JAUNIEŠU MOTIVĒŠANAI UN IESAISTEI TĀLMĀCĪBĀ

Social microblog TWITTER use to motivate young people (NEETs) to involve in distance education

Dace Ratniece

Liepājas Universitāte, Latvija

Abstract *Across the world, young people face real and increasing difficulty in finding decent work with each passing day. Youth unemployment is not a new phenomenon; it is part of the global jobs crisis.*

Two additional emerging factors are worsening the youth employment crisis even further and causing challenges in the transition to decent work:

- *Increase in “discouraged youth”, in other words young people “neither in education nor in employment or training” (NEET).*
- *Rising unemployment among university graduates, and more generally graduates of tertiary education institutions.*

What can be done to solve the dropout crisis with microblogging possibilities? Bloggers are driven to document their lives, provide commentary and opinions, express deeply felt emotions, articulate ideas through writing, and form and maintain community forums.

Using Twitter is becoming more relevant than ever, but we need to be aware of how any given audience engages with Twitter. Many educators have found that Twitter is a great tool to help increase participation and continue to engage students once they’ve left the classroom. The use of e-learning in itself does not constitute an enhancement of the quality of teaching and learning, but it is a potential enabler for such enhancement.

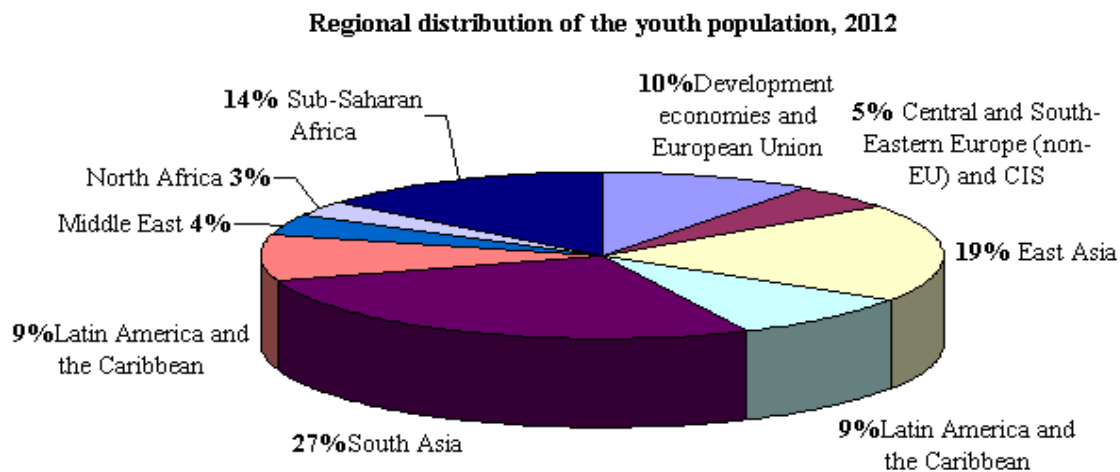
Examples of actual good practice have been provided to illustrate how certain initiatives have addressed challenges and sought to engage learners in an effective manner.

Keywords: *Youth, NEET group, blog, microblog, microblogging, TWITTER, e-learning, distance education, e-Big3.com.*

Ievads

Introduction

Visā pasaulē jaunieši saskaras ar reālām un katru dienu arvien pieaugošajām grūtībām atrast darbu. Jauniešu bezdarbs apdraud katras nācijas sociālo, ekonomisko un politisko stabilitāti, tā vēsta Starptautiskā Darba biroja (*International Labour Office – turpmāk - ILC*) 2012.gada ziņojums „**Jaunatnes nodarbinātības krīze**” (The Youth Employment Crisis: Highlights of the 2012, ILC report). Atbilstoši ILC apkopotajiem datiem 2011.gadā pasaulē bija 1,2 miljoni jaunieši 15-24 gadu vecumā un ap 90% no visiem – jaunattīstības valstīs. Šī ir lielākā jauniešu populācija, kādu jebkad pasaule ir pieredzējusi. (*skat.1.attēlu*)



1.attēls. Jauniešu skaitliskais izvietojums pasaulē 2012.gadā
Figure 1. Youth numerical position in the world in 2012

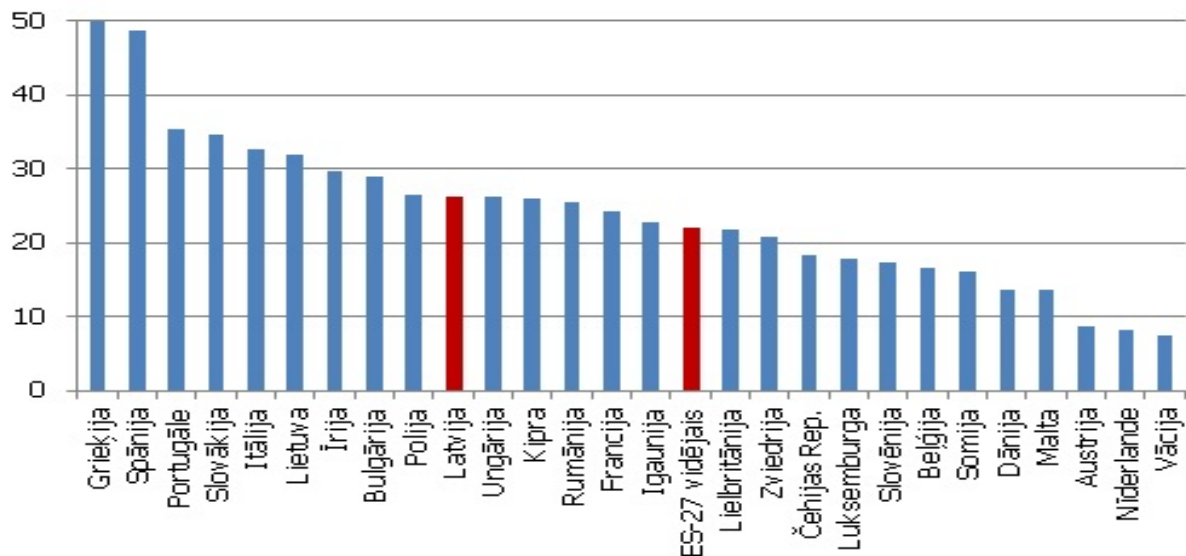
Lielākā daļa jaunattīstības valstu piedzīvo jauniešu skaitlisko pieaugumu salīdzinājumā ar pārējo sabiedrības daļu, un jaunieši pārstāv vairāk nekā 30% no darbaspējīgā vecuma iedzīvotāju skaita. Attīstītajās valstīs notiek pretējs process – sabiedrības novecošanās. Abas situācijas rada problēmas un prasa attiecīgu korekciju veikšanu saistībā ar sabalansētas nodarbinātības politikas īstenošanu ekonomiskās krīzes pārvarēšanai. **2012.gadā OECD izdotajā krājumā „Demogrāfiskās izmaiņas un lokālā attīstība”** ietvertā pasaules karte ar jaunatnes populācijas izmaiņām 1960.-2010.g. uzskatāmi apliecina sabiedrības novecošanās tendenci attīstītākajās valstīs (Demographic Change and Local Development: Shrinkage, Regeneration and Social Dynamics, OECD, 2012).

Jauniešu bezdarba līmenis vienmēr ir bijis augstāks par kopējo bezdarba līmeni, taču krīze ir ievērojami ietekmējusi jauniešu nodarbinātības iespējas. Par to liecina *NEET* grupas (jauniešu grupa) pārstāvju skaita pieaugums (*NEET – not in employment, education or training* — personas, kas nav nodarbinātas un nav iesaistītas izglītības vai apmācības procesā). Pastāv iniciatīvas šīs situācijas risināšanai, taču līdz šim tām ir bijuši mainīgi panākumi. Ir iespējams migrēt, bet — vai tas palīdz ilgtermiņā? Un kā ar nodarbināto personu darba apstākļiem? Cik viegli ir iegūt pieredzi un atrast apmācības iespējas, lai varētu strādāt stabilākā, pastāvīgā darbā?

Eiropadomes 2012. gada 30. janvāra neoficiālajā sanāksmē Eiropas Komisija kā daļu no "Jauniešu iespēju iniciatīvas" aicināja dalībvalstis izstrādāt un īstenot vispusīgas iniciatīvas jauniešu nodarbinātībai, izglītībai un prasmēm, kā arī valstu reformu programmu ietvaros izstrādāt plānus jauniešu nodarbinātībai.

Komisija ierosināja arī izmēģinājuma pasākumu, lai astoņām dalībvalstīm ar augstāko jauniešu bezdarbu (vairāk par 30%) – Grieķijai, Īrijai, Itālijai,

Latvijai, Lietuvai, Portugālei, Slovākijai, Spānijai (skat.2.attēlu) – palīdzētu novirzīt daļu no tām piešķirtajiem ES struktūrfondiem jauniešu bezdarba problēmas risināšanai, izmantojot ES līdzekļus, kas vēl aizvien ir pieejami 2007.–2013. gada plānošanas periodam, lai atbalstītu darba iespējas jauniešiem un sekmētu mazo un vidējo uzņēmumu piekļuvi finansējumam, jo mazie un vidējie uzņēmumi ir galvenie darba vietu radītāji visā ES.



2.attēls. *Darba meklētāju īpatsvars ES jauniešu (15-24 g.) vidū 2011. gada 4. ceturksnī (% no ekonomiski aktīvajiem iedzīvotājiem)*
Figure 2. *Young people as job seekers in the EU in 2011, 4th quarter*

2013.gada janvārī Latvijā no kopējā bezdarbnieku skaita 10% ir jaunieši vecumā no 15 līdz 24 gadiem⁵⁰. Dati par janvāri liecina, ka šajā vecuma grupā ir 11 001 bezdarbnieks, no kuriem vairums – 7074 jeb 64% – kā bezdarbnieki ir līdz sešiem mēnešiem, 1673 jeb 15% – no sešiem līdz gadam, 1941 jeb 18% – no viena līdz trīs gadiem, bet 3% kā bezdarbnieki ir trīs un vairākus gadus. Kopējais bezdarbnieku skaits janvāra beigās bija 107 488.

Raugoties pēc izglītības līmeņa, 31% ir pamata izglītība, bet par procentu mazāk – vispārējā vidējā izglītība. Savukārt ar augstāko izglītību šajā vecuma grupā ir 9% bezdarbnieku, ar profesionālo izglītību – 23%, bet zemāku par vidējo – 6% bezdarbnieku.

Latvijas Republikas Nodarbinātības valsts aģentūra piedāvā apmācību iespējas, nodarbinātības pasākumus, karjeras konsultācijas un vakanču portālu. Pēc apkopotajiem datiem, jauniešu bezdarbnieku skaits, kuri pērn pēc dalības aktīvajos nodarbinātības pasākumos iekārtojās darbā, ir 1097, savukārt 2013.gada janvārī – 45.

⁵⁰ Atbilstoši Latvijas Republikas Jaunatnes likumam jauniešu vecums ir no 13 līdz 24 gadiem

Lielākā problēma ir tieši ilgstošs bezdarbs. Latvijā jaunieši bezdarbnieki kopumā ir gados jauni un viņiem vajadzētu vēl mācīties (<http://www.labdien.lv/jauniesu-bezdarbnieku-skaits-latvija-ir-10/>, 05.03.13)

NEET grupa – neatliekama Eiropas problēma *NEET group – the immediate problem*

Saskaņā ar Eurostat datiem 2011. gada ceturtajā ceturksnī jauniešu nodarbinātības līmenis Eiropā bija 33,3 %, bet tā paša gada pirmajā ceturksnī tas bija rekordzemā līmenī — 32,9 %. Lai cik iespaidīgi būtu ierastie rādītāji, kas raksturo dalību darba tirgū, tos bieži kritizē ierobežotās lietderības dēļ, jo tie pienācīgi neatspoguļo jauniešu situāciju. Piemēram, daudzi no jauniešiem ir studenti, tāpēc tos klasificē kā nenodarbinātos. Šā iemesla dēļ ES politikas veidotāji nesēn sāka pievērst uzmanību *NEET* grupai. Saīsinājums *NEET* (no angļu val – „not in employment, education or training”) apzīmē personas, kuras „nav nodarbinātas un nav iesaistītas izglītības vai apmācības procesā”, kuras parasti ir vecumā no 15 līdz 24 gadiem, kuras neatkarīgi no izglītības līmeņa ne strādā, ne izglītojas un kuras tādējādi ir pakļautas lielākam atstumtības no darba tirgus un sociālās atstumtības riskam.

Problēmas apjoms runā pats par sevi, proti, saskaņā ar jaunākajām *Eurostat* aplēsēm 2010. gadā 12,8 % jauniešu vecumā no 15 līdz 24 gadiem nebija ne nodarbināti, ne iesaistīti izglītības vai apmācības procesā. Tas atbilst aptuveni 7,5 miljoniem jauniešu. Tam papildus ir vēl 6 miljoni vecāku *NEET* grupas pārstāvju vecumā no 25 līdz 29 gadiem. Lai gan *NEET* grupas pārstāvju skaits ES dalībvalstīs ir ļoti dažāds, visās dalībvalstīs, izņemot Luksemburgu, to skaits kopš krīzes sākuma ir ievērojami pieaudzis.

Kas ir *NEET* grupas pārstāvji? *NEET* grupa pilnīgi noteikti nav viendabīga. Tajā ir dažādu grupu pārstāvji, piemēram, jaunieši-bezdarbnieki (īstermiņa un ilgtermiņa), jaunieši, kas nevar strādāt invaliditātes vai ģimenes pienākumu dēļ, un jaunieši, kas ir norobežojušies no sabiedrības vai baidās iesaistīties darba tirgū iepriekšējo neveiksmīgo mēģinājumu dēļ. Tomēr, neskatoties uz šo nevienādīgumu, *NEET* grupas pārstāvjiem ir kopīgas dažas būtiskas iezīmes:

- 1) viņi neiegūst oficiāli prasmes un zināšanas;
- 2) viņi salīdzinoši biežāk mēdz būt neizdevīgā stāvoklī, kas izpaužas kā, piemēram, invaliditāte, zems izglītības līmenis, imigrantu izcelsme vai slikti ģimenes apstākļi;
- 3) viņi salīdzinoši biežāk mēdz būt bezdarbnieki vai salīdzinoši biežāk mēdz būt bijuši mazāk iesaistīti darba tirgū.

Ja *NEET* grupas statusā pavada ilgu laiku, tam var būt daudz negatīvu individuālu seku, piemēram, norobežošanās, nestabils un nepienācīgi atalgots darbs, iesaistīšanās noziedzīgā darbībā un garīgās un fiziskās veselības traucējumi. Šīs negatīvās sekas nav tikai attiecīgās personas problēma. Ņemot

vērā, ka minētās sekas nelabvēlīgi ietekmē mūsu sabiedrību un ekonomiku, augsts *NEET* grupas personu procents ir visas sabiedrības problēma, ziņots apskatā *Viņu dzīves labākie mirkļi?. Jaunatne Eiropā, Foundation Focus, 2012.g.jūnijā* (http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1237_lv.htm, 05.03.13).

Aplēstie zaudējumi, kas, *NEET* grupas pārstāvjiem nepiedaloties darba tirgū, 26 dalībvalstu ekonomikā radušies 2008. gadā, ir EUR 2,3 miljardi nedēļā vai aptuveni EUR 119,2 miljardi gadā, kas atbilst aptuveni 1 % šo dalībvalstu kopējā IKP. Šo summu var sadalīt EUR 110,4 miljardos, kas ir *NEET* grupas pārstāvju neveiktās iemaksas sabiedrības interesēs (nenopelnītās algas), un EUR 8,8 miljardos, kas ir pārmērīgie sociālie pabalsti. Valstu līmenī vislielākās gada izmaksas ir Itālijai (EUR 25 miljardi) un Francijai (EUR 17 miljardi). Tomēr procentuālā izteiksmē no IKP vislielākie izdevumi ir Īrijai un Bulgārijai (vairāk nekā 2 % IKP), kam seko Itālija (1,7 %). Turpretim Luksemburgā un Vācijā *NEET* grupas radītās izmaksas ir viszemākās (attiecīgi 0,3 % un 0,6 % IKP).

NEET grupa nerada tikai ekonomiskus izdevumus. Politikas veidotāji ir pauduši bažas par *NEET grupas* statusa iespējamām sekām un ietekmi uz jauniešu demokrātisku iesaistīšanos un pilsonisko līdzdalību. Jauniešu izvairīšanos no iesaistīšanās pilsoniskajā sabiedrībā uzskata par apdraudējumu. Analīzes rezultāti liecina, ka *NEET* grupas pārstāvji un jo īpaši bezdarbnieku apakšgrupa izceļas ar mazāku uzticību iestādēm un zemāku politisko un sociālo līdzdalību. Empīriski pierādījumi apstiprina, ka *NEET* grupas pārstāvji un jo īpaši jaunieši bezdarbnieki ir pakļauti augstākam neapmierinātības riskam un pastāv lielāka iespējamība, ka viņi varētu norobežoties no sabiedrības. Līdz ar to politikas veidotāju bažas par *NEET* grupas statusa sociālo ietekmi uz demokrātisku iesaistīšanos šķiet pilnībā pamatotas. Nesenās jauniešu demonstrācijas Apvienotajā Karalistē, Spānijā un Itālijā uzsvēra problēmas nopietnību un draudus, kas rodas, ja ar šo grupu nerunā. Labējo ekstrēmistu darbības pastiprināšanās Skandināvijas un kontinentālajās valstīs, kas aktīvi vēršas pret neapmierinātajiem jauniešiem, ir papildu brīdinājums turpmākai attīstībai.

Iniciatīvas darbavietu radīšanai jauniešiem. Sekas un izmaksas, kas ir saistītas ar *NEET* grupas statusu, pieprasa jaunu politisku rīcību. Reaģējot uz jauniešiem aizvien nelabvēlīgākām darba tirgus tendencēm, ES dalībvalstis pēdējos gados ir sniegušas aktīvu ieguldījumu, izstrādājot un īstenojot politiskus pasākumus, kas paredzēti, lai palielinātu jauniešu nodarbinātību un dalību darba tirgū.

Ņemot vērā, ka *NEET* grupa ir ļoti neviendabīga un sastāv no dažādām apakšgrupām, kam ir dažādas vajadzības, katras apakšgrupas efektīvai iesaistīšanai darba tirgū ir vajadzīgi citādāki politiski pasākumi. *Šos politiskos pasākumus var sagrupēt pasākumos, kas attiecas uz izglītību, pasākumos, kas*

atvieglo pāreju no izglītības uz darbu, un pasākumos, kas paredzēti jauniešu nodarbinātības uzlabošanai.

Efektīvas jauniešu nodarbinātības politikas galvenais stūrakmens ir nodrošināt, lai visi jaunieši var pabeigt izglītību. Izglītības sistēma, kas visiem bērniem neatkarīgi no izcelsmes palīdz pilnvērtīgi īstenot viņu potenciālu, ir būtiska labklājības nepārtrauktībai un samazina jauniešu atstumtību no darba tirgus. Viens no pieciem Eiropa 2020 stratēģijas pamatmērķiem ierosina, ka to personu īpatsvars, kuri priekšlaicīgi pamet skolu, jāpadara mazāks par 10 %. Izglītības politika var mēģināt novērst ar kumulatīviem procesiem saistītos riskus, kas noved pie mācību priekšlaicīgas pamešanas, piemēram, koncentrēties uz īpašām riska grupām (*Career Start* (pār kvalificēšanas un kvalifikācijas celšanas iniciatīva) Somijā) vai īpašiem (nelabvēlīgiem) ģeogrāfiskiem apgabaliem (*Priority Education* (prioritārās izglītības sistēma) Francijā) vai piedāvāt alternatīvu risinājumu pastāvošajai tradicionālajai izglītībai (*School Work Alternation* (mācību un darba kombinēšanas sistēma) Itālijā).

Prasmju neatbilstība un transversālu (ar daudzpusīgu pielietojumu) prasmju vai darba pieredzes trūkums var traucēt jauniešiem atrast piemērotu un stabilu darbu. Pasākumi viņu nodarbinātības palielināšanai paredz konkrētu profesionālu iemaņu iegūšanu, izejot apmācību darba vietā, vai, sagatavojot darbam, viņu vispārējā izglītības līmeņa un prasmju uzlabošanu.

Blogu, mikroblogu, Twitter raksturojums ***Blog, microblog, Twittwr characterization***

Virtuālas komunikācijas un mikroblogošanas tīkls Twitter (no angļu val. - „čivinātava”) pēdējā laikā daudziem kļuvis par īstu atradumu – gan ar citiem patērzēt, gan par sevi un par sabiedrībā pazīstamiem cilvēkiem kaut ko uzzināt. Mikroblogošana ir relatīvi jauns fenomens, kas tiek definēts kā blogošanas veids, kurš interneta lietotājam ļauj veikt īsus teksta ierakstus (parasti mazāk par 200 zīmēm) par viņa dzīves norisēm un nosūtīt šos ierakstus draugiem vai citiem ieinteresētiem vērotājiem, izmantojot teksta ziņapmaiņu, tūlītējo ziņapmaiņu (*instant messaging*), e-pastu vai interneta tīmekli. Mikroblogošanu piedāvā vairākas interneta platformas: *Twitter*, *Jaiku*⁵¹ un *Pownce*⁵². Šie instrumenti piedāvā saturiski un formas ziņā vieglu komunikāciju, kas lietotājam ļauj pārraidīt un apmainīties ar informāciju par viņa aktivitātēm, viedokļiem un

⁵¹ **Jaiku** [bija] sabiedriskais tīkls, mikroblogošana un lifestreaming pakalpojums ir salīdzināms ar Twitter. Jaiku tika dibināts 2006.gada februārī Somijā, darbību uzsāka tā paša gada jūlijā. 2007.gada 9.oktobrī to iegādājās Google.

⁵² **Pownce** bija bezmaksas sociālais tīkls un mikroblogošana vietne, kuru aizsāka ar internetu saistītie uzņēmēji Kevin Rose, Lea Culver, un Daniels Burka Pownce tika centrēts uz koplietošanu ziņām, datnēm, notikumiem un saitei ar draugiem. Pownce dibināts 2007.gada 27.jūnijā, sabiedrībai tika atvērts no 2008. gada 22.janvāra. 2008.gada 1.decembrī, Pownce paziņoja, ka to ieguvīs blogošanas uzņēmums Six Apart un ka pakalpojums drīzumā varētu tikt slēgts

statusu. Viena no vispopulārākajām mikroblogošanas platformām ir *Twitter*. Pēc *ComScore*⁵³ datiem 2007. gada aprīlī, tikai astoņus mēnešus pēc *Twitter* parādīšanās tam jau bija 94 000 lietotāju. Mikroblogos apskatītās tēmas var ierindot, sākot ar ikdienas dzīvi, beidzot ar konkrētiem notikumiem, jaunumiem un citām interesēm. Tūlītējās ziņapmaiņas instrumenti, piemēram, *Gtalk*⁵⁴, *Yahoo*⁵⁵, *MSN*⁵⁶, interneta lietotājam sniedz iespēju dalīties informācijā ar draugiem par savu pašreizējo statusu. Šī informācija parādās draugu sarakstā. Mikroblogošanas instrumenti savukārt sekmē vieglu apmaiņu ar vēstījumiem par statusu, kas var būt gan publiska, gan sociālajā tīklā.

Mikroblogošanas un blogošanas atšķirības. Blogā tiek aktualizēta jaunākā aktuālākā informācija savienojumā ar autora personīgajām izjūtām, emocijām un viedokli. Pētot blogošanas praksi, lai noteiktu, kāpēc cilvēki blogo, tika konstatēts, ka blogeriem ir daudz dažādu iemeslu tam, lai ļautu plašā pasaules mērogā uzzināt viņu viedokli. Salīdzinot ar parasto blogošanu, mikroblogošana apmierina vajadzības pēc vēl ātrākas komunikācijas. Atbalstot īsākus ierakstus, mikroblogošana samazina lietotāju laiku un domāšanas ieguldījumu satura radīšanas procesā. Kopumā tas arī ir galvenais, kas atšķir mikroblogošanu no tradicionālās blogošanas. Otrā būtiskā atšķirība ir ierakstu atjaunošanas biežums. Vidēji produktīvs blogotājs publicē jaunu ierakstu ik pēc pāris dienām, kamēr mikroblogotājs var veikt vairākus ierakstus dienā.

Blogotāju motivācija iesaistīties mikroblogošanas platformās. B.Nardi pētījumā par blogotājiem „Kāpēc mēs blogojam?” (Nardi, 2004) tika aprakstītas vairākas motivācijas, kāpēc cilvēki blogo. Pētījumi norādīja, ka blogi tiek izmantoti, lai dalītos ar ikdienas pieredzi, viedokļiem un komentāriem. Pētījumā tika gūta atziņa, ka blogotāju veidotā kopiena *online*⁵⁷ vidē reālajā dzīvē var pārstāvēt atšķirīgas sociālās grupas. Ir pētījumi par to, cik svarīgas mikroblogotājiem ir savstarpējās attiecības. Pētījumu rezultāti pierādīja, ka lietotāja interese un uzturēšanās ilgums blogošanas platformā ir cieši saistīts gan ar saņemtajiem komentāriem, gan ilgstošām attiecībām ar citiem aktīviem platformas kopienas biedriem. Ir novērota tendence, ka lietotāji, kurus

⁵³ **comScore** ir interneta analītiska kompānija, kas ar marketinga datiem un analītiskiem materiāliem nodrošina pasaules lielākos uzņēmumus, aģentūras un izdevējus .

⁵⁴ **Google Talk** ir tūlītējās ziņojumapmaiņas pakalpojums, kas nodrošina gan teksta, gan balss saziņu. tūlītējās ziņojumapmaiņas pakalpojumu lietotāji sarunvalodā sauc par "gchat", lai gan Google neatbalsta šo vārdu

⁵⁵ **Yahoo! Inc.** ir atklāta [akciju sabiedrība](#), ko 1995. gada 1. martā Kalifornijā, [ASV](#), dibināja [Džerijs Jangs](#) un [Deivids Filo](#). Kompānijas galvenā nodarbošanās ir [interneta](#) pakalpojumu sniegšana visā pasaulē, starp tās pazīstamākajiem pakalpojumiem ir [interneta meklētājs](#), interneta portāls, mājaslapu katalogs, e-pasta pakalpojumi, ziņas, sociālo mediju vietnes u.c.. Savā nozarē Yahoo! ir starp pasaules vadošajām kompānijām, un tās mājaslapa ir 4. apmeklētākā vietne pasaulē

⁵⁶ **MSN** (Microsoft Network saīsinājums) ir kolekcija interneta vietņu un pakalpojumu kopums, ko sniedz Microsoft. Microsoft tīkls, kas debitēja kā tiešsaistes pakalpojumu un interneta pakalpojumu sniedzējs 1995.gada 24.augustā.

⁵⁷ Terminiem "**online**" un "**offline**" (saīsinājumā "**on-line**" and "**off-line**") ir speciāla nozīme saistībā ar datortehnoloģiju un telekomunikācijām. Pārsvārā "online" nozīmē tiešsaistes savienojumu, turpretī "offline" atvienotu stāvokli.

reģistrēties mikroblogošanas platformā uzaicinājis jau iepriekš pazīstams cilvēks, šajā tīklā paliek ilgāk un tie ir aktīvāki. Tika atklāts, ka savstarpējā pazīšanās sociālajos tīklos ir efektīva kopienas veidošanā. Par šiem jautājumiem ir pietiekami daudz pētījumu (Gilbis R.,2012, Amichai-Hamburger, Y.,2002, Bennett, W. L., Iyengar,2008, Correa, T., Amber,W.,H., de Zúñiga, H.,G.,2010, Ehrenberg, A. a.o.,2008, Fink, S.,2012, Guadagno, R. E., Okdie, B. M., Eno, C. A.,2008, Lenhart, A., 2007, Pollock, G., 2008).

Galvenie lietotāju nolūki mikroblogošanas platformās:

Ikdienas tērzēšana – lielākā daļa mikroblogo ierakstu stāsta par ikdienas rutīnu vai to, ko cilvēks dara pašlaik.

Sarunas – mikroblogo instrumenti var tikt izmantoti, lai veidotu sarunas. Piemēram, platformā *Twitter* sākotnēji nebija pieejama funkcija atbildēt vai komentēt drauga ierakstu, tāpēc sākotnējie adaptētāji atbilžu rakstīšanai sāka izmantot @ simbolu, kuram sekoja komentāra autora uzvārds. Apmēram katrs astotais *Twitter* ieraksts ir veltīts sarunai.

Dalīšanās ar informāciju/URLs – apmēram 13% ierakstu ietver saiti jeb *URL*⁵⁸. Ierobežoto zīmju skaita dēļ bieži tiek izmantots *TinyURL*⁵⁹ pakalpojums, kas saīsina zīmju skaitu saitē un padara apmaiņu ar informāciju iespējamu.

Ziņu reportēšana – daudzi lietotāji mikroblogošanas platformās ziņo par jaunumiem vai komentē par šobrīd aktuāliem notikumiem. Daži automatizēti lietotāji jeb aģenti savos ierakstos publicē laika ziņas vai jaunākos stāstus no RSS barotnes.

Galvenie mikroblogotāju tipi:

Informācijas avots – informācijas avots ir kā centrs un tam ir daudz sekotāju. Šis lietotāja tips saturu var publicēt gan regulāri, gan ne tik bieži, tomēr, lai arī ieraksti netiek publicēti regulāri, šim lietotājam ir daudz sekotāju, jo viņš/viņa ievieto vērtīgu saturu. Daži informācijas avoti izrādījās arī automātiski ziņu un citas derīgas informācijas pārpublicētāji.

Draugi – lielākā daļa attiecību mikroblogošanas platformā iekļaujas šajā plašajā kategorijā. Šai mikroblogotāju kategorijai ir daudz apakšiedalījumu, piemēram, lietotājam draugu vai sekotāju sarakstā var būt iekļauti gan draugi, gan ģimenes locekļi un kolēģi. Dažreiz kā draugs var tikt pievienots arī nepazīstams interneta lietotājs.

Informācijas meklētājs – informācijas meklētājs var ievietot informāciju reti, bet viņš regulāri seko citu ierakstiem.)

Sabiedriskais mikroblogs Twitter

Kamēr mikroblogs *Twitter* tiek kritizēts un uzskatīts to par vieglprātīgu, tam ir ļoti plaša lietotāju mērķauditorija, kura to izmanto izglītojošiem,

⁵⁸ **Vienotais resursu vietrādis (vietrādis URL, URL)** ir standartizēta resursa (kā dokuments vai bilde) adrese [Internetā](#) (vai citviet).

⁵⁹ **TinyURL** ir [URL shortening](#) saīsinātais pakalpojums.

politiskiem, komercionāliem un personīgiem mērķiem. Pamatojoties uz sociālās konstrukcijas teorijas tehnoloģiju, N. Arceneaux un A. S. Weisa pētījumā „Šķiet stulbi, kamēr neesat to izmēģinājuši” tika analizēta šī jaunā tehnoloģijas no 2006 līdz 2009 gadam. Kaut arī Twitter specifika bija jauna, šis pētījums parāda, ka sabiedrība atbilde uz šo tīmekļa rīku ir līdzīgs sabiedrības reakcijai uz senākām sakaru tehnoloģijām, tostarp telegrāfu, radio un internetu. Neskatoties uz sabiedrības daļas skepsi, pētījums rāda, ka mikroblogošana ir jāveicina un īpaši aktīvi jāveicina Twitter izplatība, kas notiek ar citu masu mediju (laikrakstu, žurnālu, blogu) palīdzību (Arceneaux, N., Schmitz Weiss, A, 2010).

Pašlaik Twitter ir ļoti specifiski dalībnieki – žurnālisti, mārketinga, sabiedrisko attiecību, reklāmas cilvēki, radošie cilvēki un pēdējā laikā ļoti daudz iesaistās dažādas institūcijas. Tas droši vien izmainīs Twitter, izzudīs personiskās komunikācijas lauks. Neņemot vērā Twitter maldinošo vienkāršumu, zinātnieki novērtēja Twitter būtībā elastīgo raksturu un saprata, ka pakalpojums būs bez šaubām nākotnē pielāgojams arī citiem mērķiem.

Twitter ir iecienījuši sūtīt ierakstus (turpmāk – tvītot) (no angļu val. - „čivināt”) daudz cilvēku, un tas ir viens no visstraujāk augošajiem sociālajiem medijiem pasaulē. Interaktīvā aģentūra *NJI* (ASV, Vašingtona) ir izveidojusi Twitter infografiku “5 1/2 Best Twitter Practices”. Infografikā ietverti pieci (+ 1/2) Twitter paraugnosacījumi. Kur vēl labāks veids kā sniegt informāciju 140 rakstu zīmju veidā? *NJI Media* ir izmantojusi *Adobe Photoshop* un *Illustrator* ietverto informāciju par sociālo mediju iecienītākajiem putniem (*skat.3.attēlu*) (<http://njimedia.com/project/5-12-best-twitter-practices-infographic/> skat.05.03.13).

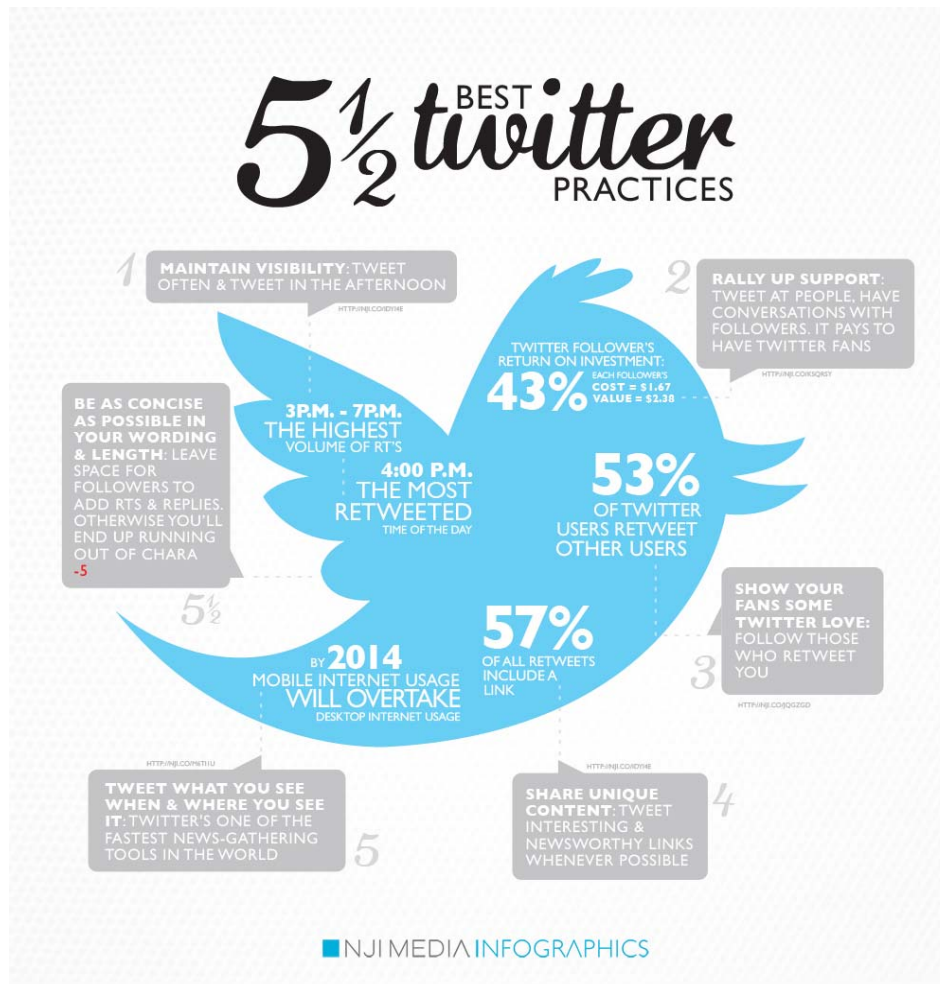
Pieci un 1/2 Twitter labākie ieteikumi, kas izvietoti ap putna attēlu:

1. Saglabāt uzskatāmību – tvītot bieži un īpaši tvītot pēcpusdienā.
2. Saliedēties atbalstam – tvītošana ir saruna ar sekotājiem, un iespēja kļūt vai iegūt Twitter draugus.
3. Veltīt saviem faniem nedaudz Twitter mīlestības – sekot tiem, kas Jūs retvīto (RT) un arī viņus RT (RT –iespēja izplatīt citu tvītus saviem sekotājiem).
4. Dalīties ar citiem unikālajā (vienreizējā) saturā – interesantu tematu interneta saišu pievienošanas iespējas.
5. Tvītot par jebko, ko un kur redzat – Twitter rīki ir vieni no ātrākajiem ziņu apkopošanas un izplatīšanas rīkiem pasaulē.
- 5 1/2 . Pielietot pēc iespējas īsu un korektu teksta redakciju – telpa pašu tvītiem, atbildēm uz citu tvītiem, kā arī citu cilvēku tvītu RT, lai Twitter vidē būt pašam un citiem interesanti.

Putna attēla iekšpusē ir ietverta šādi Twitter izmantošanas dati 2012.gadā:

- 43% Twitter sekotāju atgriež ieguldītos izdevumus – katrs sekotājs izmaksā 51,67\$, vērtība – 52,38\$;
- 53% Twitter lietotāju RT citus lietotājus;
- 57% tvītu ietver interneta vietņu adreses;

- Visvērtīgākie RT ir pēcpusdienā no plkst. 15:00 līdz plkst.19:00;
- Visvairāk RT ir plkst.16:00.
- Tiek prognozēts, ka, sākot ar 2014.gadu, mobilā interneta lietošana apsteigs darbvirsmas interneta lietošanu.



3.attēls. Twitter labā prakse
Figure 3. The best Twitter's practice

Kā palielināt mājaslapas apmeklējumu, izmantojot mikroblogošanu? *How to increase website traffic using microblogging?*

Mikroblogošanas platformas, lai arī blogotāja ierakstiem tajā ir daudz sekotāju, neveicinās tik lielu mājaslapas apmeklējumu, kā to spēj nodrošināt populārās sociālo ziņu mājaslapas. Tomēr mikroblogošanas platformas var tikt ieinteresēti apmeklēt mājaslapu un palielināt tās auditoriju ilgākā laika posmā, ievērojot vairākus nosacījumus:

1. Izveidot spēcīgu draugu tīklu – mikroblogošanas platformas ieraksti ir redzami tikai tiem interneta lietotājiem, kuriem šis blogotājs ir pievienots draugu sarakstam. Līdz ar to galvenais uzdevums mikroblogošanas platformai ir sadraudzēties ar

pēc iespējas lielāku cilvēku skaitu. Jo vairāk draugu, jo lielāks tīkls un jo lielāka iespēja palielināt apmeklētāju plūsmu un saišu sekundāro izmantošanu. Viena no visbiežāk pielietotajām metodēm, kā iegūt vairāk draugu, ir pievienot visus sastaptos mikroblogošanas platformu lietotājus. Lai arī šī metode var likties uzstājīga, tomēr daudzi mikroblogošanas platformu lietotāji pieņem uzaicinājumu draudzēties arī ar nepazīstamām personām. Tomēr jāatceras, ka šāda rīcība var likties diezgan kaitinoša pastāvīgajiem mikroblogošanas lietotājiem.

2. Sinhronizēt savu mājaslapu ar ierakstu veikšanu – vairums mikroblogošanas platformu atļauj tajā pēdējos veiktos ierakstus izvietot arī mājaslapā, un tas var būt noderīgi, lai iegūtu vairāk sekotāju. Šie ieraksti var noderēt arī tad, ja meklēšanas programmu virzīts lietotājs apmeklē kompānijas mājaslapu pirmo reizi. Var izveidot arī blogu, kura pēdējie emuāri parādīsies kā jaunākie ieraksti mikroblogā. Lai gan sinhronizācija nav neatsverama mikroblogošanas tīkla izveidē, tomēr tai ir zināms labums.

3. Izveidot dabisku lietotāja profilu – ja mikroblogošanas katrā ierakstā atsaucas uz savu mājaslapu, tas var aizbiedēt dažus viņa sekotājus. Jācenšas atjaunot ierakstus ar interesantu informāciju, lai var redzēt, ka šeit raksta cilvēks, nevis datorprogramma, kas tikai automātiski izvieto saites.

4. Izveidot tikai vienu profilu – ir ieteicams fokusēties tikai uz viena profila izveidošanu, jo satura atjaunošanai vairākos profilos ir jāiegulda pārāk daudz darba un laika. Var arī izveidot automātiski atjaunojamu kontu vai mikroblogu katrai mājas lapai individuāli. Var sinhronizēt mājaslapas saturu ar katru no specifiskajiem blogiem, lai jaunie raksti mājas lapā automātiski parādītos kā mikrobloga ieraksti. Tas laika gaitā radīs nelielu apmeklējuma pieaugumu. Savam zīmolam vai labākajai mājaslapai jāuztur tikai viens spēcīgs profils un tikai dažreiz tas ir jāizmanto, lai ģenerētu lietotāju plūsmu uz citām savām mājaslapām.

5. Veikt atšķirīgus ierakstus dažādās platformās – ja ir vairāki profili dažādās mikroblogošanas platformās, tad laika taupīšanas nolūkā var veikt vairākus ierakstus vienlaikus.

6. Komunicēt ar citiem – tādas mikroblogošanas platformas kā Twitter ļauj nosūtīt privātas vēstules citiem lietotājiem. Vienkāršas ziņas nosūtīšana aizņem mazāk par minūti un tas ir lielisks veids, kā sasveicināties un uzsākt attiecības. Mikroblogošanas tīklos ir ievērojams skaits blogosfēras autoritāšu, un tā ir lieliska iespēja, kā komunicēt ar viņiem tieši.

7. Uzdod jautājumus informācijas iegūšanai – ja mikroblogošanas lietotājam jau ir ievērojams sekotāju skaits, kas seko līdzīgi viņa ierakstiem, viņš var ievietot jautājumus ar nolūku iegūt informāciju vai rekomendācijas par kādu konkrētu interešu sfēru. Jautājumi var tikt uzdoti arī, lai gūtu atgriezenisko saiti par mājas lapu vai iespējamo tālākās rīcības virzienu. Jautājumi ir arī lielisks veids, kā veicināt mijiedarbību un gūt atbildes savā draugu un fanu tīklā. (Guadagno, R. E., Okdie, B. M., Eno, C. A., 2008)

**Komunikācija ar NEETjauniešu grupu mikroblogā Twitter, viņu
motivēšana iesaistei apmācībās**
*Communicating with NEETgroup of young people through microblog
Twitter, their motivation in training*

Lai veiksmīgi noritētu komunikāciju ar NEET grupas jauniešiem mikroblogos un spētu motivēt viņus apmācībām, ir jāņem vērā vairāki faktori saistībā ar jauniešu rakstura iezīmju un uzvedības modeļu izpausmi. Sociālekonomiskajā un kultūrpolitiskajā situācija, kurai raksturīgas noteiktas prasības pret ikvienu sabiedrības locekli, NEET grupasjauniešus nepieciešams mudināt patstāvīgi noteikt *savas dzīves perspektīvu, izvirzīt sev mērķi un, atbilstoši savām spējām un maksimāli izmantojot piedāvātās iespējas, atrast līdzekļus savas izvēles īstenošanai* — ar nolūku integrēties sabiedrībā. Prasme integrēties ietver arī indivīda sevis izzināšanu, iepazīšanu, novērtēšanu un attieksmes pret sevi izveidošanu. Tādējādi īpaši aktualizējas nepieciešamība pēc adekvātas emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi, jo tā ir pamats cilvēka rīcības izpausmēm, pašaktualizācijai; tā determinē indivīda uzvedības modeli un izpausmes konkrētās situācijās, nosaka uzdevumus, kurus personība paredz īstenot dzīvē un to, kādu uzdevumu realizācijai tā jūtas spējīga. Tā palīdz apzināties savu vietu dzīvē, nosaka indivīda sociālās gaidas un to, kā cilvēks interpretēs citu cilvēku rīcību, tā ir pamats lēmumu pieņemšanai un subjektīvā pretenziju līmeņa noteikšanai. No emocionāli vērtējošās attieksmes pret sevi ir atkarīga cilvēka tieksme pēc pašpilnveides. Tajā sakņojas attieksmes gan pret apkārtējo vidi un citiem cilvēkiem, gan pret sevi pašu. Tādējādi emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi ir pamats tam, kā cilvēks interpretē savu pieredzi un tam, kādu viņš redz nākotni. Emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi ir kā savdabīgs iekšējais filtrs, kas nosaka situācijas uztveri — adekvāta emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi paver ceļu personības pilnvērtīgai izaugsmei un pašrealizācijai. Ja jauniešiem veidojas pietiekami atbilstošs priekšstats par sevi, savām spējām dažādās dzīves jomās, ja emocionāli vērtējošā attieksme pret sevi ir adekvāta, tas ir uzskatāms par svarīgu priekšnosacījumu optimālai pašizpaušmei. Turklāt jauniešu vecumā jau ir iespējams runāt par pietiekami izveidojušos *Es* koncepciju, jo šajā laikā notiek bioloģiskā, psiholoģiskā un sociālā nobriešana.

Ņemot vērā personības pilnvērtīgas izaugsmes un pašizpaušmes faktorus, kā arī ievērojot iepriekšējās sadaļās minētos mikrobloga saskarsmes nosacījumu pielietojumu komunikācijā ar NEET grupas jauniešiem, *mikroblogs Twitter varētu kļūt par veiksmīgi pielietojamu digitālās vides rīku šo jauniešu iesaistei tālmācībā, pielietojot atbilstošas pedagoģiskas metodes, kuras ir lietderīgi noteikt pētījumā.*

Šajā nolūkā Twitter vidē tika nosūtīts tvīts ar lūgumu atsaukties jauniešus 13-25 g vecumā, kas pašreiz nav iesaistīti izglītībā, apmācībās un nav nodarbināti. Vienlaikus tika minēts, ka ir derīgs piedāvājums. Tvīta beigās tika pievienoti saīsinājuma burti RT (retvīto!), kas Twitter lietotājiem atpazīstams kā signāls ziņas saņēmēju loka paplašināšanai. Nedēļas laikā atsaucās pāris desmiti jauniešu. Otrais tvīts tika nosūtīts tieši tiem jauniešiem, kas bija atbildējuši uz pirmo tvītu. Otrais tvīts ietvēra informāciju par bezmaksas tālmācības kursu iespējām, un tika norādīta mājaslapas adrese www.ebig3.eu (skat. nākamo sadaļu). Tā rezultātā daļa no uzrunātajiem jauniešiem ir pieteikušies tālāk tekstā minētajos tālmācībasursos.

Labās prakses piemērs – ebig3 projekts par 11 bezmaksas tālmācības kursiem ikvienam interesentam un kā atspēriens NEET



Sākot no 2012.gada 9. februāra, visiem Latvijas un Lietuvas iedzīvotājiem ir pieejama jauna tālmācības sistēma eBig3. eBig3 projekts tiek īstenots Latvijas–Lietuvas pārrobežu sadarbības programmas ietvaros. Projekts „Sinergētiskā pieeja uzņēmējdarbības attīstības veicināšanai, izmantojot e-studiju, TV un mobilās tehnoloģijas” eBig3. (LLIII-183). (Kapenieks A. u.c., 2012)

Latvijas - Lietuvas pārrobežu projekta „eBig3” laikā, izmantojot pētījumu rezultātus, ir izstrādāta inovatīva tālmācības sistēma eBig3 un 11 tālmācības kursi, kuros bez maksas var mācīties ikviens cilvēks, kam pieejams dators ar interneta pieslēgumu, televizors un mobilais tālrunis. Svarīgākais ir vēlēšanās apgūt jaunas zināšanas darba, hobija vai sadzīves vajadzībām. Ir izveidoti vienpadsmit tālmācības kursi: profesionālā saziņa, uzņēmējdarbības pamati, informācijas sabiedrība un tāldarbs, dators iesācējiem, dators lietotājiem, ainava dārzā, atjaunojamo meža resursu izmantošana, latviešu – leišu saziņa, 23 lietas biznesa iesācējiem, interneta mārketinga un reklāma, sociālie tīkli biznesa iesācējiem. 9. februārī uzsākās pirmie trīs kursi - profesionālā saziņa, uzņēmējdarbības pamati, informācijas sabiedrība un tāldarbs. Katra kursa sākuma laiks, mērķi un apraksti ir pieejami projekta mājas lapā www.ebig3.eu.

eBig3 kursus var ērti pieteikties, nosūtot īsziņu un atbildes īsziņā saņemot lietotājvārdu un paroli, kas ļaus piekļūt kursu saturam lapā www.ebig3.eu. Katrā kursā ietverta teorētiskā daļa, vingrinājumi, zināšanu pārbaudes testi un kursa noslēguma darbs. Paredzēts organizēt arī kursu seminārus „eBig3” projekta darbības teritorijā – Kurzemē, Zemgalē un Latgalē. eBig3 televīzijas raidījumi notiek katru nedēļu Latvijas LTV7 un Lietuvas televīzijās. Tie rosina pieteikties

eBig3 cursos, jau raidījuma laikā sūtot īsziņas. eBig3 kursu dalībnieki savā mobilajā tālrunī kursu laikā saņem īsziņas, kas informē par kursā paveikto, kā arī atgādina turpmākos uzdevumus.

Visu tālmācības kursu izstrādē piedalījušās sešas universitātes: Rīgas Tehniskās universitāte kā vadošais partneris, Liepājas Universitāte, Latvijas Lauksaimniecības universitāte, Daugavpils Universitāte, Kauņas Tehniskā universitāte, Šauļu Universitāte un Utenas darba tirgus mācību centrs.

No 2013. gada 9. februāra līdz 2013. gada 30. jūnijam šie vienpadsmit tālmācības kursi ir apgūstami bez maksas, turklāt, izpildot visus kursa nosacījumus, varēs saņemt par kursu atbildīgās universitātes sertifikātu. Kursu aprakstus, video fragmentus un citu informāciju par kursiem var atrast projekta mājaslapā www.ebig3.eu.

Secinājumi *Conclusions*

1. Ņemot vērā pašreizējo jauniešu bezdarba un NEET jauniešu grupas pārstāvju skaita pieaugumu, ir nepieciešams veikt pētījumu ar mērķi noteikt metodes, kas būtu pielietojamas NEET jauniešu grupas pārstāvju apzināšanai digitālajā vidē, viņu motivācijai un iesaistei tālmācībā.
2. Mikroblogu, īpaši Twitter, izmantošana ir jauniešu iecienītākais digitālās vides komunikācijas veids, kuru var pielietot, lai apzinātu un motivētu NEET jauniešu grupas pārstāvjus vecumā no 13 – 25 gadiem iesaistīties tālmācībā.
3. NEET jauniešu grupas problēmu risināšana ar viņu piesaisti tālmācībai ir vairāk iespējama tad, ja tiek piedāvāti kvalitatīvi bezmaksas tālmācības kursi, piemēram, Latvijas - Lietuvas pārrobežu projekta „eBig3” ietvaros.
4. Tai personai, kas mikroblogā Twitter komunicē ar NEET jauniešu grupu, nepieciešams ievērojams skaits sekotāju. Ja tie seko līdzīti šīs personas ierakstiem (tvītiem), var ievietot jautājumus ar nolūku iegūt informāciju vai rekomendācijas par kādu konkrētu interešu sfēru, kas pilnveidotu tālmācību kursu mājaslapas saturu atbilstoši lietotāju mērķauditorijai.

Summary *Kopsavilkums*

Given the current youth unemployment and NEET group (of young people), the increase in the number, it is necessary to conduct a study to determine methods that would be applicable in NEET group, the identification of the digital environment, their motivation and engagement in distance education. Microblog Twitter use has been attracting young digital media communication, which can be used to identify and motivate youngsters youth group representatives aged 13 - 25 years to participate in distance education. NEET group with their problems attracting distance learning is

more likely if it is offered free distance learning courses, such as Latvian - Lithuanian cross-border project "eBig3" program. The person who communicates with the microblog Twitter NEET group, has a considerable number of followers. If they follow that person's entries (tweets), you can post questions intended to provide information or recommendations on a specific interest areas that improve the distance learning course websites content to audiences.

Literatūra **Bibliography**

1. Gulbis, R. (2012). Sociālie tīkli un to izmantošanas iespējas mācību procesa kvalitātes vadībā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība : starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2012.gada 25.-26.maijs, 1.daļa, Rēzekne.*, - 271.-277.lpp.
2. *Jauniešu bezdarbnieku skaits Latvijā ir 10%* <http://www.labdien.lv/jauniesu-bezdarbnieku-skaits-latvija-ir-10/> Skat. 05.03.13
3. *Viņu dzīves labākie mirkļi?. Jaunatne Eiropā, Foundation Focus, 2012.g.jūn.*, Eiropas dzīves un darba apstākļu uzlabošanas fonds, Dublinā, 2012 http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef1237_lv.htm Skat.05.03.13
4. Amichai-Hamburger, Y. (2002). Internet and personality. *Computers in Human Behavior, 2002, 18(1)*, pp. 1–10.
5. Arceneaux, N., Schmitz Weiss, A. (2010). Seems stupid until you try it: press coverage of Twitter, 2006–9. *New Media & society, 12(8)*, pp. 1262–1279
6. Bennett, W. L., Iyengar, S. (2008). A new era of minimal effects? The changing foundations of political communication. *Journal of Communication, 58(4)*, pp. 707–731.
7. Correa, T., Amber, W., H., de Zúñiga, H., G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and socialmedia use. *Center for Journalism & Communication Research, School of Journalism, University of Texas at Austin, USA, Computers in Human Behavior, 26* pp. 247–253.
8. *Demographic Change and Local Development: Shrinkage, Regeneration and Social Dynamics, OECD, 2012.*
9. Ehrenberg, A., Juckes, S., White, K. M., & Walsh, S. P. *Personality and selfesteem as predictors of young people's technology use, Cyberpsychology & Behavior, 2008, 11(6)*, 739–741.
10. Fink, S. *Simple Things, Gone Well. Making practical progress on digital engagement and inclusion, Policy exchange, 2012, London*
11. Guadagno, R. E., Okdie, B. M., Eno, C. A. (2008). Who blogs? Personality predictors of blogging. *Computers in Human Behavior, 2008, 24*, pp.1993–2004.
12. *The Youth Employment crisis: Highlights of the 2012 ILC Report, International Labour Office, 2012, Geneva.*
13. Kapenieks, A., Žuga, B., Štāle, G., Jirgensons, M. (2012). eEcosystem Driven eLearning vs Technology Driven e-Learning. *4th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2012): Proceedings, Portugāle, Porto, 16.-18. aprīlis, 2012.* - 436.-439. lpp.
14. Kapenieks, A., Žuga, B., Štāle, G., Jirgensons, M. (2012). Internet, Television and Mobile Technologies for Innovative iLearning. *Sabiedrība, integrācija, izglītība: Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 1.daļa: Skolas pedagoģija, Augstskolu pedagoģija, Mūžizglītība. Latvija, Rēzekne, 25.-26. maijs, 2012.* - 303.-311. lpp.
15. Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Macgill, A. (2007). Teens and social media. *Pew Internet and American Life Project, 2007*

<http://www.pewinternet.org/Reports/2007/Teens-and-Social-Media.aspx> Accessed
05.03.13.

16. *Our Featured Projects, NJI Media* <http://njimedia.com/project/5-12-best-twitter-practices-infographic/> Accessed 05.03.13
17. Nardi, B.A., Schiano, D.J., Gumbrecht, M., Swartz, L. (2004). Why We Blog? *Communications of the ACM, December 2004, Vol. 47, No. 12.*
18. Pollock, G. (2008). Youth transitions: Debates over the social context of becoming an adult. *Sociology Compass*, 2008, 2(2), 467–484.

Dace Ratniece	Liepājas Universitāte Lielā iela 14, Liepāja, Latvija LV-3401, E-mail: ratniece.dace@gmail.com Mob. +371 29138858
----------------------	--

DIGITAL TOOLS IN ACQUISITION OF THEMES ABOUT ETHNICALLY VARIED CULTURE ENVIRONMENT OF LATGALE

Olga Senkāne
RHEI REGI

Karīne Laganovska
RHEI REGI

Abstract. *The object of the particular research is involvement of students in informative stock-building of a regional museum during research practice. The aim of the research is to carry out evaluation of this form of involvement and its advantages: using discourse analysis (Jean Liotard); putting forward particular indicators; as well as applying several communication theories (Nikolai Nikishin, Yuri Lotman, Peter van Mensch); and regarding virtual museum as a special communication system based on non-verbal communication of visitors with exhibits. Possible benefits of the museum in this evaluation are of minor importance. The most significant aspect is to reveal student's (museum employee's during the research practice) as 'sender's' role in cognition and non-verbal communication with the addressee or the museum visitor. It is demonstrated in coordinated and still independent work, frequently oriented towards self-initiative, creative solutions based on particular knowledge and simultaneously initiating acquisition of new information, as well as promoting development of skills. These skills include communicating with an interviewee; carrying out content analysis of media text, identifying features of stereotypical thinking; creating brief but still informatively capacious description of an exhibit.*

The use of digital tools during the study process is completely related to scientific activities of academic staff in the implementation of research projects oriented towards innovations as well as provision of stable feedback. If the research is carried out in tight relationship of scientists and students; everyone wins: students help academic staff (thus create conditions for their own research), carry out creative work, make own discoveries, because materials necessary for research are already collected and accordingly supplied; while academic staff develops students' professional competences by coordinating practical work, following their theoretical knowledge, skills and abilities, promoting creative solutions and thus educate new generation of scientists tempered in performing preparatory actions and open for innovations, elaboration and implementation of own creative research projects.

Keywords: *Jewish cultural heritage, virtual museum, text corpus, study process.*

Introduction

In ethnically diverse Latgale Jewish minority has appeared in the spotlight of social and cultural processes because of rapid decrease in the number of bearers of this peculiar culture as well as because of losing own ethnic identity in many ways by assimilating. Cities and towns of Latgale mainly store historical and cultural evidence in the form of out-of-museum objects: burial places, preaching houses, synagogues, schools, buildings and their remains, as well as monuments and memorial hatchments, some other historical signs. For example, in Kraslava there are many authentic Jewish-built and earlier inhabited wooden, stone

buildings, "matza" cellar, leather factories, public bath-house, a.o. buildings. It seems that time hasn't influenced former Jewish blocks of the provincial town much. Jewish culture has left deep footsteps in Latgalian folklore and literature. Unfortunately regional museums do not have special expositions revealing local Jewish history because of the lack of exhibits. If the number of items to display is insufficient to make a separate thematic exposition in at least one regional museum, the museums can cooperate for elaboration of one joint virtual exposition. The leading researchers of the Scientific Institute for Regional Studies (REGI) of Rezekne Higher Education Institution were so overwhelmed with this idea that got involved in a project *"Holokaust in Latgale – Remembrance Strategies for Universities and Teachers (2010–2012)"* financed by Friedrich Ebert Foundation (FES) and oriented towards a cultural dialog and culture tourism development. The main activity within the project is development of electronic tools for maintenance and popularization of region's Jewish cultural heritage, but the most significant product is – a regional virtual museum "Jews in Latgale" (www.regionalistika.lv), including video films-testimonies, educational seminars, courses for teachers and museum workers (professional in-service training program for teachers "Cultural Heritage and History of Jews in Latgale").

In the field research lasting for three years close relationship was made with museums in Latgale: Latgale Museum of Culture History, Ludza Local History Museum, Malta Museum of History, Varakļāni County Museum, Viļāni Local History Museum, Krāslava History and Art Museum, Preiļi Museum of History and Applied Art. They participate not only in supplementing the virtual museum with photos, documents, descriptions of exhibits, but in perspective will create a joint tourism route in Latgale emphasizing pre-Holocaust Jewish culture testimonies.

During the expeditions video interviews with Latgale long-livers (Henrihs Čužāns [*Henrich Chuzhans*] (born in 1924), Viktors Airapetovs, Roha Moisejeva [*Rokha Moiseyeva*] (born in 1926) and others) were made. A video interview allows all viewers to feel the effect of presence - to walk through the surroundings, to listen to a live narration of real eye-witnesses without any rehearsals. Currently the museum exposition consists of:

- 1) audio-interviews with abstracts (in the future there could also be video interviews);
- 2) photo materials of out-of-museum culture objects with descriptions;
- 3) photo materials of museum exhibits with descriptions;
- 4) documents and other testimonies (memoirs);
- 5) video films about particular Jews' inhabited regions in historical and contemporary perspective;

- 6) sociological surveys of students and pupils ascertaining that modern youth has insufficient competence in very significant ethnoses in culture history so characteristic for Latgale peculiarity.

The database of the virtual museum "Jews in Latgale" consists of a material testimonies collection to be found in the collections of different museums of Latgale, new gains acquired in field researches by REGI scientists. For example, there are handwritten memoirs "Nazi Terror in Viļāni" by Vladislavs Zeps, as well as already mentioned photos of out-of-museum objects - buildings, cemeteries, monuments, memorial planks, and other signs of the past in the landscape of provincial towns. The main advantage of a virtual museum is its unlimited accessibility as well as mutually non-verbal communication of the addressee (visitor) and the sender (museum employer). Besides, it provides convenient and fast ways to stock up, improve or close expositions, include new or change, for example, interactive tools (surveys, questions). A sender cannot be anonymous, his vision, social and culture position can be felt in the choice of exhibits, design and description, while the addressee can state his or her position about the contents in the interactive part of the museum. There are no problems concerning preservation of museum objects, etc.

The exhibits of a virtual museum exposition have the features of museum objects and in some cases they even have advantages over classic museums. Exhibits of a virtual museum are:

- 1) available any time any place as well as interpreting socially significant information;
- 2) sustained without time limits in terms of storage;
- 3) immediately communicating;
- 4) open for attractiveness, catching visitors' attention;
- 5) expressive, effective (are able to create associations, emotions);
- 6) representative (create a notion about things in general);
- 7) aesthetic;
- 8) entertaining, involving interactive tools (Никишин 1998).

But most importantly, they are able to carry out an educational function, foster scientific research, and cause emotional experience without direct participation of a museum employee or verbal communication. Although non-verbal articulation of culture codes is a museum exposition creator's competence, a museum exhibit communicates with a visitor and basically is a mediator between the exposition's compiler and observer.

Materials and Methods of Research

Currently virtual exhibition is modern; museums apply it in practice in order to attract visitors more effectively. The mission of the virtual museum "Jews in Latgale" is to include, arrange separate fragmentary material culture testimonies

of Jews in Latgale in a shared integrating virtual room available for an unlimited number of people who are interested in it. The vision of the museum is to create a real virtual museum with multi-medial exhibitions, reference tools, virtual card files, thematic expositions and a system of virtual excursions basing on collected materials. Such an intention is quite an impossible task for three or four researchers, therefore the idea to involve students, particularly those of Rezekne Higher Education Institution taking studies in the academic bachelor study program "History". In addition, research practice in a virtual museum could be for students from other programs of the humanities or engineering science within a module of regional studies. Particular the bachelor study program "History" offers "Museology and museum practice" (48 hours), a study course "Jews in Latvia/Latgale: Holocaust" (32 hours) within the module "History periodization and research", as well as study paper themes for researching culture history of Jews in Latgale. Previously students of the corresponding study program participated in expeditions of REGI scientists as interviewers, and it was the only collaboration of scientists with students.

The object of the particular research is involvement of students in informative stock-building in the regional museum during research practice. The aim of the research is to carry out evaluation of this form of involvement and advantages using discourse analysis (Jean Liotard), putting forward particular quality indicators (Лютар 1998), as well as several communication theories (Nikolai Nikishin, Yuri Lotman, Peter van Mensch) regarding the virtual museum as a special communication system based on non-verbal communication of a visitor with exhibits (Mensch 1992). Possible benefits of the museum in this evaluation are not that important. The most significant aspect is to reveal student's (museum employee's during the research practice) as 'sender's' role in cognition and non-verbal communication with the addressee or the museum visitor. It is demonstrated in coordinated and still independent work, frequently oriented towards self-initiative, creative solutions based on particular knowledge and simultaneously initiating acquisition of new information, as well as promoting development of skills. These skills include communicating with an interviewee; carrying out content analysis of media text, identifying features of stereotypical thinking; creating brief but still informatively capacious description of an exhibit.

In the regional, ethnically diverse identity the culture-social discourse of Latgale Jewish minority plays a fragmentary local role. It is related mainly to the subject of holocaust and several pre-holocaust economic, educational, social and cultural processes' indicators, which formally are included into a set of multicultural environment indications without deeper comprehension of regularities and other generalizations. It is also proved by autonomous and sporadic actions in finding and demonstrating Jewish culture signs within the framework of wider thematic expositions and exhibitions in local museums.

Anticipated activity and interaction of creators of the virtual museum "Jews in Latgale" and that of visitors, i.e., senders and addressees, are oriented towards a socio-cultural dialog mainly in the national memory discourse. It includes deepened exploration, research and popularization of culture values of the corresponding ethnos allowing to realize its actual meaning and place in the regional identity creation from the historical and, which is important, modern comprehensive point of view.

Participation of students in informative collection building of the virtual museum can provide the main communication quality indicator of museum operation – a feedback in the context of theoretical knowledge, research, scientific research and its popularization as well as application of their results. Independent research activity as individual absorption in the corresponding dialog themes of various cultures initiates development of stable coherence in student's awareness between knowledge and understanding, facts and events, experience and memory, episode and panorama.

During student's research practice or development of a study paper about a corresponding theme a virtual museum offers opportunities to get introduced with authentic Jewish culture signs in the landscape of populated places in the region and anthropogenic environment. It is achieved by implementing activities related mainly to documenting, compiling and selection, in other words - museum's informative stocking up:

- 1) in real museums, archives, libraries, study of available materials on the Internet in relation to the creation of description about an exhibit, formulation of interactive part of the virtual museum (questions and offered answers);
- 2) preparation of gathered materials for publication on the museum's website (scanning, descriptions of exhibits, their editing);
- 3) field researches (exploration and photographing, as well as recording audio and video interviews of signs and testimonies);
- 4) processing of video and audio materials (description and transcription);
- 5) carrying out of sociological surveys as well as summarizing their results;
- 6) participation in scientific conferences and seminars with presentation of the results of field researches, sociological surveys, analysis of archive materials, etc., as well as preparation of presentation materials for publication in the museum.

The above mentioned activities anticipate topical procedures for museology – collecting, storage and translation, as well as processes specific for the chronotope – communication and socialization. The communicative information translation system is as important result as collection of museum objects. Basically the main task of a student is provision of translation – searching for museum exhibits and full informative stock-building anticipating not just acquisition of new systems and technologies, but also innovation, thus actually

widening communicative and educational opportunities of the museum. Students can also carry out selection of the acquired material if the criteria are clearly formulated. A very significant factor of museum work is the personal attitude of a sender towards the exhibit as an item of particular exposition and a theme of the museum or exposition in general. Searching for museum objects, as well as their selection and processing can be formal, oriented towards observing only the conditions mentioned in practice guidelines, revealing sufficient/insufficient knowledge, skills and abilities. The content and system of the virtual museum "Jews in Latgale" promote a sender (as well as an addressee) to axiological excursus in one's own cognition (see the slide show on the front page of the museum website), emotional food for thought about the socio-cultural essence of own contribution and nature of mission not only in the regional or national context. Here not only the formula of knowledge, but also comprehension starts to operate. It contains not just memories, but also memory cultures, not just episodes, fragments, synecdoches, but also a panoramic view of the whole, which is an invaluable component of formation of an educated and intellectual person's world perception. A trainee's task is to achieve a choice of exhibits and their design by converting culture and history code content that rouse corresponding intentional (sender's intended) associative or emotional addressee's interpretation. Possibilities of multimedia a.o. e-tools in structuring and paradigmatics of the chronotope in the virtual museum (e.g. exhibits in 3D, thematic all-round slide shows revealing particular exhibits, photo collages, video clips with interactive tasks, etc.) in these terms are unlimited.

The most significant indicator of student's practical skills and competences is synthesis of theoretical knowledge and practical skills in one's created or at least projected thematic exposition, activity, publication (article, guidebook, catalog, video guide, etc.), development of supplementary aids (maps, schemes, diagrams, a.o.). There might be even offered an interesting, untraditional, methodological solution for communication of the virtual museum with the addressees suitable for a particular age group: attractive participation in the night of museums or popularization of the museum in social networks by organizing clubs, competitions, quizzes, games, consultations, etc.

All students' designed and implemented a museum communication act oriented towards feedback (opposite to formal practice). It shall be valued as a result of productive practice – a peak of mutual interaction of theoretical and practical knowledge, as well as skills and abilities (see Table 1 "Indicators of museum research practice productivity").

Table 1

Indicators of museum research practice productivity
Muzeju pētnieciskās prakses produktivitātes indikatori

Culture-social discourse	Communicative discourse	Professional competences discourse
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perception of the museum as an institution cultivating culture memory: respect of addressee's axiological reactions in provision of translation of museum information (content and aesthetics of design of expositions and exhibits). 2. Selection of associative, emotionally and correspondingly notable materials for exposition, orienting oneself in culture semiotics (symbols, stereotypes, subtexts of details). 3. Respect of an ethnically diverse, multicultural identity concept in research (purposefulness of field researches, study of archives and other materials) and interpretation of research results. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprehension of a museum as a special communicative system; awareness of virtual museum's advantages and peculiarities: provision of effectiveness of the information (exposition) translation process (informative interactive presentation of stock-building results). 2. Well considered photo, video and audio materials selection conformable with thematics and intentions, as well as interesting and educational exhibits descriptions for addressees. 3. Development and popularization of educational and instructional interactive museum tools in social networks. 4. Productive work in field researches (quality and statistics of interviews) and sociological surveys. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Knowledge and skills (existing and acquired) for informative stocking up of the museum to translate information, as well as its usage in searching for exhibits, their selection, description, processing, layout a.o. 2. Creative solutions for traditional museum employee's activities and products (new systems, technologies, forms, a.o., to attract and educate new visitors). 3. Active research activity (gathering of information, collecting, systematizing, analyzing, research material; using it for educating museum visitors), publication of articles, participation in conferences and seminars with presentations.

The results of students' research practice can be unlimitedly available and objectively evaluable, because the virtual museum provides an option to record the attendance statistics of expositions and even individual exhibits as well as references and assessments. Therefore feedback as the basic criterion of museum informative stock efficiency can be easily identified. Besides, it must be considered that a project developed and implemented by a student is interdisciplinary (information technologies, design, psycho-sociolinguistics, etc.). A special role in selection and compiling of exposition material is devoted to culture semiotics. Awareness of symbol subtexts, interpretations of culture signs potential as well as stereotypes dominant in society optimizes the work of virtual translation. A trainee must respect differences in perception of the same exhibit because of various experiences and memories. Therefore material selection and design (both visual and textual) is a very responsible process requiring not only good intuition, but also specific knowledge. A trainee-sender must take into account the percepts of society about cultural heritage of Latgale

Jews regarding the peculiarity of this ethnic minority and its expressions in the format of culture signs (wooden and stone architecture, cemeteries, cult buildings and objects, food, etc.) in order to:

- 1) I widen a possibly narrow point of view of museum visitors;
- 2) infringe deeply rooted and wrong stereotypes;
- 3) rouse evaluation of the historical role and place of the ethnos in the context of present-day culture peculiarity within the region.

The heuristic research aspect is very significant in students' education and it can be provoked not only by interpreting innovative museum material and other projects, but also in field researches, archives and scientific analysis of textual material acquired by other means. There is a necessity to carry out a study on texts available nowadays, providing their availability for individual research due to two reasons. Firstly, the Jewish culture remembrance discourse is characterized by the historical evaluation of holocaust and pre-holocaust periods, neglecting contemporary regional, ethnically varied identity indications. Secondly, the opportunities to get valuable, objective material for research are very limited (because of illnesses and deaths of long-livers possibilities to get testimonies of eyewitnesses rapidly decrease; participation of Jews in regional culture and social processes is mainly reflected in the local media, especially in the press). Therefore the opportunities offered by Moodle environment for provision of students' interdisciplinary scientific researches in the whole study process could be very convenient besides the opportunities to develop professional skills (in informative stocking up of the virtual museum) during research practice.

The publications in the regional press ("Ludzas Zeme", "Rēzeknes Vēstis", "Vaduguns", "Novadnieks", "Darba Karogs", "Vietējā Latgales Avīze", "Панорама Резекне") are significant evidence of contemporary Jewish cultural heritage perception and interpretation. Therefore REGI researchers have studied and summarized this textual material creating digitalized text corpus, which, though partly at the moment, is available for definite people. Individual colorful corpus items were published on REGI website for the needs of the in-service training program for teachers "Cultural Heritage and History of Jews in Latgale" (<http://ekursi.ru.lv/>) implemented by REGI, clarifying and demonstrating introspective interpretation of media text, processing of facts, analysis of text synchretism and functions.

Cognitive evaluation of press texts allows reconstructing region's multicultural landscape from the early 1930s to the late 1940s: destinies of people, events, actions (savers' topic). They reveal the sender's objective and subjective perception of time and space, attitude and axiology, and contain particular socio-cultural experience represented in contextual usage of corresponding keywords ("Jew", "year", "Latvia", "holocaust"). Therefore, they are assessed as informatively varied and wide interdisciplinary research materials (history,

culture history, sociolinguistics, semiotics, etc.) which can be integrated into theoretical history and culture studies. It is typical for press texts to have variable structure, basic components of which (headline, sub-headline, introduction, main textual part – the message (chronological/retrospective/justified, etc.), conclusion or summary) are mutually semantically related. Taking into account specific features of press texts' structure and functions, it is advisable to carry out their research according to the definite plan resultant from text structure, ascertaining structural items or segment functions and informative load.

Introspective analysis of a text can be started by the headline, because it is a very important source of information and a provider of information as well as a maintainer of communication. Its general function is to address the reader and to raise interest about the contents of the text. Therefore headlines are graphically highlighted, they are emotionally expressive and contain local references, for instance, "*Holocaust was severe in Preiļi*", "*Jews in Malta parish*", "*Ludzanians stand up in memory of holocaust victims*".

The milestone of the press text is an introduction, which along with the headline, opens the topic/issue. The body consists of a discussion specifying and expanding the issue. Conclusion summarizes the main cognitions or tells about sender's conclusions. The conclusion can foster a sender to formulate one's own opinion or act.

The press texts are a rich source of facts. Most frequently time references (year, date, day) can be observed, for example, in the headline – "It happened in summer of 1941" (*Rēzeknes Vēstis July 3, 2004*). Different numbers and statistical data are topical in the press texts: age of a life story subject in a particular period, number of Nazi victims, etc. Carrying out the analysis of facts included in the press texts, one has to keep in mind that:

- numbers bear particular information;
- precision of facts means a high degree of credibility in description of an event;
- chronological references specify the events of the past at present, mark definite time boundaries;
- numbers are not just statistics, they also have an emotional end expressive function.

In the article "Tragic fate of Jewish people" by a teacher of Baltinava secondary school Imants Slišāns states: "Numbers are just statistics, but they hide the tragedy of Jewish people – genocide." (*Vaduguns, July 5, 1997*).

Media texts mostly reproduce socio-cultural stereotypes of the age that can be discovered by the method of semiotics. Text analysis anticipates semantic structures of symbols used within the text, the context of symbol usage as well as subtexts' relations research in mutual communication perspective between a sender and an addressee; they are particularly topical in the aspect of

student's/pupil's heuristic searches. In such text analysis the researchers must respect various interpretations as well as consider their communicative functions:

- 1) enlightening of an addressee;
- 2) maintenance of collective culture remembrance (choice of symbols);
- 3) proposal for an addressee to self-actualize (usage of traditional, stereotypical or new means of expression as well as facts to raise food for thought);
- 4) inclusion in culture context (in any discourse) (Лотман 1992).

Innovative (digitalized text corpus of the regional press) methodology for using media articles in a study or research paper is a step towards education consistent with contemporary requirements. In the age of information technology it is a great opportunity to bond the content of studies with scientific research of students, development of their proficiency. A practical teaching aid for usage in comprehensive school syllabuses is created by involving students in stocking up corresponding text corpus (digitalization, processing with concordance programs, preparation of tasks, etc.). The electronic format allows activating, supplementing and perfecting the corresponding text corpus and forms of its analysis for an unlimited number of times. Just as in the traditional learning process the study aid in e-environment must be qualitatively prepared and well structured to ensure independent and systematic learning. Using the opportunities offered by digital resources "Blended learning" is developed in pedagogical practice, when e-learning is integrated into the traditional form of learning, but information technologies supplement and enrich traditional acquisition of the subject. E-learning as a form of learning complying with the requirements of the modern society challenges education institutions to develop and offer innovative study and lifelong learning courses filling them with topical contents.

Conclusions

In general it must be admitted that the use of digital tools during the study process would definitely be related to scientific activities of academic staff in implementation of research projects oriented towards innovations as well as provision of stable feedback. If the research is carried out in tight relationship of scientists and students, everyone wins. On the one hand, students help academic staff (simultaneously create conditions for their own research work), carry out creative work, make own discoveries because materials necessary for research are already collected and accordingly supplied. On the other hand, academic staff develops students' professional competences by coordinating practical work, following their theoretical knowledge, skills and abilities, promoting creative solutions and thus educate a new generation of scientists tempered in

performing preparatory actions and open for innovations, elaboration and implementation of new independent research projects.

Kopsavilkums

Konkrētā pētījuma objekts ir studējošo iesaiste reģionālā muzeja informatīvā komplektēšanā pētnieciskās prakses laikā, bet mērķis ir veikt šīs iesaistes veidu un priekšrocību izvērtējumu ar diskursa analīzi (Žans Liotārs), izvirzot noteiktus indikatorus, kā arī ar vairāku komunikācijas teoriju (Nikolajs Nikišins, Jurijs Lotmans, Peters Menšs) pielietojumu, uzlūkojot virtuālo muzeju kā īpašu komunikāciju sistēmu. Digitālo rīku izmantojums studiju procesā visnotaļ saistāms ar akadēmiskā personāla zinātnisko aktivitāti dažādu uz inovācijām orientētu pētniecisku projektu īstenošanā un stabilas atgriezeniskās saites nodrošināšanā. Ja pētījums tiek veikts ciešā zinātnieku un studējošo sadarbībā, ieguvēji ir abas puses: studējošais palīdz akadēmiskajam personālam nodoties jaunradei, veikt atklājumus nenovirzoties, jo pētniecībai nepieciešamais materiāls ir savākts un atbilstoši nokomplektēts. Savukārt akadēmiskais personāls, koordinējot studējošā praktisko darbību, sekojot viņa teorētisko zināšanu, prasmju un iemaņu samēram, rosinot uz kreatīviem risinājumiem, attīsta studenta profesionālās kompetences un tādējādi izaudzina jauno zinātnieku paaudzi, kas norūdīta pētniecības „priekšdarbu” veikšanā un ir atvērta inovācijām, savu pētniecisko projektu izstrādei un īstenošanai.

Bibliography

1. Mensch Peter. (1992). *Communication. The language of exhibitions*. (Version viewed: <http://www.muuseum.ee/uploads/files/mensch22.htm> (19.02.2013.))
2. Лютар Жан Франсуа. (1998). *Состояние постмодернизма*. (Version viewed: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/liot/index.php (20.02.2013.))
3. Лотман Юрий. (1992). Семиотика культуры и понятие текста. *Избранные статьи*. (Version viewed: <http://www.philology.ru/literature1/lotman-92b.htm> (20.02.2013.))
4. Никишин Николай и др. (1998). *Музей и коммуникация. Концепция развития Самарского областного историко-краеведческого музея им. П.В. Алабина*. (Version viewed: <http://www.future.museum.ru/lmp/projects/samara/site/concept/contents.htm> (19.02.2013.))
5. Newspapers: *Vietējā Avīze, Rēzeknes Vēstis, Ludzas Zeme, Панорама Резекне, Novadnieks, Vaduguns, Darba karogs, Diena, Latvijas Vēstnesis* (Period1991–2012).

Olga Senkāne	Rezekne Higher Education Institutions, REGI Rezekne, Atbrivosanas aleja115, Rezekne, Latvia, Lv-4601 e-pasts: nikola7@inbox.lv
Karīne Laganovska	Rezekne Higher Education Institutions, REGI Rezekne, Atbrivosanas aleja115, Rezekne, Latvia, Lv-4601 e-pasts: Karine.Laganovska@ru.lv

RELIGIOZITĀTES UN MORĀLĀS SPRIEŠANAS SAISTĪBAS KOGNITĪVIE UN INTUITĪVIE ASPEKTI

Relation between Moral Competence and Religiosity: Cognitive and Intuitive Aspects

Ingrīda Trups-Kalne

Laterāna Pontifikālās universitātes filiāle
Rīgas Augstākais reliģijas zinātņu institūts

Ģirts Dimdiņš

Latvijas Universitāte

Abstract. *The aim of the study was to examine whether moral foundations mediate the negative relation between moral competence and orthodox/conservative religiosity. The participants (N = 361, aged 16 to 74) completed the Moral Judgment Test (Lind, 1978, 2008), the 30-Item Full Version of the Moral Foundations Questionnaire (Graham, Haidt & Nosek, 2008), and Huber's (Huber, 2004) Religion's Centrality Scale. Mediation analysis revealed that the 'binding' moral foundations of in-group loyalty, respect for authority, and purity mediate the negative relation between moral competence and orthodox religiosity. These results are in line with Lind's theoretical prediction that if individuals have more criteria to consider when making moral judgment, it may hamper their performance on moral competence measures, which are typically based on the individual foundations of harm avoidance and justice. The study contributes to understanding differences in social cognition between liberal and conservative religiosity.*

Key words: *moral competence, moral foundation, religiosity*

Lai gan morāles psiholoģiskā izpēte ietver sevī trīs savā starpā saistītus aspektus – kognitīvo (morālā spriešana), afektīvo (morālās attieksmes, morālās emocijas) un uzvedības, tomēr ilgu gadu morāles psiholoģija attīstījās kognitīvi racionālās pieejas ietvaros, pievēršoties lielākoties morālo spriedumu (*moral judgment*), morālās spriešanas⁶⁰ (*moral reasoning*) un morālās spriešanas spēju (*moral competence*)⁶¹ izpētei (Kohlberg, 1968/1995; Lind, 2002; Piaget, 1965). Daudzas diskusijas ir raisījuši Kohlberga izvirzītā morālās attīstības modeļa universalitāte un reliģiozitātes negatīvā saistība ar morālās spriešanas spējām (Lind, 2003a). *Pētījuma mērķis* ir izanalizēt pētījumus par morālās spriešanas un dažādu reliģiozitātes dimensiju saistību un veikt empīrisko pētījumu, lai meklētu psiholoģiskos mehānismus, kas varētu izskaidrot reliģiozitātes un morālās spriešanas spēju negatīvo saistību.

Mūsdienu pētījumos ir vērojamas divas pieejas. Viena uzsver (sal. Kohlberg, 1984), ka reliģiozitāte un morālā spriešana ir savā starpā nesaistītas,

⁶⁰ *Morālā spriešana (moral reasoning) apzināta mentālā aktivitāte, ko veido dotās informācijas transformēšana, lai sasniegtu morālo spriedumu (Galotti, 1989).*

⁶¹ *Morālās spriešanas spējas (moral competence) - „spējas pieņemt lēmumus un izteikt spriedumus, kas ir morāli (t.i., balstās uz iekšējiem morāles principiem), un rīkoties saskaņā ar tiem” (Kohlberg, 1964).*

jo morālo lēmumu pieņemšana ir pamatota ar racionāliem taisnīguma argumentiem un to ietekmē kognitīvā attīstība un sociomorālas pieredzes iedarbība, bet reliģiozitāte un reliģiskā spriešana ir balstīta uz reliģiskajām atklāsmēm. Fernhouts un Boids (Fernhout & Boyd, 1985) norādījuši, ka morāles primārā funkcija ir atrisināt konkurējošu prasību konfliktu indivīdā, bet reliģijas primārā funkcija ir apstiprināt morālo spriedumu kā jēgpilnu. Nucci (Nucci, 2001) savos pētījumos secinājis, ka bērni un studenti pat no fundamentāli reliģiozām kopienām sniedz morālei pamatojumu, kas nav tieši saistīts ar reliģisko saturu.

Otra pieeja (Kunzman, 2003; Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999) uzsver, ka morālā un reliģiskā attīstība ir cieši saistītas savā starpā. Reliģioziem cilvēkiem morālo spriešanu ietekmē reliģiskie spriedumi, un otrādi. Daudzi reliģiskās attīstības pētnieki izmantojuši Kolberga stadiju modeļa konceptu, lai analizētu reliģisko attīstību, piemēram, Faulers (Fowler, 1981) izveidojis ticības attīstības stadiju modeli, bet Ozers un Gminders (Oser & Gmünder, 1984) – reliģiskās spriešanas attīstības stadiju modeli.

Pamatojoties uz Lupu (Lupu, 2009) veikto morālās spriešanas afektīvā un kognitīvā aspekta un reliģiozitātes savstarpējo sakarību pētījumu metaanalīzi, varam konstatēt vairākas būtiskas atziņas.

Starp reliģiozitātes afektīvi motivējošo dimensiju un morāles afektīvo aspektu (morālajām attieksmēm un principiem) netika konstatēta viennozīmīga saistība. Sappa un Gleddinga (Sapp & Gladding, 1998) pētījumā iekšējā reliģiozitāte un reliģiozitātes intensitāte negatīvi korelējusi ar atbalstu postkonvencionālajiem morāles principiem. Citu autoru pētījumos (Glover, 1997; Narvaez, et al., 1999) ne iekšējā reliģiozitāte, ne ārējā reliģiozitāte statistiski nozīmīgi nav korelējusi ar atbalstu postkonvencionālajiem morāles principiem, bet tikai reliģiozitātes intensitāte negatīvi korelējusi ar postkonvencionālajiem morāles principiem.

Vairākos pētījumos iegūtie rezultāti liecināja, ka reliģiozie cilvēki biežāk atbalsta konvencionālā līmeņa stadiju argumentus (Siegmund, 1979; Wakenhut, 1981) un sniedz zemāku atbalstu postkonvencionālās morāles stadiju argumentiem (Deka & Broota, 1988). Citos pētījumos ir konstatēta morālās spriešanas negatīva saistība ar Olporta un Rossa (Allport & Ross, 1967) gan iekšējo, gan ar ārējo reliģiozitāti, savukārt pozitīva saistība ar Batsona (Batson, 1976) reliģisko meklējumu (*quest*) dimensiju. Savukārt Maklena un līdzautoru pētījumā (Maclean et al., 2004) morālās spriešanas spējas pozitīvi korelēja ar iekšējo reliģiozitāti, bet ar ārējo reliģiozitāti – negatīvi.

Getca (Getz, 1984), savā 22 pētījumu metaanalīzē par morālās spriešanas un reliģiozitātes dažādu dimensiju savstarpējo saistību, konstatē tikai vienu būtisku saistību – indivīdi ar konservatīvo reliģiozo pārliecību uzrāda zemāku atbalstu postkonvencionālās morāles principiem nekā indivīdi ar liberālu reliģiozo pārliecību. Ernsbergers un Manasters, kā arī Gloveru (Ernsberger &

Manaster, 1981; Glover, 1997) norāda, ka reliģiozas personas morālā spriešana ir atkarīga no reliģisko saistību nopietnības un no morālās spriešanas attīstības stadijas, kas ir normatīva šīs personas reliģiskajā kopienā. Reliģiskajās kopienās, kuru mācība iekļauj sevī uz principiem orientēto (postkonvencionālo) morālo spriešanu, ļoti reliģiozi cilvēki var uzrādīt atbalstu šim morālās spriešanas veidam un otrādi. Šie pētnieki uzskata, ka konvencionāla līmeņa argumentu teoloģiskais pārākums var anulēt postkonvencionālās morāles argumentu normatīvo pārākumu.

Daudz skaidrāka un viennozīmīgāka ir reliģiozitātes kognitīvās dimensijas saistība ar morālajām attieksmēm un morālās spriešanas spējām. Visbiežāk ir konstatēta kognitīvā dogmatisma negatīva saistība ar morālās spriešanas kognitīvajiem aspektiem. Narvezas u.c. (Narvaez et al. 1999), kā arī Resta un kolēģu (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999) pētījumos konstatēta atbalsta postkonvencionālās morāles principiem negatīva saistība ar reliģisko fundamentālismu, bet pozitīva saistība ar reliģiskajiem meklējumiem konstatēta Gloveras, Kottona u.c, Sappa un Gledinga pētījumos (Glover, 1997; Cottone, Drucker, Javier, 2007; Sapp & Gladding, 1989). Maklena u.c. (Maclean, Walker, & Matsuba, 2004) pētījumā tika konstatēta reliģisko meklējumu un morālās spriešanas spēju pozitīva korelācija.

Varmans (Wahrman, 1981), pētot morālo attīstību dažādas reliģiskās piederības koledžas studentu izlasē, secināja, ka ortodoksijas⁶² pakāpei reliģiskās grupās nebija nozīmīgas saistības ar morālajiem spriedumiem, savukārt dogmatismam⁶³ bija negatīva saistība ar morālo spriešanu. Tieši dogmatisma līmenis, pēc Varmana domām, izskaidro ļoti vājo saistību starp reliģisko piederību un morālo spriešanu. Dievkalpojumu apmeklētības biežums un reliģiskās izglītības gadi arī nebija nozīmīgi saistīti ar morālās spriešanas spējām.

Duriezis un Soenens (Duriez & Soenens, 2006) pētījuma par saistību starp Vulfa reliģiozitātes dimensijām (Wulff, 1991), un morālās spriešanas afektīvo un kognitīvo aspektu pēc Linda (Lind, 2002) rezultāti ļauj secināt, ka transcendentā iekļaušanas/izslēgšanas dimensijai, t.i., reliģiskajai ticībai kā tādai, nav saistības ne ar morāles afektīvo, ne kognitīvo aspektu (morālās spriešanas spējām), bet pastāv būtiska saistība starp morāles afektīvo un kognitīvo aspektu un reliģiozitātes kognitīvo dimensiju, t.i. veidu, kā tiek kognitīvi interpretēts un analizēts reliģiskais saturs. Tas norāda, reliģiskā satura interpretācija un apstrāde simboliskā veidā ir saistīta augstāku atbalstu postkonvencionālās morāles principiem un morālās spriešanas spēju rādītāju. Durieza un Soenena pētījums apstiprina Kolberga (Kohlberg, 1984) pieņēmumu, ka reliģiozitāte kā tāda un morālā spriešana ir savā starpā nesaistītas, un

⁶² ortodoksija - nelokāma, konsekventa sekošana kādai mācībai, virzienam, pasaules uzskatam, baznīcas oficiālā virziena doktrīnai.

⁶³ dogmatisms - nekritisks un neelastīgs domāšanas veids.

Varmana (Wahrman, 1981) secinājumus, ka reliģiozitātes un morālās spriešanas savstarpējo saikni var izskaidrot kognitīvie procesi, kas nav identificējami tikai ar izglītības līmeņa atšķirībām.

Lupu (Lupu, 2009) un Saeidi-Parvanehs (Saeidi-Parvaneh, 2011), pētot morālās spriešanas spēju, mērītu ar Linda Morālo spriedumu testu, attīstības saistību ar reliģiozitāti, secinājuši, ka studentiem no valstīm ar spēcīgu reliģijas ietekmi (Rumānija, Irāna) dogmatiskā/konservatīvā un nevis liberālā/personiskā reliģiozitāte ir saistīta ar zemākiem morālās spriešanas spēju rādītājiem. Turklāt dogmatiski/konservatīvi reliģiozajiem studentiem izglītības ietekme uz morālās spriešanas spēju attīstību bija niecīga.

Iepriekš aplūkoti pētījumi ļauj secināt, ka reliģiozitāte nav viendabīgs konstrukts, tā sevī ietver gan kognitīvas, gan nekognitīvas dimensijas, kas var būt kvalitatīvi atšķirīgas. Pētījumi atklāj, ka tikai atsevišķas reliģiozitātes dimensijas vai reliģiozitātes veidi, sevišķi tas attiecas uz reliģiskā satura kognitīvās apstrādes veidu, ir negatīvi saistīti ar morālās spriešanas spējām. Iegūtie rezultāti norāda, ka ir jāturpina pētījumi par reliģiozitātes, morālās spriešanas spēju un kognitīvo spēju savstarpējām attiecībām, lai noskaidrotu ortodoksās/konservatīvās reliģiozitātes un morālās spriešanas spēju negatīvās saistības psiholoģiskos mehānismus.

20. gadsimta 90. gados afektīvās revolūcijas laikā noticis būtisks pagrieziens arī morāles psiholoģijā, ko izraisījusi evolucionārās sociālās psiholoģijas teoriju ietekme (Wilson, 1975) un atklājumi emociju izpētes jomā, izmantojot mūsdienu neirozinātnes tehnoloģijas (Damasio, 1994; Greene Greene, Sommerville, Nystrom, Darley, & Cohen, 2001; Pizarro, 2000 u.c.). Strauji pieaudzis pētījumu skaits, kuros mēģināts noskaidrot dažādu psihisko un sociālo procesu saistību ar emocionālajiem procesiem un stāvokļiem.

Heits (Haidt, 2001) piedāvjis alternatīvu modeli kognitīvi racionālajai pieejai morālajā psiholoģijā. Balstoties uz pētījumiem sociālajā, kognitīvajā, starpkultūru, evolucionārajā un bioloģiskajā psiholoģijā, kā arī antropoloģijā un primatoloģijā, viņš postulējis, ka morālais spriedums tiek iegūts nevis secīga, apzināta un loģiska spriešanas procesa rezultātā, bet gan ātras, automātiskas novērtēšanas – morālās intuīcijas – rezultātā. Morālā spriešana parasti ir *post-hoc* konstrukcija, kas izveidota, lai sniegtu ticamus iemeslus morālās intuīcijas morālajam spriedumam. Šis modelis uzsver arī sociālo attiecību lomu morālā sprieduma ieguvē un ietekmēšanā, jo uzsver sociālo starppersonu procesu un kultūras ietekmju lomu morālās intuīcijas attīstībā un morālo spriedumu izveidē. Šī pieejas ietvaros meklētas psiholoģiskas sistēmas (*moral foundations*), kas ir morālās intuīcijas pamatā. Heits un Džozefs (Haidt & Joseph, 2004; Haidt, 2007), balstoties uz pētījumiem sociālantropoloģijā emociju neirobioloģijā un primatoloģijā, secinājuši, ka pastāv piecas psiholoģiskās sistēmas un katrai no tām ir sava evolucionārā vēsture, kas devusi iespēju rasties morālajai intuīcijai visās kultūrās. Katra sistēma ir līdzīga garšas kārpiņai, kas rada patiku vai

nepatiku attiecībā uz konkrētām situācijām sociālajā vidē. Kultūras variē atkarībā no pakāpes un morāles satura, kuras tās izveido, novērtē un māca morālos tikumus, pamatojoties uz pieciem morāles intuitīviem psiholoģiskiem pamatiem: izvairīšanās no kaitējuma, taisnīgums/godīgums, lojalitāte pret iekšgrupu, cieņa pret autoritāti un tīrība/svētums. Turklāt daudzos pētījumos (Graham et.al., 2011; Haidt, 2007) tika konstatēts, ka konservatīvi orientētajiem ir būtiski visi pieci morāles intuitīvie pamati, bet liberāli orientēto morāle balstās uz pirmajiem diviem pamatiem – izvairīšanos no kaitējuma un taisnīgumu/godīgumu.

Balstoties uz psihometriskajiem pētījumiem (Graham et al., 2011), kā psihometriski pamatots ir piedāvāts morāles intuitīvo pamatu divu faktoru modelis. Pirmo individuālisma (*individualizing moral foundation*) morāles pamatu faktoru veido kaitējuma un taisnīguma pamati, bet otro savstarpējo saistību morāles pamatu (*binding moral foundation*) faktoru – lojalitātes, autoritātes un tīrības morāles pamati. Līdz ar to sociāli intuitīvā pieeja morāles izpētē un morāles intuitīvo pamatu teorija ir paplašinājusi arī morāles jēdziena saturu, uzsverot morāles mērķi – cilvēku apvienošanu grupās un sociālās dzīves regulēšanu.

Pētījuma hipotēzes:

1. Pastāv negatīva saistība starp reliģiozitāti un morālās spriešanas spējām.
2. Pastāv pozitīva saistība starp atbalstu konvencionālās morāles stadijām (3. un 4. stadija) un negatīva saistība starp postkonvencionālās morāles stadijām (5. un 6. stadija) pēc Kolberga modeļa.
3. Pastāv saistība starp reliģiozitāti saistību morāles pamatu nozīmīgumu, bet nepastāv saistība starp individuālisma morāles nozīmību un reliģiozitāti.
4. Saistību morāles intuitīvie pamati ir mediators reliģiozitātes negatīvajā saistībā ar morālās spriešanas spējām.

Metode

Respondenti. Pētījumā piedalījās 361 Latvijas iedzīvotājs vecumā no 16 līdz 74 gadiem (M=33,76, SD= 11,25) 72,9 % sievietes un 27,1 % vīrieši. 73 % respondentu dzīvesvieta ir pilsēta, 14,4 % – mazpilsēta, 12,2 % – lauki. 3,9 % respondentu ir ieguvuši pamatizglītību, 27,7 % – vidējo izglītību, 68,4 % – augstāko izglītību. 22,2 % respondentu ir studenti vai skolēni, 27,7 % – strādā un studē, 44,3 % – strādā, 5,8 % – nestrādā. 10 % respondentu nepieder ne pie vienas reliģiskās konfesijas, 60,9 % ir katoļi, 18,6 % – luterāņi, 1,1 % – baptisti, 4,7 % – pareizticīgie, 0,3 % – vecticībnieki, 4,4 % – pieder pie citas reliģiskās konfesijas (adventists, harizmāts, metodists, dievturis, hinduists, budists, Vasarsvētku draudze, reformāts, agnostiķis u.c.).

Instrumentārijs. *Morālās spriešanas spējas* mērītas ar Linda Morālo spriedumu testu (*Moral Judgment Test MJT*, Lind, 1978, 2008), ko latviešu valodā validējis Malzubris (Malzubris, 2002). Morālo spriedumu testam saskaņā ar Linda morāles divu aspektu teoriju (Lind, 2002, 2008) ir divi rādītāji – kognitīvais un afektīvais:

- morālās spriešanas spēju rādītājs (*moral competence index*) atbilst kognitīvajam morāles aspektam un atspoguļo respondenta spējas izvērtēt morālos argumentus saskaņā ar to morālo kvalitāti, nevis pēc tā, vai respondents piekrīt vai nepiekrīt argumentam. Morālās spriešanas rādītājs no atbilžu struktūras tiek iegūts, izmantojot multivariatīvo dispersiju analīzi (sk. Lind, 2008). Morālās spriešanas rādītājs var svārstīties robežās no 0 līdz 100;
- morāles afektīvo aspektu – morālās attieksmes atbilstoši Kolberga morālās spriešanas sešām stadijām izsaka stadiju rādītāji, kas parāda, cik lielā mērā indivīds atbalsta vai noraida atbilstošo stadiju argumentus.

Morāles intuitīvo pamatu svarīgums novērtēts ar Greima, Heita un Noseka izveidoto Morāles pamatu aptauju MFQ 30 (*Moral Foundations Questionnaire: 30-Item Full Version* – MFQ 30, Graham, Haidt, & Nosek, 2008), kas balstās uz morāles intuitīvo pamatu teoriju (Haidt & Joseph, 2004; Haidt & Graham, 2007) un mēra piecu morāles intuitīvo pamatu – kaitējums (rūpes/izvairīšanās no kaitējuma), taisnīgums (taisnīgums/godīgums), lojalitāte (lojalitāte pret iekšgrupu), autoritāte (cieņa pret autoritāti), tīrība (ārēja un iekšēja tīrība/svētums) svarīgumu.

Lai padarītu objektīvāku un daudzšķautņaināku reliģiozitātes mērījumu, ir izvēlēta Hubera (Huber, 2004) reliģijas Centralitātes skala (*Zentralitätskala Z-10*), kas mēra dažādu reliģiskās dzīves dimensiju izteiktību balstoties uz Gloka un Starka (Glock, 1962; Glock & Stark, 1968) reliģiozitātes dimensiju teorētisko modeli attiecībā pret piecām reliģiozitātes dimensijām – *Interese par reliģiskiem jautājumiem, Reliģiskā ideoloģija, Lūgšana, Reliģiskā pieredze, Dievkalpojumi*. Reliģijas centralitātes koncepts ir saistīts ar reliģijas ietekmi uz respondenta dzīvi. Jo nozīmīgāka un svarīgāka respondentam ir reliģija, jo lielāka ir tās ietekme uz viņa pieredzi un uzvedību (Huber, 2004). Pētījumā izmantota instrumenta īsākā 10 jautājumu versijai (Z-10). Aptauju savā pētījumā ir adaptējusi Rudzīte (2010).

Procedūra. Pētījuma dati savākti 2010. gada maijā un jūnijā. Elektronisko aptauju internetā izpildījuši 269 respondenti, bet papīra formā – 92 respondenti, frontāli vai individuāli, bez laika kontroles. Datu apstrādē izmantota datorprogrammas SPSS 18. versija, datu interpretācijā – korelāciju analīze, Fišera z-kritērija aprēķināšana, regresiju analīze un mediācijas modeļu veidošana saskaņā ar Barona un Kenija pieeju (Baron & Kenny, 1986).

Rezultāti

Lai pārbaudītu pirmās trīs hipotēzes, tika veikta Pirsona korelāciju analīze. Pirmajā tabulā ir redzami pirmās un otrās pētījuma pārbaudes pārbaudes rezultāti. Pirmā hipotēze apstiprinājās daļēji. Netika konstatēta saistība starp morālās spiešanas spējām un reliģiozitātes kopīgo rādītāju, taču ir konstatēta negatīva saistība ar vienu no piecām reliģiozitātes aspektu – *Dievkalpojumu apmeklēšanu*. Tas norāda, ka tikai ortodoksā/konservatīvā reliģiozitāte ir negatīvi saistīta ar morālās spiešanas spēju rādītāju.

1. tabula

Morālo spriedumu testa MJT rādītāju korelācijas ar reliģiozitāti
Correlations of MJT Scores with Religiosity

	<i>Reliģiozitāte (kop.rād.)</i>	<i>Interese par rel. jaut.</i>	<i>Reliģis- kā ideoloģi ja</i>	<i>Lūgšana</i>	<i>Reliģis- kā piederze</i>	<i>Diev- kalpojumi</i>
<i>MJT morālās spiešanas spēju rādītājs</i>	-0,10	-0,06	-0,07	-0,09	-0,08	-0,13*
<i>MJT stadiju rādītāji</i>						
<i>1. stadija</i>	-0,24***	-0,28**	-0,18**	-0,23***	-0,18**	-0,18**
<i>2. stadija</i>	-0,26***	-0,27***	-0,21**	-0,25***	-0,23**	-0,19**
<i>3. stadija</i>	-0,06	-0,13*	-0,03	-0,04	-0,13*	0,04
<i>4. stadija</i>	-0,24***	-0,26**	-0,16**	-0,24**	-0,22***	-0,19**
<i>5. stadija</i>	-0,18**	-0,16**	-0,10	-0,18**	-0,18**	-0,16**
<i>6. stadija</i>	-0,03	-0,04	0,06	-0,03	-0,05	-0,04

* p<0,05, ** p<0,01, ***p<0,001

Otrā hipotēze neapstiprinājās, nav konstatēta reliģiozitātes pozitīva saistība ar atbalstu konvencionālās morāles argumentiem un negatīva ar postkonvencionālās morāles argumentiem. Analizējot korelāciju analīzes rezultātus, varam secināt, ka reliģiozitātes kopīgais rādītājs un visi reliģiozitātes aspekti negatīvi korelē ar atbalstu Kolberga modeļa 1. un 2. stadijas argumentiem, ar atbalstu 3. stadijas argumentiem reliģiozitātes kopīgajam rādītājam nav korelācijas, bet dažiem reliģiozitātes aspektiem – *Interese par reliģiskiem jautājumiem* un *Reliģiskā pieredze* ir negatīva korelācija. Konstatēta negatīva korelācija starp kopīgo reliģiozitātes rādītāju un visiem reliģiozitātes aspektiem un atbalstu 4. un 5. stadijas argumentiem. Taču nav konstatēta saistība starp reliģiozitātes dimensijām un atbalstu 6. stadijas argumentiem. Iegūtie rezultāti norāda, ka reliģiozo cilvēku morālā spiešana balstās uz argumentāciju, kas saturiski atšķiras no Kolberga stadiju aprakstā ietvertā satura.

Otrajā tabulā varam iepazīties ar 3. hipotēzes pārbaudes rezultātiem. Iegūtie korelāciju analīzes rezultāti norāda, ka 3. hipotēze ir guvusi daļēju apstiprinājumu – pastāv saistība starp sociālo konservatīvismu un reliģiozitāti (visiem reliģiozitātes aspektiem) un saistību morāles pamatu nozīmību, taču, pretēji hipotēzē prognozētajam, pastāv saistība arī starp sociālo konservatīvismu un reliģiozitāti, no vienas puses, un individuālisma morāles pamatiem, no otras puses.

2. tabula

Individuālisma un saistību morāles pamatu saistība ar reliģiozitātes aspektiem
Correlation of Individualism and Binding Moral Foundations with Social Conservatism and Religiosity

	<i>Reliģiozi- tāte (kop. rād.)</i>	<i>Int. par reliģ. jaut.</i>	<i>Reliģ. ideoloģ.</i>	<i>Lūgšan a</i>	<i>Reliģ. pieredze</i>	<i>Dievkal- pojumi</i>
<i>Individuāli sma morāles pamati</i>	0,25***	0,21***	0,19***	0,24***	0,23***	0,20***
<i>Saistību morāles pamati</i>	0,55***	0,47***	0,43***	0,48***	0,44***	0,57***

* p<0,05, ** p<0,01, ***p<0,001

Tomēr korelācijas starp sociālo konservatīvismu un reliģiozitāti, un saistību morāles pamatu nozīmību ir ciešākas nekā ar individuālisma pamatu nozīmību (Fišera $z=-7,71$ *** attiecībā uz sociālā konservatīvisma un korelāciju ar individuālisma un saistību morāles pamatiem un Fišera $z=-4,86$ *** attiecībā uz reliģiozitātes korelāciju ar individuālisma un saistību morāles pamatiem). Iegūtie rezultāti norāda, ka reliģiozitāte visos tās aspektos ir saistīta ar paaugstinātu intuitīvi morālo jūtīgumu visos piecos morāles intuitīvajos pamatos.

Lai pārbaudītu 4. hipotēzi, ir izmantota Barona un Kenija (Baron & Kenny, 1986) ieteiktā meditāciju analīzes pieeja. Tā kā otrā pētījuma rezultātos neparādās reliģiozitātes kopīgā rādītāja saistība ar morālās spriešanas spēju rādītāju, bet ir konstatēta tikai vienas reliģiozitātes dimensijas – dievkalpojumu apmeklēšanas – statistiski nozīmīga negatīva saistība ar morālās spriešanas rādītāju, tad ir pārbaudīts mediācijas modelis vienai reliģiozitātes dimensijai – dievkalpojumu apmeklēšanai un saistību morāles pamatu nozīmīgumam (sk. 3. tabulu).

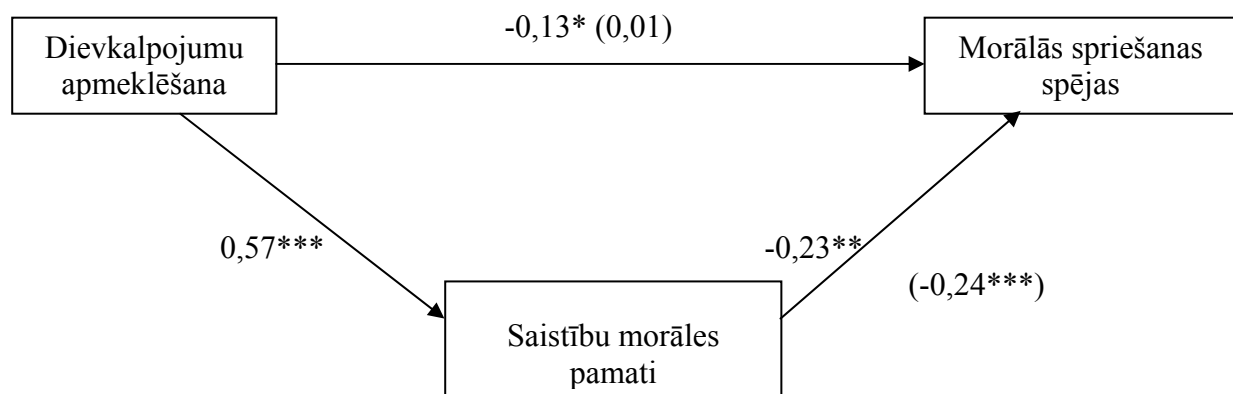
3. tabula

Regresiju analīzes rezultāti dievkalpojumu apmeklēšanai un saistību morāles pamatu nozīmīgumam, prognozējot morālās spriešanas spēju rādītāju
Results of the Regression Analysis with Regard to Attendance of Church Services and Importance of the Binding Moral Foundations Predicting Moral Competence Score

	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>Sobela kritērijs</i>
<i>1. modelis</i>	23,88	2,06		
<i>Dievkalpojumu apmeklēšana</i>	-1,32	0,55	-0,13*	
<i>2. modelis</i>				
<i>Dievkalpojumu apmeklēšana</i>	0,12	0,66	0,01	-3,67***
<i>Saistību morāles pamati</i>	-5,34	1,40	-0,24***	

* p<0,05, ** p<0,01, **** p<0,001

Regresiju analīzes rezultāti liecina, ka dievkalpojumu apmeklēšana izskaidro 1–2 % no morālās spriešanas spēju rādītāja variācijas ($R^2=0,02$, pielāgotais $R^2 =0,01$, $F(1,360) 13,60$, $p<0,001$), bet saistību morāles pamatu nozīmīgums, kontrolējot dievkalpojumu apmeklēšanu, izskaidro 5 % no morālās spriešanas spēju rādītāja variācijas ($R^2=0,05$, pielāgotais $R^2 =0,05$, $F(1,360) 20,64$, $p<0,001$).



* p<0,05, ** p<0,01, **** p<0,001

1. attēls. Dievkalpojumu apmeklēšanas un saistību morāles pamatu nozīmīguma mediācijas modeļa attēlojums un regresijas koeficienti (iekavās doti 2. modeļa regresijas koeficienti)

Fig. 1 Mediation Model of Attendance of Church Services and the Importance of Binding Moral Foundations with Regression Coefficients (the regression coefficients of Model 2 are given in brackets)

Otrajā regresijas modelī, kurā kā neatkarīgais mainīgais blakus dievkalpojumu apmeklēšanai ir iekļauts saistību morāles pamatu nozīmīgums, dievkalpojumu apmeklēšanai vairs nav statistiski nozīmīgas saistības ar morālās spriešanas spēju rādītāju, kas norāda uz pilnu mediatora efektu, arī Sobela kritērijs apstiprina šī mediācijas modeļa statistisko nozīmību (sk. 3. tabulu un 1. attēlu).

Diskusija un secinājumi

Morālās spriešanas spēju ortodoksās/konservatīvās reliģiozitātes negatīvo saistību un saistību morāles intuitīvo pamatu mediatora lomas psiholoģiskos mehānismus varētu interpretēt no vairākām pozīcijām no vairākām lēmumu pieņemšanas teoriju pozīcijām.

Tā kā ortodoksā/konservatīvā reliģiozitāte ir negatīvi saistīta ar morālās spriešanas spēju rādītāju, ir iespējams izteikt pieņēmumu, ka informācijas apstrāde nenotiek algoritmiski un sistemātiski, bet t.s. īsceļu (*short-cut*) veidā jeb izmantojot lēmumu pieņemšanas heuristikas (Tversky & Kahneman, 1974), ko cilvēki bieži lieto sarežģītu lēmumu pieņemšanā, lai taupītu kognitīvos resursus, jo īslaicīgajai atmiņai ir ierobežota kapacitāte. Heuristikās informācijas apstrādes iespaidā ortodoksi reliģiozie, iespējams, necenšas analizēt Morālo spriedumu testā ietvertu *par* un *pret* argumentu morālo kvalitāti, bet paļaujas uz attiecīgās problēmas novērtējumu, ko sniedz ideoloģiskā vai reliģiskā pārliecība, kas atmiņā ir vieglāk pieejama.

Balstoties uz Heita un Greima (2007) pētījumu par konservatīvo un liberālo morāles intuitīvo pamatu paterna atšķirībām, kas arī parādās minētajā pētījumā un kas norāda, ka konservatīvajiem morālajā spriešanā ir būtiski visi pieci morāles intuitīvie pamati, bet liberāli orientētajiem – tikai divi, varam izteikt pieņēmumu, ka respondentiem, kuriem ir ļoti būtiski visi pieci morāles intuitīvie pamati (t.i., ortodoksi/konservatīvi reliģiozajiem), izdarot izvēli, morālās dilemmas situācijās konfliktā var nonākt trīs un vairāk morālie principi. Tādēļ, izvērtējot Morālo spriedumu testa argumentus, šie respondenti ir sarežģītākā situācijā nekā tie, kam ir svarīgi tikai divi morāles pamati – izvairīšanās no kaitējuma un taisnīgums/godīgums, jo viņiem ir grūtāk saglabāt konsekveni. Savukārt testa argumentu saskaņota un konsekventa izvērtēšana atbilstoši to morālajai kvalitātei ir augstu morālās spriešanas spēju rādītājs atbilstoši Linda (2002, 2003b) koncepcijai. Tādējādi respondenti, kam ir būtiski ne tikai individuālisma morāles pamati, bet arī saistību morāles pamati – lojalitāte pret iekšgrupu, cieņa pret autoritāti, tīrība/svētums –, ir nelabvēlīgākā situācijā un Morālo spriedumu testā iegūst zemākus morālās spriešanas spēju rādītājus. Turklāt sarežģītu kognitīvo problēmu risināšanas gadījumos bieži vien nepietiekošu kognitīvo resursu vai arī situācijas (nav pietiekoši laika, lai iedziļinātos problēmās) iespaidā bieži vien ieslēdzas automātiskie un heuristiskie informācijas apstrādes mehānismi, kas dažreiz noved pie nekonsekventiem un aplamiem secinājumiem.

Kā uzskata Linds (Lind, 2003b), liels morālo vērtību un principu skaits, kas indivīdam ir svarīgi, pieprasa augsti attīstītas morālās spriešanas spējas, lai spētu atrisināt morālās dilemmas un pieņemt līdzsvarotus lēmumus. Atbilstoši šim pieņēmumam varam apgalvot, ka saistību morāles pamatu svarīgums apgrūtina morālās spriešanas procesu, padara sarežģītāku morālā sprieduma

pieņemšanu, jo indivīdam, sastopoties ar morāli sensitīvu situāciju (morālo dilemmu), var rasties vairākas, bieži vien savā starpā konkurējošas morālās intuīcijas (Haidt, 2001), kuru konfliktu var atrisināt, atrodot metaprincipu, kas var raisīt jaunu intuīciju un sniegt jaunu skatījumu uz esošo situāciju. Indivīdiem, kuriem ir būtiski individuālās morāles pamati, bet saistību morāles pamati ir mazāk būtiski, morālās spriešanas procesā ir vieglāk atrast metaprincipu, kas varētu atrisināt morālā konflikta situāciju, kā arī saglabāt spriešanas konsekvenci, izvērtējot morālos argumentus, kas ir īpaši būtiski Linda Morālo spriedumu testā.

Lēmumu pieņemšanas teorijas (Shafir & LeBoeuf, 2004), kas aplūko izvēli, izšķiroties par daudzām vai saliktām īpašībām/pazīmēm (*multi-attribute choise*), norāda, ka pieņemt lēmumus šādās situācijās ir ļoti sarežģīti. Pētījumos ir atklājusies cilvēku sistemātiska nekonsekvence, jo parasti nepastāv skaidra un uzticama procedūra, lai piešķirtu vērtību noteiktām izvēlēm, bieži vien cilvēki konstruē savas preferences lēmumu pieņemšanas procesā. Tādējādi preferences kļūst atkarīgas no dažādām konteksta niansēm, piemēram, izvēļu apraksta, uzdevuma veida, citām iespējamām atbildēm un lēmuma pieņēmēja perspektīvas. Šie konteksta faktori tiecas sistemātiski pārveidot vai grozīt īpašību vērtību un svarīgumu, novedot pie tādas izvēles, kas neatbilst standartam vai normatīvajām ekspektācijām. Multidimensionālās situācijās izvēles izdarīšana vai lēmumu pieņemšana ir sarežģīta, jo preferences bieži ir nesaskaņotas un nekonsekventas, dažkārt parādās tendence meklēt papildu alternatīvas vai arī saglabāt *status quo*. Tādēļ morālajā spriešanā konservatīvie ir vairāk pakļauti nekonsekvencei, kļūdām, situācijas iespaidam, izvērtējot morālos argumentus, jo viņiem ir lielāks būtisko morālo principu skaits. Tas varētu būt iespējama cēlonis konservatīvo un ortodoksi reliģiozo dogmatismam un zemākai integratīvajai sarežģītībai.

Gandrīz visi morāles izpētes psiholoģiskie testi, tai skaitā arī Morālo spriedumu tests (MJT), ir izveidoti Rietumu individuālisma kultūras valstīs – ASV, Vācijā – 20. gs. 50.–80. g., kur kognitīvās revolūcijas un Kolberga pētījumu iespaidā uzsvērtā kognitīvo faktoru nozīme morālajā attīstībā un morāles problēmu risināšanā. Turklāt šie testi saturiski veidoti, balstoties tikai uz individuālisma un autonomijas ētikas principiem, kas ir bijuši vadošie Rietumu attīstīto valstu morālē. Šos morālās spriešanas izpētes testus izmantojot kolektīvisma kultūras valstīs vai sabiedrības grupās ar konservatīviem politiskajiem uzskatiem un spēcīgu ortodoksās reliģiozitātes ietekmi, morālās spriešanas spēju rādītāji izrādās ievērojami zemāki nekā Rietumu individuālisma valstīs vai politisko un reliģisko liberāļu grupās. Iespējams, ka, sastopoties ar Linda Morālo spriedumu testa dilemmas situāciju un argumentiem, respondentiem ar konservatīviem politiskajiem un reliģiskajiem uzskatiem, kuri šajā testā ieguvuši zemu morālās spriešanas spēju vērtējumu, radusies ļoti spēcīga emocionāli ietonēta morālā intuīcija, piemēram, attiecībā uz eitanāzijas

problēmu, kas apgrūtinājusi kognitīvo procesu norisi un traucējusi būt konsekventam morālo argumentu izvērtēšanā, balstoties tikai uz to morālo kvalitāti, nevis atbilstību vai neatbilstību personiskajam viedoklim.

Morālās spriešanas spēju negatīvo saistību ar ortodokso reliģiozitāti, varētu skaidrot arī ar to, ka ortodoksi reliģiozajiem respondentiem varētu rasties arī alternatīvi morālie argumenti dotajās morālo dilemmu situācijās, kas atbilst cieņas pret autoritāti, lojalitātes vai tīrības/svētuma morālajiem pamatiem, bet kas saturiski nav iekļauti Morālo spriedumu testa argumentos. Arī dotā pētījuma rezultāti apliecina, ka gandrīz visām Kolberga morāles stadijām nav raksturīga negatīva saistība vai arī nepastāv saistība ar reliģiozitātes dimensijām, kas norāda uz to, ka reliģiozajiem varētu būt rakstura alternatīva morālās argumentācijas sistēma, kas balstās un sabiedriskās un reliģiskās ētikas argumentiem, kas nav iekļauti Kolberga stadiju modelī.

Summary

The aim of the study was to study relationship between moral competence, moral foundations, and religiosity. The research is based both on the rationalist approach (Lind's dual-aspect theory of moral development) and the social intuitionist approach (moral foundations theory) in moral psychology. This study represents a theoretical and empirical attempt to bridge both approaches of moral psychology, in particular, the points that are related to interconnections of measurements of the cognitive, and affective and intuitive aspects of moral judgement. The reported study looked for psychological mechanisms that might explain the negative correlation between religiosity and moral competence. The sample of this correlational consisted of 361 participants (72.9% (women and 27.1% men) aged from 16 to 74. Their moral competence was measured using Lind's Moral Judgment Test, MJT (Lind, 2000), while moral foundations were measured using the Moral Foundations Questionnaire: 30-Item Full Version MFQ 30 (Graham, Haidt & Nosek, 2008). Religiosity was measured using Huber's (Huber, 2004) Centrality Scale (Zentralitätsskala Z-10). Research data was collected by means of Internet polling and paper questionnaires. The results of the study confirmed the assumption that moral competence has a negative correlation with orthodox religiosity. The results also revealed a mediator role of the importance of binding moral foundations in the negative connection of moral competence with orthodox religiosity.

Literatūra Bibliography

1. Allport, G. W. & Ross, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.
2. Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.

3. Batson, C.D. (1976). *Latent aspects of "From Jerusalem to Jericho."* In M.P. Golden (Ed.), *The research experience*. Itasca, IL: F.E. Peacock.
4. Cottone, J., Drucker, P. & Javier, R.A. (2007). Predictors of moral reasoning: Components of executive functioning and aspects of religiosity. *Journal for the scientific study of religion*, 46(1), 37-53.
5. Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.
6. Deka, N., & Broota, K.D. (1988). Relation between level of religiosity and principled moral judgment among four religious communities in India. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 4, 151-156.
7. Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity – morality relation. *International Journal of Behavioral Development* 30 (1), 76 – 83.
8. Ernsberger, D.J., & Manaster, G.J. (1981). Moral development, intrinsic/extrinsic religious orientation and denominational teachings. *Genetic Psychology Monographs*, 104, 23–41.
9. Fernhout, H. & Boyd, D. (1985). Faith in autonomy: Development in Kohlberg's perspectives in religion and morality. *Religious Education*, 80, 287-307.
10. Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith. The Psychology of human development and the quest of meaning*. San Francisco Harper u. Row.
11. Getz, I. (1984). The relation of moral reasoning and religion: A review of the literature. *Counseling ans Value*, 28(3), 94-116.
12. Glock, C.Y. & Stark R. (1965). *Religion and society in tension*. Chicago: Rand McNally.
13. Glock, C.Y. (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education Research Supplement*, 57(4), 98 – 110.
14. Glover, R.J. (1997). Relationship in moral reasoning and religion among members of conservative, moderate and liberal religious groups. *The journal of social psychology* 137(2), 247-254.
15. Graham, J., & Haidt, J. (2010). Beyond beliefs: Religions bind individuals into moral communities. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 140-150.
16. Graham, J., Haidt, J. & Nosek, B. (2008). *Moral Foundations Questionnaire, MFQ 30 revised in July 2008*. Extracted 8.12.2008. from <http://faculty.virginia.edu/haidtlab/mft/index.php?t=questionnaires>
17. Graham, J., Haidt, J., Nosek, B. A., Iyer, R., Koleva, S., & Ditto, P. H. (2011). Mapping the moral domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 366-385.
18. Greene, J.D., Sommerville, R.B., Nystrom, L.E., Darley, J.M., & Cohen, J.D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105-2108.
19. Haidt, J. & Joseph, C. (2004). Intuitive ethics: How innately repaired intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus, Fall*, 55-66.
20. Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review* 108, 814-834.
21. Haidt, J., & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research*, 20(1), 98-116.
22. Huber, S. (2004). Zentralität und Inhalt. Eine Synthese ders Messmodelle von Allport und Glock. In Zwingmann & Moosburger (Eds.) *Religiosität: Messverfahren un Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung. Neue Beiträge zur Religionspsychologie*. (pp. 79 – 105). Münster: Waxmann.

23. Kohlberg, L. (1968/1995). Moralische Entwicklung. (originālraksts: Moral Development. In *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 483 - 494). New York: Crowell, Collier & Macmillan). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. (S. 7– 41). Frankfurt am Main: Surhkamp Verlag.
24. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2. The psychology of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
25. Kunzman, R. (2003). Religion, ethics and the implications for moral education: a critique of Nucci's "Morality and Religious Rules". *Journal of moral education*, 32(3), 251-261.
26. Lind, G. (1978). Der 'Moralisches-Urteil-Test' (m-u-t). Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. In L.H. Eckensberger, Ed., *Entwicklung des moralischen Urteils - Theorie, Methoden, Praxis*. Saarbrücken. University print, pp. 337-358.
27. Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin: Logos Verlag.
28. Lind, G. (2003a). *Does Religion Foster or Hamper Morality and Democracy?* Extracted 25.03. 2007. from http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2003_religion-morality-KURZ.pdf
29. Lind, G. (2003b). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis der moralischen und demokratischen Bildung* [Morality can be taught. Handbook on theory and practice of moral and democratic education]. München: Oldenbuorg Schulbuchverlag GmbH.
30. Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence revisited – A dual-aspect model. In: D. Fasko, W. Willis (Eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (pp. 185-220). Cresskill, NJ: Hampton Press.
31. Lupu, I. (2009). Die Bedeutung von Bildung und Religiosität für die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. Dissertation, University of Konstanz, Department of Psychology. Iegūts 2009. gada 28. janvārī no http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-95865/Diss_Lupu.pdf?sequence=1
32. Maclean, A.M., Walker, L.J. & Matsuba, M. K. (2004). Transcendence and the moral self: Identity integration, religion, and moral life. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 43(3), 429-437.
33. Malzubris, G. (2002). *Morālās spriešanas un emocionālās inteliģences saistība*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Npublicēts bakalaura darbs.
34. Navarez, D., Getz, I., Rest, J., & Thoma, S. J. (1999). Individual moral judgment and cultural ideologies. *Developmental Psychology*, Vol. 35. no. 2, 478-488.
35. Nucci, P.L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
36. Oser, F. & Gmünder, P. (1984). *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz*. Zürich/Köln.
37. Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
38. Pizarro, D. (2000). Nothing more than feelings?: The role of emotions in moral judgment. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30, 355-375.
39. Rudzīte, I. (2010). *Reliģiozitātes un depresijas saistība jauniešiem*. Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, npublicēts bakalaura darbs.
40. Saeidi-Parvaneh, S. (2011). Moral, Bildung und Religion im Iran. Zur Bedeutung universitärer Bildung für die Entwicklung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit in einem religiös geprägten Land. University of Konstanz: Dissertation. Iegūts 2012. gada 15. aprīlī no http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-131079/Soudabeh_Saeidi_Dissertation.pdf?sequence=1

41. Sapp, G.L. & Gladding, S.T. (1989). Correlates of religious orientation, religiosity, and moral judgment. *Counseling and Values*, 33, 140-145.
42. Shafir & LeBoeuf (2004). Context and Conflict in Multiattribute Choice. *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making* Eds. D.J. Koehler, N. Harvey (pp. 342 - 357), Blackwell Publishing Ltd.
43. Siegmund, U. (1979). Das moralisches Urteilsniveau von religiösen Studentengruppen In G. Lind (Ed.), *Moralisches Entwicklung und Soziale Umwelt* (pp. 13-21). Zentrum 1 Bildungsforschung. Mimeo: University of Konstanz.
44. Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science* 185, 1124–31.
45. Wahrman, I. (1981). The relationship between dogmatism, religious affiliation and moral judgment development. *The Journal of Psychology*, 108, 151-154.
46. Wakenhut, R. (1981). Sozialisationsforschung und Lebenskundlicher Unterricht [Socializācijas pētījumi un dzīvesziņas mācības]. *Dokumentation zur katholischen Militärseelsorge*, 8, 48–71.
47. Wilson, E.O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
48. Wulf, D.M. (1991). *Psychology of religion: classic and contemporary views*. New York: Wiley & Sons.

Ingrīda Trups-Kalne	Laterāna Pontifikālās universitātes filiāle Rīgas Augstākais reliģijas zinātņu institūts e-pasts: trupskalne@gmail.com Tel.: +37129745440
Ģirts Dimdiņš	Latvijas Universitāte Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

THE POSSIBILITIES OF LIFELONG LEARNING IN THE PROFESSIONAL EDUCATION: THE ASSESSMENT OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL SECONDARY EDUCATION

Mūžizglītības iespējas profesionālajā izglītībā: profesionālās vidējās izglītības satura izvērtējums

Anita Zalaiskalne

Rīga Food Producers Vocational School State Ltd

Abstract. *The aim of the article is to evaluate the content of professional secondary education programs from the point of life-long education pedagogic aspect. Evaluation of professional secondary education program content is based on the pedagogic statements of life-long education and data of researched performed by the author. Analysis and interpretation of research results is the basis for conclusions about the realization of life-long education principles in the level of professional education program. Main conclusions: the element of professional education program such as lessons of own-initiative work is one of instruments for the realization of life-long education principles, which currently is not completely used; there is a lack of methodological argument about particular elements of the content such as lessons of own-initiative work or inclusion of the amount of content parts in programs; mutual cooperation between teachers of educational institutions and representatives of state institutions promotes development of more qualitative content of professional secondary education.*

Key words: *Content of educational programs, life-long education, professional secondary education.*

Introduction

Ievads

Briges Communiqué on closer cooperation of the European Union (EU) in the sphere of professional education and teaching for the period from year 2011 to 2020, the aim of professional education development is to promote options of inhabitants' employment and growth of state economics (*Briges Komunikē*, 2010). The main economic tasks for the countries of EU in the second decade of 21st century are the overcoming of consequences of economic and finance crisis. Due to the indicators of *Eurostat* on inhabitant employment in the countries of EU, total level of unemployment is 9,6 %, but among the youth - 20,3 % (*Eurostat* data). Number of inhabitants with low professional qualification or without education has reached 76 million for people from 25 – 65 years in the Europe. Those parameters serve as an indicator for the evaluation and improvement of secondary education. One of directions of realized reforms in professional education is turned to the accentuation of the role of life-long education – evaluation of the knowledge, skills and competences obtained by the individual during his life and acknowledgement within the scope of formal education. The role of life-long education is emphasized in essential

strategically planning documents of EU. Substantial changes in the sphere of LR educational classification and the quality of education are related to the process of Latvian Qualification Framework (LQF) development which was stated in 2010 (Self-assessment report of academic information centre, 2011). In the context of life-long education the role of the teacher also changes in the teaching process. If traditionally the teacher is the one who determines the aims of teaching, plans teaching process and develops evaluation methods and evaluation criteria of teaching results, than in the life-long education, teaching which is self-directed by the person is emphasized (Lieģeniece, 2002), thus the aims of teaching, the way they are achieved, as well as the evaluation of teaching result are the component of the teaching process for adults involved in respective teaching (Knowles, M. S., 1998). Integration of life-long education aspects in the content of professional education in the level of professional education programs are directly related to the understanding of this sphere and professionalism of the teacher.

Content of professional educational programs *Profesionālās izglītības programmu saturs*

This section includes the analysis of the content of professional secondary education programs as the element of professional education content. Insight in the development of professional educational programs is given.

One of the approaches for the development of educational programs, mentioned in scientific literature, is concept of needs. Educational program must meet (satisfy) the needs (students, employers, society). D. Pratt defines the need as “discordance between current and the better condition” (Prets, 2000.). The aims of educational programs evaluation process and the resources involved in this process also is defined as the essential factor (Allyn & Bacon (eds.), 1998.). Professional education programs as the part of educational content which includes the aims of general education and requests of labour market are characterized by S. Billet (Billet, S., 2011). Following transition is taking place in the education: from teaching paradigm, where the aim of educational institution is to provide teaching, to the learning paradigm where the educational institution is the organization which is able to learn (Barr, B., & Tagg, J., 1995). it also relates to the professional education. One of specific characters of the new paradigm is development of flexible teaching content and planning of teaching process. Simultaneously it is pointed that in the daily work of teachers, enough attention is not paid to the strategic aims of teaching and educational programs, as it is in the case with planning of teaching or development of handouts (Prets, 2000).

Development process of professional educational programs in the Republic of Latvia (LR) is regulated by legal acts: Law of education, Law of general

education, Law of professional education, profession standards, Regulations issued by the Ministers of LR, Internal regulations of Ministry of education and science (ESM).

Internal regulations No22 “Order for the development of professional educational program” issued by LR ESM in October 11, 2010, states realization forms of professional educational programs, their duration, amount and basic parts of program realization plans (they are theory, practice and examinations). In professional educational programs, theory part is formed by subjects of general education and professional subjects. Inclusion of the subjects of general education in professional secondary education programs is equated to general secondary education programs, division of included subjects is stated by the standard of state professional secondary education. Table 1 shows percentage of contact-hours of different professional education programs for subjects of general education and professional subjects.

Table 1

Percentage of contact-hours for subjects of general education and professional subjects in professional education programs

Vispārīzglītojošo un profesionālo mācību priekšmetu kontaktstundu procentuālā attiecība profesionālās izglītības programmās

Professional education programs	Subjects of general education (%)	Professional subjects (%)
Professional development program	0	100
Professional further education program	0	100
Professional elementary education program	0	100
Vocational education with previously acquired secondary education or elementary education from the age of 17	0	100
Vocational education with previously acquired elementary education	60	40
Professional secondary educational program with previously acquired secondary education	0	100
Professional secondary educational program with previously acquired elementary education	60	40

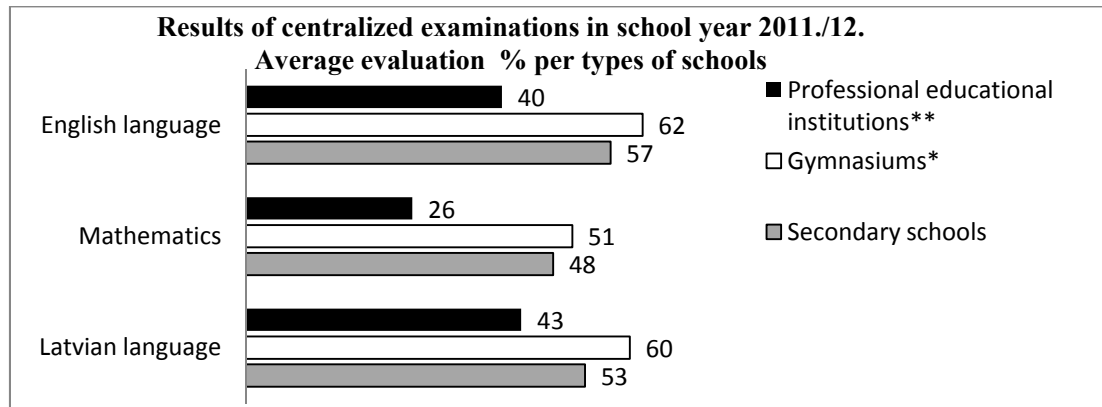
(Source: ESM internal regulations No22, 2010)

Clarification for such division as the most appropriate to achieve the aims of educational programs is not provided in legal acts; methodological materials of State educational content center also do not include such explanation. But teachers have varied opinions about this division what is proved by the data of author’s research. The author considers that evaluation of the extent of professional educational program content parts must be performed in a way of cooperation between teachers of educational institutions and representatives of

employers. Amount of professional education program realization also must be critically evaluated.

By the analysis of professional secondary education program content, balance of the amount of professional subjects and subjects of general education is examined. Interaction of professional and general secondary education is very essential factor. It is one of the preconditions for education succession (Laužacks, 1999).

Due to the valid legal acts of LR, lessons of own-initiative for students' are prevised in professional secondary education programs in order to increase the number of lessons in subjects of general education, especially in subjects where mandatory state examinations (centralized examinations) are taken. Total number of lessons of own-initiative work in the week depends on school year: 2 lessons per week for 1st year students, 4 lessons per week for 2nd year students, 6 lessons per week for 3rd year students and 8 lessons per week for 4th year students. Fact that it is necessary to determine own-initiative work as the element of the educational program and the content of subject program is described by the results of state examinations (centralized examinations). Study results in subjects of general education for the students of professional secondary educational institutions in general is lower than in general secondary educational institutions (see Figure 1).



* except state gymnasiums ** including schools of art (Resurce: State Educational content center statistical data on centralized examinations, 2012)

Fig. 1 Comparison of the average evaluation of centralized examinations for school year 2011/2012 in different types of educational institutions

1. attēls. 2011./12. mācību gada centralizēto eksāmenu vidējā vērtējuma salīdzinājums dažādu tipu izglītības iestādēs

On the opinion of author, in the context of life-long education and self-directed teaching of the person, lessons of own-initiative is the useful instrument for the achievement of teaching aims. Besides the approach to the educational process based on the problem where the main teaching methods are own-initiative work, work in groups are emphasized in the grade or higher education (in studies

process); in the own-initiative works the tasks help the students of professional education institutions to prepare for the further studies in higher education institutions.

In order to qualitatively, not in formal, realize lessons of own-initiative works teachers must take active part in the planning of such work content. It is the competence of teacher to plan the lessons of won-initiative in the content of subjects and educational programs, to choose the themes in which the work tasks will be given, as well as to develop the content and evaluation criteria for those tasks. Unfortunately at the moment the motivation for teachers to focus on the accurate evaluation of own-initiative works are obstructed by material factors. Since school year 2008./09 payment of own-initiative works is not included in the amount of tarified hours; before these hours were paid in the amount of 50%. From the side of state institutions necessity to realize own-initiative works and their quality has not been evaluated. Such evaluation would be necessary for the improvement of professional educational program content and promotion of the advancement of study results.

Table 2

Division of the amount of enrolled students in colleges and institutions of higher education per the education of applicants in academic year 2012./2013.
Augstskolās un koledžās uzņemto studentu skaita sadalījums pēc reflektantu izglītības 2012./2013. akadēmiskajā gadā

No	Institutions of higher education	Total number of enrolled students	Division of the number of applicants per level of previous education		
			with general secondary education	with professional secondary education	with higher education
1.	State institutions of higher education	15511	12606	1791	1114
2.	Institutions of higher education founded by legal persons	5639	4282	816	271
3.	State colleges	2875	1926	728	161
4.	Private colleges	2267	1700	430	137
	Total	26002	20574	3765	1683

(Source: *ESM statistical data on the higher education, Report of higher education 2012.*)

Succession of the education can be related also to the motivation of professional secondary educational institution graduates and the possibility to continue studies in colleges and institutions of higher education (Table 2).

Legally the diploma on professional secondary education prevides such possibility. Unfortunately, in the reality only small part of professional educational institution graduates choose to continue studies.

Such results are mainly explained by different level of applicants' training which indirectly points to the imperfections in the content of professional secondary education programs.

Practical evaluation method and results *Praktiskā pētījuma metode un rezultāti*

Within the time period from October, 2010 to June, 2011 the author has performed the research in order to clarify the opinion of professional education teachers about the content of educational program. Main group of research respondents is 3164 professional education teachers who are employed in principle work (ESM statistical data, school year 2010./11). Amount of selection groups with the result reliability 95% and selection mistake in the range of +/- 3%, is 798 respondents. Research instruments – the poll which includes 3 sections of questions. Data of the first section gives general information on teachers of professional educational institutions (teachers' age, gender, length of service), educational institution (region of its location, number of students), as well as realizable educational programs and subjects taught by the teachers. Major part of inquired teachers is of age 40 – 49, the second biggest age bracket is 50 – 62 years. Both teachers who teach professional subjects and subjects of general education participated in the research. Figure 2 describes the division of respondents per teachable subjects.

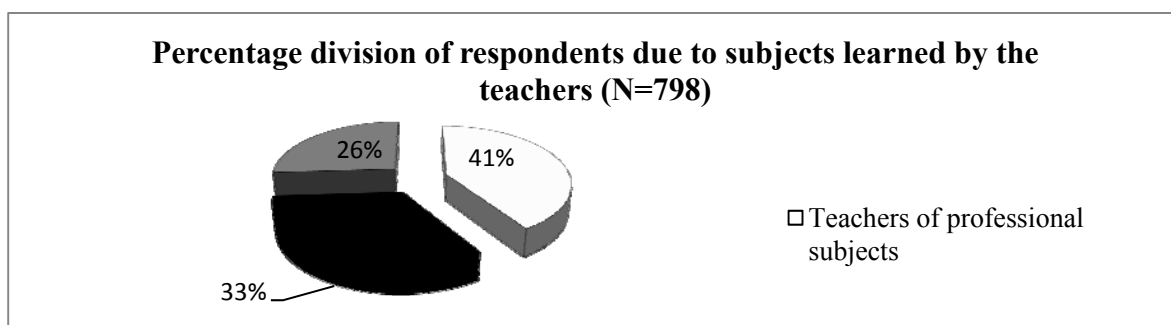


Fig.2 Division of research respondents per teachable subjects taught by the teachers
2. attēls. Pētījuma dalībnieku sadalījums pēc pedagoģu mācāmajiem priekšmetiem

The second group of questions gives information on the participation of respondents in the development process of professional education content (development of content for subject programs, professional secondary education programs and profession standards) and the evaluation of the content. Further layout of an article analysis the answers of teachers to the questions about professional education content, particularly, the content of professional secondary education programs. It is stated that the major part of teachers take part in the development of professional educational programs and most part of teachers are involved in the development of profession standards (see Figure 3).

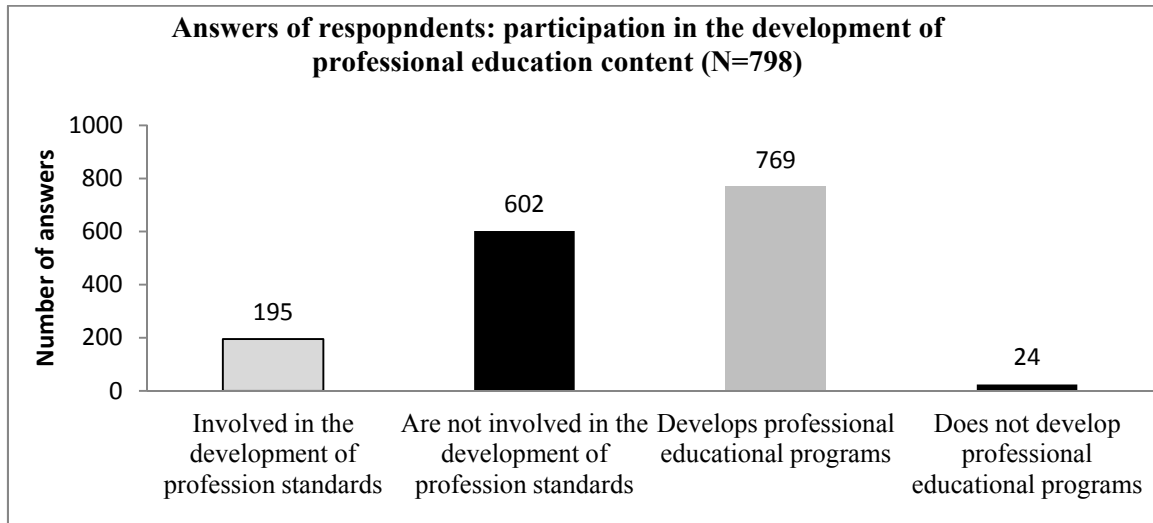


Fig. 3 Teachers involvement in the development of profession standards and professional educational programs

3. attēls. Pedagogu iesaistīšanās profesiju standartu un profesionālās izglītības programmu izstrādē

Due to the results of the poll, lessons of own-initiative work are included in the subjects taught by 741 teachers. Summary on the answers to this question given by teachers can be seen in Table 3.

Table 3

Lessons of own-initiative works in the subjects of professional educational programs: division of respondent answers.

Patstāvīgo darbu stundas profesionālās izglītības programmu mācību priekšmetos: respondentu atbilžu sadalījums

		Are lessons of own-initiative works prevised in the subjects		
		Yes	No	In total
	Teachers of the subjects of general education	239	24	263
	Teachers of professional subjects	311	13	325
	Teachers of the subjects of general education and professional subjects	191	20	209
		741	57	798

The answers to the question included in this poll: preferable percentage between subjects of general education and professional subjects in professional secondary education programs, show rather different opinion from the one that is stated in legal acts (60 % subjects of general education and 40% professional subjects). Revision on the answers of respondents is given in Figure 4.

Preferable percentage between subjects of general education and professional subjects

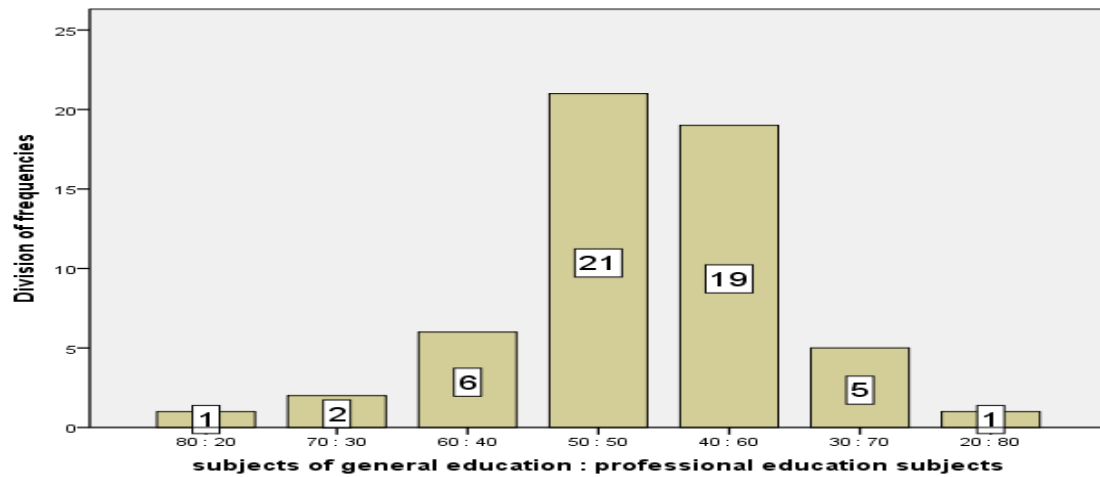


Fig.4 Data of teachers poll on preferable percentage between subjects of general education and professional subjects: division of frequencies

4. attēls. Pedagogu aptaujas dati par vēlamo vispārīzglītojošo un profesionālo mācību priekšmetu procentuālo attiecību: frekvenču sadalījums

Difference in results points to the necessity to evaluate the division of subjects of the professional secondary education programs, to justify the amount of subject of general education stated in legal acts. Teachers have different opinions about the necessity of own-initiative works what can be explained by above mentioned salary of teachers for the realization of this work. In the poll respondents gave answers to five statements about lessons of own-initiative works. Evaluation of each statement is expressed in the scale of 10 points where the highest evaluation is 10 (fully satisfactory), but 1 – the lowest evaluation (fully negative). Results are summarized in Table 4.

Table 4

Teachers’ opinions about own-initiative works in professional educational programs: table of summary

Pedagogu viedokļi par patstāvīgajiem darbiem profesionālās izglītības programmās: kopsavilkuma tabula

Statement	Evaluation in the scale of 10 points									
	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Lessons of own-initiative works positively influence study results	0	92	286	200	205	66	35	14	0	0
Lessons of own-initiative works create additional load for teachers	15	243	167	210	101	78	0	4	0	0

They are necessary only in subjects of general education	9	147	254	120	105	80	76	0	7	0
They are necessary only in professional subjects	67	23	204	244	58	74	60	54	8	6
Own-initiative works must not be included in educational programs at all	12	43	108	132	271	169	12	32	27	2

The answers of respondents to the question „Do You understand currently existing order for the development professional educational programs (ESM internal regulations No22)?” point to the insufficient cooperation between teachers and state institutions; 61% of respondents points that the order is partly understandable (see Figure 5).

As teachers are involved in the development of professional educational programs (see Figure 3), such results point to possibly formal approach to the development of professional educational programs. Better understanding of educational program and the process of subject program development and aims, promotes more qualitative development of the content of those programs and realization in professional educational institutions.

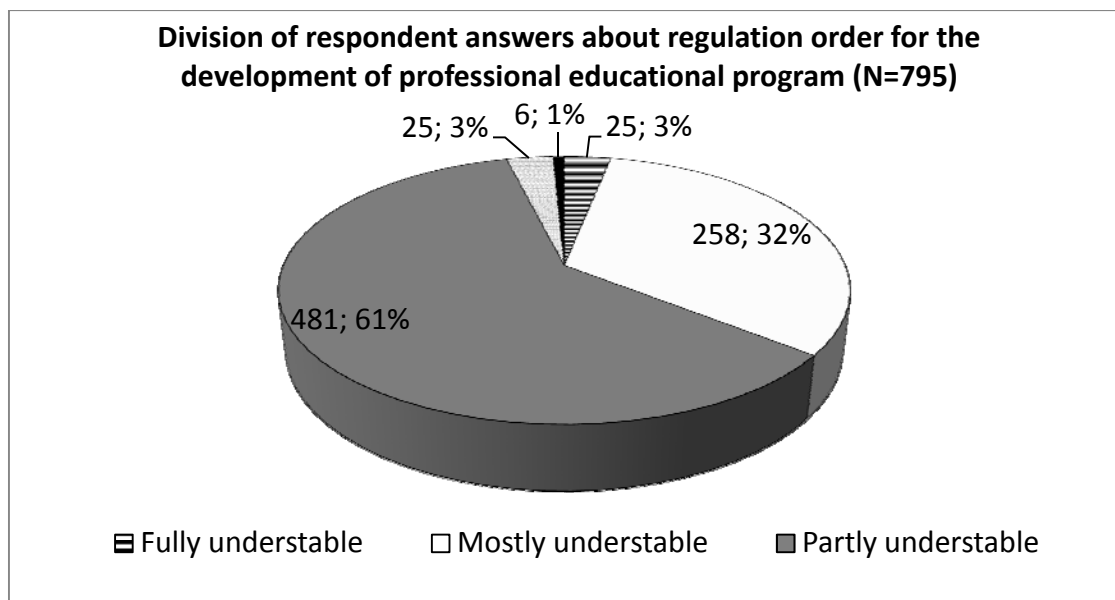


Fig.5 Evaluation of the regulating order of professional educational programs: answers of respondents

5. attēls. Profesionālās izglītības programmu reglamentējošās kārtības izvērtējums: respondentu atbildes

Conclusions *Secinājumi*

Life-long education aspects have essential role in the process of development of professional education content. The amount in which and how qualitative those aspects are included in the content of professional educational programs depends on the state education planning politics, as well as actions of teachers during the development of program contents.

Lessons of own-initiative work as the element of professional education program is suitable instruments for the realization of life-long education principles such as self-directed teaching and continuation of studies, during the process of professional program acquirement, which currently is not completely used.

By the evaluation of mandatory content of professional secondary educational programs (valid in LR), we can conclude that it does not include methodological justification about certain element of the content as the inclusion of lessons of own-initiative works or the scope of content parts in programs.

Teachers have different opinions about the development of the content for professional educational programs and subject programs; it is stated by results obtained in the research.

For more successful realization of the inclusion of life-long education principles in professional education content, closer cooperation between teachers of educational institutions and representatives of state institutions is necessary.

Kopsavilkums *Summary*

Viens no profesionālajā izglītībā īstenoto reformu virzieniem ir vērsts uz mūžizglītības lomas akcentēšanu – indivīda dzīves laikā iegūto zināšanu, prasmju un kompetences novērtēšanu un atzišanu formālās izglītības ietvaros. Mūžizglītības loma tiek uzsvērtā nozīmīgos Eiropas Savienības stratēģiskās plānošanas dokumentos. Mūžizglītības aspektu iekļaušana profesionālās izglītības saturā profesionālās izglītības programmu līmenī tiešā veidā ir saistīta ar pedagogu izpratni un profesionalitāti šajā jomā. Izglītībā notiekošā pāreja no mācīšanas paradigmas, kur izglītības iestādes mērķis bija nodrošināt mācības, uz mācīšanās paradigmu, kur izglītības iestāde ir mācīties spējīga organizācija (Barr, B., & Tagg, J., 1995); skar arī profesionālo izglītību. Viena no jaunās paradigmas īpatnībām ir elastīga mācību satura izstrādāšana un mācību procesa plānošana.

Profesionālās izglītības programmas tiek sastādītas, vadoties pēc Latvijas Republikas normatīvo dokumentu prasībām. Tiek noteikts obligātais profesionālās izglītības saturs. Analizējot profesionālās vidējās izglītības programmu saturu, tiek aplūkota profesionālo mācību priekšmetu un vispārizglītojošo mācību priekšmetu apjoma līdzsvarotība. Rakstā tiek uzsvērtā patstāvīgo darbu stundu nozīme, saistībā ar

mūžizglītības pedagoģiskajiem principiem. Izvērtējot LR spēkā esošo profesionālās vidējās izglītības programmu obligāto saturu, var secināt, ka trūkst metodiska pamatojuma par noteiktu satura elementu kā patstāvīgo darbu stundu vai satura daļu apjomu iekļaušanu programmās.

Autore veica pētījumu ar mērķi noskaidrot profesionālās izglītības pedagogu viedokli par izglītības programmu saturu, iegūstot 798 respondentu atbildes. Rakstā analizēti autores veiktā pētījuma rezultāti, kuri parāda, ka pedagogiem ir atšķirīgi viedokļi par profesionālās izglītības programmu un mācību priekšmetu programmu satura izstrādi; pedagogiem nav pilnībā izprotama līdzšinējā profesionālās izglītības programmu izstrādes kārtība. Patstāvīgo darbu stundas kā profesionālās izglītības programmu satura elements ir piemērots instruments, lai izglītības programmu apguves procesā īstenotu tādas mūžizglītības mērķus kā pašvirzītu mācīšanos un izglītības turpināšanu; šobrīd tas netiek pilnībā izmantots. Lai sekmīgāk īstenotu mūžizglītības principu iekļaušanu profesionālās izglītības saturā, nepieciešama ciešāka savstarpēja izglītības iestāžu pedagogu un valsts institūciju pārstāvju sadarbība.

Bibliography *Literatūra*

1. Akadēmiskās Informācijas Centrs (2011). „Latvijas izglītības sistēmas piesaiste Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūrai mūžizglītībai un Eiropas augstākās izglītības telpas kvalifikāciju ietvarstruktūrai”. *Pašvērtējuma ziņojums*, Rīga.
2. Allyn & Bacon (eds). (1998). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education. Planning, Content and Implementation*. Fifth edition. Springer, London, 318 p.
3. Barr, B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for
4. Undergraduate Education. *Change, Nov/Dec*, 13-25.pp.
5. Billet, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Springer, London, 111 – 134 pp.
6. *Briges Komunikē par ciešāku Eiropas sadarbību profesionālās izglītības un apmācības jomā laikposmam no 2011. gada līdz 2020. gadam*, available http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_lv.pdf, rewievered 05.02. 2013.
7. Izglītības un zinātnes ministrija. Statistika par profesionālo izglītību, available <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-profesionala/4927.htm>, rewievered 27.01.2013.
8. Profesionālās izglītības attīstības pamatnostādnes, available, http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Profesionala_izglitiba/IZMPam_231209_TA4628.pdf, rewievered 01.02.
9. Knowles, M. S. (1998). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Fifth edition, USA.
10. Laužacks, R. (1999). *Profesionālās izglītības satura reforma: didaktiskās iezīmes*. RaKa, Rīga, 107 lpp.
11. Mārtinsone K. (sast.) (2012). *Pieaugušo izglītība. Rakstu krājums*. RaKa, Rīga, 216 lpp.
12. Middlewood., D., Burton., N.,(eds).(2001). *Managing the Curriculum*. PCP Paul Chapman Publishing, 224 p.
13. Mocker, D. W. and Spear, G. E. (1982) *Lifelong Learning: formal, nonformal, informal and self-directed*, Columbus, Ohio: ERIC.

14. Mūžizglītības pamatnostādnes 2007-2013. gadam, Valsts Kancelejas politikas plānošanas dokumentu datu bāze, available <http://polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file50773.doc> ,
retrieved 27.01. 2013.
15. Pārskats par Latvijas augstāko izglītību 2012. gads, available
<http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-augstaka/9495.html> , retrieved 07.02
2013.
16. Prets D. (2000). *Pedagoga rokasgrāmata. Izglītības programmu pilnveide*. Zvaigzne
ABC, Rīga, 378 lpp.
17. Valsts izglītības satura centrs, statistika par centralizētajiem eksāmeņiem, available
<http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2012/> , retrieved 2013.26.01.
18. Ziņojums par Mūžizglītības pamatnostādņu īstenošanas gaitu 2009.-2010. gadā, Valsts
Kancelejas politikas plānošanas dokumentu datu bāze, available
<http://polsis.mk.gov.lv/LoadAtt/file4369.doc>, retrieved 27.01.2013.

Anita Zaļaiskalne	Rīga Food Producers Vocational School State Ltd 26 Nicgales street, Riga, LV – 1035, Latvia E-mail: zalaiskalne@inbox.lv Phone: +37126511684
------------------------------	---

LIFELONG LANGUAGE LEARNING IN EUROPE: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

Ingrida Žindžiuvienė
Austė Sruogaitė-Kuliešienė
Vytautas Magnus University, Kaunas

Abstract. *Recent demographic changes in Europe (ageing, migration and others) demonstrate the importance of senior adult education – an urgent issue at both national and European Union policy levels. The problem of the research is grounded in the challenges that many European societies currently face: the retirement age being extended, employees need to adapt to the changed working conditions and satisfy urgent demands of the market. The aim of this research is to examine the current situation of senior adult language education in the EU. The research objectives question one of the basic needs faced by senior citizens - to acquire or maintain multilingual skills, without which their status in the competitive market would become complicated. In many European countries, senior adult education is viewed as an integral part of the whole education system that is directed towards engagement of senior citizens into active social life, job maintenance, development of cross-cultural communicative and language skills and more diverse opportunities for self-realization.*

Keywords: *competitive market, demographic changes, legislation system, lifelong language learning, senior adult education*

Introduction

Globalization, technological advance, increased mobility among the European Union Member States and ageing populations are the factors that have significantly changed the European language policy and received unprecedented attention from the EU institutions. According to the European Commission, “A successful multilingualism policy can strengthen life chances of citizens: it may increase their employability, facilitate access to services and rights and contribute to solidarity through enhanced intercultural dialogue and social cohesion” (*Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*, 2008: 3). As stated in the documents of the European Association for the Education of Adults (2006), “Adult education is needed to help keep them active in the workforce longer, and to be able to live an active and rewarding life in retirement as engaged citizens” (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006: 2). Thus, the recent attention to lifelong learning and development of multilingualism, and the demographic and social changes in Europe were the main reasons for the examination of current situation of senior adult language education in the EU. The following factors were taken into account: trends of adult education in the EU, characteristics of senior learners, the scope of participation in adult education and language policy in Europe.

Trends of Adult Education in Europe

As stated by Margarita Teresevičienė and Vaiva Zuzevičiūtė (2009), “Changes that occurred in the 20th century influenced the view towards the concept of education”, so that “the changing profile of European inhabitants, i.e. longer lifespan, declining birth rates and a large number of older people in the population, is one of the most relevant aspects of change in Europe” (Teresevičienė and Zuzevičiūtė, 2009: 39). Thus, recent demographic changes in Europe, especially ageing and migration, have resulted in the extension of retirement age in the Member States of the European Union. These factors have significantly changed the concept of education at both national and European Union policy levels.

The European Association for the Education of Adults (2006) distinguishes several aspects that influence current situation of adult education in Europe, i.e. (1) legislation and financial systems, (2) trends in participation, (3) ageing and (4) migration. According to the statements provided by the European Association for the Education of Adults, it is determined that “adult education is more institutionalised and firmly structured in the northern and western nations of Europe. [...] In the southern and eastern countries various different bodies and social structures tend to supply the impetus, and adult learning often takes place in work or other social settings, rather than in specific institutions” (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006: 13). Such situation explains the fragmented “political responsibility” in most countries (Ibid.)

Despite differences in adult education policies in European countries, regulations related to adult education exist in all the European Union Member States. Following the classification proposed by the European Association for the Education of Adults, regulations of adult education tend to fall into four major categories: (1) Regulations offering public financial support to providers of adult education – this type is supply-based and is more common in countries with a well-developed institutional structure of adult education; (2) Regulations establishing individual entitlements to educational leave – this type may have different financial implications for either the employee taking the leave or the employer when, normally, the learner decides which course to attend; (3) Regulations offering financial incentives to learners to take part in education: for example, co-financing schemes. (4) Regulations establishing a framework for the recognition of prior, non-formal and informal learning (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006: 14). Different types of regulations show that adult learning is an important part of education policy in Europe. However, often responsibility for adult learning is attributed to separate individuals and non-governmental providers – this can be considered as the main reason for limited financial support from the state.

The level of participation in adult education can be different in distinct European Union countries; however, some general characteristics of the participation in adult education can be determined: for example, the participation in adult learning declines with age; a complicated social situation of a particular country can restrict the participation in adult education; participation is lower in rural than in urban areas; ethnic minorities take a considerably less active part in adult learning than the native population, etc. (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006:23).

The major obstacles to the participation in adult education “may be of a practical kind – lack of time, money, appropriate educational offers, or of a social-psychological order – unsupportive social environment among friends, family, and superiors, lack of learning culture, bad previous learning experience, failure to perceive the benefits of learning, and so on” (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006: 23). European institutions develop various programs and documents related to lifelong learning. For example, the strategic framework for European cooperation in education and training adopted in May 2009 sets a number of benchmarks to be achieved by 2020, including one for lifelong learning, namely that an average of at least 15 % of adults aged 25 to 64 years old should participate in lifelong learning (*Eurostat*, 2010). However, in 2009, the proportion of persons aged 25 to 64 in the EU receiving some form of education or training in the four weeks preceding the labour force survey was 9.3 % (*Eurostat*, 2010).

Demographic changes such as decreased birth-rate, rising life expectancy and a larger group of older population have a significant impact on life quality and living conditions in Europe. As stated by the European Association for the Education of Adults, “This new demography has far-reaching consequences as there are fewer employees to pay taxes and more retired people draw pensions and use health, nursing and related services more heavily. A health budget or ‘care for the elderly crisis’ loom in many countries” (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006: 34). Adult education has to compete with other public sectors such as health or welfare for public expenditure; therefore it becomes necessary to keep senior citizens active and employed for a longer period of time.

Migration is another factor that has a direct influence on adult education in Europe. The European Association for the Education of Adults describes the implications of migration as follows, “It is not as simple as the incoming migrants filling the holes in the labour market left by the ageing workforce. The implications for adult learning and education are massive. New residents require knowledge and skills to manage in their new country, even with high skills on entry” (*Adult Education Trends and Issues in Europe*, 2006: 34-35).

Thus, existing inadequacies in national adult education policies throughout Europe, low financial support from the state, demographic changes, migration

and personal obstacles to the participation in adult education, e.g. lack of time, money, appropriate educational offers, unsupportive social environment among friends, family, and superiors, etc., are the main factors that restrict successful development of adult education in Europe.

Characteristics of Senior Learners

Following the statements provided by the European Commission in *Grundtvig 1.1. – Lifelong Learning Programme (Language Course Teaching Methods for Senior Citizens, 2006: 5)*, senior learners can be described in accordance with three age categories: (1) from 58 to 64 years; (2) from 65 to 74 years; (3) over 74 years. Individual ageing depends on many factors different of the age, for example the personal history or other variables like sex, social class, different levels of self-esteem, or amount and quality of relations entertained, perception of the one's usefulness and independence" (*Language Course Teaching Methods for Senior Citizens, 2006: 5*). According to Teresevičienė and Zuzevičiūtė, "The exact time when one reaches old age depends on their social age: the younger and less wealthy consider 55 years to be the start of old age; meanwhile older and richer people consider 65 years to mark senior age" (Teresevičienė and Zuzevičiūtė, 2009: 69, emphasis added).

Consequently, considering propositions for lifelong learning, senior learners can be divided into three age groups: from 55-65 years (citizens still actively contributing to the society); from 65-75 (citizens, whose ambitions depend on their health, professional status and personal relations); and 75 years and older (citizens, who begin to rest and tend to withdraw from an active social life). The European Association for the Education of Adults (2006) emphasizes the fact that the concept and situation of senior citizens is changing due to educational, cultural and personal factors (*Adult Education Trends and Issues in Europe, 2006: 38*). Altered attitudes towards senior citizens may encourage policy-makers to reconsider national and international directions of lifelong learning and to ensure more possibilities for senior citizens to participate in adult education; while senior learners in turn are responsible for newly acquired possibilities for self-development.

Major Determinants of Adult Education in Europe

Lifelong learning is a concept that has received unprecedented attention from European authorities and scholars. As observed by Margarita Teresevičienė and Vaiva Zuzevičiūtė (2009), the concept of lifelong learning "has become part of daily, not just political or scholarly, discourse" (Teresevičienė and Zuzevičiūtė, 2009: 7). Today, when multilingualism becomes one of the topical issues in the European Union and one of the most important competences for the 21st-century

citizen, lifelong language learning (LLL) turns into an urgent direction that emphasizes the importance of foreign language education for adults. According to William Aitchinson (2004), “the language training given at school is clearly not enough: each one of us will need, over the years, to improve his or her skills, learning new languages or deepening our knowledge of a given foreign language. *Language learning, in short, will have to become a lifelong activity*” (Aitchinson, 2004: 19, emphasis added).

Understanding the importance of lifelong learning, various investigations related to adult education can reveal relevant information which can help to improve adult education in Europe. Table 1 and Table 2 demonstrate reasons and obstacles to the participation in adult education and training in Baltic region countries.

Table 1

Reasons for the participation in non-formal education and training
(Adapted from the records provided by Eurostat, 2007b)

	To get knowledge/skills relating to interesting subjects	To get knowledge/skills useful for everyday life	To increase possibility of getting/changing job	Obligated to participate	To be less likely to lose job	Do job better/improve career prospects	Meet new people for fun	Obtain qualification	Start own business
Denmark	90.3	63.5	9.4	38.7	16.9	86.6	44.5	27.0	2.2
Estonia	21.1	17.6	5.8	24.9	15.1	80.2	2.4	8.8	1.6
Finland	62.1	41.1	16.1	35.3	14.3	69.1	30.0	13.5	3.7
Germany	45.9	14.3	15.6	25.0	19.9	68.0	10.5	11.6	3.8
Latvia	43.8	58.6	17.8	33.7	27.7	74.7	24.3	37.8	4.4
Lithuania	50.6	42.3	17.5	26.2	31.3	77.5	11.8	41.4	3.4
Norway	67.9	33.2	9.6	43.1	12.7	71.8	16.0	18.3	1.5
Poland	7.6	7.2	7.2	5.2	6.6	67.1	0.5	7.2	1.4
Sweden	59.3	41.8	6.5	36.4	8.0	61.8	20.8	8.9	1.5

The analysis of the reasons for adult education in the Baltic region shows that the main reasons for the participation in non-formal adult education in the majority of Baltic region countries are doing job better, improving career prospects and acquiring knowledge and skills related to interesting and useful subjects.

The main obstacles to the participation in adult education and training in the majority of Baltic region countries are conflict with work schedule, high cost of adult education, not having time due to family responsibilities and no educational institutions within reachable distance (See Table 2).

Table 2

Obstacles to the participation in adult education and training
(Adapted from the records provided by Eurostat, 2007a)

	Health or age	None within reachable distance	No time due to family	Did not have the prerequisites	Too expensive could not afford	Did not like idea of going back to school	Lack of employer support	Conflict with work schedule
Estonia	17.1	32.5	36.6	2.7	50.1	8.0	8.4	30.8
Finland	16.6	24.7	30.0	11.2	21.5	6.9	23.3	42.3
Germany	10.4	21.3	29.1	20.6	37.4	9.5	28.1	31.6
Latvia	11.9	24.1	40.1	11.2	50.8	11.9	29.7	36.8
Lithuania	13.2	19.6	34.2	3.2	45.6	4.9	16.2	48.4
Norway	19.2	13.3	25.4	4.2	17.3	9.0	20.8	31.7
Poland	9.1	31.0	29.2	9.2	61.3	17.5	20.4	31.4
Sweden	22.9	21.2	22.2	5.6	31.4	6.7	18.4	31.3

As observed by the *TNS Opinion & Social*, “The European Union population, like those of most other world regions, is living longer and in better health” (*TNS Opinion & Social*, 2012: 3). However, fast ageing of European population is often considered as a threat instead of one of the greatest European achievements. Thus, senior citizens’ attitudes, self-confidence and willingness to contribute as active members of the contemporary society are considered as significant factors for the implementation of the European policy of social integration. In accordance with the records provided by the International Research Coordination Centre *TNS Opinion & Social*, “across the 27 Member States the average age at which someone reaches “old age” is felt to be 63.9 years” (*TNS Opinion & Social*, 2012: 10). The analysis of the European citizens’ understanding of age shows that 33% of the respondents think that the age when one starts to be regarded as “old” ranges from 61 to 70 years. 24% of the European citizens think that “old” age starts from 51 to 60 years, while 16% of the respondents state that “old” age starts from 71 to 80 years. The opinion of Lithuanian citizens is not significantly different from other European Union Member States. The Lithuanians consider that a person starts to be regarded as “old” when s/he becomes 65.3 years old (See Table 3, the names of Baltic region countries are highlighted).

In addition, the analysis of Baltic region countries shows that the youngest age when one starts to be regarded as “old” is in Germany (60.1 years), Latvia (61.5 years), Estonia (62.4 years) and Poland (62.8), while the “old” age in Denmark, Lithuania, Finland and Sweden ranges from 64.3 to 66.6 years.

Table 3

European citizens' understanding of age (self-perception of being old) (the EU Member States) (Adapted from the records provided by TNS Opinion & Social, 2012)

BE	67.9	FR	65.9	AT	61.9
BG	63.8	IT	67.6	PL	62.8
CZ	59.5	CY	68.5	PT	67.9
DK	64.3	LV	61.5	RO	60.5
DE	60.1	LT	65.3	SI	66.4
EE	62.4	LU	63.7	SK	57.7
IE	64.2	HU	58	FI	65.2
EL	65.7	MT	65.2	SE	66.6
ES	65.5	NL	70.4	UK	61.9

Motivation of senior citizens is a significant factor in adult education; however, it is strongly related to the senior citizens' self-concept, self-esteem and their attitude to lifelong learning in general. Two key aspects should be considered when analysing motivation in adult education, i.e. what are the stimuli for lifelong learning and what subjects are the most interesting and necessary for senior learners. The research data (provided by "Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras" (The Lithuanian Adult Education and Information Centre) (2009) and "Socialinės informacijos ir mokymų agentūra" (The Agency of Social Information and Education) (2011)) demonstrates that the main reasons motivating seniors to participate in adult education are higher requirements in labour market, opportunities for self-realization, increased possibilities of finding a job and motivation to meet new people.

The survey of Lithuanian research on educational preferences of adult learners shows that foreign language learning remained one of the most interesting and necessary subjects for adult learners during the period of 2003-2011. Different other fields such as literature, tourism, religion, household and politics dominated until 2003; however, later they were replaced by more practical subjects such as foreign languages, computer literacy, management, legal knowledge and others. These changes can be associated with the development of information technologies, changes in market requirements, and processes of internationalization and globalization that have significantly changed the requirements in labour market, the spectrum of human skills and, thus, learning preferences of adults.

Foreign Language Policy in Lithuania

Since 2004, when Lithuania joined the EU, "changes in social understanding of the importance of foreign languages in Lithuania have been strengthened by the processes of integration into the European Union and increasing globalization" (Bulajeva, 2007: 95). This, according to Bulajeva (2007), explains the growing

interest and importance of foreign languages, which has become “an international tendency” (Bulajeva, 2007: 97).

Records provided in the *Language Education Policy Profile (2004-2006)* demonstrate the growing demand for foreign languages:

In relation to the entry of Lithuania to the European Union, the social demand for foreign languages, most of all English, has become stronger. In general the multilingual situation in Lithuania is not without dynamic tensions, due to demographic and historical factors and to the search for a just balance between the legitimate assertion of the state language, the full recognition of minority languages, and the growing demand for foreign languages. (*The Language Education Policy Profile, 2004-2006: 2*)

In *A Survey of English Language Teaching in Lithuania: 2003-2004*, several documents that can be considered as a solid base for foreign language policy in Lithuania are mentioned, i.e. *The General Concept of Education in Lithuania* (1992), the founding document which laid out four phases for the reform of the education system; *The National Education Strategy* (2003-2012), in which the status of foreign language instruction in the national education system remains prominent; *The National Longterm Development Strategy* (2002), where foreign languages are seen as an important social factor in the overall development of the country, and as a tool for the integration into the European cultural and economic sphere; and *the Strategies in Foreign Language Teaching* that aim at promoting awareness and highlighting the importance of language learning in a modern society, fostering foreign language educational initiatives such as textbook development, early learning, innovative teaching, and new assessment system, and maintaining cooperation between formal and non-formal education institutions in the field of language education (*A Survey of English Language Teaching in Lithuania: 2003-2004: 22-23*). Consequently, national directives are in concordance with *the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, a document issued by the Council of Europe in 2001. This document has remained a solid and significant ground for European and national foreign language policy.

In addition, issues related to foreign language education for adults are discussed in the *Language Education Policy Profile (2004-2006)*, which demonstrates a growing interest and demand for adult education and foreign language learning in Lithuania; however, limited financial support from the state, lack of information about non-formal adult education and disregard of new options of lifelong learning hinder successful development of foreign language education of senior learners.

Conclusions

The research helped to determine different factors that influence lifelong language learning:

- (1) It has been found that self-concept and motivation are important issues in senior adult education. Stages of adult development and self-perception of the age help to foresee possible steps in lifelong language learning (LLL). Senior learners can be divided into three age groups: (1) from 55-65 years (citizens still actively contributing to the society); (2) from 65-75 (citizens, whose ambitions depend on their health, professional status and personal relations); and (3) 75 years and older (citizens, who begin to rest and tend to withdraw from an active social life). The first two groups, especially, can be considered as a potential target for the implementation of lifelong language learning.
- (2) Senior citizens' attitudes towards age, self-confidence and willingness to contribute to the society are considered as significant factors for the implementation of the European policy of social integration.
- (3) The analysis of the European citizens' understanding of age shows that 33% of the respondents think that the age when one starts to be regarded as "old" is from 61 to 70 years. 24% of the European citizens think that "old" age starts from 51 to 60 years, while 16% of the respondents state that "old" age is from 71 to 80 years. In addition, the analysis of Baltic region countries shows that the youngest age when one starts to be regarded as "old" is in Germany (60.1 years), Latvia (61.5 years), Estonia (62.4 years) and Poland (62.8), while the "old" age in Denmark, Lithuania, Finland and Sweden starts from 64.3 to 66.6 years. This allows drawing a conclusion that the scope of lifelong language learning has been underestimated and needs to be seriously reconsidered in the nearest future.
- (4) Successful development of adult education in Europe depends not only on senior citizens' personal attitudes to their age, but also on a variety of other factors. The analysis of trends of adult education in Europe shows that inadequacies in adult education policy on the national level, low public financial support, demographic changes, migration and personal obstacles to the participation in adult education are the main factors that hinder successful development of lifelong language learning.
- (5) The survey of previously conducted research into Lithuanian adult education demonstrates that the main reasons motivating senior citizens to participate in adult education are higher requirements in labour market, opportunities for self-realization, increased possibilities of finding a job and motivation to meet new people.

The first-stage research into educational preferences of senior adult learners points to huge possibilities of lifelong language learning in Europe. The system

of lifelong language learning has to be worked out in concordance with the set objectives for the development of multilingualism and fostering cross-cultural communicative skills.

Summary

Recent demographic changes in Europe (ageing, migration and others) demonstrate the importance of senior adult education – an urgent issue at both national and the European Union policy levels. Extended retirement age in the Member States of the EU is a big challenge in the process of employment of elderly people. Lifelong language learning (LLL) is equally important for both active, working-age citizens and for senior citizens of retirement age. The problem of the research is grounded in the challenges that many European societies currently face: the retirement age being extended, employees need to adapt to the changed working conditions and satisfy urgent demands of the market. One of the basic needs is to acquire or maintain multilingual skills, without which their status in the competitive market would become complicated. In many European countries, senior adult education is viewed as an integral part of the whole education system that is directed towards engagement of senior citizens into active social life, job maintenance, development of cross-cultural communicative and language skills and more diverse opportunities for self-realization. The aim of this research is to examine the current situation of senior adult language education in the EU. The following research objectives were set: to examine legislation system regulating senior adult education; to analyze statistical information, related to senior adult education and processes of lifelong language learning; to analyze different possibilities for the implementation of lifelong language learning in Europe. The **research methods** are as follows: content analysis (examination of the legislation, regulating senior adult education in EU countries) and quantitative analysis of statistical data from different EU countries. Many factors which directly influence the scope and organization of senior adult language learning demonstrate the need to re-evaluate the concept of lifelong language learning and set new objectives.

Bibliography

1. *Adult education trends and issues in Europe*. (2006). The European Association for the Education of Adults. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc268_en.pdf
2. Aitchinson, W. (2004). A European Strategy for Linguistic Diversity and Language Learning. International Conference – *Best Practices of Learning Less Widely-used Languages in Multicultural and Multinational Europe*. Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla, 18-24.p.
3. Bulajeva, T. (2007). Introducing Early Foreign Language Teaching in Lithuania: Policies and Stakeholder Views. International Conference - *Languages in Lithuania: Aspirations and Achievements*. Vilnius: UAB “Ciklonas”, 95-104.p.
4. Eurostat. (2007a). *Obstacles to participation in education and training*. Retrieved from: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Obstacles_to_participation_in_education_and_training,_2007_%281%29_%28%25%29.png&filetimestamp=20111117131345

5. Eurostat. (2007b). *Reasons for participation in non-formal education and training*. Retrieved from: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Reasons_for_participation_in_nonformal_education_and_training_2007_%281%29_%28%25%29.png&filetimestamp=20111117131421
6. Eurostat. (2010). *Lifelong learning statistics*. Retrieved from: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Lifelong_learning_statistics#Main_statistical_findings
7. *Language Course Teaching Methods for Senior Citizens*. (2006). [Grundtvig 1.1 – part of the European Commission's Lifelong Learning Programme]. The European Commission. Retrieved from: http://www.seniorlanguage.com/uploads/media/Microsoft_Word_Final_report_doc.pdf
8. *Language Education Policy Profile (2004-2006)*. Švietimo ir mokslo ministerija and the Council of Europe. Retrieved from: http://www.google.lt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Ft%2Fdg4%2Flinguistic%2FSource%2FProfile_Lituanie_EN.doc&ei=iqQXUd-XG4GztAaLpICYCA&usg=AFQjCNFbRzhkR3kd_L0RBDTZVbFOQfdiA
9. Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras. (2009). *Mokymosi visą gyvenimą strategija. Požiūrių įvairovė*. [Project]. Retrieved from: http://www.suaugusiųjųsvietimas.lt/modules/document_publisher/documents/3/MVGS_Poziuriu_Ivairove.pdf
10. *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. (2008). The European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Retrieved from: http://ec.europa.eu/languages/pdf/comm2008_en.pdf
11. Socialinės informacijos ir mokymų agentūra. (2011). *Taikomasis suaugusiųjų švietimo tyrimas*. Retrieved from: <http://www.suaugusiųjųsvietimas.lt/lt/publikacijos/>
12. *A Survey of English Language Teaching in Lithuania: 2003-2004*. Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania and British Council Lithuania. Retrieved from: http://www.smm.lt/en/stofedu/docs/edu_reform/english%20language%20teaching.pdf
13. Teresevičienė, M; Zuzevičiūtė, V. (2009). *Towards the Professionalization of Adult Educator's Activities: Challenges and Perspectives*. Kaunas: The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association.
14. TNS Opinion & Social. (2012). *Active Ageing*. [Report - Requested by European Commission's Directorate General for the Employment, Social Affairs and Inclusion]. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf

Prof. Dr. Ingrida Žindžiuvienė	Vytautas Magnus University, Kaunas Lithuania Email: i.zindziuviene@hmf.vdu.lt
M.A., Austė Srugaitė-Kuliešienė	Vytautas Magnus University, Kaunas Lithuania Email: auste.sruogaitekuliesiene@fc.vdu.lt

VESELĪBA UN SPORTS

Health and Sports

AUGSTAS KLASES SPORTISTU DUĀLĀS KARJERAS ATBALSTA IESPĒJAS EIROPAS SAVIENĪBAS KONTEKSTĀ High performance Athletes dual career support opportunities in the context of the European Union

Ilvis Ābelkalns
Latvijas Universitāte

Abstract. *This article aims to provide an overview of high performance athletes - students dual-career support opportunities in the European Union, in order to create dual career support system in Latvia. The paper provides an explanation of terms, and analyzes the UK, Ireland, Germany, Belgium and other countries' experience in the dual career. In the process is created a comparative overview of the possibilities for support in several European countries. High-performance athletes main types of support are flexible exam schedule, individual study plan, consultations with lecturers, distance learning studies (e-learning), the mentor's advice, and reduced requirements for entrance exams. In Latvia there is not created united support system, each university tries to find support for their athletes at their own discretion.*

Keywords: *dual career, education, high performance athletes, sport.*

Ievads Introduction

Katram sportistam ir sapnis kļūt par pirmā lieluma zvaigzni, uzvarēt pasaules mēroga turnīros, iekļūt vislabāk apmaksātajās komandās un nodrošināt sev pārtikušu nākotni arī pēc sporta karjeras beigām. Mēs to viņiem no sirds novēlam. Tomēr daudzos sporta veidos, kad sportisti sasniedz 15-16 gadu vecumu, kļūst skaidrs, ka tikai dažiem no viņiem vēl ir cerības turpināt ceļu uz pašu virsotni. Pārējiem jaunajiem sportistiem tieši šajā brīdī doma par studijām augstskolā var ļoti palīdzēt nezaudēt motivāciju treniņos. Tāpēc ir vērts turpināt treniņus un uzlabot sekmes mācībās, īpašu uzmanību pievēršot angļu valodas un matemātikas apguvei.

No sociālā viedokļa - sports ir neatņemama dzīves sastāvdaļa. Fiziskās aktivitātes kalpo gan veselības nostiprināšanai, gan garīgo darbaspēju atjaunošanai, gan sportisko sasniegumu salīdzināšanai.

Sports ir augošs ekonomisks un sociāls fenomens, kas ievērojami sekmē Eiropas Savienības stratēģisko mērķu sasniegšanu attiecībā uz solidaritāti un labklājību. Sporta olimpiskais ideāls – miera un savstarpējās sapratnes veicināšana tautu un kultūru vidū, kā arī jauniešu izglītība – ir radies Eiropā, savukārt Starptautiskā olimpiskā komiteja un Eiropas olimpiskās komitejas ir sekmējušas tiekšanos pēc tā.

Sports saista lielāko daļu Eiropas iedzīvotāju, šeit notiek sacensības daudzos populārajos sporta veidos. Sportam ir būtiska sociālā nozīme, kas

papildina Eiropas sporta un ekonomikas aspektus. Tas būtiski sekmē sabiedrības labklājību. Valsts sektors, tostarp Eiropas Savienība, lielā mērā ir atbildīgi par atbalstu sportam. Tas tika atzīts Eiropas augstākajā politiskajā līmenī dažādos politikas paziņojumos, piemēram, 1997. gada Amsterdamas deklarācijā un 2000. gada Nicas deklarācijā (Baltā grāmata par sportu, 2007).

Eiropas Parlaments pēdējos gados ir uzmanīgi sekojis un regulāri risinājis dažādas problēmas, kas bija radušās sporta jomā Eiropā.

Mūsdienu sabiedrībā sportam ir sociālā, ekonomiskā un izglītību veicinoša nozīme. Sports ir tā cilvēku darbības sfēra, kas īpaši interesē Eiropas Savienības pilsoņus un tam ir lielas iespējas apvienot cilvēkus, t. i., neatkarīgi no vecuma un sociālās izcelsmes. Profesionālais sports kļūst arvien svarīgāks, un tas sekmē arī sporta sociālo nozīmi. Sports ne tikai uzlabo Eiropas pilsoņu veselību, bet arī izglīto, turklāt tam ir liela nozīme sociālajā un kultūras dzīvē, kā arī atpūtā. Sporta sociāla nozīme var stiprināt Eiropas Savienības ārējos sakarus.

Eiropas Komisija bija ierosinājusi līdz 2008. gada beigām kopā ar dalībvalstīm izstrādāt jaunas fizisko aktivitāšu pamatnostādnes, tajā skaitā par sportistu duālo karjeru. Komisija ierosināja dalībvalstīs pastiprināt sadarbību ministriju līmenī starp veselības, izglītības un sporta jomu, lai izstrādātu un ieviestu saskaņotas stratēģijas liekā svara, aptaukošanās un citu veselības risku mazināšanai. Šajā kontekstā Komisija mudina dalībvalstis izvērtēt iespējas, kā veicināt aktīva dzīves veida koncepciju valstu izglītības un apmācību sistēmās, tostarp skolotāju izglītības jomā. Šīs vadlīnijas beidzot tika akceptētas 2013.gada janvārī.

Sports ir dinamiska un strauji augoša nozare, kuras makroekonomiskā ietekme nav pietiekami novērtēta. Vēl jo vairāk šī nozare var veicināt Lisabonas programmas mērķu sasniegšanu izaugsmes un darba vietu radīšanas jomā, kā arī sekmēt vietējo un reģionālo attīstību, pilsētu atjaunošanu un lauku attīstību. Sportam ir sinerģija ar tūrismu, turklāt tas var veicināt infrastruktūras modernizāciju un jaunu partnerattiecību veidošanos sporta un atpūtas objektu finansēšanas jomā. Sporta ekonomiskā vērtība arvien vairāk ir saistīta ar intelektuālā īpašuma tiesībām. Šīs tiesības attiecas uz autortiesībām, reklāmu, preču zīmēm, sportista tēla un translācijas tiesībām. Nozarē, kas ir dinamiska un pakļauta arvien lielākai globalizācijai, par pamata faktoru veselīgai ekonomikai kļūst intelektuālā īpašuma tiesību piemērošana visā pasaulē.

Ir svarīga sporta nozīmes veicināšana izglītības jomā. Vērtības, ko iegūstam sportojot, vairo zināšanas, motivāciju, iemaņas un neatlaidību. Laiks, kas tiek veltīts sportam skolās un augstskolās, nāk par labu veselībai un izglītībai, šādi ieguvumi jāatbalsta arī turpmāk.

Lai nodrošinātu profesionālo sportistu reintegrāciju darba tirgū pēc aktīvās sporta dzīves, EAS (*European Athletes as students dual career network*) uzsver, ka jau pirmsākumos ir jāpievērš īpaša uzmanība jauno sportistu divējādai profesionālai sagatavošanai un jāveido kvalitatīvi vietējie apmācību

centri (piem., kā Francijā, Lielbritānijā), kas atbilstu sportistu garīgajām, izglītības un profesionālajām interesēm.

Ieguldījumi jaunu, apdāvinātu sportistu izglītībā un pienācīgu apstākļu veicināšana ir izšķirīgi noturīgi sporta attīstībai visos līmeņos. Īpaši jāuzsver, ka jaunu, apdāvinātu sportistu izglītības sistēmām jābūt atvērtām visiem, nediskriminējot ES pilsoņus valsts piederības dēļ.

ES Komisija uzskata, ka sportu var labāk izmantot kā sociālās integrācijas līdzekli Eiropas Savienības un dalībvalstu politikā, pasākumos un programmās. Šajā sakarā var minēt sporta ieguldījumu darba vietu radīšanā un ekonomikas izaugsmē, ekonomikas atveseļošanā, jo īpaši nelabvēlīgajos reģionos. Bezpeļņas sporta aktivitātes sekmē sociālo kohēziju un neaizsargāto iedzīvotāju grupu sociālo integrāciju, tāpēc šīs aktivitātes var uzskatīt par vispārējas nozīmes sociāliem pakalpojumiem (Baltā grāmata par sportu, 2007).

Lai būtu izprotama duālās karjeras būtība, autors sniedz svarīgāko terminu skaidrojumu.

Sportists - fiziskā persona, kura nodarbojas ar sportu un piedalās sporta sacensībās (Sporta likums, 2009).

Students sportists - termins studenti sportisti galvenokārt veidojies Amerikā un Austrālijā, bet ir arī pētnieki Eiropā (Wylleman, Lavalley, 2004), kuri lieto šo terminu. Kaut arī šis termins nav precīzi definēts, bet to var attiecināt uz personu grupu, kuri vēl mācās un aktīvi sporto augstākajā līmenī.

Augstu sasniegumu sports – jauniešu (sākot no 15 gadu vecuma), junioru/kadetu un pieaugušo/elites izlases komandu kandidātu un dalībnieku gatavošanās un piedalīšanās sacensībās, un viss, kas saistīts ar mācību – treniņu procesa un sacensību procesa organizatorisko, metodisko, finansiālo, zinātnisko, medicīnisko, tehnisko u.c. nodrošinājumu. Augstu sasniegumu sporta sadaļā šajās pamatnostādņēs tiek runāts par sportistiem no 15-16 gadu vecuma, kuri sporta skolās un klubos mērķtiecīgi nodarbojas ar sportu, iekļuvuši Latvijas jauniešu vai junioru izlasēs un piedalās Latvijas un starptautiskās sacensībās ar mērķi sasniegt augstus rezultātus, kā arī par elites klases un profesionāliem Latvijas pieaugušo izlases komandu sportistiem (Sporta politikas pamatnostādņu..., 2013).

Pēc autora domām augstu sasniegumu sports ir sports nacionālo un starptautisko sacensību līmenī, ieskaitot treniņu procesu, lai tām sagatavotos.

Līdz ar to var teikt, ka par **augstas klases sportistiem** sauc sportistus, kuri ir iekļauti Latvijas nacionālajā izlasē kādā no sporta veidiem un arī komandu sporta veidos, sportisti, kuri piedalās augstākās divīzijas nacionālajos čempionātos.

„**Karjera** ir darbinieka profesionālās attīstības vadošais virziens viņa profesionālā mūža garumā” (Vorončuka, 2009).

Savukārt **sporta karjera** ir sportistes/-a vairāku gadu garumā brīvprātīgi izvēlēts sportisko aktivitāšu kopums ar mērķi sasniegt savus individuāli

augstākos sportiskos rezultātus vienā vai vairākos sporta veidos (Stambulova, Alfermann, u.c, 2009). Tas nozīmē, ka sporta karjera attiecas uz visiem sporta līmeņiem: reģionālo, nacionālo un starptautisko. Starptautisko un profesionālo sportu bieži dēvē par elites sportu (augstu sasniegumu sportu).

Duālā karjera: Dual career (angļu valodā) – divējādā/ dubultā karjera.

Duale Karriere (vācu valodā) - duālā karjera vācu valodā nozīmē karjeras savienošanu divos galvenajos virzienos - īpaši jauniešiem - augstas klases sportistiem, sekmīgi savienot izglītības iegūšanu un sporta karjeras pilnveidošanu (Forster, 2010).

Kaksoisura (somu valodā) - (opiskelun ja urheilun yhdistäminen) - (angļu valodā) combination of studies and competitive sport (Keskitalo, 2012), latviski - sporta un studiju kombinācija.

“Duālā karjera” ir karjera ar diviem galvenajiem darbības virzieniem (piem., sports un izglītība). Studentam – sportistam “duālā karjera” augstskolā nozīmē, ka noteiktā laika posmā persona savieno sportu ar studijām skolā, kā rezultātā tiek sasniegti augsti sasniegumi sportā un iegūta akadēmiskā izglītība (Uebel, 2006).

Savukārt N.Stambulova skaidro, ka “duālā karjera” ir saskaņots darbību process, kurā sportists attīsta savu sportisko un akadēmisko kompetenci, sekmē psiho sociālo un psiholoģisko attīstību (Stambulova, 2010).

Augstskolās mācās jaunieši vecumā no 18 līdz 26 gadiem. Visbiežāk tas ir laiks, kad jaunieši uzsāk patstāvīgu dzīvi, kad pašiem jāsāk plānot savs laiks un iespējas.

Akadēmiskam pētījumam un sporta sacensībām ir virkne interesantu līdzību. Augstus rezultātus sportā un zinātnē šodien var sasniegt, darbojoties tikai profesionāli, abās jomās praktiski neiespējama ir vienpatņa uzvara, un vismaz gatavošanās stadijām nepieciešams komandas atbalsts. Komandu sporta veidos un elementārdaļiņu fizikas eksperimentālajos pētījumos augsta rezultāta sasniegšanai ir nepieciešams arī citu profesionāļu atbalsts, piemēram, hokejā neiztikt bez psihologa, dietologa, video operatora, bet „medijot” kvarku – bez programmētāju, inženieru, materiālzinātnieku, celtnieku un citām zināšanām (Lācis, 2004).

Raksta mērķis ir pētīt un analizēt augstas klases sportistu atbalsta iespējas duālajā karjerā Eiropas Savienības kontekstā.

Duālās karjeras atbalsta iespējas *Dual career support opportunities*

Starptautiskā Olimpiskā komiteja (SOK) ir izveidojusi Augstas klases sportistu karjeras programmu, lai palīdzētu sportistiem pēc sporta karjeras sekmīgi iesaistīties darba tirgū. Kopš 2005. gada programma palīdz augstas klases sportistiem iekārtoties darbā un attīstīt savu profesionālo pilnveidi.

2008.gadā SOK apņēmas paplašināt programmu ar vēl trim virzieniem – izglītību, dzīves iemaņām un nodarbinātību, lai labāk nodrošinātu augstas klases sportistus pēc sporta karjeras. Mērķis ir sekmēt gan formālās, gan neformālās izglītības iegūšanu. Ar formālo izglītību sportisti iegūst kvalifikāciju, bet ar neformālo izglītību dzīves prasmes (IOC athlete career..., 2012).

Daudzās Eiropas valstīs jau vairākus gadus tiek domāts par augstas klases sportistu duālās karjeras sekmēšanu, tādēļ pētījumā tiks analizēti dažu valstu piemēri.

Lielbritānijā eksistē vairākas augstu sasniegumu programmas, kuru mērķis ir palīdzēt augstas klases sportistiem sasniegt augstus rezultātus sportā un mācībās. 90-tajos gados Lielbritānijā sāka darboties sportistu karjeras un izglītības centrs The Athlete Career and Education programme (ACE). Centra mērķis - sniegt atbalstu augstas klases sportistiem integrējoties karjeras, izglītības un sporta vidē (Combining sports and education..., 2004).

Balstoties uz 1999. gada Lielbritānijas Nacionālās sporta aģentūras pētījumu 70% jaunieši vecumā no 17-21 gadiem pārtrauc studijas vai augstu sasniegumu sportu, jo nevar pārvarēt problēmas, tādēļ ACE programma sniedz sportistiem konsultācijas par karjeras iespējām, piemērotību katram indivīdam, izglītības iespējām un sporta iespējām. No 2010.gada pēc Lielbritānijas Olimpiskās komitejas ierosinājuma, programma vairāk pievēršas sportistu nodarbinātības jautājumiem un problēmām pēc viņu sporta karjeras beigšanas (Combining sports and education..., 2004).

Kopš 2004. gada aprīļa Lielbritānijā Valsts mērogā darbojas atbalsta organizācija "talantīgu sportistu stipendiju programma" (*The Talented Athlete Scholarship Scheme*) - TASS. TASS ir Lielbritānijas valsts finansēta struktūra, kas ir unikāla partnerību struktūra starp talantīgiem jaunajiem sportistiem un koledžām, un augstskolām. TASS mērķis ir palīdzēt saviem sportistiem līdzsvarot akadēmisko dzīvi ar augstu sasniegumu sportu. Programma tika izveidota 2003. gadā toreizējā valsts sekretāra Tesa Jovela (*Tessa Jowell*) vadībā. TASS programmā tiek iekļauti sportisti vecumā no 16-25 gadiem. TASS koordinē un maksimāli sabalansē sportistu studiju iespējas ar augstu sasniegumu sportu, studentiem augstas klases sportistiem mācību iestādēs piedāvājot elastīgas studiju programmas. TASS apvieno vairāk kā 70 augstskolu un koledžu studentus – sportistus vecumā no 16 gadiem no visas Lielbritānijas, un sniedz atbalstu 48 sporta veidos. Visas skolas ir iedalītas pēc ģeogrāfiskā novietojuma 11 reģionālajos centros (piem., Sauhemptonas universitāte, Svētās Marijas augstskola u.c.) ar savu vadību un pārstāvniecību. Augstas klases studentiem – sportistiem nav obligāti jāmacās kādā no 11 centrālajām augstskolām, bet jābūt ar TASS līgumu, kas ļauj mācīties kādā no akreditētajām TASS tīkla skolām (Helping Talent..., 2012).

Augstskolās sports ir prestižs, tādēļ augstas klases sportistiem tiek veltīta īpaša uzmanība. Augstu sasniegumu programmas mērķis ir: sniegt strukturētu

atbalstu personām un ļaut sasniegt augstus rezultātus gan akadēmiskajā, gan sporta karjerā vienlaikus. Tās uzdevumi: palielināt darbības līmeni sportistiem, nepārtraukti uzlabotu universitātes sporta rezultātu reitingu, nodrošināt uz augstas klases studentu - sportistu centrētus pakalpojumus, nodrošināt ar virkni atbalsta pakalpojumiem, sniegt vislabāko atbalstu un apmācības vidi visiem augstas klases sportistiem.

TASS programma atbalsta studentus – sportistus vairākos virzienos: stipendijas par augstiem sasniegumiem sportā starptautiskajā un nacionālajā līmenī (tiek izvērtēti patiešām augstvērtīgākie rezultāti). Uzsākot studijas augstas klases studenti - sportisti tiek nodrošināti ar visu nepieciešamo sporta inventāru (apģērbs, apavi, inventārs), bezmaksas sporta bāžu apmeklējums (fitnesa zāles, sporta laukumi, baseini), bezmaksas medicīniskie un fizioterapijas pakalpojumi, sporta zinātnes nodrošinājums (fizisko rādītāju testēšana laboratorijās augstskolā un ārpus tās), psihologa konsultācijas, sporta attīstības koordinatora (mentora) pieejamība dažādu (akadēmisku, praktisku) jautājumu risināšanai, dažādu praktisku kursu nodrošinājums: svešvalodas apguve, vadības iemaņu apguve (Helping Talent..., 2012).

Savukārt arī sportistiem ir sava atbildība pret augstskolu, kas tiek panākta ar līgumu. Ieskatam autors piemin dažus līguma punktus, lai varētu labāk izprast Lielbritānijas augstas klases sasniegumu programmas būtību. Augstas klases studentu – sportistu pienākumi: jāpārstāv sava augstskola visās atbildīgākajās sacensībās (sacensību saraksts tiek saskaņots ar koordinatoru), vismaz reizi semestrī jātiekas ar koordinatoru, lai apspriestu darbības plānus un pārrunātu indivīda attīstību, studentu – sportistu plānoto sacensību kalendārs tiek ievietots internetā, tādējādi šai informācijai jābūt pieejamai ikvienam interesentam, studentiem – sportistiem obligāti jāierodas uz pieņemšanām, balvu pasniegšanas ceremonijām, tādējādi popularizējot augstas klases sporta nozīmi, akadēmiskajā vidē studentiem – sportistiem pilnībā jāiekļaujas izglītības standarta prasībās, augstas klases sportistiem – studentiem jābūt pieejamiem mēdiju pārstāvjiem jebkurā laikā un vietā (Helping Talent..., 2012).

Īrijā kopš 1999.gada ar augstas klases sportistu duālo karjeru galvenokārt nodarbojas Sporta institūts (*The Institute of Sport*), kas palīdz sportistiem sasniegt prasmes un iemaņas. Institūts palīdz pārvarēt sportistiem dažādas grūtības saistībā ar pāreju no vienas vecuma grupas uz nākošo, kā arī beidzot sporta karjeru. Institūta atbalsta mērķis ir radīt vidi, kur augstas klases sportisti var savienot savu starptautisko karjeru ar izglītību tādā veidā, lai studenti – sportisti sasniegtu savu potenciālu abās jomās. Sporta institūts konsultē, izglīto ar kursu palīdzību augstas klases sportistus laika pārvaldībā, plānošanā, finansu vadīšanā, kā rezultātā sportisti labāk spēj plānot un vadīt savu sportisko un akadēmisko karjeru.

Viens no galvenajiem elementiem, kas var uzlabot sasniegumus sportā ir izglītība, un izglītībai var būt dažādas formas, tas atkarīgs no dažādiem

vecumposmiem. Piemēram, kursi ar sertifikāta iegūšanu, arodizglītība, vidējā izglītība un augstākā izglītība. Vietu skaits šajās atbalsta programmās katru gadu ir ierobežots, sportisti noslēdz līgumu uz vienu gadu. Programmā tiek iekļauti junioru un pieaugušo vecuma posma sportisti, kuri atbilst starptautisko sacensību līmenim.

Augstas klases sportistu atbalsta programmas vadlīniju galvenie kritēriji: sportiskie rezultāti, kas apstiprināti no trenera un sporta federāciju puses, izglītības potenciāls, vērtējums ballēs no iepriekšējās izglītības, programmas ietvaros iepriekšējo saistību izpildīšana un sportista apņemšanos izpildīt sportiskās un akadēmiskās saistības.

Ikviens no šiem izglītības posmiem palīdz augstas klases sportistiem veidot savu īpašo vidi, sportistiem ir zināšanas un prasmes pieņemt vajadzīgos lēmumus attiecībā uz sportu un izglītību. Ar sporta institūta palīdzību augstas klases sportistiem ir vieglāk apzināties savas spējas nākotnes karjerā pēc sporta, kas palīdz izvēlēties piemērotāko izglītības veidu un programmu. Ikvienas programmas pamatfunkcija ir veidot sportistiem savas dzīves plānošanu ar augstu atbildības sajūtu, māku jautāt citiem padomu, spēju izvērtēt kur un kam ko jautāt.

Augstas klases sportistu atbalsta programmā ir divu veidu atbalsta iespējas: 1. finansiālais atbalsts (domāts mācību maksas segšanai, treniņa procesam), 2. dažādi izglītības iegūšanas veidi (augstskolas piedāvā studentiem – sportistiem pilna laika studijas, nepilna laika studijas, tālmācības studijas un studijas pēc individuālā plāna ar elastīgu eksāmenu grafiku). Ārkārtas situācijās pamatojoties uz tālmācības studiju plānu, eksāmenu kārtošana tiek pieļauta Īrijas vēstniecībā ārpus Valsts robežām. Tāpat kā Lielbritānijā arī Īrijā duālās karjeras atbalsts ir pieejams tikai studentiem – sportistiem, tā neattiecas uz studentiem, kuri ir pārtraukuši vai beiguši savu aukstas klases sportista karjeru. Sporta institūts ir noslēdzis sadarbības līgumus ar deviņām augstskolām un koledžām. Īrijā sportistiem – studentiem dažās augstskolās (piem., Dublinas koledžā, Korkas augstskolā) tiek maksātas sporta stipendijas jau kopš 1979.gada (Combining sports and education..., 2004; Education support, 2012).

Beļģijā par augstas klases sportistu – studentu, kā atbalsta saņēmējiem izlemj speciāla komisija ar Beļģijas Olimpiskās komitejas līdzdalību. Uz atbalstu var pretendēt sportisti, kuri piedalās attiecīgās sporta federācijas rīkotajās valsts sacensībās, attiecīgi ierindojoties no 1.-10. vietai, dažos sporta veidos tikai pirmajās 5. vietās, startē pasaules Universiādē, Eiropas un pasaules čempionātos, bet komandu sporta veidos startē nacionālajos augstākās divīzijas čempionātos. Sportistiem – studentiem ir iespējams kārtot eksāmenus arī pirms un pēc sesijas, ja šajā periodā ir sacensības vai treniņa nometne. Studentiem – sportistiem tiek nodrošināta iespēja bezmaksas nodarboties ar sportu, izmantot sporta laboratorijas, fizioterapijas pakalpojumus, labākajiem augstas klases

sportistiem par augstiem sasniegumiem nozīmīgās sacensībās tiek maksātas stipendijas.

Ungārijā Olimpisko spēļu uzvarētājiem ir tiesības iestāties augstskolā bez iestājekšāmeniem. Ungārijā notiek cieša sadarbība starp augstskolām un Nacionālo Olimpisko Komiteju. Augstas klases sportistiem galvenais atbalsts tiek sniegts trijos virzienos: pamatizglītībā, pārejā uz augstāko izglītību un pārejā uz darba tirgu. Nacionālā Olimpiskā Komiteja veicina mācību maksas atlaidi mācībām, svešvalodu apgūšanu, palīdz iekārtoties darba tirgū pēc sporta karjeras. Savukārt augstskolas sekmē elastīgu eksāmenu grafiku, iespēju robežās nodrošina sportistus – studentus ar individuālu studiju programmu, papildus nodrošina docētāju konsultācijas un sportistus – studentus ar viesnīcu un sporta, treniņa apstākļiem.

Portugālē, tāpat kā vairākās Eiropas valstīs, augstas klases sportisti var iestāties jebkurā augstskolā (ar kurām ir noslēgti sadarbības līgumi) bez iestājpārbaudījumiem. Šie noteikumi ir reglamentēti ar ministrijas likumiem, bet pārējie studenti ir neapmierināti, jo vairākiem sportistiem ir samērā zems vidējais vērtējums, tādēļ ministrija tuvākajā nākotnē plāno pārstrādāt šo atvieglojuma punktu. Portugālē no visiem studentiem 2,15% ir augstas klases sportisti (Fernandes, Camps, 2007). Augstas klases sportistiem ir iespējams brīvi izvēlēties studiju kursus, aktīvā sacensību periodā var kavēt lekcijas, pielāgojot individuālam studiju plānam. Studentiem – sportistiem ir brīva iespēja mainīt augstskolu starp sadarbības augstskolām, turpinot studijas savā izvēlētajā programmā. Augstas klases sportisti atbalstu saņem četros galvenajos atbalsta blokos: akadēmiskajā, psiholoģiskajā, medicīniskajā un sporta.

Vācijā ir izveidojies augstskolu augstas klases sportistu partneru tīkls, kurā ietilpst 86 augstskolas, kas sadarbojas ar Nacionālo Olimpisko Komiteju, Rektoru klubu, Augstskolu sporta savienību un sporta veidu federācijām. Vācijā katrā augstskolā ir mentors, kurš koordinē augstas klases sportistu duālās karjeras veidošanos. Sportistiem – studentiem vismaz reizi mēnesī jātiekas ar mentoru, jāsaskaņo paveiktais un nākotnē veicamais. Vācijā augstas klases sportisti galvenokārt saņem motivējošu ne finansiālu atbalstu. Galvenie atbalsta veidi: elastīgs eksāmenu grafiks, īstermiņa darbu sagatavošana studentu – sportistu prombūtnes laikā, studiju maksas atlaides, brīva piekļuve augstskolas sporta bāzēm, dzīvošanas iespējas viesnīcā.

Nīderlandē par sportistu duālo karjeru rūpējas LOOT (*National Consultation for Education and Top - Athletes*). Atbalsta programmas ietvaros augstas klases sportisti tiek iedalīti divās grupās: A - sportistiem jāizcīna no 1.-8.vietai pasaules meistarsacīkstēs un B – no 1.-5.vietai Eiropas meistarsacīkstēs. Augstas klases sportisti mācās nelielās grupās (līdz 15 studentiem) un iespējams saņemt atbalstu: mājas darbu samazināšana, individuāls mācību plāns, mentora atbalsts, elastīgs studiju process, studiju pārtraukums pirms atbildīgām sacensībām un Olimpiskajām spēlēm.

Somijā papildus labi attīstītai sportistu duālās karjeras programmai Rovoniemi ir izveidots Eiropas ziemas sporta veidu centrs, kur sadarbības partneri ir augstskolas no 9 valstīm un sportisti – studenti ir nodrošināti ar labiem treniņa apstākļiem un izglītības iespējām.

Analizējot sportistu – studentu duālās karjeras atbalsta iespējas ES, autors izveidojis salīdzinošo tabulu. Kā iepriekš minēts, ļoti daudzās Eiropas Savienības valstīs ir augstas klases sportistu duālās karjeras atbalsta programmas, kas izveidotas divi tūkstošo gadu sākumā, protams, vairākās valstīs šāda tipa atbalsts jau eksistēja arī agrāk, piemēram, Francijā, Lielbritānijā. Galvenokārt par augstas klases sportistu duālās karjeras atbalstu var runāt, ja valstī ir izveidots plašs sadarbības partneru tīkls starp augstskolām un citiem sadarbības partneriem (piem., sporta organizācijām, sporta veidu federācijām), kas saistītas ar līgumiem.

1.tabula

Augstas klases sportistu atbalsta iespējas Eiropas Savienības valstīs

Valsts	Atbalsta programmas dibināšanas gads	Partneru tīkls ar Augstskolām	Sadarbības partneri	DK Atbalsta organizācija	Līgumattiecības	Atvieglojumi iestājekšāmosos e-studijas	Individuāls studiju plāns	Studiju maksas atlaide	Kvalitatīva treniņu vide	Stipendijas	Individuālas docētāju konsultācijas	Sportistu mācību grupas	Mentori
Beļģija	1998.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Dānija		x	x		x	x	x		x	x	x		x
Francija	1992.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Igaunija			x		x	x	x		x	x	x		
Itālija		x	x	x			x		x		x		x
Īrija	1999.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Latvija						x	x	x	x		x	x	
Lielbritānija	2004.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Nīderlande	1998.		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
Portugāle	2007.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Somija	2005.		x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
Zviedrija	2005.		x	x	x		x	x	x	x	x		x
Ungārija	2005.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Vācija	2005.	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x

Atsaucoties uz „Athletes2bussines” aptaujas datiem, studenti sportisti augstu vērtē iespēju studēt pēc individuālā plāna, izmantot tālmācību (e-studijas) un iespēju trenēties augstskolas sporta bāzēs vai tās tuvumā. Viens no svarīgākajiem atbalsta punktiem ir iespēja brīvi komunicēt ar augstskolas docētājiem gan par akadēmiskajiem jautājumiem, gan par sportu un sadzīvi, jo tikai savstarpējas sadarbības un uzticēšanās rezultātā var sasniegt augstus rezultātus sportā un izglītībā. Šo sadarbību sekmē atbalsta organizācijas vai augstskolas mentors - persona, kura caur diskusijām, padomiem, zināšanu apmaiņu ar pieredzes ņēmēju kopīgiem spēkiem meklē problēmas risinājumu vai mērķa sasniegšanu (Athletes2bussines, 2012).

Jāmin arī fakts, ka vairāku valstu augstskolās augstas klases sportistiem ir iespēja iestāties augstskolās bez vai ar atvieglotiem iestājnoscījumiem.

Salīdzinot **Latvijas** augstas klases sportistu – studentu atbalsta iespējas ar citu Eiropas savienības valstu atbalsta iespējām, jāsecina, ka Latvijā vēl nav izveidots šāds atbalsta centrs vai organizācija, tomēr dažas augstskolas saviem spēkiem mēģina atbalstīt studentus – sportistus, piedāvājot studijas pēc individuāla studiju plāna (īpaši ziemas sporta veidu sportistiem), studijas e-vidē, samazinātas studiju maksas, kā arī iespēju robežās - stipendijas. Galvenie Latvijas mīnusi šajā jomā ir: piedāvātās atbalsta iespējas nav apstiprinātas valstiskā līmenī un Latvijas augstskolām nav vispār vai ir neatbilstošas sporta bāzes augstu sasniegumu sportam.

Kopš 2007.gada Latvijas sporta federāciju padome un Latvijas Olimpiskā komiteja ir izstrādājusi nolikumu, uz kura pamata tiek piešķirtas diferencētas stipendijas labākajiem studentiem sportistiem (studentiem – sportistiem jāuzrāda augsti rezultāti sezonā un jāizpilda studiju plāns). Cerības nākotnē vieš fakts, ka 2013.gada janvārī tika pieņemtas Eiropas Savienības vadlīnijas duālajā karjerā, kas uzliks pienākumu valdībai iespēju robežās sekmēt augstas klases sportistu duālās karjeras attīstību.

Secinājumi **Conclusions**

Darba gaitā analizējot rakstus par duālo karjeru Eiropā autors secina, ka duālā karjera sportā un izglītībā Eiropā veidojās divtūkstošo gadu sākumā. Daudzās Eiropas valstīs ir izveidoti augstas klases sportistu atbalsta sadarbības partneru tīkli, nodrošinot sportistus – studentus ar augstas kvalitātes treniņa apstākļiem, elastīgu eksāmenu grafiku, individuālo studiju plānu, konsultācijām ar docētājiem, tālmācības studijām (e-studijas), mentora konsultācijām, atvieglotām prasības iestājekāmenos.

Savukārt Latvijā nav izveidota vienota atbalsta sistēma, katra augstskola cenšas rast atbalstu sportistiem pēc saviem ieskatiem. Latvijas augstskolām nav savas sporta infrastruktūras.

Summary *Kopsavilkums*

Gathering information on high performance athletes' dual career development opportunities in the European Union and Latvia author concludes that dual career in sport and education in Europe developed in the beginning of the 2000s. In many European countries, there are created high-performance athletes support networks of partners. High- performance athletes - students free of charge are provided with high quality training conditions, equipment, medicine (rehabilitation). There is support for education: a flexible exam schedule, individual study plan, consultation with lecturers, distance learning studies (e-learning), the mentor's advice, and reduced requirements for entrance exams. In Latvia there is not created united support system, each university tries to find support for their athletes at their own discretion. Latvian universities do not have their own sports infrastructure, since 2007 Latvia Sport Federation Council and Latvian Olympic Committee within their limits grants to athletes-students scholarship.

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā «Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē».

Literatūra Bibliography

1. Athletes2bussines.[skatīts 08.08.2012.] Pieejams: <http://www.b2binfo.lv>.
2. Education support. [skatīts 12.11.2012.] Pieejams: <http://www.irishsportsCouncil.ie/Institute Of Sport/Athlete Zone/Education Support/>.
3. Eiropas Komisijā. *Baltā grāmata par sportu*, (2007). [skatīts 12.10.2012.] Pieejams: http://ec.europa.eu/sport/documents/white-paper/whitepaper-short_lv.pdf.
4. European Parliament Directorate - General for Research. (2004). Working Paper: *Combining sports and education: Support for athletes in the EU Member States Education and Culture Series EDUC 114 EN*. [skatīts 20.10.2012.] Pieejams: <http://www.europarl.europa.eu/committees/en/CULT/studiesdownload.html?languageDocument=EN&file=8798>.
5. Fernandes, N., Camps, A. (2007). *Evaluate the direct access to Superior Education Institutions of the top athletes in Portugal*. [skatīts 20.09.2012.] Pieejams: http://www.dualcareer.eu/media/ccpages/2012/11/14/Olympic_Athletes_Committee.pdf.
6. Forster, J. (2010). *Students as Top-Athletes“ promotion of the „dual career“ in sports and academics”*. Report presented at the EAS conference in Berlin, German.
7. Helping Talent Shine in Education and Sport. [skatīts 20.10.2012.] Pieejams: <https://www.tass.gov.uk>.
8. IOC athlete carrer programme. [skatīts 21.10.2012.] Pieejams: <http://www.olympic.org/content/olympic-athletes/athletes-space/programme/?tab=education>
9. Keskitalo, R. (2012). *Cooperation between elite sport and education*. Report presented at the EAS Board Meeting in Paris, France.
10. Lācis, I. (2004). *Kas ir vienojošais sportā un zinātniskajos pētījumos*. [skatīts 28.12.2004.] Pieejams: www.lu.sports.lv.

11. Sporta likums, Latvijas vēstnesis, 165 (2740), 01.08.2009. redakcijā. [skatīts 10.01.2013.] Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=68294>.
12. Sporta politikas pamatnostādņu 2013.-2020.gadam projekts. [skatīts 10.01.2013.] Pieejams:
http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Sports/2012/IZMPamn_SPP_KONGRESAM.pdf.
13. Stambulova, N. (2010). *Why a dual career? Consideration based on career development research in sport psychology*, Paper presented at the Dual Career Conference, Bosön, Sweden.
14. Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., Côté, J. (2009). *Career development and transitions of athletes: The ISSP Position Stand*. International Journal of Sport & Exercise Psychology, 7, 395-412.
15. Uebel, M. (2006). *Nya perspektiv på riksidrottsgymnasierna – vad flickor och pojkar värdesätter i RIG –verksamheten*. [skatīts 20.10.2012.] Pieejams: http://rf.se/ImageVault/Images/id_153/scope_128/ImageVaultHandler.aspx.
16. Vorončuka, I. (2009). *Personāla vadība*, Rīga: Izglītības solī.
17. Wylleman, P., Lavallee, D. (2004). *A developmental perspective on transitions faced by athletes*. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507-527). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Ilvis Ābelkalns	Latvijas Universitāte Raiņa bulvāris 19., Rīga, LV1586 ilvis.abelkalns@lu.lv +371 29263168
----------------------------	---

MĀSA KĀ SABIEDRĪBAS VESELĪBAS POLITIKAS ĪSTENOŠANAS LOCEKLIS

The Nurse as a Member Responsible for Implementing the Community Health Politics

Gunta Bēta

Rīgas Stradiņa universitāte Liepājas filiāle, Latvija

Abstract. *The nurse is a medical practitioner, who performs not only the practical skills of her/his chosen profession. She/he is also an important member of the chain, responsible for the community education work. The education process occurs during the daily planned or unplanned communication with patients of different age or with family members and visitors. The nurse is often asked for an advice, not rarely she is the trustee of the patient because her actual role is well understandable to the patients, she/he is relatively closer. Nevertheless, not always the expectations of visitors of health care establishments, patients or members of their families to get valuable information from the nurse in the context of a specific situation have been satisfied. Considering health strategy of EU and Latvia the nurses have to be aware of the ongoing and prospective importance of educational work. Besides to knowledge of the professional spectrum the scope of educational methods applicable in the education of patients is of great importance: appropriate usage of these methods may encourage the patient's comprehension of the current situation or of the total educational process. Correctly chosen educational methods and communication approach may have a positive influence on patients' life quality and, secondarily, encourage the implementation of community health politics.*

Keywords: *informal education of nurses, health encouragement, patients' education, proficiency.*

Ievads

Introduction

Māsu profesionālie principi, kuri aizsākās 19.gadsimtā un koncentrējas uz pacientu aprūpi, slimību profilaksi, ir aktuāli joprojām, norādot uz māsu nozīmīgo lomu ārstniecības un profilakses procesā. Arī 21. gadsimta aspektā māsas līdzdalība veselības veicināšanas, saglabāšanas procesā ir nozīmīga. Sintezējot profesionālās, pedagoģiskās, psiholoģijas un saskarsmes prasmes, akceptējot humānistiskās vērtības, māsa var dot lielu ieguldījumu ikvienu cilvēku, pacienta izpratnes, rīcības padziļināšanā, veicināšanā. Darbs ar atsevišķā gadījumā iesaistītām personām veido sabiedrības veselības politiku, kas ir skatāma katra indivīda, kā arī valsts kopīgā atbildības rakursā.

Māsas izglītojošās darbības nepieciešamību pastiprina pētījums „Par iedzīvotāju veselības stāvokļa pašnovērtējumu 2010. gadā”. Ņemot vērā neviennozīmīgos ekonomiskos apstākļus, pacientu variablu izpratni par veselību kā vērtību, neskatoties uz jau esošiem profilakses pasākumiem, arvien pieaug pacientu skaits, kuriem slimības ir hroniskas un bieži arī „modernā” dzīvesveida

izraisītas. Daļai mūsu sabiedrības vērojama tendence, ka izpratne par veselību kā vērtību, attieksmes maiņa pastiprinās pēc konkrēta gadījuma, kas saistās ar veselības deficītu ilgākā vai mazākā laika periodā. Cilvēku vērtību izpratni, arī veselības uzturēšanas un profilakses jomā, veido personīgā pieredze, pārdzīvojumi.

Iedzīvotāju veselība, slimību profilakse, tai skaitā sabiedrības izglītošana mikro, mezo un makrolīmenī, ir daļa no ES veselības aizsardzības politikas. Eiropas Parlamenta un padomes regulas par veselības izaugsmes rīcību un programmu veselības aizsardzības jomā laika posmam no 2014.-2020. gadam viens no virzieniem ir veicināt, noteikt, izplatīt līdzekļu apgūšanu profilakses pasākumiem, risinot galvenos riska faktorus un piesaistot resursus informācijas un zināšanu izplatīšanai par veselību. Sekojoši, Latvijas sabiedrības veselības politikas mērķis no 2011.-2017.gadam ir saglabāt, uzlabot un atjaunot Latvijas iedzīvotāju veselību un pagarināt kvalitatīva mūža ilgumu. Pēdējo gadu reformu ietvarā, pārorientējot aprūpi no stacionārās palīdzības uz ambulatoro, valstī ir iezīmējusies māsas lomu prioritāšu maiņa, kur lielāks akcents tiek likts uz veselības veicināšanu, sabiedrības izglītošanu. Tas nozīmē, ka māsai, strādājot ambulatorā etapā vai sekundārā (stacionāra etaps), kā arī terciārā (specializētā) aprūpē, jābūt ne tikai kā labai profesionālei, darbiniekam esošā specializācijā, bet arī informācijas sniedzējai. Izglītošanas procesā svarīga nozīme ir māsas darbības motivācijai, lai spētu veidot ieinteresētu, personīgu attieksmi pret konkrētā situācijā iesaistītiem, atšķirīga vecuma dalībniekiem dažāda dziļuma un līmeņa izglītošanas un saskarsmes attiecībās.

Lai māsa spētu sniegt atbilstošu informāciju, nodrošinātu pacientu informētību, ir personīgi nepieciešams papildināt vai paaugstināt izglītības līmeni, apmeklējot neformālās izglītības kursus, saņemot pieredzi no kolēģiem. Mūsdienu sabiedrības izpratnē jēdziens „pilnveidoties, paaugstināt profesionālo līmeni” ir aktuāls un pašsaprotams.

Publikācijas mērķis: pamatojoties uz teorētisko atziņu un pētījuma analīzi, raksturot māsu darbības spektru un metodes pacientu izglītošanas darbā, kas komplementāri veido māsas kā sabiedrības izglītošanas lietpratības attīstību un sekundāri tiek integrētas veselības politikas īstenošanā.

Materiāli un metodes: Publikācijas teorētiskā daļa pamatojas uz teorētiskās, pedagoģiski psiholoģiskās, literatūras salīdzinošo izpēti, kā arī likumdošanas aktu un ES regulu analīzi.

Pētījuma sadaļā analizēts empīriskā pētījuma rezultāts, kas, pedagoģiskās pieejas ietvaros, apliecina māsu dominējošās izglītošanas metodes darbā ar pacientiem, atklājot profesionālo izglītošanas darbības spektru, kas var pozitīvi sekmēt vai negatīvi ietekmēt pacientu izpratni.

Māsa kā izglītības aģents *Nurse as an agent of education*

Sabiedrībā kopumā māsu, bez profesionālo prasmju vērtējuma, bieži uztver kā cilvēku ar augstu vērtību izpratni un morāli. Dažkārt pacientiem nākas saskarties ar māsu, kuras darbībā vērojams intereses, motivācijas trūkums analītiski iedziļināties savas profesionālās darbības rezultativitātē, pienākumus veicot it kā precīzi, bet bez īpašas ieinteresētības, nepārliecinoties par pacienta izpratni, rezultātā radot vilšanos, nervozitāti. Arī māsas aizspriedumi, stereotipi par pacientu var novest pie situācijas kļūdaina vērtējuma, kam var sekot nepareiza darbība, kas ietekmē sasniedzamo rezultātu. Jāatzīmē, ka māsas sociālā uztvere, kā ikvienam indivīdam, paplašinās izglītības, socializācijas procesā.

Ņemot vērā, ka katra personība ir individuāla un unikāla, māsas izglītojošā darbība var ietekmēt indivīda personības vajadzības, kas pamatotas A. Maslova pamatvajadzību teorijā. Pamatā gan pirmajā un otrajā līmenī (fizioloģiskās un drošības vajadzības), kas nodrošina fiziskā ķermeņa eksistenci un drošību, bet nav izslēgtas māsas kā uzticamības personas ietekmes zonas paplašināšanās, spējot pozitīvi ietekmēt pacienta/indivīda trešā (mīlestība, piederība, interešu grupas) un ceturtā (cieņa, atzīšana un atzinība no apkārtējiem) līmeņa vajadzības.

Pārsvarā māsas praktiskā darbībā kontaktē ar pacientiem, bet nozīmīgu izglītošanas darbu māsa veic arī ar cilvēkiem, kuriem nav veselības problēmas, bet ir interese par veselības saglabāšanu. Pacientu izglītošanas procesu var ietekmēt pacientu un māsas atšķirīgās vērtības, uzskati, dažāds situācijas novērtējums un izpratne, kas var būt šķērslis izvīzītā mērķa sasniegšanai. Nevienš nevar otru pārliecināt par pārmaiņu nepieciešamību, tā notiek tikai katra iekšējās pārliecības vadībā, bieži reflektējot uz iepriekšējās pieredzes pamata.

Māsai, veicot izglītošanas darbību, jāintegrē ne tikai personiskās īpašības: vērīgums, atbildība, taisnīgums, bet arī medicīniskie, ētiskie aspekti, ko definē Eiropas Pacientu tiesību harta, kurā starp 14 definētām pacienta pamattiesībām minētas: tiesības uz informāciju, tiesības pieņemt lēmumu un brīvu izvēli (*Roma, 2002*).

Atbilstoši situācijai, ņemot vērā pamatizglītībā iegūtās starpdisciplinārās prasmes, māsai kognitīvi jāizjūt un kritiski jāizvērtē situācijas, novērojot pacientu izskatu, verbālo un neverbālo izturēšanos, jāizvēlas, kad uzsākt sarunu - tagad vai vēlāk, kādas atbilstošas pedagoģiskās prasmes un metodes pielietot. Ar profesionālo vērīgumu jānovēro un jāizvērtē konkrēto situāciju ietekmējošie faktori: stress, slikta pašsajūta, pacienta neuzticība vai motivācijas trūkums ieklausīties šobrīd sacītajā. Sociālās, komunikatīvās prasmes: tolerance, prasme pieņemt alternatīvus viedokļus, prasme diskutēt, ietver gan racionālo, gan emocionālo aspektu. Šie ir tikai nedaudzi faktori, kas var ietekmēt pacientu,

sabiedrības izglītošanas procesu. Pastāv varbūtība, ka iespējams arī īslaicīgas komunikācijas laikā var pateikt nozīmīgu informāciju, savukārt plānota diskusija var nenest gaidīto rezultātu. Māsai būtiski ir kritiski novērtēt, kad var pacientam sacīt tikai daļēju informāciju, kad informācija jāatkārto, jāuzraksta, jādemonstrē. Māsas darbību sekmē kritiskās domāšanas un problēmu risināšanas prasmes kā attīstītas kognitīvās īpašības esamība, kad ar jautājumiem un argumentiem nonāk pie secinājumiem.

Visās veselības aprūpes darba jomās, tai skaitā izglītojošā, ir nepieciešams, lai māsa ne tikai atbildīgi veic savu darbību, konstatē un efektīvi risina ikdienas darbā radušās problēmas, bet arī reflektē par savas darbības rezultativitāti. Darba rezultāta veiksmīgai sasniegšanai nozīmīga ir refleksijas esamība, kā māasai darbības rezultativātes novērtēšanā, tā pacientam, lai apsvērtu savu zināšanu deficītu, iespēju resursus, un noteiktu turpmākās darbības perspektīvas. Nereti māasai pacients ir jāvirza apzināt esošos resursus, reflektēt par esošo zināšanu apjomu, lai var izvirzīt jaunus darbību mērķus.

Māsas darbības kontekstā būtiski akcentēt kognitīvo kompetenču nozīmi, kam būtiska nozīme starppersonu saskarsmē, lai spētu vadīt izglītošanas darba procesus un iegūtu pēc iespējas pozitīvu rezultātu dažādās situācijās, neskatoties uz „patīk, nepatīk” iespējamību. Kognitīvās kompetences vēlamas attīstīt katrai personai, kuru darbs saistās ar lielu cilvēku kontaktu. Kognitīvās kompetences spēj mobilizēt un virzīt uz mērķi. Īpaši veselības aprūpē pakalpojumus saņemošās personas vēlas saņemt skaidru rīcības plānu no māsas (arī pārējiem veselības aprūpes darbiniekiem), lai izprastu esošo situāciju un spētu izprast nākotnes perspektīvas.

Darbā ar sabiedrību, pacientiem gan izglītošanas jomā, gan vispārējā pacientu aprūpē, kā nozīmīgas var minēt māsu īpašības un tendences, kuru integrācija papildina profesionālas prasmes un spēj būtiski ietekmēt darbības rezultātu: personiskā atbildība, cieņa pret cilvēkiem, spēja un vēlme izglītoties. Kā sabiedrība, tā māsas personīgi vērtē citu kolēģu darbību, analizējot profesionālo un personīgo kompetenci, profesionalitāti vai lietpratību, kuru galvenais mērķis ir klientu, pacientu un sabiedrības veselības uzlabošana, atjaunošana vai profilakse, kas vienlaicīgi ir arī sabiedriskā labuma veicināšana.

Māsas pēcdiploma izglītības process *Postgraduate education process of nurse*

Lai māsa kvalitatīvi veiktu praksē izvirzīto mērķu izpildi pacientu un sabiedrības veselības uzlabošanā, atjaunošanā vai profilaksē, veicot dažāda līmeņa mijiedarbību, nepieciešams visa darbaspējīgā perioda ietvarā papildināt un paaugstināt esošās zināšanas, izmantojot dažāda līmeņa izglītības piedāvājumus. Māsas izglītības paaugstināšana ir profesionālās socializācijas

sastāvdaļa, attīstībā dinamisks un komplekss process, kas veicina profesionālo kompetenču, lietpratības attīstību.

Māsu tālākizglītība kā neformālās izglītības sastāvdaļa ir nozīmīgs posms mūžizglītības kontekstā. Saskaņā ar Cedof glosāriju (*Cedefop, 2008*) neformālā mācīšanās ir ietverta kā plānots, mērķtiecīgs pasākums, „izglītības process, kas notiek izglītības iestādēs, tai skaitā, darba vietās un ārpus tām, kurā netiek ievērota kāpņu sistēma”.

Lai māsa kvalitatīvi spētu virzīt personīgo izglītošanās procesu, būtiski veikt pašnovērtējuma funkcijas, kuru periodiska apzināšana spēj motivēt turpmākiem mērķiem:

- konstatējošā – konstatē zināmā un vēl nepietiekami zināmā apjomu;
- mobilizējošā – noskaidro, kas vēl jāapgūst, analizē savu darbību;
- projektējošā – izvirza turpmākai darbībai mērķi, plāno rīcību perspektīvā (*Hagele, 2006*).

Māsa ir personīgi atbildīga par likumdošanā paredzēto tālākizglītības kursu apmeklēšanu (150 stundas piecu gadu laikā) un to tematisko izvēli, kas viennozīmīgi ietekmē profesionālo pašattīstību, iegūstot jaunas vai nostiprinot esošās zināšanas. Pieredze veido māsas personiskās vērtības, ļauj māasai veidoties par profesionāli, vēlāk lietpratēju, tālāk ekspertu, paaugstinot spēju saskatīt mijiedarbības māsa – subjekts – māsa aktualitātes, izvērtēt personīgo zināšanu kapacitāti, virzot pacientu veselības veicināšanas un saglabāšanas procesa perspektīvās.

Aktuāls ir jautājums par pēcdiploma izglītības tematisko piedāvājumu un praktisko izpildījumu. Lai māsa spētu attīstīt profesionālo kompetenci, lietpratību un pašapziņu, viens no pēcdiploma izglītības atslēgas elementiem, neskaitot klasisko izglītības iegūšanas veidu, klausoties lekcijas, ir mācīšanās praktiskās nodarbībās, gadījumu analīze prakses situāciju kontekstā. Būtiski svarīga ir izglītojamās personas pašrefleksija caur pārdomām, apzinot konkrētā gadījuma izziņas cikla sākumu un noslēgumu arī neformālās izglītības pasākumu ietvaros. Vai šie ieteikumi vienmēr realizācijas praksē, tas ir jautājums katram neformālas izglītības vadītājam un kursu dalībniekam.

Pilotpētījuma pirmās daļas ietvarā tika analizēti pēcdiploma dokumenti 150 māsām (*Bema, 2012*)[10] piecu gadu laika posmā. Tika secināts, ka māsas piecos gados pārsvarā papildinājušas pieredzi profesionālo kvalifikāciju uzturošosursos (1916 gadījumi), daudz retāk (388 gadījumi)ursos, kuros apskatītas saskarsmes, pedagoģijas tēmas, vai arī apmeklētas konferences saistībā ar veselības aprūpi. Lai arī māsas piecu gadu laikā apmeklē vidēji no 10 līdz 15 kursiem, salīdzinoši maz ir pedagoģiska virziena lekciju apmeklējumu, un, pārskatot tālākizglītības kursu piedāvājumu, arī piedāvājums šajā jomā ir neliels.

Tālākizglītībai bez profesionālās izpratnes pilnveides būtiska nozīme ir ētisko principu, kritiskās analīzes un refleksijas prasmju bagātināšanā, kā arī

„kristalizētā intelekta” (Svence, 2003) pilnveidē. Kristalizētais intelekts ir spējas, kuras rodas cilvēkam līdz ar pieredzi un izglītošanos un balstās uz gadiem krātu zināšanu bāzes. Tās ir pilnveidotās spējas veidot attiecības, spriest, analizēt problēmas dažādu līmeņu uzdevumu risināšanai. Kristalizēto intelektu apliecina māsas komunikācijas spējas un iniciatīva, pirmajai izrādot interesi par pacienta situāciju, izskaidrojot turpmāko darbību, ko var pastiprināt ar uzskates līdzekļu pielietojumu, rakstisku informāciju, video u.c. metodēm. Māsai ir jāizvēlas izglītošanas metožu adekvāts pielietojums, ņemot vērā pacientu/indivīdu psiholoģiski emocionālo stāvokli saistībā ar konkrēto situāciju, veicinot pacienta/indivīda izpratni par situāciju un turpmāko darbību, radot situācijā iesaistītām personām iekšējo mieru un uzticēšanos.

Māsu lietpratības attīstība *Nurse`s development of proficiency*

Ikvienam profesionālim, uzsākot profesionālo darbību, ir pašpiedzē deficīts, kas, subjektīvi apzinot un analizējot dažādās prakses situācijas, mazinās un sekmē pieredzes attīstību. Pieredze pilnveidojas darbībā un ir saistīta ar procesu - „mācīšanos mācīties”, kas ir kognitīvs process un ir daļa no profesionālas socializācijas. Profesionālā socializācija attīstībā nav linerāra, bet tai ir spirālveida raksturs, ar daudzām ieejām un izejām, kas ietver piekļuvi jaunām idejām un pieredzei, izmainot māsas attieksmes un vērtības.

Elīna Maslo atzīmē, ka darbības pieredze plašākā nozīmē saistīta ar cilvēku aktivitāti profesionālās, emocionālās un sociālās kompetences veidošanās procesā. Profesionālā kompetence ir praktiskā kvalifikācija, ko nosaka dzīves izaicinājums turpināt mācīties, prast izvērtēt zināšanas un iegūt nepieciešamo zināšanu daudzumu (Grundmane, 2003).

Vērtējot praktizējošu māsu profesionalitāti, attiecināma Andersona un Krathvola (Anderson, Krathwohl 2001), zināšanu taksonomija, kur zināšanas tiek vērtētas divos rakursos. Pirmajā zināšanas tiek akceptētas kā lietvārds, otrajā – kā izteicējs, veidojot izziņas procesa dimensiju attīstību, kur katra jaunā zināšanu kategorija pārklājas ar iepriekšējo:

- faktiskās zināšanas – bāzes zināšanas (terminoloģija, detaļas);
- konceptuālas zināšanas – bāzes zināšanu un lielāku struktūru kopsakarību apzināšana un izpratne (klasifikācija, darbības principi, teorijas);
- procedurālās zināšanas – darbību prasmes (darbību algoritmi, tehnikās iemaņas);
- metakognitīvās zināšanas – domāšana uz priekšu (konteksta zināšanas, personīgās pieredzes zināšanas, stratēģiskās zināšanas) [4].

Tieši konteksta zināšanas, empīriskā pieredze ir māsas lietpratības veidotāji. Lietpratībai ir nozīmīga loma visā māsas praktiskajā darbībā, tai skaitā, izglītošanas procesā.

Lietpratība dažādos izdevumos nav definēta viennozīmīgi. Pedagoģijas vārdnīcā lietpratība ir definēta kā „uz labām zināšanām un profesionālo pieredzi, kā arī izpratni noteiktā jomā, arī jautājumu lokā balstīta prasme savas zināšanas un pieredzi izmantot konkrētā darbībā” [6]. Svešvalodu tulkojumos bieži starp abiem vārdiem nav atšķirības. Angļu – latviešu vārdnīcā vārda „proficient” tulkojums – lietpratējs, eksperts, prasmīgs, kompetents, bet „proficiency” – māka, prasme [9]. Latviešu valodā vārdam „lietpratība” nav plašs pielietojums.

Lietpratības kā profesionalitātes attīstība, ko komplementāri veido darbinieka esošās kompetences plus darba pieredze, aplūkojama Huberta un Stjuarta Dreifusa modeļa kontekstā (*H.&St. Dreyfus model, 1986; Peria, 2010*). Māsas profesores P. Benneres (*Benner, 2001*) adaptētais H.&ST. Dreifusa modelis māsu profesijai izskaidro lietpratību kā „pakāpi augstāk par kompetenču zināšanām, par kompetentu māsu”. Lietpratība pieskaitāma pie profesionālās attīstības ceturtā pakāpes, kas arī vienlaicīgi tiek dēvēta par profesionalitāti (*Fiddler, M.*). Kā nākošā, piektā pakāpe definēta māsa eksperts, kas ir augstākā profesionālā līmeņa pārzinātāja un praksē ir augstākā līmeņa vadītāja, pasniedzēja.

Sasniedzot lietpratības līmeni, kad zināšanas papildina profesionālā pieredze, un, pastāvot spējai holistiski redzēt situāciju, darbojas intuīcija, novērtējot situāciju, māsa spēj novirzīties no teorētiskām atziņām, lai pieņemtu analītisku un apdomīgu lēmumu. Lietpratības līmeņa sasniegšanu nodrošina personības attīstības motivācija, ko papildina nepārtraukts, pašvirzīts formāls, neformāls vai informāls mācīšanās process.

Pētījuma rezultāti ***Results of the research***

Māsa, lai sasniegtu produktīvu pacientu izpratnes rezultātu, kas balstās uz refleksijas klātbūtni, izglītošanas darba procesā, novērtējot konkrētā gadījuma, situācijas faktorus (vide, pacienta veselības stāvoklis, ieinteresētība), var piemērot atbilstošus didaktikas principus, pedagoģiski izglītojošā darbā izvēloties diferentas darba metodes un pieejas.

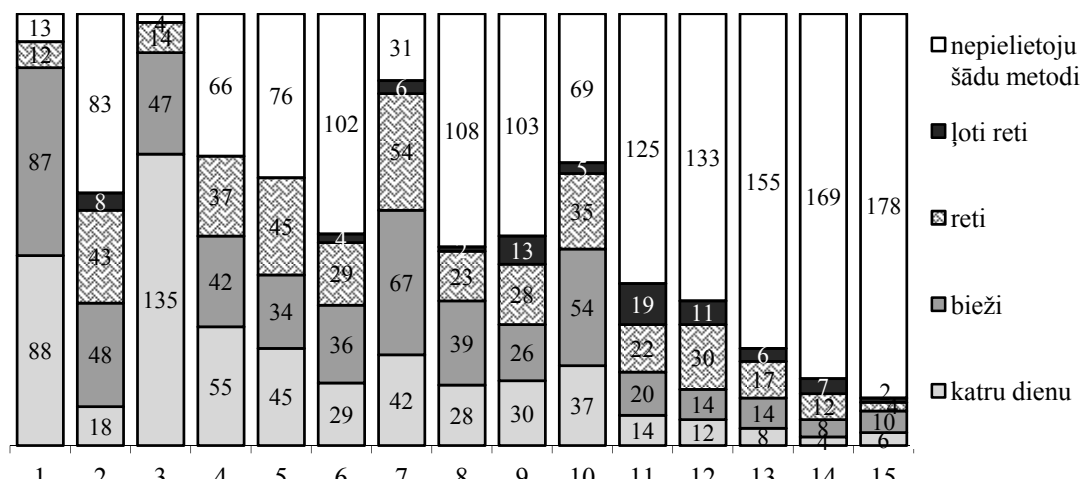
2012. gadā tika veikta brīvi izvēlētu (n-200) strādājošu māsu aptauja: sekundārā etapā (n-34), primārā aprūpes (n-166) ar mērķi, noskaidrot biežāk pielietotās izglītošanas metodes darbā ar pacientiem. Abu respondentu grupu atbildes ir summētas. Respondentu vidējais darba stāžs ir 10 gadi. Māsu sniegto atbilžu diapazons skaitliski attēlots 1. attēlā, bet māsu praksē biežāk pielietoto pacientu izglītošanas metožu atšifrējums sniegts 1. tabulā.

1. tabula

Māsu praksē biežāk pielietoto pacientu izglītošanas metožu atšifrējums
Transcript of more often applied patients' educational methods in nursing practice

1.	Veic individuālas pārrunas/izglītošanu ar pacientu, kuru iniciators ir māsa
2.	Veic individuālas pārrunas/izglītošanu ar diviem un vairāk pacientiem, kuru iniciators ir māsa
3.	Māsa atbild uz pacientu rosinātiem jautājumiem
4.	Papildus verbāli informācijai, informācija pacienta klātbūtnē tiek uzrakstīta uz lapas
5.	Māsa pacientam izsniedz jau iepriekš sagatavotu informācijas lapu/vienas lapas instrukciju par biežāk sastopamo neskaidro informāciju (sagatavošanos izmeklējumiem, diētu, zāļu lietošanu u.c.)
6.	Informējot pacientu, attiecīgā informācija tiek zīmēta shematiski
7.	Izsniedz tipogrāfijā iespiestus bukletus par pacientiem svarīgām tēmām
8.	Izskaidro informāciju, pielietojot dažādus uzskates līdzekļus (plakātus, mulāžas u.c.)
9.	Informējot cenšas informāciju nodot caur sajūtām: tausti, ožu, garšu
10.	Māsa aktīvi piedalās izglītojošā informācijas nodošanā, pielietojot ķermeņa valodu
11.	Organizē lekcijas
12.	Organizē diskusiju grupas, kuru mērķis novērst informācijas deficītu, pārrunāt pieredzi
13.	Organizē diskusiju grupas, kuru laikā tiek organizētas lomu spēles, lai mazinātu informācijas deficītu
14.	Demonstrē jau māsas rīcībā esošas videofilmu/as
15.	Meklē izglītojošu sižetu, filmu materiālus internetā (You Tube), ko izmanto pacientu izglītošanā

Pētījuma rezultāti liecina, ka māsas neizrāda lielu iniciatīvu pacientu izglītošanā, kā tam reāli vajadzētu būt un kas arī zināmā mērā tiek gaidīts no pacientu puses. Ņemot vērā 3. pozīcijas rezultātus (182 gadījumi – katru dienu, bieži), jāsecina, ka pārsvarā māsas atbild uz pacientu uzdotiem jautājumiem, kas liecina, ka māsas zināmā mērā vēlas ierobežot izglītošanas un komunikācijas procesa negaidītās situācijas, ieņemot nogaidošu pozīciju. Iespējams, ka daļu atbilžu pamatojas māsas personības rakstura kontekstā (K.G. Jungs - introverts, ekstraverts), kas minimālā apjomā spēj ietekmēt sadarbību ar pacientiem, bet māsas darbības spektru, neatkarīgi no personības iezīmēm, pamato profesijas standarts.



1. attēls. *Biežāk pielietotās pacientu izglītošanas metodes māsu praksē*
Fig. 1 *More often applied patients' educational methods in nursing practice*

Statistiskie rādītāji māsu iniciatīvai no 4.- 7. pozīcijai, kas raksturo māsas personīgi atbildīgu pieeju pacientu izglītošanas procesam, jo pacientam rakstītā, zīmētā informācija ļauj atkārtoti pārliicināties par informācijas izpratni arī tad, kad pacients ir viens, norāda, ka minētās metodes tiek pielietotas tikai vidēji 50% - katru dienu, bieži, kas nespēj pilnvērtīgi nodrošināt pacientu līdzestību konkrētā gadījuma ietvarā, reflektējot par saņemto informāciju.

Māsas pacientu izglītošanas darbā bez dzirdes uztveres samērā maz (30%-katru dienu, bieži) pielieto citus informācijas uztveres veidus, kā vizuālo, kinestētisko un interaktīvo izglītošanas veidu 8.-10. pozīcija. Arī pozīcijas no 11.– 13. ir ar negatīvu dinamiku, kas apliecina, ka māsu pacientu izglītošanas darbā maz dominē motivācija strādāt ar pacientu grupu, vidēji (20%-katru dienu, bieži). Salīdzinoši nedaudz 10% (katru dienu, bieži) māsu praksē pielieto pacientiem sociālo izziņu papildinošas metodes (video materiāli). Analizējot praktiskajā pētījumā iesaistīto respondentu sniegtās atbildes, pēc P. Benneres un Dreifus modeļa teorijas, māsu pārsvarā atbilst tikai **kompetenta izpildītāja** līmenim. Minētie rezultāti diemžēl apliecina māsu nepietiekošu darbību un ieinteresētību izglītošanas procesa rezultātam. Raksta autore, daļēju pamatojumu neviennozīmīgai māsu darbībai, skaidro potenciālo veselības aprūpes sistēmas ārējo faktoru aspektā: māasai ne vienmēr ir atsevišķa telpa, kur parunāt ar pacientu neskaidros jautājumus, netraucējot ārsta pieņemšanu. Ģimenes ārstu praksēm līdz šim salīdzinoši maz ir piesaistīta otra māsa, kuras tiešais uzdevums ir izglītēt pacientus par veselīgu dzīvesveidu, fiziskajām aktivitātēm, nodrošināt hronisku pacientu aprūpi un izglītošanu. Darba slodze un personāla trūkums var radīt fizisko un psiholoģisko izsīkumu, pārpūli vai negatīvismu, kam seko nepietiekams darbs ar pacientiem.

Pētījuma rezultāti virza papildus analizēt faktorus, kāpēc māsas realizē samērā pasīvu un rezultātā neieinteresētu pacientu izglītošanas darba modeli, kas neatbilst pacientu gaidām.

Secinājumi *Conclusions*

Māsas kā ārstniecības personas viens no profesionāliem uzdevumiem ir nodrošināt ikvienu veselības aprūpes pakalpojuma ņēmēju un sabiedrības locekli ar vispusīgu informāciju, kas veicina cilvēka, pacienta, viņa atbalsta sistēmas izpratni, konkrētā situācijas jautājumu spektrā, kas var pastiprināt darbības motivāciju vai veselības kā vērtības izpratni. Māsu profesionālo lietpratību veicina pieredze, ko papildina dažādas pēcdiploma izglītības formas, kas sekmē kognitīvo procesu – zināšanu attīstību un to novērtēšanu.

Pētījuma dati apliecina, ka māsu praktiskā darbība izglītošanas jomā ir ar samērā mazu iniciatīvu. Māsas ir maz motivētas pielietot vispusīgas informācijas nodošanas metodes, kas var veicināt pacientu izpratnes un uzvedības procesus. Salīdzinoši maz, vidēji 50%, māsas sniedz pacientam papildus informāciju, to uzrakstot konkrēta pacienta klātbūtnē vai izsniedzot jau iepriekš sagatavotu vienas lapas instrukciju, kas nodrošina pacientam atkārtotu informācijas pārlesīšanu, veicina iegaumēšanas procesu, kas ir svarīgi, lai veicinātu pacientu līdzestību konkrētā gadījuma ietvarā.

Jāsecina, ka māsu profesionālā kompetence, kas atbilst praktiskai kvalifikācijai, ne vienmēr nodrošina lietpratīgu, profesionālu un māsas personīgi motivētu pieeju, lai iespējami sniegtu pacientam labāk uztveramu, atmiņā paliekošu informāciju. Pacientu izglītošanas procesa nepilnības ietekmē dažādu faktoru spektrs (liela noslogotība, telpu neatbilstība, māsas atbildības un motivācijas līmenis, lietpratības, kas balstās ne tikai uz empīrisku, bet arī uz pozitīvu pieredzi, trūkums).

Pētījuma fokuss atklāj māsu izglītošanas darba nepilnības, saskarsmes un ieinteresētības nepilnības, kura varbūt aktuālas ikvienam potenciālam veselības aprūpes dalībniekam.

Summary

The human being is set as a main person in prophylaxis, diagnostics, treatment and rehabilitation according to the goals and action guidelines outlined by community health politics. One of professional tasks of the nurse as a medical practitioner is to provide any single member involved in the multi-level health care process with versatile information, for this would encourage comprehension of human beings and patients about the scope of specific questions, thus improving the insight into the situation and strengthening motivation of the human activities.

Research data confirm, that the practical activities of nurses in the educational sphere are characterized by comparatively limited initiative. Nurses acknowledge that the most often applied educational method involves answers to the questions raised by patients. This is followed by cases when, if the patient does not ask any questions, the nurse intuitively seeing absence of understanding of the patient incites a discussion, in order to present additional explanations. Comparatively little number of nurses, provide additional information to patients, putting it down in presence of the patient, information intended for a specific person, or handing out previously produced one-page instructions, thus providing the patient with a possibility to repeatedly reread the information, promoting memorization process, which is significant to contribute to participation of patients within the framework of a specific case. Unpopular in the nursing practice are several patients' educational methods related to strengthening of the visual and kinetic perceptions of patients (pictures, visual aids, video movies, sense of smell, taste), which might encourage comprehension and behavioural processes of patients.

One has to conclude that the professional competence of nurses corresponding to her/his practical qualification, not always guarantees proficient, professional and personally motivated approach, in order to possibly provide the patient with better perceptible and memorable information. Incompleteness of patients' education process is influenced by a range of various factors (her/his active employment, discrepancy of rooms, level of nurse's responsibility and motivation, lack of proficiency based not only on empirical but also on positive experience).

Literatūra **Bibliography**

1. Benner, P. (2001). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice, Commemorative Edition*,. Prentice – Hall, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
2. Grundmane, Dz. (2005), *Darbības pieredzes nozīme pašnoteiktas mācīšanās pilnveidē. Pētījumi pieaugušo pedagoģijā*. LU Akadēmiskais apgāds.
3. Hagele, R. (2006). *Pašnovērtējums mācību procesā*. Rīga: RaKa.
4. Krathwohl, D, R. *Revising Bloom's Taxonomy*. Published Theory into Practice Vol.41 No.4 P. 212- 218 by: Taylor&Francis. Ltd <http://www.jstor.org/stable/1477405>
5. Peria, A. *The Dreyfus model of clinical problem-solving skills acquisition: a critical perspective* . Pieejams: www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2887319
6. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. (2000)Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Svence, G. (2003). *Pieaugušo psiholoģija*. Rīga: RaKa.
8. Taylor, K., Marienau, C., Fiddler, M. (2000). *Strategies for Teachers and Trainers. Developing Adult learners*. John Wiley&Sons
9. Vārdnīca (2007) *Angļu – latviešu*. Rīga: „Avots”.
10. Бета, Г. (2012). Аспекты неформального образования в оценке практикующих медсестер *Концепции и стратегии непрерывного образования в международном контексте – сборник*. СП, АППО
11. *Cedefop glosārijs*, (2008) Pieejams: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128LV.pdf

12. *Eiropas Parlamenta un padomes regula par veselība izaugsmes rīcības programmu veselības aizsardzības jomā no 2014.-2020. gadam* 2011/0339 (COD) Pieejams: ec.europa.eu/health/programme/docs/prop_prog2014_en.pdf
13. *European Chapter of Patient's Rights* Roma, 2002. Pieejams: ec.europa.eu/health/archive/ph_overview/co_operation/mobility/docs/health_services_co_108_en.pdf (Skatīts: 7.12. 2012).
14. *Par iedzīvotāju veselības stāvokļa pašvērtējumu 2010.gadā.* Skatīts: 5.10. 2012. www.csb.gov.lv/notikumi/par-iedzivotaju-veselibas-stavokla-pasvertejumu-2010gada-32002.html
15. *Sabiedrības veselības pamatnostādnes 2011.–2017.gadam.* Pieejams: www.vm.gov.lv/index.php?top=121&id=798

Gunta Bēta	Rīgas Stradiņa universitāte Liepājas filiāle Riņķu iela 24/26, Liepāja, Latvija, LV 3405 e- pasts: Gunta.Beta@rsu.lv tālrunis: +371 63484633; +371 26739382
-------------------	---

**LATVIJAS VIEGLO SVARU KATEGORIJU SVARCĒLĀJU
MUSKUĻU FUNKCIONĀLĀS ĪPATNĪBAS
Muscle functional characteristics of Latvian weightlifters in
lightweight categories**

Leonīds Čupriks

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Uģis Ciematnieks

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Gundega Knipše

Latvijas Universitāte

Aleksandra Čuprika

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Māris Lesčinskis

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Sergejs Saulīte

Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija

Abstract. *To predict the potential physical abilities of weightlifters, it is recommended to follow the complex methodology for assessing the weightlifter in certain weightlifting competition exercise. Our aim of the study was to investigate the muscle contraction and relaxation process of Latvian weightlifters of lightweight categories (-56kg, -62kg) in the competition-like situation. Tests were conducted on a dynamometer system REV9000 using leg flexion and extension in knee joint. Establishing the contraction and relaxation processes of weightlifters nerve muscle apparatus in electromiographical curves allowed us to clear out five main muscle contraction and relaxation interactional patterns: athletes straining muscles very quickly with very fast relaxation, athletes strain and relax their muscles relatively fast; athletes straining muscles fast with slow relaxation, slowly straining the muscles with quick relaxation, slowly contracting the muscles and slowly relax them. Latvian weight lifters training process requires further attention in improvement of muscle relaxation and tightening processes with selection of appropriate training resources and means.*

Keywords: *muscles, dynamometer, torque, electromyogram, dynamogram, weightlifting*

Ievads

Introduction

Panākumus kādā konkrētā sporta veidā nosaka tādu fizisko īpašību kā spēka, ātruma un izturības noteiktās attiecības. Līdz ar sporta treniņa attīstību, sportā definēja jaunas integrālās īpašības: motorā veiklība, ātrumizturība, „eksplozīvais” spēks un citas. Svarcelšanas sportā svarīgākais ir nevis absolūtais spēks, bet gan tā sadalījums laika periodā (Čupriks, 2003; Frolovs, 1987; Медведев, 1986; Шакирзянов, 1987). Spēka izpausmes formu novērtēšana un tālākā tā attīstība ir ļoti svarīga svarcelšanas sportā.

Bieži treneri testu rezultātus un morfoloģiskos rādītājus novērtē tikai vizuāli. Taču, lai prognozētu svarcēlāju potenciālās spējas, ir vēlams vadīties pēc kompleksās metodikas, kas ļauj novērtēt svarcēlāju konkrētā svarcelšanas sacensību vingrinājumā. Mūsu pētījuma mērķis bija izpētīt Latvijas svarcēlāju muskuļu saraušanās un atslābināšanās procesu darbību sacensībām atbilstošā situācijā.

Metodika *Methodology*

Testus uz dinamometru sistēmas REV-9000 (Technogym, Italy) izpildīja 16 Latvijas svarcēlāji vieglajās svaru kategorijās (-56kg, -62kg).

Atlētu treniņu stāžs bija vidēji $7,5 \pm 0,7$ gadi; vidējais atlētu vecums $20,5 \pm 1,2$ gadi.

1.tabula

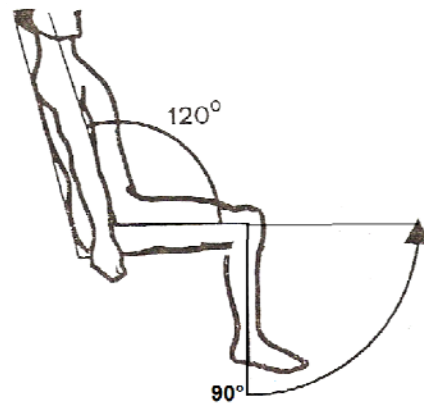
Izpētes materiāla apraksts *Description of study subjects*

	Svarcēlāji		
	Vecums, gadi	Ķermeņa masa, kg	Augums, cm
Vidējais rādītājs	20,5	58	169,4
Standartnovirze	1,2	4,6	3,5
Maksimālais	23,4	64	174
Minimālais	20,5	54	165
n	16		

Neviens no subjektiem nesūdzējās par sāpēm ceļa locītavās.

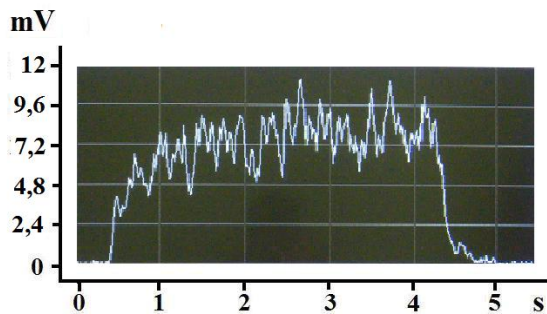
Apakšstilba ekstenzoru muskuļu grupu sasprindzinājuma un atslābināšanās procesi tika mērīti izometriskos apstākļos. Leņķis starp rumpi un augšstilbu sēdus stāvoklī bija 120° (sk. 1.att.).

Testēšanas protokolā ietilpa piecu minūšu augšstilba muskuļu iestiepums, astoņu minūšu iesildīšanās ar brīvām kustībām, trīs minūšu speciālā iesildīšanās uz izokinētiskās ierīces REV-9000. Sekoja testēšana izometriskos apstākļos, ar trim atkārtojumiem pa piecām sekundēm (sk. 1. un 2.att.). Pirmo mēs testējām dominanto ekstremitāti. Starp atkārtotiem testiem vienai kājai bija vienas minūtes pārtraukums, bet starp testiem starp vienu un otru kāju bija piecu minūšu atpūta.



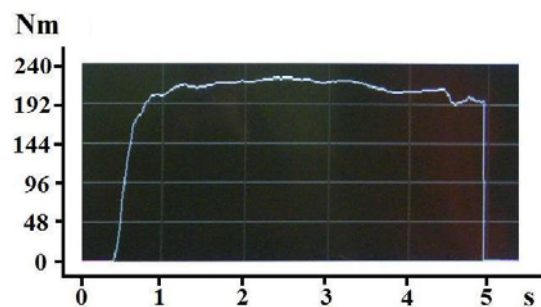
1.att. Sportista stāvoklis spēka momenta un atslābināšanas procesa mērīšanā ceļa locītavā (Catani, 1992)

Fig.1. Athlete's position during torque and relaxation process measurement in knee joint (Catani, 1992)



2.att. Sportistu elektromiogrāfiskā aktivitāte izometriskajā muskuļu darba režīmā

Fig.2 Electromyographic activity of athletes muscles in isometric regimen



3.att. Sportistu dinamogramma izometriskajā muskuļu darba režīmā

Fig.3 Dynamogram of athletes muscles in isometric regimen

Elektromiogrāfiskajai apstrādei mēs izvēlējamies labāko atkārtojumu no trim iespējamajiem. Elektrodi tika novietoti uz ādas pēc literatūrā sastopamajām rekomendācijām (Basmajian, 1980), ievērojot muskuļšķiedru garenvirzienu. Ar elektrodu palīdzību tika reģistrēti augšstilba ekstensoru muskuļu biopotenciāli. Elektromiogrāfiskais signāls tika padots no subjekta uz elektromiogrāfu ar optisko šķiedru palīdzību. Signāls elektromiogrāfā tika desmitkārtīgi palielināts un novadīts caur frekvenču filtru (200Hz). Lai ierobežotu neprecizitātes, signāls tika iztaisnots (attīrīts) un integrēts (10ms). Pielietojamie bipolārie elektrodi bija 10mm diametrā ar fiksētu attālumu starp elektrodiem – 20mm. Elektromiogrāfiskais faktors tika apstrādāts, izmantojot iztaisnotā un integrētā signāla laukuma amplitūdu. Analīzei, vadoties no rekomendācijām, tika izmantoti absolūtie rezultāti (Basmajian, 1980; Mayer, 1985; Sondeberg, 1983).

Pētījuma rezultāti Results

Cilvēka ķermeņa noteiktu daļu kustības ātrums vienmēr ir atkarīgs no ārējās slodzes, kā arī citiem sekojošiem faktoriem: a) no muskuļa šķērsriezuma; b) no nervu impulsa aiztures sensorās sistēmās, kuras kontrolē šo kustību; d) no nervu signālu aiztures proprioceptīvās sistēmas orgānos, kas uztver piepūli. Šie faktori ir savā starpā saistīti.

Kustība, kuru mēs pētām, ir samērā „vienkārša”. Tomēr varam pieņemt, ka muskuļu sasprindzināšanās un atslābināšanās parametri dos iespēju kontrolēt nervu muskuļu aparāta funkcionālo stāvokli un noteikt pielietojamo līdzekļu ietekmi uz biomotorām spējām svarcelšanā. Veicot testēšanas vingrinājumu Latvijas svarcēlājiem izometriskajā režīmā, reģistrējot muskuļu sasprindzinājumu ar maksimālo spēka momentu, laika limita un atslābināšanās ātrumu, novērojama sekojoša aina (sk. 2.tab.).

2. tabula

Muskuļu sasprindzināšanās un atslābināšanās parametri Latvijas svarcēlājiem trīs atkārtojumos (n=48)

Contraction and relaxation parameters of Latvian weightlifters muscles in three repetitions (n = 48)

Parametri	LSL, emg (s)	LSL, dg (s)	SP, (s)	t _p , (s)	F _p , (Nm)	F _p rel, (Nm/kg)
x±s _x	0,20±0,02	0,25±0,05	0,06±0,02	0,3±0,03	84±3,5	1,45±0,04
Parametri	F _{max} , (Nm)	F _{max} rel., (Nm/kg)	PAP, (s)	LAP, (s)	t _{atsl} , (s)	t _{Fmax} , (s)
x±s _x	240±1,5	4,13±0,07	0,57±0,02	0,38±0,04	0,43±0,02	0,35±0,03

emg – elektromiogramma,
 dg – dinamogramma,
 LSL – latentais sasprindzināšanās laiks,
 SP – slēptais periods;
 t_p – pirmā dinamogrammas pīķa laiks,
 F_p – pirmā dinamogrammas pīķa griezes moments,
 F_prel – pirmā pīķa relatīvais spēks,
 F_{max} – maksimālais griezes moments,
 F_{max} rel – relatīvi maksimālais griezes moments,
 PAP – pilnais atslābināšanās periods,
 LAP – latentais atslābināšanās periods,
 t_{atsl} – atslābināšanās laiks,
 t_{Fmax} – maksimālā griezes momenta pielikšanas laiks

Raksturīgās īpatnības, kas piemīt Latvijas svarcēlāju muskuļu sasprindzinājuma (kontrahēšanās) fāžu periodiem (iniciācijas fāzei un sasprindzinājuma pieaugšanai), sasprindzinājuma saglabāšanās fāzei) parāda, ka pēc bioelektriskās aktivitātes ar aizkavēšanos uz elektromehāniskā pārnese

laiku $SP=0,06\pm 0,02s$ (SP – slēptais periods) tiek novērots viļņveidīgs muskuļu spēka momenta pieaugums (F_p) (sk. 2.att.).

Pēc pirmā impulsa biopotenciālu amplitūda samazinās, reizēm pat konstatēta pilna īslaicīga bioelektriskās aktivitātes izzušana.

Pēc bioelektriskās aktivitātes samazināšanās, uzreiz pēc pirmā „pīķa” sasniegšanas, novērojama muskuļu spēka momenta samazināšanās. „Viļņu” sekošanas biežums uz dinamogrammas atbilst impulsiem uz EMG un to intervāls ir no 15ms līdz 30ms. Spēka momenta pieauguma laikā pie maksimāliem rādītājiem izometriskajā režīmā „viļņu” sekošanas biežums nedaudz palielinās. Spēka momenta pieauguma laikā novērojama biopotenciālu amplitūdas paaugstināšanās impulsos, tā kļūst augstāka arī intervālos starp impulsiem, līdz ar to EMG sadalīšanās nav izteikta.

Latvijas svarcēlāju nervu muskuļu aparāta atslābināšanās procesa bioelektriskās aktivitātes raksturojumam izmantojām dažādus papildinājumus, piemēram, LAL (latentais atslābināšanās laiks), PDP (pēcdarbības potenciāli), PAP (pilns atslābināšanās periods).

Elektromiogrammu raksturojam ar strauju biopotenciālu amplitūdas samazināšanu un pilnu bioelektriskās aktivitātes pārtraukšanu, kura bija novērojama ātrāk vidēji par $0,06\pm 0,003s$ dinamogrammas parametru sākuma samazināšanos.

Latvijas svarcēlājiem latentais atslābināšanās periods (LAP) raksturīgs ar to, ka biopotenciāli samazinās pakāpeniski, bet pilnīgs bioelektriskās aktivitātes impulsu zudums parādās dinamogrammas sākuma samazināšanās vidēji pēc $0,04\pm 0,003s$. Šī tendence bija raksturīga 25% no visiem atlētiem. Pārējiem 75% atlētu biopotenciālu amplitūda arī pakāpeniski samazinājās, bet pilnīgs elektriskās aktivitātes impulsu zudums notiek dinamogrammas vidū vidēji pēc $0,20\pm 0,001s$.

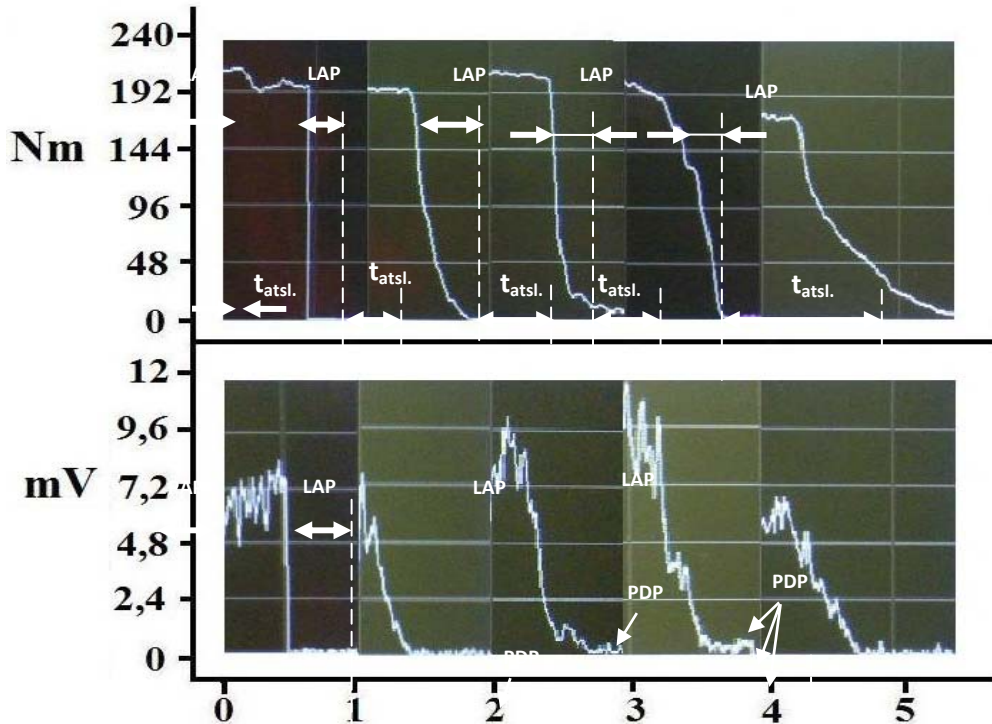
Svarcēlājiem uz atslābināšanās sākuma fona pēc laika no 0,01 līdz 0,5s parādās viens vai vairāki pēcdarbības potenciāli (PDP). Šī tendence novērota svarcēlājiem, kuriem raksturīgas recidīvas traumas.

Pēc elektromiogrammas praktiski nevar noteikt latentu atslābināšanās laiku (LAL), mēs analizējam pilnu atslābināšanās periodu (PAP). Ja atslābināšanās procesa laikā pēc EMG nav pēcdarbības potenciālu (PDP), tad pilnais atslābināšanās periods (PAP) ir vienāds ar ātro atslābināšanās periodu (ĀAP) un lēno atslābināšanās periodu (LAP); 45% svarcēlājiem PAP ir līdzīgs laika periodam no signāla muskuļu atslābināšanai līdz bioelektriskās aktivitātes zudumam.

Latvijas svarcēlājiem raksturīgi kā atsevišķi, tā vairāku impulsu pēcdarbības potenciāli uz muskuļu atslābināšanās fona; 55% no visiem svarcēlājiem raksturīgi atsevišķi potenciāli pēc bioelektriskās aktivitātes samazināšanās, kas notiek vidēji pēc $0,20\pm 0,012s$, 30% svarcēlājiem raksturīgi vairāku impulsu pēcdarbības potenciāli ar vidējo ilgumu $0,26\pm 0,01s$; 15%

svarcēlājiem atslābināšanās procesu sastāda viens parametrs – LAP (lēnais atslābināšanās periods).

Mūsu pētījums parāda, ka Latvijas svarcēlājiem atslābināšanās process atšķiras ar lielo variativitāti un formas dažādību, kuros izdala piecus pamata variantus (sk. 4.att.).



4.att. *Latvijas svarcēlāju muskuļu atslābināšanās varianti*
Fig.4 *Variations of Latvian weightlifters muscle relaxation*

Pirmajam atslābināšanās variantam raksturīga ātra bioelektriskās aktivitātes samazināšanās un pārtraukšana ($\bar{A}AP=0,18\pm 0,004s$). Atslābināšanās periodam pēc dinamogrammas raksturīgs latentais atslābināšanās laiks ($LAL=0,209\pm 0,002s$) ar ļoti augstu atslābināšanās laika parametru ($T_{atsl}=0,12\pm 0,001s$).

Otram atslābināšanās variantam raksturīgs bioelektriskās aktivitātes lēns samazinājums ($LAP=0,242\pm 0,009s$), pilnīgs tās zudums novērojams pēc dinamogrammas parametru samazināšanās ($LAL=0,196\pm 0,008s$). Muskuļu pāreja no sasprindzināšanās procesa uz atslābināšanās procesu ilgst $0,169\pm 0,002s$.

Trešais atslābināšanās variants Latvijas svarcēlājiem raksturīgs ar ātru bioelektriskās aktivitātes samazināšanos ($\bar{A}AP=0,189\pm 0,007s$, $LAL=0,210\pm 0,01s$). Atslābināšanās procesu laikā pēc EMG aktivitātes beigšanās parādās pēcdarbības potenciāli (PDP), kuri izsauc strauju atslābināšanās procesu pasliktināšanos. Atsevišķos gadījumos pēcdarbības potenciāls sasniedz 80% no maksimālā spēka momenta. Atslābināšanās laiks

paaugstinās un sasniedz $0,215 \pm 0,006s$, bet pilnais atslābināšanas periods (PAP) pēc EMG tiek summēts no trim komponentiem $PAP = \bar{A}AP + PDS + PDP = 0,295 \pm 0,008s$.

Ceturtais Latvijas svarcēlāju atslābināšanās procesu variants ir otrā un trešā varianta apvienojums. Šim variantam raksturīga lēna bioelektrisko aktivitāšu samazināšana. Pēc dinamogrammas atslābināšana sākas ātrāk ($LAL = 0,206 \pm 0,017s$), nekā bioelektriskā aktivitāte pilnīgi pazūd ($LAP = 0,214 \pm 0,14s$). Ceturtajā atslābināšanās variantā novērojams jauns spēka izpausmju „vilnis”, kurš tiek „izsaukts” ar pēcdarbības potenciāliem kā trešajā variantā. Šai gadījumā atslābināšanās laiks ir vēl lielāks ($0,242 \pm 0,011s$) un pilnais atslābināšanās periods (PAP) sastāv no trijiem komponentiem – no lēnā atslābināšanās perioda (LAP), pēcdarbības sākuma (PDS), pēcdarbības potenciāliem (PDP) un sastāda $0,311 \pm 0,18s$.

Piektajā variantā atslābināšanās process bija ļoti ilgstošs ($t_{atsl} = 0,311 \pm 0,014s$). Šai atslābināšanās formai ir raksturīga zemas voltāžas EMG, kur arī eksistē pēcdarbības potenciāls ($PDP = 0,362 \pm 0,015s$).

Nemot vērā Latvijas svarcēlāju muskuļu sasprindzināšanas un atslābināšanas procesu īpatnības, mēs pielietojām J.Visočina analītisko metodi (Высочин, 2001).

Muskuļu funkcionālā stāvokļa noteikšanai mēs izmantojām „eksplozīvo” koeficientu, atslābināšanās koeficientu un maksimālā relatīvā spēka momentu koeficientu summu:

$$\sum k = EK + AK + F_r K, \text{ kur}$$

$\sum k$ - koeficientu summa,
EK – eksplozīvā spēka koeficients,
 $F_r K$ – maksimālā relatīvā spēka koeficients,
AK- atslābināšanās koeficients.

Skaitliskā materiālā statistiskā analīze pierādīja augstu maksimālā spēka momenta un atslābināšanās ātruma dažādību. Ja spēka momenta parametru variāciju koeficients sastādīja 10%, tad ātrspēka rādītājam tas bija 18%, bet atslābināšanās ātrumam 35%.

Sasprindzināšanās un atslābināšanās parametru salīdzināšana iegūtajās līknēs ļāva mums veikt konkrēto ātrumu salīdzinājumu:

- Svarcēlāji, kuriem muskuļi ļoti ātri sasprindzinās un ļoti ātri atslābinās;
- Svarcēlāji, kuriem muskuļi ātri sasprindzinās un ātri atslābinās;
- Svarcēlāji, kuriem muskuļi ātri sasprindzinās un lēni atslābinās;
- Svarcēlāji, kuriem muskuļi lēni sasprindzinās un ātri atslābinās;
- Svarcēlāji, kuriem muskuļi lēni sasprindzinās un lēni atslābinās.

Šāds maksimālā spēka momenta rezultāts, kā arī dažāds izpildījuma laiks maksimālā spēka momenta sasniegšanai acīmredzot ir saistīts ar nevienādo spēju

ātri pāriet no sasprindzināšanās uz atslābināšanās procesu, un uz nākošo sasprindzināšanās un atslābināšanās ciklu.

Iegūtos rezultātus var saistīt ar antropometriskajiem rādītājiem, kā arī komponentu variācijām (sk. 3.tab.).

3. tabula

Muskuļu funkcionālais līmenis Latvijas svarcēlājiem (n=16)
Functional level of Latvian weightlifters muscles (n = 16)

Koeficients	EK	F _r K	AK	ΣK
$x \pm s_x$	3,14±0,5	4,60±0,37	3,08±0,01	10,82±0,29

EK – eksplozīvā spēka koeficients,

F_rK – maksimālā relatīvā spēka koeficients,

AK – atslābināšanās koeficients

ΣK – koeficientu summa

Latvijas svarcēlājiem ievērojami atšķiras muskuļu atslābināšanās laiks (t_{atsl}). Tas norāda uz šī rādītāja īpatnībām un orientē uz to, ka svarcēlāju sagatavošanas programmā jāiekļauj metodes muskuļu atslābināšanās pilnveidei. Sasprindzināšanās un atslābināšanās procesu līmenis neļauj Latvijas svarcēlājiem vienlaikus rekrutēt ievērojamu daudzumu kustības vienību un tikpat ātri tās atslābināt.

Jo īsāks svarcēlāju muskuļu latentais sasprindzinājuma laiks, jo ātrāk tiek sasniegta pirmā maksimālā piepūle („pīķis”) pēc dinamogrammas, jo lielāks šīs piepūles rādītājs, jo ātrāk pieslēdzas mehānismi, kas ir atbildīgi par muskuļu atslābināšanos un efektīvāka ir atslābināšanās pēc pilna perioda rādītāja.

Secinājumi
Conclusions

Latvijas svarcēlāju nervu muskuļu aparāta sasprindzināšanās un atslābināšanās procesu salīdzināšana ļāva noteikt muskuļu funkcionālo stāvokli: labākie funkcionālā stāvokļa rādītāji $\Sigma K=12,66 \pm 0,41$ un zemākie $\Sigma K=6,42 \pm 0,22$. Svarcēlājiem nervu muskuļu aparāta sasprindzināšanās un atslābināšanās procesu salīdzināšana sacensībām atbilstošā situācijā iegūtajās līknēs ļāva mums izdalīt dažādus muskuļu sasprindzināšanās un atslābināšanās mijiedarbības variantus: sportistu muskuļi ļoti ātri sasprindzinās un ļoti ātri atslābinās; sportistu muskuļi ātri sasprindzinās un ātri atslābinās; sportistu muskuļi ātri sasprindzinās un lēni atslābinās; sportistu muskuļi lēni sasprindzinās un ātri atslābinās; sportistu muskuļi lēni sasprindzinās un lēni atslābinās.

Secinām, ka Latvijas svarcēlājiem treniņu procesā jāpievērš papildus uzmanība muskuļu atslābināšanās un sasprindzināšanās procesu pilnveidei, izvēloties attiecīgus treniņu līdzekļus.

Kopsavilkums *Summary*

Possibilities of Latvian weightlifters workout process improvement have been studied previously, but our experiment allowed to clarify the weightlifters muscle contraction and relaxation options, on which sports coaches can base their training plans. In total, there were identified five muscle contraction and relaxation types, the predominantly was fast muscle contraction and slow relaxation, slow contraction and fast relaxation, as well as the slow contraction and relaxation. Slow muscle relaxation may be associated with overtraining, pre / post-injury period, as well as the dominant hereditary muscle fiber type. Coaches in these circumstances should take these facts into account when planning training process of weightlifters, including stretching exercises, relaxing means (including vibrostimulation and/or classic massage).

Literatūra Bibliography

1. Basmajian, J. V., Blumenstein, R. (1980). *Electrode placement for EMG biofeedback*. Baltimore, MD, Williams&Wilkins, p.16. – 89
2. Catani, F. User Manual REV 9000. (1992). Forli: *Technogym Research Centre*, p.55-60
3. Čupriks, L. (2003). Optimāla izmantoto līdzekļu ietekme uz vingrinājuma labāku izpildījumu sacensībās. *LSPA zinātniskie raksti*, Rīga, lpp 41. – 46
4. Mayer, T., Smith, S., Keeley, J., Money, V. (1985). Quantification of Lumbar Function Part 2: Sagittal Plane Trunk Strength in Chronic Low Back Pain Patients. *Spine*, N10, p.765 – 772
5. Frolovs, V., Krasovs, J., Upmalis, J. (1987). *Svarcelšana iesācējiem*. Rīga, Avots, lpp 86
6. Sondeberg, G.L., Cook, T.M. (1983). An electromyographic analysis of quadriceps femoris muscle setting and straight leg raising. *Physical Therapy*, N63. p.1434 – 1438.
7. Высочин, Ю.В., Денисенко, Ю.П. (2001). Факторы, лимитирующие прогресс спортивных результатов и квалификации футболистов. *Теория и практика физической культуры*, № 2. с. 17 - 21
8. Медведев, А.С. (1986). *Программа многолетней тренировки в тяжелой атлетике*. Москва, Физкультура и спорт, с. 10 – 81
9. Шакирзянов, М.С., Упмалис, Я.Р., Красов, Е.А., Чуприк, Л.В., Сартапутнис, В.П. (1987). Импульс, как показатель уровня тренированности в тяжелой атлетике. *Актуальные проблемы физической культуры и спорта. Сборник статей*. Рига, с. 112. - 124

Uģis Ciematnieks	Latvijas Sporta pedagoģijas akadēmija e-pasts: ugis.ciematnieks@lspa.lv Tel. : +371 67543353
------------------	--

VAI IKGADĒJAS ZINĀŠANU PĀRBAUDES VEICINA ĀRSTNIECĪBAS PERSONĀLA PAŠMOTIVĒTU MĀCĪŠANOS MŪŽA GARUMĀ?

Does Yearly Made Testing of Knowledge at Work Place Enhance Medical Personnel's Self – Directed Learning in Their Lifelong Learning?

Gundega Dambe
Latvijas Universitāte
Dzintra Atstāja
Banku augstskola

Abstract. *The purpose of this paper is to clarify – whether yearly made testing of knowledge at a work place enhance NMP medical personnel's self-directed and self-motivated lifelong learning and how it affects the results of work. The results of the research show, that the knowledge testing enhances personnel's self-directed learning, however, it does not affect the results of work significantly. By analyzing the data of the survey on personnel's attitude to the testing of knowledge data, the conclusion has been made that other factors of personnel's motivation for lifelong learning have to be found.*

Keywords: *adult learning, ambulance personnel, knowledge testing, lifelong learning, self-directed learning.*

Ievads ***Introduction***

Raksta mērķis ir noskaidrot vai un kā ikgadējas zināšanu pārbaudes darba vietā veicina Neatliekamās medicīnas ārstniecības personāla pašorientētu un pašmotivētu mācīšanos mūža garumā. Japāņu ārste Tagava (Tagawa, 2008) norāda, ka ārstiem, lai uzturētu kvalificētu klīnisko kompetenci, kamēr viņi strādā kā profesionāļi savā jomā, nepieciešams nepārtraukti mācīties. Vaugana (Vaughan, 1997) kā vienu no personāla attīstību veicinošām metodēm min darbam nepieciešamo zināšanu pārbaudes – testus. Vlodkovskis (Wlodkowski, 2008) personāla zināšanu pārbaudes darba vietā salīdzina ar burkāna – pātagas efektu personāla motivācijai mācīties. Mankins (Mankin, 2009) uzskata, ka organizācijās personāla attīstību parasti plāno cilvēkresursu vadītāji, kuru mērķis ir organizācijas tūlītēja attīstība, bieži nesaistot to ar indivīdu attīstību ilgtermiņā. Ņemot vērā, ka neatliekamā medicīna kā zinātne strauji attīstās, mainās rīcības algoritmi, pielietojamā medicīniskā aparatūra, pieejas un metodes palīdzības sniegšanā pacientiem, cilvēkresursu attīstības vadītājiem jo īpaši nozīmīgs ir jautājums par personāla kvalifikācijas uzturēšanu. Latvijā neatliekamo medicīnisko palīdzību nodrošina Neatliekamās medicīniskās palīdzības dienests (NMPD), kas veselības aprūpes reformu rezultātā izveidots 2009.gadā, pakāpeniski pārņemot Latvijas 39 pašvaldību neatliekamās

medicīnas personālu. Izvērtējot personāla atšķirīgo darba pieredzi, zināšanas un prasmes, personāla attīstības nolūkā ar normatīvajiem aktiem noteikts, ka darbiniekiem reizi gadā jākārtos ikgadējās kvalifikācijas pārbaudes (IKP). Pētījuma aktualitāti nosaka nepieciešamība uzlabot personāla kompetenci, veicinot pašorientētu un pašmotivētu mūžizglītību, izmantojot visas pieaugušo izglītībai iespējamās metodes. Cilvēkresursu attīstības teorijās runā par trīs mācību ieguldījumu veidiem, lai attīstītu: prasmes, attieksmes un zināšanas (Monappa, Saiyadain, 1996). Armstrongs (Armstrong, 2005) uzskata, ka attīstība ir personas spēju un potenciāla realizācijas pieaugums, iegūstot mācību un izglītības pieredzi. Sims (Sims, 2006) uzskata, ka attīstību var uzskatīt par darbībām, kuru mērķis ir apmierināt nākotnes nevis pašreizējās vajadzības. Individuālu attīstību var panākt ar sistemātiskām mācībām, izmantojot mācību pieredzi un darba uzdevumus kā novērtēšanas pasākumus. Savukārt Rodžers (Roger, 2009) uzsver, ka neatliekamās medicīnas personālam būtisks aspekts ir darba pieredze. Deivids un Patela (David & Patel, 1995) uzskata, ka pieaugušajiem no pieredzes rodas paradumi, ko mācību procesā nereti grūti mainīt.

Lai noteiktu vai zināšanu pārbaudes veicina ārstniecības personāla pašmotivētu un pašorientētu mācīšanos, rakstā analizēti ārstniecības personāla IKP uzrādīto zināšanu un prasmju rādītāji un analizēta attieksme pret zināšanu un prasmju pārbaudēm.

Pētījuma jautājums: Vai darba devēja organizētas ikgadējas kvalifikācijas pārbaudes veicina ārstniecības personāla pašmotivētu mācīšanos mūža garumā?

Materiāls un metodika

Materials and methods

Pētījuma objekts ir NMPD ārstniecības personāls – ārsti, ārsta palīgi un māsas. Pavisam NMPD nodarbinātas 1860 ārstniecības personas, pētāmajā grupā atlasītas 1252 ārstniecības personas, kas kārtājušas IKP gan 2011., gan 2012.gadā. 2011.gadā IKP veiktas 1362 (88,3%) ārstniecības personām, no tām 59 ārstniecības personas IKP kārtājušas atkārtoti. 2012. gadā IKP veiktas 1186 (72%) ārstniecības personām, no tām 72 ārstniecības personas IKP kārtājušas atkārtoti. Lai konstatētu izmaiņas personāla zināšanu pārbaudes rezultātos, IKP rezultāti apstrādāti ar IBM SPSS Statistics 20, *Wilcoxon Signed Ranks* testu izmantojot neparametriskās statistikas metodes. Nevienam no sešu atzīmju mainīgajiem nav normāls sadalījums (pārbaudīts ar aprakstošo statistiku *Descriptive Statistics Explore*). Salīdzinātas atzīmes pa posmiem 2011. un 2012. gados: 1. posma atzīmes savā starpā; 2. posma atzīmes savā starpā un 3. posma atzīmes savā starpā. Visos trijos posmos atzīmes ir atšķirīgas (salīdzinājums pēc gadiem, - 1. posms 2011.gadā un 2012. gadā; - 2. posms 2011.gadā un 2012. gadā; - 3. posms 2011.gadā un 2012. gadā), $p < 0,05$ visos trijos gadījumos. Arī

atzīmes uzlabojušās, visos trijos gadījumos *Positive Ranks* > par *Negative Ranks*). Analogiski IKP rezultāti salīdzināti arī pa amatu grupām, ārstiem, ārsta palīgiem un māsām, salīdzinot atzīmes pa posmiem 2012. un 2011. gadā.

Pētījuma otrajā daļā analizēta personāla attieksme pret ikgadējām pārbaudēm. Aptauja veikta 2012.gada oktobrī, izmantojot nevarbūtīgās izlases ērtuma metodi (Geske & Grīnfelds, 2006). Aptaujā piedalījās 224 respondenti vecuma grupā no 20 līdz virs 50 gadiem, no tiem 178 ārsta palīgi, 38 ārsti un 8 māsas (Strazda, 2012). Respondenti aptver visas struktūrvienības un visas ārstniecības personu amatu grupas, 12% no ārstniecības personu skaita. Uzskatāms, ka aptaujas rezultātus var analizēt. Dati apstrādāti Webropol programmā izmantojot SPSS.

Rezultāti un diskusija

Results and Discussion

IKP sastāv no trīs posmiem. Pirmais posms ir praktisko zināšanu pārbaude, izmantojot mācību manekenu un medicīnisko aprīkojumu. Zināšanu pārbaudes laikā ārstniecības personas risina uzdevumu komandā. Par katru uzdevuma risināšanas gaitā pieļauto nepilnību vai neprecizitāti vērtējums tiek samazināts par vienu balli. IKP pirmais posms ir veikts sekmīgi, ja vērtējums ir 6 balles un vairāk. Otrais posms – sirds ritma, sirds vadīšanas traucējumu atpazīšana un elektrokardiogrammas (EKG) interpretācija. Ārstniecības personai jāizvērtē un jādefinē atbilstoši nosaukumam un pazīmēm trīs sirds ritmi vai sirds vadīšanas traucējumi kardiomonitrorā un mutiski jāsniedz skaidrojumi par divām EKG. Otrā posma vērtējums ir pozitīvs, ja par katru jautājumu saņemta viena balle vai vairāk. Divas balles tiek iegūtas par pareizu EKG interpretāciju, 1 balle, ja EKG tiek interpretēta nepilnīgi, 0 balles, ja EKG tiek interpretēta nepareizi. Trešais posms – katra ārstniecības persona sniedz rakstiskas atbildes uz 60 testa jautājumiem par NMP nodrošināšanu pacientiem dzīvībai un veselībai kritiskās situācijās. IKP trešais posms ilgst 60 minūtes un ir sekmīgi nokārtots, ja ir iegūtas 6 balles un vairāk, tas nozīmē, ka nav pieļautas vairāk kā 12 kļūdas. Ja ārstniecības persona kādu posmu nenokārto, tad ieskaiti veic atkārtoti, kārtojot tikai to posmu/-us, kurā rezultāts bija nesekmīgs. Šādas atkārtotas IKP var veikt ne vairāk kā divas reizes. Analizējot IKP rezultātus, nav ņemti vērā pirmreizēji negatīvie vērtējumi.

Darba gaita (ar IBM SPSS Statistics 20):

- 1) Izslēgti 3 ieraksti ar neadekvātām atzīmēm (43- kods ZE-0446; 611- kods 1550; risk- kods ZE-0529E). Atzīme „0” iekļauta vērtējumā
- 2) Nevienam no sešu atzīmju mainīgajiem nav normāls sadalījums (pārbaudīts ar aprakstošo statistiku Descriptive Statistics Explore). Testos izmanto neparametriskās statistikas metodes.

- 3) Tiek salīdzinātas atzīmes pa posmiem 2011. un 2012. gados: -1.posma atzīmes savā starpā; 2.posma atzīmes savā starpā un 3.posma atzīmes savā starpā, nosakot, ka:
- a. $1.\text{posms}_{12} < 1.\text{posms}_{11}$, b. $1.\text{posms}_{12} > 1.\text{posms}_{11}$, c. $1.\text{posms}_{12} = 1.\text{posms}_{11}$, d. $2.\text{posms}_{12} < 2.\text{posms}_{11}$, e. $2.\text{posms}_{12} > 2.\text{posms}_{11}$, f. $2.\text{posms}_{12} = 2.\text{posms}_{11}$, g. $3.\text{posms}_{12} < 3.\text{posms}_{11}$, h. $3.\text{posms}_{12} > 3.\text{posms}_{11}$, i. $3.\text{posms}_{12} = 3.\text{posms}_{11}$, skat. 1.tabulu.

1. tabula

Ārstniecības personāla ikgadējās zināšanu pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of medicine personnel annual knowledge testing in 2012 and 2011

		Wilcoxon Signed Ranks Test/Ranks		
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
1.posms ₁₂ - 1.posms ₁₁	Negative Ranks	419 ^a	428,29	179452,00
	Positive Ranks	485 ^b	473,42	229608,00
	Ties	347 ^c		
	Total	1251		
2.posms ₁₂ - 2.posms ₁₁	Negative Ranks	82 ^d	286,96	23531,00
	Positive Ranks	1056 ^e	591,44	624560,00
	Ties	116 ^f		
	Total	1254		
3.posms ₁₂ - 3.posms ₁₁	Negative Ranks	171 ^g	353,01	60364,00
	Positive Ranks	805 ^h	517,28	416412,00
	Ties	276 ⁱ		
	Total	1252		

Kā redzams no statistiskajiem aprēķiniem, personāla uzrādīto zināšanu līmenis 2012. gadā salīdzinājumā ar 2011.gadu pieaug, skat. 2.tabulu.

2. tabula

Izmaiņas personāla zināšanu pārbaudes rezultātos (2012, 2011. gads)
Changes in results of personnel qualification knowledge testing verification

Test Statistics ^a			
	1.posms ₁₂ - 1.posms ₁₁	2.posms ₁₂ - 2.posms ₁₁	3.posms ₁₂ - 3.posms ₁₁
Z	-3,288 ^b	-27,257 ^b	-20,614 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test ; b. Based on negative ranks.

3. tabula

Ārstu kvalifikācijas zināšanu pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of doctor's qualification knowledge testing rank in 2012 and 2011

Analyze Non parametric tests Legacy Dialogs Two related samples
Wilcoxon Signed Ranks Test / Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
1.posms_12 - 1.posms_11	Negative Ranks	79 ^a	69,06	5455,50
	Positive Ranks	62 ^b	73,48	4555,50
	Ties	57 ^c		
	Total	198		
2.posms_12 - 2.posms_11	Negative Ranks	14 ^d	34,64	485,00
	Positive Ranks	163 ^e	93,67	15268,00
	Ties	22 ^f		
	Total	199		
3.posms_12 - 3.posms_11	Negative Ranks	44 ^g	62,50	2750,00
	Positive Ranks	88 ^h	68,50	6028,00
	Ties	66 ⁱ		
	Total	198		

Tiek salīdzinātas atzīmes pa posmiem 2011. un 2012. gados: -1.posma atzīmes savā starpā; 2.posma atzīmes savā starpā un 3.posma atzīmes savā starpā, nosakot, ka:

a. 1.posms_12 < 1.posms_11, b. 1.posms_12 > 1.posms_11, c. 1.posms_12 = 1.posms_11, d. 2.posms_12 < 2.posms_11, e. 2.posms_12 > 2.posms_11, f. 2.posms_12 = 2.posms_11, g. 3.posms_12 < 3.posms_11, h. 3.posms_12 > 3.posms_11, i. 3.posms_12 = 3.posms_11.

4. tabula

Ārstu ikgadējās kvalifikācijas pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of results of doctor's annual qualification knowledge testing by periods in 2012 and 2011

Test Statistics^a

	1.posms_12 - 1.posms_11	2.posms_12 - 2.posms_11	3.posms_12 - 3.posms_11
Z	-,961 ^b	-10,933 ^c	-3,875 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,337	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks

5. tabula

Ārstu palīgu zināšanu pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of doctors assistant's qualification knowledge testing rank in 2012 and 2011

Wilcoxon Signed Ranks Test/ Raks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
1.posms_12 - 1.posms_11	Negative Ranks	328 ^a	351,84	115405,00
	Positive Ranks	416 ^b	388,79	161735,00
	Ties	277 ^c		
	Total	1021		
2.posms_12 - 2.posms_11	Negative Ranks	63 ^d	247,07	15565,50
	Positive Ranks	870 ^e	482,93	420145,50
	Ties	90 ^f		
	Total	1023		
3.posms_12 - 3.posms_11	Negative Ranks	123 ^g	277,91	34183,00
	Positive Ranks	694 ^h	432,23	299970,00
	Ties	205 ⁱ		
	Total	1022		

Tiek salīdzinātas atzīmes pa posmiem 2011. un 2012. gados: 1.posma atzīmes savā starpā; 2.posma atzīmes savā starpā un 3.posma atzīmes savā starpā, nosakot, ka:

a. 1.posms_12 < 1.posms_11, b. 1.posms_12 > 1.posms_11, c. 1.posms_12 = 1.posms_11, d. 2.posms_12 < 2.posms_11, e. 2.posms_12 > 2.posms_11, f. 2.posms_12 = 2.posms_11, g. 3.posms_12 < 3.posms_11, h. 3.posms_12 > 3.posms_11, i. 3.posms_12 = 3.posms_11, skat. 6.tabulu

6. tabula

Ārstu palīgu ikgadējās kvalifikācijas pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of results of doctors assistant's annual qualification knowledge testing by periods in 2012 and 2011

Test Statistics^a

	1.posms_12 - 1.posms_11	2.posms_12 - 2.posms_11	3.posms_12 - 3.posms_11
Z	-4,063 ^b	-24,703 ^b	-20,047 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on negative ranks.

7. tabula

Māsu zināšanu pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of doctors assistant's qualification knowledge testing rank in 2012 and 2011

Medmāsas: Wilcoxon Signed Ranks Test/Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
1.posms_12 - 1.posms_11	Negative Ranks	12 ^a	9,00	108,00
	Positive Ranks	7 ^b	11,71	82,00
	Ties	13 ^c		
	Total	32		
2.posms_12 - 2.posms_11	Negative Ranks	5 ^d	6,10	30,50
	Positive Ranks	23 ^e	16,33	375,50
	Ties	4 ^f		
	Total	32		
3.posms_12 - 3.posms_11	Negative Ranks	4 ^g	11,63	46,50
	Positive Ranks	23 ^h	14,41	331,50
	Ties	5 ⁱ		
	Total	32		

Tiek salīdzinātas atzīmes pa posmiem 2011. un 2012. gados: 1.posma atzīmes savā starpā; 2.posma atzīmes savā starpā un 3.posma atzīmes savā starpā, nosakot, ka:

a. 1.posms_12 < 1.posms_11, b. 1.posms_12 > 1.posms_11, c. 1.posms_12 = 1.posms_11, d. 2.posms_12 < 2.posms_11, e. 2.posms_12 > 2.posms_11, f. 2.posms_12 = 2.posms_11, g. 3.posms_12 < 3.posms_11, h. 3.posms_12 > 3.posms_11, i. 3.posms_12 = 3.posms_11, skat. 8.tabulu

8. tabula

Māsu ikgadējās kvalifikācijas pārbaudes 2012. un 2011. gada salīdzinājums
Comparison of results of nurses' annual qualification knowledge testing by periods in 2012 and 2011

Test Statistics^a

	1.posms_12 - 1.posms_11	2.posms_12 - 2.posms_11	3.posms_12 - 3.posms_11
Z	-,538 ^b	-3,945 ^c	-3,527 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,590	,000	,000

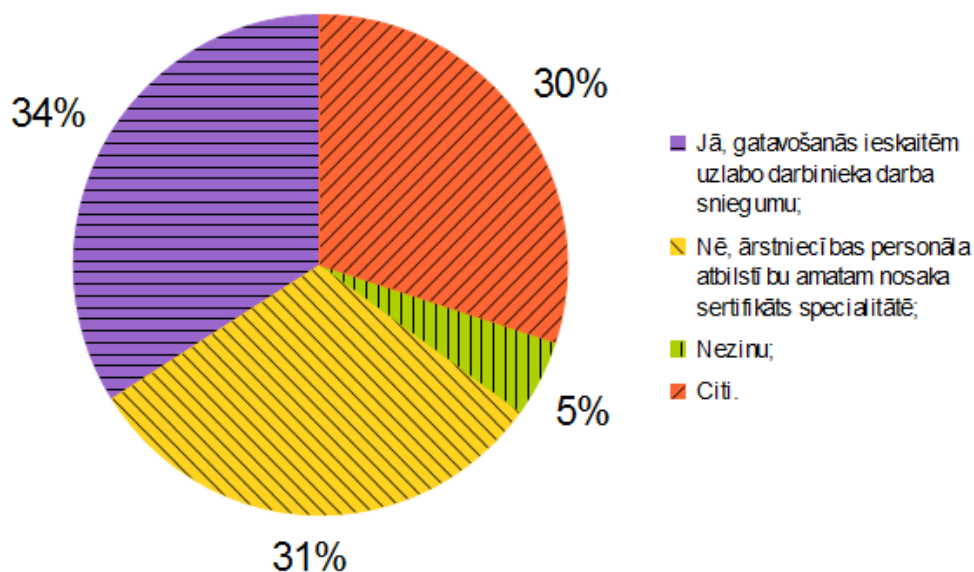
a. Wilcoxon Signed Ranks Test; b. Based on positive ranks; c. Based on negative ranks.

Izvērtējot iegūto datu analīzi, redzams, ka visos trijos posmos atzīmes ir atšķirīgas (salīdzinājums pēc gadiem, - 1. posms 2011.gadā un 2012. gadā; - 2. posms 2011.gadā un 2012. gadā; - 3. posms 2011.gadā un 2012. gadā), p<0,05 visos trijos gadījumos. Arī atzīmes uzlabojušās, visos trijos gadījumos Positive Ranks > par Negative Ranks).

Personāla ikgadējo kvalifikācijas pārbaūžu novērtējums

Evaluation of annual personnel qualification tests

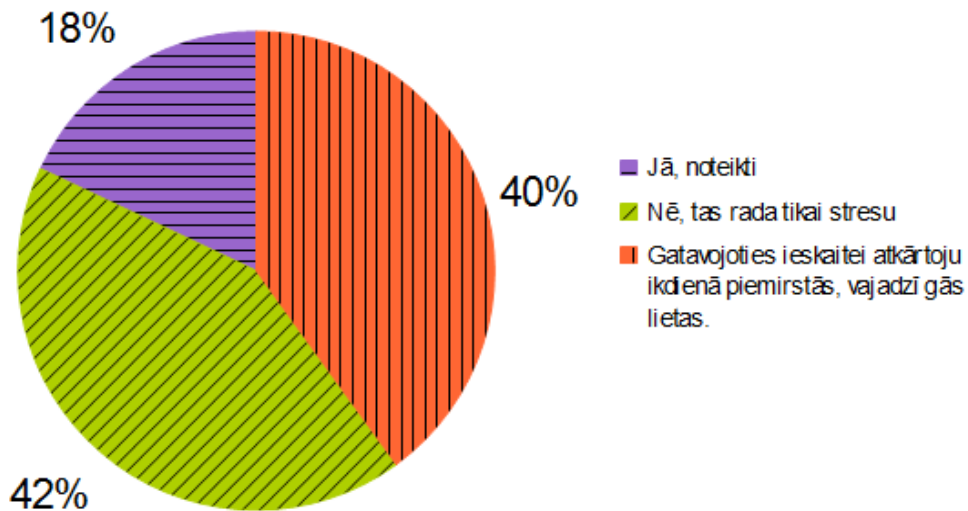
Nemot vērā, ka darbinieka kompetenci veido zināšanas, prasmes un attieksme, tad būtiski izvērtēt personāla viedokli par zināšanu un mācīšanās nepieciešamību, kā arī zināšanu pārbaudi. Iepriekš veiktie pētījumi NMPD (Dambe, 2012) rāda, ka NMPD darbinieki izsaka vēlēšanos mācīties vairāk darba devēja organizētos kursus, kuros ir vairāk praktisku nodarbību ar ikdienas NMP situācijām. Gatavojoties ieskaitēm patstāvīgi, darbinieks var kļūdīties pareizās rīcības vai atbildes izvēlē. Bridžs & Co (Brydges, Nair, at all 2012) norāda, ka situāciju un simulāciju mācības ir medicīnas personālam interesantas, taču labāki rezultāti sasniedzami mācoties pedagoga vadībā, jo svarīgs faktors mācību procesā ir atgriezeniskā saite, ko pašorientēta mācīšanās nedrošina. Nouns (Knowles, 2011) norāda, ka mācīšanas pieredze nodrošina paredzamākus un labākus rezultātus. Pētījuma otrajā daļā, lai noskaidrotu NMPD ārstniecības personāla attieksmi pret IKP, tika izmantota Strazdas (2012) veiktās NMP personāla aptaujas dati. Analīzei tika izmantoti divi anketas jautājumi, kas pēc autoru domām, sniedz pilnīgu ieskatu par personāla attieksmi. Uz pirmo jautājumu, „Vai darbiniekam būtu jākārtos ikgadējās ieskaites?“, skat. 2. attēlu, 34% vai 75 respondenti atbild pozitīvi, ka gatavošanās ieskaitēm uzlabo darbinieka darba sniegumu, noraidoši atbildēja 70 respondenti vai 31%, viedokļa nebija 12 vai 5% respondentu, savukārt 30% vai 67 respondenti izvēlējās citu atbildi, norādot, ka atbalsta ieskaites, taču vēlētos tās kārtot retāk reizi divos – piecos gados, citi uzskata, ka ieskaites rada pārāk daudz stresa, un vēl daļa rosina vairāk NMPD vadībai organizēt kursus, seminārus un praktiskas mācības NMP situācijās un praktiskās, darbam reāli noderīgās lietās.



1. att. Darbinieku viedoklis par zināšanu pārbaudes nepieciešamību
Fig.1 Employee opinion about necessity at knowledge testing necessity

Līdzīgi, runājot par NMP personāla mācību motivāciju, Rodžers (Roger, 2009) uzskata, ka mediķi kā pieaugušie, grib mācīties to, kas noderēs ikdienas darbā, un mācību laikā saņemt atbildes uz aktuāliem jautājumiem. Šī (O'Shea, 2003) analizējot medicīnas māsas pašmotivāciju mācīties, konstatē, ka pieaugušo pedagogi un māsas nereti nav vienojušies par mērķi, kas un kāpēc sasniedzams mācoties, un tādēļ māsām trūkst motivācijas.

Uz jautājumu „Vai Jūs piekrītat, ka mācoties ikgadējām kvalifikācijas ieskaitēm uzlabojas Jūsu zināšanas?” atbildes skat. 2. attēlā, pozitīvi atbild 58 % respondentu, no tiem 41 vai 18% aptaujāto atbild apstiprinoši, savukārt 40% vai 89 respondenti uzskata, ka gatavojoties ieskaitei tiek atkārtotas ikdienā piemirstās, vajadzīgās lietas. 42% vai 92 atbild negatīvi, norādot, ka IKP tikai rada stresu.



2. att. *Vai Jūs piekrītat, ka mācoties ikgadējām kvalifikācijas ieskaitēm uzlabojas Jūsu zināšanas?*

Fig.2 *Do you agree that learning for annual qualifications tests improves your knowledge?*

Bristols (Bristol, 2012) uzskata, ka rezistenci mācību procesam medicīnas māsām rada negatīva iepriekšēja mācību pieredze un bailes no pārbaudījuma.

Ierobežojumi *Restrictions*

No NMPD strādājošajiem 1860 neatliekamās medicīniskās palīdzības darbiniekiem ikgadējo kvalifikācijas pārbaūžu rezultātu datus varēja analizēt tikai 1252. Izvēlēti tika tikai tie darbinieki, kuri bija pārbaudes veikuši gan 2011. gan 2012. gadā. 2010. gada rezultātus nevar salīdzināt, jo tika lietota atšķirīga zināšanu pārbaudes metodika. Ņemot vērā, ka vidēji gadā no darba NM aiziet

apmēram 385 darbinieki, un to vietā darbu uzsāk jauni, korelāciju zināšanu un prasmju attīstībai nebija iespējams noteikt apmēram 600 ārstniecības personām.

Secinājumi

Conclusions

Pētījuma rezultāti rāda, ka neskatoties uz aptaujā fiksēto NMPD darbinieku nepatiku pret kvalifikācijas pārbaudēm (42% respondentu), IKP rezultāti uzlabojas visos posmos, līdz ar to varam secināt, ka uzlabojas arī ārstniecības personāla zināšanas. Ņemot vērā, ka IKP ir obligāta, personāla mācīšanās gatavojoties ieskaitei veicina personāla pašorientētu un pašmotivētu mācīšanos. Personāls IKP uzskata par represīvu metodi vai mācīšanos piespiedu kārtā. Trešdaļa respondentu (1.attēls), uzskata, ka ārstniecības personas atbilstību nosaka sertifikāts specialitātē. Taču medicīnā izmaiņas notiek nepārtraukti, mainās ārstēšanas taktika, medikamenti, un zināšanas ir jāpilnveido nepārtraukti, nevis reizi piecos gados resertificējoties. Gatavošanās ieskaitēm nereti notiek grupās ar kolēģiem izrunājot jautājumus un atbildes. Apstiprinājušās teorētiskās atziņas, ka pašorientēta mācīšanās ir nozīmīga, taču pastāv arī draudi, ka mācību procesā var pietrūkt terminu skaidrojuma un izpratnes, ko var gūt atbalsta veidā no pedagoga mācību procesā. Turpmākai personāla attīstībai, lai motivētu personāla pašmotivētu mācīšanos mūža garumā, iespējams, ka no motivācijas piespiedu kārtā, jāveido sistēma, kas sniedz gandarījumu, piemēram, konkrētu kredītpunktu piešķiršana par noteiktu rezultātu IKP, tiks turpināti padziļināti pētījumi izglītības motivācijas virzienā.

Kopsavilkums

Summary

The purpose of this paper is to clarify – does and how yearly made testing of knowledge at a work place enhance NMP medical personnel's self-directed and self-motivated lifelong learning, and how it affects works results. The research includes 1800 employees of the Latvian Ambulance personnel – doctors, doctors' assistants and nurses, who have changed their employer due to the reform of the health care system and who ensure an emergency medical aid in the frame of the unified State Emergency Medical service. In this research, the results of an yearly made testing of theoretical knowledge of the Ambulance personnel for the years 2011 and 2012 are analyzed, compared with works results evaluation and personnel attitude's figures, acquired by personnel's questionnaire.

The results of this research show that testing of knowledge enhances personnel's self-directed learning, nevertheless – it does not affect works results, significantly. Analyzing the questionnaire regarding personnel's attitude to a testing of knowledge

data, it realizes that another factors of personnel's motivation for lifelong learning have to be looked up.

Literatūra Bibliography

1. Armstrong, M. (2005). *Strategic Human Resource Management: A Guide to Action*, 3rd Edition London: Kogan Page Publishers.
2. Bristol, T. J. (2012). Hybrid learning in nursing education: Seat time plus feet time. *Teaching and Learning in Nursing* 7, 162-166 pp.
3. Brydges, R. (2010). What are we missing? On our problems of definition in health professions education. *Medical Education 2010*, Blackwell Publishing Ltd, 1052–1053 pp.
4. Brydges, R., Nair P., Ma, I., Shanks, D., Hatala, R. (2012). Directed self-regulated versus instructor-regulated learning in simulation training. *MEDICAL EDUCATION*, Blackwell Publishing Ltd, 648-656 pp.
5. Dambe, G. (2012). Evolution of learning organized by employer, *Psychology, Sociology and Pedagogy, Social Science*, <http://www.arsa-conf.com/actual-conferences-and-papers/>
6. Dubois, D., Shalin, V. L., Levi, K. R., & Borman, W. C. (1993). *Job knowledge test design: A cognitively-oriented approach*. U.S. Office of Naval Research Report, Institute Report 241, from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED369961&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED369961
7. Dye, D. A., Reck, M., & McDaniel, M. A. (1993). The validity of job knowledge measures. *International Journal of Selection and Assessment*, 1, 153-157 pp.
8. David, T. J. & Patel, L. (1995). Adult learning theory, problem based learning and paediatrics. *Arch Dis Child*, 73 (4), 357-363 pp.
9. Geske, A., Grīnfelds A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, Rīga.
10. Knowles, M., Swanson R., Holton E. (2011). *The Adult Learner: The definite classic in adult education and human resource development*. 7th edition London, Elsevier 406 p
11. Mankin, D. (2009). *Human Resource Development*, Oxford University Press, Oxford, New York.
12. Monappa, A., Saiyadain, M. S. (1996). *Personnel Management*. New Delhi, Tata McGraw-Hill.
13. O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature., *Journal of Advanced Nursing*, Blackwell Publishing Ltd 43 (1), 62–70 pp.
14. Rogers, R. L. (2009). *Practical teaching in emergency medicine*. Blackwell Publishing, Wiley-Blackwell.
15. Rothwell W. J. (2008). *Adult Learning Basics*, American Society for Training & Development.
16. Sims, R. R. (2006). *Human Resource development: today and tomorrow*. Greenwich, Information Age Publishing.
17. Stolovitch, H. D. Keeps, E. J. (2012). *Telling Ain't Training* 2nd Edition ASTD Press.
18. Strazda, A. (2012). *Personāla attīstības iespējas NMP dienestā*, maģistra darbs, Rīgas Starptautiskā Ekonomikas Biznesa administrācijas augstskola. 96 lpp.

19. Tagawa, M. (1997). *Physician Self-directed Learning and Education*, Kaohsiung J Med Sci 2008; 24: 380–385 pp.
20. Vaughan, D. (1996). *The Challenger launches decision: Risky technology, culture, and deviance at NASA. Research Seminar in Engineering Systems*. Chicago: University of Chicago Press, 576 p.
21. Wlodkowski R.J. (2008). *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*, Third Edition, Jossey-Bass, 375 p.

Gundega Dambe	Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Izglītības vadības DSP doktorante E-pasts: gundega.dambe@inbox.lv tālrunis: +371 29481551
Dzintra Atstāja	Banku augstskolas asoc. profesore e- pasts: dzintra.atstaja@ba.lv tālrunis: +371 29412245

**SISTĒMISKA PIEEJA ZINĀŠANU UN PRASMJU
PĀRVALDĪBĀ IZGLĪTĪBAS VADĪBAS KONTEKSTĀ**
*Systemic approach to knowledge and skills management in the
context of education administration*

Juris Firsts

Rīgas 1. Medicīnas koledža

Abstract. *Much has been written on the significance of knowledge management, the challenges facing organizations, and the relevant human resource management activities involved in assuring the acquisition and transfer of knowledge. Higher education plays an important role in preparing students to assume the knowledge management and human resource roles so necessary to organizations. The authors examined the relationship between knowledge management, human resource management, and typical knowledge learning goals of an accredited medical education program. The work is based on the relationship between knowledge management, human resource management and competence development process.*

Keywords: *higher education, human resource management, knowledge management, scientific cognition, study process.*

Saīsinājumi: ZP - zināšanas pārvaldība; CRP - cilvēku resursu pārvaldība; IT - informācijas tehnoloģijas.

Ievads

Introduction

Zināšanu un prasmju pārvaldība kā aktuāla tēma, tiek apskatīta daudzu autoru publikācijās. Īpaši tiek akcentēta pārvaldības organizēšana, informācijas un pieredzes apmaiņas nodrošināšana gan tās iegūšanas, gan nodošanas procesā. Tiek akcentēta ne tikai spēja darboties jau izveidotā pārvaldības sistēmā, bet arī veidot to kā savas darbības modeli. Priekšplānā izvirzās cilvēka loma un ZP sagatavošanas procesa organizēšana. Šajā kontekstā tiek apskatīta savstarpējās sakarības starp ZP, CRP un tipisku uz zināšanām mērķētu studiju procesu ar tālāku analīzi, kuras teorētiskais pamatojums balstās uz B. Blūma un līdzautoru attīstīto taksonomijas teoriju (Pickard, M. J., 2007).

Process, ar kuru organizācijas attīstās, organizē un dalās zināšanās ir ZP, un tas var būt ilgspējīgas konkurences priekšrocības avots (Hatch & Dyer, 2004). Šai procesā veidotās un pieejamās jaunās un esošās zināšanas piedāvā milzīgu izaicinājumu un iespējas organizācijām, tai skaitā izglītības iestādēm konkurēt reģionā.

Raksta mērķis ir salīdzināt vairākus procesus (organizatorisko procesu CRP un ZP aktivitātēs) B. Blūma taksonomijas kontekstā.

Metodika *Methods*

Lai noskaidrotu studiju vides ietekmējošos faktorus spēju un prasmju veidošanās procesā tika pielietoti sekojoši pētījuma metodes:

- zinātniskās literatūras teorētiskā analīze – tiek veikta, lai noskaidrotu savstarpējās sakarības starp zināšanu pārvaldības procesu, cilvēkresursu pārvaldības un tipisku uz zināšanām mērķētu studiju procesu, kuras teorētiskais pamatojums balstās uz B. Blūma tālāk attīstīto taksonomijas teoriju
- novērošana – raksta autors izmanto savu pieredzi pasniedzēja un pētnieciskā projekta vadītāja darbā, lai noteiktu prasmju un spēju formēšanās procesa novērtējumu.
- aptauja – rakstā izmantoti autora 2008. – 2011. gadā veiktā projekta „Dažādu faktoru ietekme uz bronhu sienīņas reaktivitāti” dalībnieku un ārpus projekta esošo studentu aptauja, kas balstās uz spēju un prasmju veidošanās novērtējumu izmantojot attīstīto B.Blūma taksonomijas teorijas principus.
- matemātiskās statistikas metodes – aptaujas anketas kvantitatīvo datu apstrāde veikta, izmantojot datu statistiskās apstrādes programmu SPSS 19.0 un *Microsoft EXCEL-2000*.

Laikā no 2008. – 2011. gadam X” koledžā tika sagatavots un realizēts pētniecības projekts (turpmāk tekstā – Projekts) „Dažādu faktoru ietekme uz bronhu sienīņas reaktivitāti”, kura laikā tika veikti studentu novērojumi, aptaujas, studentiem un jau veselības aprūpē strādājošiem, kopumā 142 respondenti, no tie izslēgti 13, kuru anketas neatbilda projekta nosacījumiem. Analizēti veselības aprūpes projekta dalībnieku dati, un tie tika salīdzināti ar studentiem, kuri dalību projektā neņēma. Tika analizēts projekta dalībnieku procentuālā attiecība uz kopējo studentu skaitu, kvalifikācijas darbu novērtējums, konkurētspēja darba tirgū un korelācija starp iepriekš minēto abās izlasēs. Iegūtie rezultāti tika analizēti, izmantojot kvantitatīvu metodi.

Respondenti tika informēti par projekta mērķi, rezultātu analīzes metodēm un anonimitātes ievērošanu. Respondenti tika aicināti pēc brīvprātības principa. Respondenti pēc dzimuma sievietes (98%), pēdējā kursa studenti un absolventi ar darba stāžu 3 gadi pēc koledžas beigšanas. Pētījumā izmantotā metodoloģija balstījās uz A. Geskes, A. Grīnfelda (2006) grāmatas „Izglītības pētniecība” teorētiskajām nostādnēm. Projekta pētījums tika vērsts uz spēju iekļauties studiju procesā, kompetenču veidošanās procesa specifiku un konkurences spējām darba tirgū.

B. Blūma taksonomija, zināšanu pārvaldība un cilvēkresursu pārvaldības savstarpējās sakarības
B. Bloom's taxonomy, knowledge management and human resources management interconnectedness.

B. Blūma taksonomiju var adaptēt kā mērinstrumentu augstākajā izglītībā zināšanu pārvaldības procesā (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer & Pintrich, 2001). A. M. Serbans un J. Luans (2002) atsaucas uz pieciem iemesliem, kas ieinteresē, nosaka un definē ZP lomu: informācijas pārslodze un haoss; informācijas plūsmas sastrēgumi; informācijas un prasmju segmentācija un specializācija; darbaspēka mobilitāte; konkurence. Tas viss rosina izveidot sistēmu, kas dotu katram būt spējīgam savlaicīgi atrast nepieciešamo informāciju bez nepieciešamības kļūt par ekspertu IT jomā. Savukārt tas sniedz iespēju vadīt procesus vairāk efektīvi, racionāli un pārvaldīt informāciju.

Speciālistu aprīte un mobilitāte ir radījusi organizācijām un izglītības iestādēm nepieciešamību savā sistēmā novērtēt, uztvert, saglabāt, un dalīties ar zināšanām, prasmēm un spējām, kas var tikt zaudētas ar darbinieku aiziešanu. Organizācijām ir būtiski prognozēt, plānot un izteikti elastīgi piemēroties izmaiņām ar mērķi saglabāt konkurētspēju. Tāpēc nepārtraukta radoša un inovatīva procesa vadības uzlabošana kļūst kā konkurētspējas priekšnoteikums. Informācijas un zināšanu bāzes esamība un tās dinamiska attīstība ir organizācijas dzīvotspējas rādītājs.

Ir dažādi veidi, kā klasificēt zināšanas. J. B. G. Tilaks (2002) zināšanas klasificē vai nu kā „ar pieredzi iegūtās” zināšanas, vai arī zināšanas, kuras ir iegūtas pētnieciskā vai zinātniskā izziņas procesā.

G. M. Steins, (2004) piedāvā savu skatījumu par zināšanām un to saistību starp datiem un informāciju.

1. Ar zināšanām ir jāsaprot apzināts un vadīts darbības process.
2. Zināšanas noved pie lēmumu pieņemšanas un rīcības plānošanas.
3. Zināšanas ir nemateriāls aktīvs, kas izpaužas konkrētas, apzinātas darbības plānošanā un realizācijā (Steyn, 2004).

Šīs neizteiktās zināšanas var kļūt par organizācijas zināšanām, ja tās tiek tieši izmantotas organizatoriskajā procesā un iekļaujas vadības nodrošināšanā ar mērķi veicināt personisko un profesionālo izaugsmi, zināšanu apmaiņu un prasmju pilnveidošanu visā organizācijā, izstrādājot zināšanu apmaiņas kultūru un vides organizāciju (Steyn, 2003).

M. T. Hansens, M. L. Mors un B. Lovas (2005) analizēja zināšanu koplietošanas trīs posmus – lemjot par zināšanu meklēšanu; zināšanu meklēšana un pārceļot zināšanas – kā daļu no ZP procesa uzstādījumiem. Konstatēja, ka mijiedarbības risinājumi starp šīm robežām dažādiem autoriem atšķiras un galvenokārt par resursiem, kas nepieciešami lēmuma pieņemšanā, zināšanu meklēšanā, realizēšanā un / vai par koplietošanas iespējām zināšanu nodošanā.

Autori akcentēja vienojošo šajā procesā - konkurences pieauguma iespējas, kas korelē ar piesaistīto resursu apjomu.

A. Haesls un P. Boxalls (2005) pārbaudīja zināšanu pārvaldības pieeju, izmantojot IT risinājumu, kas ietver zināšanu kodifikāciju un tā tika izmantota, lai skaidri formulētu zināšanu iegūšanu un CRP risinājumu efektivitāti. Šīs divas pieejas papildina viena otru. Turklāt nedrīkst aizmirst svarīgus komponentus, t.i., atbalstošu organizatorisko vidi un kultūru. Labvēlīgas ZP vides izveide uzlabo gan sociālpsiholoģiskiem faktoriem, gan cilvēku aktivitātei (Cabrera, & Cabrera, 2005).

Organizācijām jāapsver, kā aktīvi un pastāvīgi atjaunot zināšanas, veidojot vidi, kas veicina ZP, nodrošinot pozitīvu attieksmi un atbalstošu organizatorisko kultūru. B. O'Neills un M. Adia, (2007) ierosināja sabalansēt darbinieku vēlmi dalīties zināšanās ar atlīdzību, kas ir proporcionāla nodoto zināšanu apjomam.

ZP veiksmīga attīstība pieprasa nepieciešamību izprast svarīgākās indivīda un organizācijas kultūras vērtības. Šīs kultūras vērtības var pamudināt vēlmi attīstīt zināšanu apmaiņas sistēmu (Kok, 2006). Organizācijām ir jāizmanto efektīva cilvēkresursu politika un ZP prakse, lai varētu integrēt zināšanas un iemaņas no darba tirgū esošiem potenciāliem darbiniekiem. Ja zināšanas un prasmes, kas iegūtas citos uzņēmumos ir jāintegrē sava uzņēmuma zināšanās tad efektīvi to var paveikt ar veiksmīgu CRP un ZP (Stevens et al, 2006).

D. B. Minbaevas (2005) pētījums liecina, ka CRP stratēģija ir integrēta sistēma ar mērķi sekmētu ZP un veicināt organizācijas izaugsmi. Tāds pats process tiek pētīts augstskolā, vērtējot iespēju veicināt zināšanu apguves velmi un to prognozēt un vadīt.

P. C. Kandys (2000) uzsver lielo nozīmi Boyers (1990) akadēmiskā darba četrkārtīgajam zināšanu dalījumu (atklāšana, lietošana, integrēšana, apgūšana). Šāds dalījums ņem vērā kritērijus no absolventu un akademiķu puses un atzīst, ka dzīvojam informācijas vidē un uz vērtībām balstītā sabiedrībā un strādājam zināšanās balstītu darbu.

S. A. Santos (2005) atzīmē, ka izglītības iestādes ir vienas no pēdējām, kas īsteno ZP principus un programmas un ierosina, ka akadēmiskai sabiedrībai nepieciešams pāriet no zināšanu uzkrāšanas uz zināšanu apmaiņu. Efektīva ZP var palielināt augstskolas spēju tikt iesaistītai kā partneris reģionālajā ekonomiskajā apritē, par ko liecina Eiropas augstskolu centieni pastiprināt savu līdzdalību ekonomiskajos procesos (Charles, 2006).

Mācību iestādes cenšas ieņemt galveno ekonomisko lomu reģionos, kuros kalpo kā darba devēji, tehnoloģisko risinājumu avoti un cilvēkkapitāla attīstība centri personām un uzņēmumiem. Uz zināšanām balstītu produktu attīstība augstskolas piedāvā reģiona juridiskām un fiziskām personām, kas savukārt paaugstina sadarbības partneru konkurētspēju un izaugsmi nākotnē (Moss, Kubacki, Hersh & Gunn, 2007).

Izglītības iestādes aktivizē nozares vidi, sagatavojot studentus konkurētspējīgu zināšanu apgūšanā sarežģītajos globalizācija apstākļos. Šis uzdevums prasa universitātēm pastāvīgu evolūciju, pētnieciskās darbības dinamisku attīstību un dod iespēju iegūto rezultātus analizēt, prognozēt iespējamās darbības un attīstības virzienus, kā arī aktīvi atbildot uz visiem izaicinājumiem, kas izriet no zināšanu radīšanas (Stukalina, 2008).

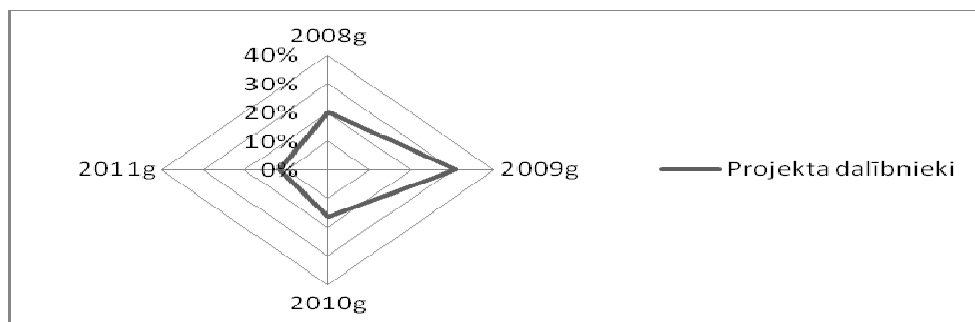
Praktiskais pētījums *Practical study*

Projekts bija paredzēts kā brīvprātīgs papildus pasākums mācību procesa laikā un tika vienlaicīgi izvērtēta studentu attieksmes maiņa pret ārpus studiju programmas aktivitātēm, spēju un prasmju veidošanās salīdzinoši ar ārpus projekta esošajiem, pētniecisko prasmju apguve un to lietojums pamatprogrammās salīdzinājumā ar vidējo statistisko koledžā.

Pats projekts pētījumā tika izmantots kā sistēmiskas darbības modelis, kuru realizēja izglītības vadības iestādes, kā šī procesa indikatori ir apskatīti trīs rādītāji:

- studentu skaita dinamika projektā izteikta procentos salīdzinājumā ar kopējo skaitu,
- sekmības rādītāji gan atsevišķās studiju programmās, gan kvalifikācijas darba vērtējumā,
- viens no cilvēkresursu vadības rādītājiem – konkurētspēja darba tirgū.

Dalībnieku skaita procentuālā dinamika attiecībā uz visu studentu skaitu attēlota 1. attēlā.



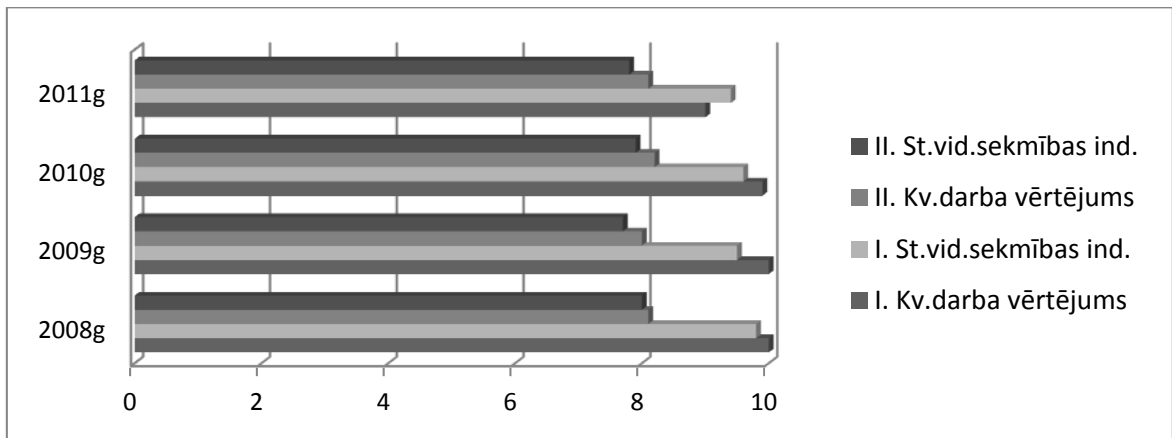
1.attēls. Dalībnieku skaita projektā izteikts % no kopējā studentu skaita
(no 2008. līdz 2011.g.)

Fig.1 The number of participants in the project in% of the total number of students
(2008 - 2011)

Pēdējā gada procentuālais studentu skaita samazinājums projektā saistās ar izteiktu studentu pieaugumu studiju programmā un izteiktu pieejamo resursu samazinājumu.

Projekta ietvaros tika veidoti studentu kvalifikācijas darbi, kuru vērtējumu sniedza kompetenta kvalifikācijas komisija ar pieaicinātiem ekspertiem no citām

augstskolām un sociālo partneru pārstāvi. Vērtējumu rezultāti attēloti 2. attēlā, salīdzinoši uz pārējo studentu fona.



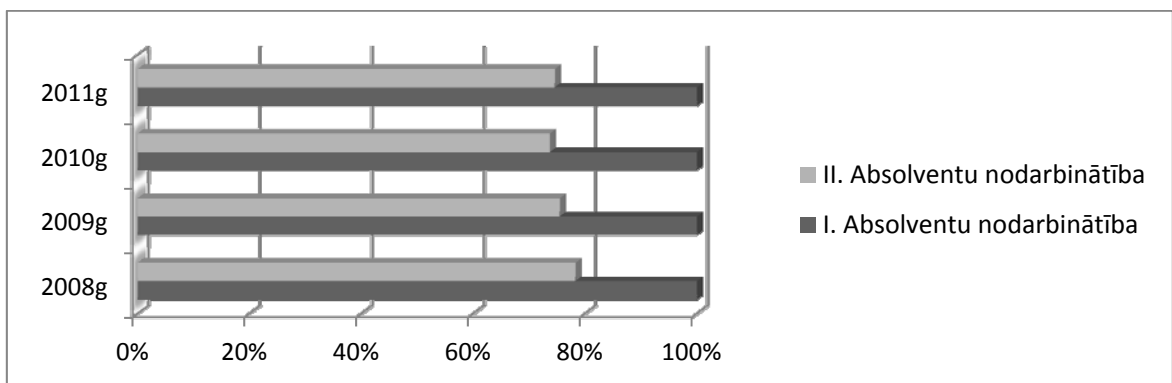
2. attēls. Kvalifikācijas darbu un vidējās sekmības indeksa salīdzinājums

Fig.2 Comparison between the qualification work and the average success score index

Diagrammā salīdzināti savā starpā studentu kvalifikācijas darbu un vidējie sekmības rādītāju indeksi. Ar „I” apzīmēti projekta dalībnieki, bet ar „II” projektā nepiedalījušies. Vidējie rādītāji starp grupām atšķiras kvalifikācijas darbu vērtējumā (10 baļļu vērtējumā) par 1,625 un vidējais sekmības indekss 1,725 par labu „I” respondentu grupai, kas liecina par pētniecības izziņas procesa ietekmi uz mācību rezultātiem.

3.attēlā sniegts salīdzinājums par spēju konkurēt darba tirgū. Projekta dalībnieki izteikti prevalē līdz pat 25,5% lielākām iespējām salīdzinoši ar pārējiem.

Spirmena korelācijas koeficientu starp studentu vidējo sekmību, kvalifikācijas darba vērtējumu un konkurētspēju darba tirgū ir robežās no 0,632 līdz 0,949 ($p < 0,05$). Samērā augstā korelācija liecina par procesu savstarpējo izteikto mijiedarbību.



3.attēls. Absolventu nodarbinātības vidējie rādītāji

Fig.3 Graduate employment averages

Tika novērots:

- salīdzinoši pa gadiem studentu interese pieaugusi dalībai ārpus studiju programmas paredzētajos projektos;
- salīdzinoši sekmju līmenis attiecībā pret vidējo statistisko pārsniedza par 1,725 ballēm 10 ballu vērtēšanas sistēmā;
- izteikta aktivitāte no projektā dalību ņēmušo studentu puses izpaudās mācību programmu satura vērtēšanā un analīzē, kas bija arī kā indikators tās korekcijai;
- I grupas absolventu konkurētspēja darba tirgū ir līdz pat 25% augstāka salīdzinājumā ar II grupu;
- pieaugot pētnieciskās (zinātniskās) darbības aktivitātei studiju procesā, paaugstinās spēju un prasmju veidošanās apjoms un konkurētspēja darba tirgū.

Secinājumi *Conclusions*

No iegūtajiem pētījuma datiem var secināt:

1. Studiju vide ir jāapskata kā sistēma, kurai piemīt savs darbības raksturs, lietu aprīte un jebkurš rezultāts ir sistēmas indikators, kas parāda tās darbības sistēmiskumu.
2. Studiju programmu piedāvājumam jābūt elastīgam, ņemot vērā studenta individuālās pamatzināšanas un darba tirgus analīzes rezultātus.
3. Studiju programmas apguves procesā jāievieš labi definējamus un izmērāmus kritērijus, kas perspektīvā tiek savlaicīgi analizēti un koriģēti atbilstoši apkārtējās vides prasībām un profesijas standartam.
4. Mācību programmas apguvei jābūt orientētai uz rezultātu balstītu pieeju, akcentējot resursu pietiekamību:
 - a. patstāvīgā darba organizēšanā un realizēšanā;
 - b. pētnieciskā (zinātniskā) darba, kā studiju procesa sastāvdaļas organizēšanu un realizēšanu.
5. CRP process ietver sevī ne tikai mācību iestādi, absolventus un to iekļaušanos darba tirgū, bet arī sociālos partnerus kā vienota sistēmas sastāvdaļu, kas savukārt jāņem vērā, analizējot un izstrādājot tuvāko un tālāko nozares attīstības perspektīvi.
6. Spēju un prasmju dinamiska attīstība ir CRP un ZP procesu efektīvas norises indikators, ko var noteikt, izmantojot B. Blūma mūsdienīgi attīstīto taksonomijas teoriju.

Summary

This paper examines the mutual relationship between knowledge management, human resource management and revision of Bloom's Taxonomy. These correlations were analyzed in the practical study "The impact of various factors on the walls of the bronchial reactivity." During the study analyzed the practical subjects and the rest of the student's skills and abilities molding process. Skill and ability formation results were obtained by analyzing the achievement levels, qualification and assessment of the job market after college graduation. Practical study participants compared to the rest showed their competitive advantage. The end of the article deals with potential to contribute to a more dynamic learning process.

Literatūra Bibliography

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E. & Pintrich, P. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman.
2. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
3. Bloom, B. S., Englehart, M. D., Farst, E. J., Walker, H. H. & Kraphtwohl, D. R. (1956). *The taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
4. Cabrera, E. F. & Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management*, 16, 720–735.
5. Candy, P. C. (2000). Knowledge navigators and lifelong learners: producing graduates for the information society. *Higher Education Research and Development*, 19, 261–277.
6. Charles, D. (2006). *Universities as key knowledge infrastructures in regional innovation systems*. *Innovation*, 19, 117–130.
7. Geske, A., Grīnfēlds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
8. Haesli, A. & Boxall, P. (2005). *When knowledge management meets HR strategy: An exploration of personalization-retention and codificationrecruitment configurations*. *International Journal of Human Resource Management*, 16, 1955–1975.
9. Hansen, M. T., Mors, M. L. & Lovas, B. (2005). *Knowledge sharing in organizations: Multiple networks, multiple phases*. *Academy of Management Journal*, 48, 776–793.
10. Hatch, N.W. & Dyer, J. H. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25, 1155–1178.
11. Kok, H. C. (2006). Cultivating knowledge sharing: An exploration of tacit organizational knowledge in Singapore. *Journal of Asian Business*, 22, 169–187.
12. Minbaeva, D. B. (2005). *HRM practices and MNC knowledge transfer*. *Personnel Review*, 34, 125–144.
13. Moss, G., Kubacki, K., Hersh, M. & Gunn, R. (2007). *Knowledge management in higher education: A comparison of individualistic and collectivist cultures*. *European Journal of Education*, 42, 377–394.
14. O'Neill, B. & Adya, M. (2007). *Knowledge sharing and the psychological contract: Managing knowledge workers across different stages of employment*. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 411–436.

15. Pickard, M. J. *The new Bloom's taxonomy: An overview for family and consumer science. Journal of Family and Consumer Sciences Education, Vol. 25, No. 1, Spring/Summer 2007*
16. Santo, S. A. (2005). *Knowledge management: An imperative for schools of education. TechTrends, 49, 42–49.*
17. Serban, A. M. & Luan, J. (2002). *Overview of knowledge management. New Directions for Institutional Research, 113, 5–16.*
18. Stevens, M. J., Odden, G., Furuya, N., Bird, A. & Mendenhall, M. (2006). *HR factors affecting repatriate job satisfaction and job attachment for Japanese managers. International Journal of Human Resources Management, 17, 831–841.*
19. Steyn, G. M. (2003). *Creating knowledge through management education a case study of human resource management. Academic journal of Education, 3, 514–536.*
20. Steyn, G. M. (2004). *Harnessing the power of knowledge in higher education. Higher Education, 124, 615-631*
21. Stukalina, Y. (2008). *How to prepare students for productive and satisfying careers in the knowledge-based economy: Creating a more efficient educational environment. Technological and Economic Development, 14, 197–207.*
22. Tilak, J. B. G. (2002). *Knowledge society, education and aid. Compare, 32, 297-310.*

Juris Firsts	Rīgas 1. Medicīnas koledža, Latvijas Universitāte e-pasts: Jurisfirstsr1mk@inbox.lv Tel.: +371 29514370
--------------	--

**ГЕНДЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ САМООЦЕНКИ И
ОЦЕНКИ СВОЕГО ФИЗИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
СТУДЕНТАМИ ПЕРВОГО КУРСА**
**Gender studies of self-assessment and yourself physical
health first year students'**

Вида Ивашкене

Литовский университет спорта, Литва

Валентина Скирене

Литовский университет спорта,
Университет им. Миколаса Ромериса, Литва

Юргита Чепелёнене

Литовский университет спорта,
Университет им. Миколаса Ромериса, Литва

Эвальдас Скирюс

Университет им. Миколаса Ромериса, Литва

Abstract. *The aim of this study is to assess aspects of first year students' (young man and young women) health and self-esteem. Zaborskis' (1997) questionnaire was used for the study to assess subjectively students' perception of their personal health. Self-assessment was analysed using Rosenberg's (1965) self-esteem scale. The survey using an anonymous questionnaire was implemented in Kaunas during the classes in spring semester 2010. The study involved 249 first-year students (120 young man and 129 young women). First-year students young man assess their physical health is not much better than the students young women. Self-esteem most of the young men and young women the average, and the third - high. Gender differences are established only for three terms of ten self-assessment ($p < 0,05$).*

Keywords: *student's health, self-esteem, young man, young women.*

Введение
Introduction

Согласно Кон И.С. (Кон, 1990), человек, который уважает себя, уверен в себе, положительно себя оценивает – не чувствует себя лучшим, нежели другие. Он просто верит в себя и в то, что сможет преодолеть любые трудности.

Зимбардо П.Г. (Zimbardo, 2005) указывает, что самооценка – это мнение человека о себе самом, сформировавшееся в результате сравнения себя с другими.

Самооценка индивидов в обществе анализируется учеными разных стран (Josephs et al., 1992; Rowley et al., 1998; Twenge & Campbell, 2001; Niemz et et al., 2005), Однако, в Литве эта проблема изучена еще не достаточно.

Оценка своего здоровья является частью самосознания (Ананьев,

2006). Субъективная оценка здоровья – показатель, имеющий неразрывную связь с состоянием здоровья и факторами, его определяющими. Именно последние могут оказывать положительное или отрицательное влияние на оценку индивидом своего состояния (Goštautas, 1999; Aadahl et al., 2007).

Согласно Гоштаутас А. (Goštautas, 1999) хотя мнение о собственном здоровье является субъективным, научные исследования и лечебная практика свидетельствуют, что оно отражает не только физическое и эмоциональное состояние индивида, но и самочувствие, и множество других психофизиологических показателей. Исходя из этого, наравне с субъективной оценкой физического здоровья студентами, было бы разумно исследовать и другие аспекты самооценки.

Здоровье студентов анализируются в разных аспектах, однако еще недостаточно исследований, связанных с изучением его взаимосвязи с уровнем самооценки. В связи с этим, встает проблемный вопрос – какова связь между самооценкой и оценкой студентами своего физического здоровья по гендерному признаку?

Цель исследования. Выявить уровень самооценки студентов первого курса и оценки ими состояния своего физического здоровья по гендерному признаку.

Задачи исследования: 1. Установить уровень самооценки студентов первого курса и оценки ими состояния своего физического здоровья по гендерному признаку.

2. Выявить взаимосвязь указанных показателей по гендерному признаку.

Гипотеза исследования. Перед постановкой исследования была выдвинута гипотеза о том, что студенты отличаются более высокой самооценкой и оценкой состояния своего физического здоровья, нежели студентки.

Методы и организация исследования. Основными методами исследования явились анкетный опрос и статистический анализ полученных данных.

На основе вопросника Заборскиса А. (Zaborskis, 1997) была разработана анкета, позволяющая установить уровень оценки студентами состояния своего здоровья. Варианты ответов оценивались в баллах и соответствовали: 1 балл – очень хорошее; 2 балла – хорошее; 3 балла – среднее; 4 балла – плохое; 5 – очень плохое здоровье.

Для выявления уровня самооценки студентов использовалась методика Розенберга М. (Rosenberg, 1965). Испытуемым была предложена анкета, состоявшая из 10 положений, характеризующих их состояние. Им необходимо было оценить каждую характеристику, выбрав один из четырех вариантов ответов.

Статистическая обработка данных. Статистическая обработка данных проводилась с помощью пакета программы накопления и анализа данных SPSS (*Statistical Package for Social Science*) 17.0. Для сравнения результатов различных групп испытуемых был использован χ^2 (*chi-квадрат*) критерий. Достоверность различия среднегрупповых данных определялась по t – критерию Стьюдента (Student) при уровне значимости $p < 0,05$. Степень взаимосвязи исследуемых параметров оценивалась по величине коэффициента корреляции Пирсона (*r*).

Организация исследования. Анонимное анкетирование, в котором приняли участие 249 студентов-первокурсников, обучающихся на гуманитарных факультетах высших учебных заведений г. Каунас (из них 120 юношей и 129 девушек), проводилось весной 2010 г. Студенты были отобраны методом случайного выбора.

Результаты исследования *Results*

Анализ уровней самооценки студентов свидетельствует, что большая часть юношей и девушек оценивают себя средне, а треть испытуемых – высоко (табл. 1).

Таблица 1

Распределение уровня самооценки испытуемых по гендерному признаку (%).
Distribution of self esteem of subjects by gender

Испытуемые	Уровни самооценки			Уровень значимости
	Низкий	Средний	Высокий	
Юноши	2,50	58,32	39,23	$p > 0,05$
Девушки	4,74	61,24	34,11	

Сравнение самооценки респондентов по половому признаку выявило, что мнение юношей и девушек достоверно различается по таким положениям, как: «иногда не доволен собой» – 17,50 юношей и 30,23% девушек; «чувствую, что обладаю большим количеством хороших качеств» – 86,67 и 70,54% соответственно; «чувствую, что мне нечем гордиться» – 25,00 и 13,18% соответственно ($p < 0,05$), (табл. 2).

Анализ мнения первокурсников о состоянии своего физического здоровья по гендерному признаку показал, что 46,67% юношей и 34,88% девушек оценивают его хорошо, 29,17 и 37,21% соответственно – достаточно хорошо 20,83 и 26,36% – удовлетворительно (рис. 1). Статистически достоверной разницы между оценками здоровья по половому признаку не обнаружено ($p > 0,05$).

Таблица 2

Самооценка студентов и студенток (%)
Self-assessment of male and female student's (%).

N	Испытуемые	Варианты ответов				Значение χ^2 и уровень достоверности
		Полностью согласен	Согласен	Не согласен	Полностью не согласен	
1.	Полностью доволен собой					$\chi^2(3) = 0,17,$ $p > 0,05$
	Ю	22,50	60,00	16,67	0,83	
	Д	22,48	58,14	18,60	0,78	
2.	Иногда бываю недоволен собой					$\chi^2(3) = 9,35,$ $p < 0,05$
	Ю	4,17	17,50	57,50	20,83	
	Д	0,78	30,23	44,96	24,03	
3.	Чувствую, что у меня много положительных качеств					$\chi^2(2) = 14,80,$ $p < 0,05$
	Ю	5,00	86,67	8,33	0	
	Д	21,71	70,54	7,75	0	
4.	Могу выполнить работу так же хорошо, как и другие					$\chi^2(2) = 0,77,$ $p > 0,05$
	Ю	20,83	69,17	10,00	0	
	Д	22,48	70,54	6,98	0	
5.	Чувствую, что мне нечем гордиться					$\chi^2(3) = 7,84,$ $p < 0,05$
	Ю	0,83	25,00	55,00	19,17	
	Д	3,88	13,18	58,91	24,03	
6.	Иногда чувствую себя ничем не стоящим					$\chi^2(2) = 1,61,$ $p > 0,05$
	Ю	14,17	77,50	8,33	0	
	Д	20,16	71,32	8,53	0	
7.	Знаю себе цену					$\chi^2(2) = 2,72,$ $p > 0,05$
	Ю	28,33	67,50	4,17	0	
	Д	37,21	57,36	5,43	0	
8.	Хотел бы больше уважать себя					$\chi^2(3) = 1,06,$ $p > 0,05$
	Ю	6,67	44,17	40,00	9,17	
	Д	4,65	43,41	39,53	12,40	
9.	Чувствую себя неудачником					$\chi^2(3) = 0,87,$ $p > 0,05$
	Ю	2,50	10,00	47,50	40,00	
	Д	3,88	10,08	42,64	43,41	
10.	Оцениваю себя положительно					$\chi^2(3) = 4,46,$ $p > 0,05$
	Ю	12,50	61,67	25,83	0	
	Д	19,38	58,14	20,93	1,55	

Примечание: Ю – юноши; Д - девушки

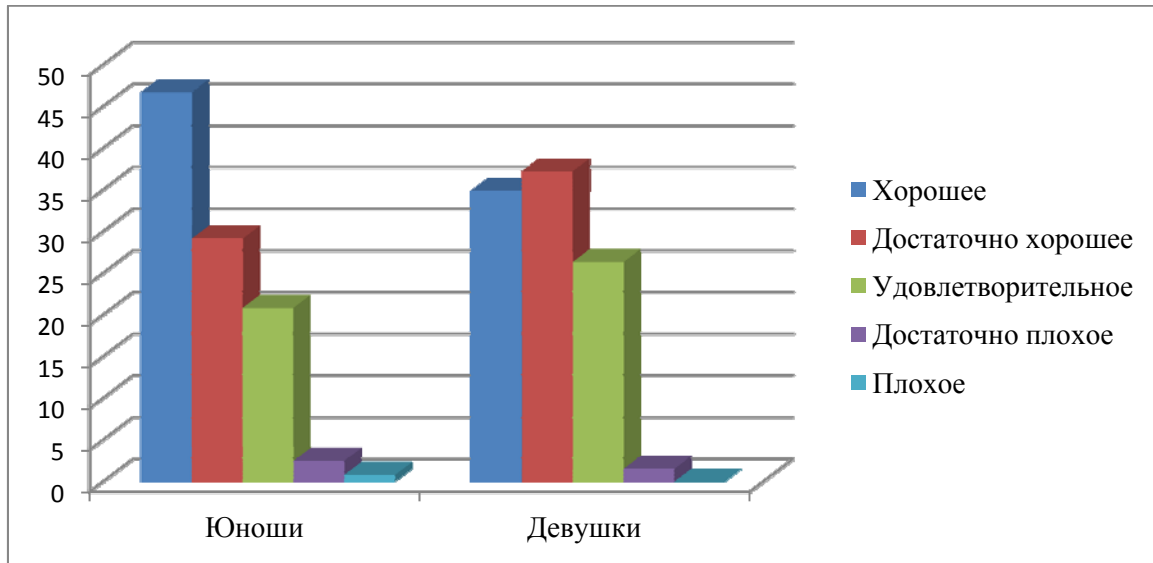


Рисунок 1. Самооценка своего физического здоровья студентами и студентками
Fig. 1 Self-assessment of physical health of students young man and students young women
($\chi^2(4) = 5,49, p > 0,05$).

При изучении взаимосвязи самооценки студентов и оценки ими состояния своего физического здоровья по гендерному признаку выявлена лишь слабая отрицательная корреляционная зависимость ($r = -0,30, p < 0,05$).

Обсуждение результатов исследования *Discussion*

Выдвинутая нами гипотеза исследования о том, что студенты-юноши обладают более высокой самооценкой и оценкой состояния своего здоровья подтвердилась частично: 1) самооценка студентов и студенток различается лишь по нескольким положениям (3 из 10) ($p < 0,05$); 2) состояние своего здоровья студенты оценивают незначительно выше, чем студентки ($p > 0,05$).

По мнению Зимбардо П.Г. (Zimbardo, 2005) среда обитания, врожденные и приобретенные качества формируют самооценку различного уровня (низкого, среднего и высокого). Для большинства студентов (58,32% юношей и 61,24% девушек), принявших участие в настоящем исследовании, характерен средний уровень самооценки, а для 39,23% и 34,11% испытуемых соответственно – высокий. Полученные данные совпадают с результатами Палюкайте Н. (Paliukaitė, 2007), исследовавшей уровень самооценки будущих учителей Литвы, и установившей, что для них характерным является достаточно высокое самомнение.

Однако, Пикунас Й. и Палуянскене А. (Pikūnas ir Palujanskienė, 2000) отмечают, что самооценка, т.е. соответствующая преподача и оценка себя, у представителей Литвы достаточно занижена. Беспокойство вызывает тот факт, что родители, недооценивающие себя, не в состоянии правильно (адекватно) оценить и своих детей. Зачастую заниженную самооценку родители передают (прививают) и своим детям. Именно поэтому впоследствии они, подражая родителям, ведут себя аналогично. Петрулите А. (Petrulytė, 2006), основываясь на данные собственных исследований, подчеркивает, что самооценка является одним из основных факторов, определяющих успешность обучения: чем выше оценка себя учеником – тем лучше его успеваемость и наоборот. Ей противоречат Баумайстер и др. (Baumeister et al., 2003), утверждающие, что именно хорошая успеваемость позволяет индивиду поверить в себя и повысить уровень собственной оценки. Исходя из сложившейся ситуации, на наш взгляд, необходимы дополнительные исследования взаимосвязей индивидуальной самооценки и различных факторов существования индивида в макро и микросреде.

По мнению Гоштаутаса А. (Goštautas, 1999) важно как свое здоровье интерпретирует сам индивид. Субъективная оценка здоровья является многоплановым понятием, неразрывно связанным с состоянием физического здоровья индивида и факторами, его определяющими (Stock et al., 2001; Kramer et al., 2004; Oksuz and Malhan, 2005).

В проведенном нами исследовании 46,67% юношей и 34,88% девушек состояние своего здоровья оценили как хорошее, 29,17 и 37,21% испытуемых соответственно – как достаточно хорошее. Полученные данные полностью совпадают с результатами других исследователей, установивших, что большинство студентов считает свое здоровье хорошим или достаточно хорошим (Von Ah et al., 2005; Grinienė, 2006; Proškuvienė ir kt., 2006; Vaščila ir kt., 2007; Zlatkuvienė ir kt., 2007; Grinienė ir Zachovajevas, 2008).

Достоверных различий при оценке физического здоровья студентами г. Каунас по гендерному признаку в проведенном нами исследовании не установлено ($p > 0,05$). Полученные данные полностью совпадают с результатами исследований Гринене Е. (Grinienė, 2006) и Гринене. Е и Заховаева П. (Grinienė ir Zachovajevas, 2008) выявивших, что юноши и девушки Литовской академии физической культуры оценивают уровень своего физического здоровья примерно одинаково ($p > 0,05$). Однако, этого мнения придерживаются не все. Исследованиями отдельных авторов установлено, что юноши более склонны к высоким самооценкам здоровья, нежели девушки. По данным Златкувене В. И др. (Zlatkuvienė ir kt. 2007), изучавших психоэмоциональное состояние и здоровье будущих педагогов, очень высоко уровень своего здоровья оценивают больше юношей, чем девушек, а удовлетворительно – наоборот ($p < 0,005$). Результаты

исследований Вашчила В. и др. (Vaščila ir kt., 2008) так же свидетельствуют о том, что юноши Сельскохозяйственного университета Литвы свое здоровье оценивают выше, чем девушки: очень хорошо – 9% и 6% соответственно; хорошо – 54% и 40% соответственно; удовлетворительно – 29% и 36% соответственно, ($p < 0,001$).

Гоштаутас А. и др. (Goštautas ir kt., 2004) установили, что юноши, отличающиеся низким уровнем самооценки, склонны и к худшей оценке своего физического здоровья. В проведенном нами исследовании взаимосвязь показателей самооценки студентов и оценкой ими состояния своего физического здоровья имеет лишь слабую отрицательную корреляционную зависимость ($r = -0,30$). Подобный факт позволяет предположить, что выше себя оценивающие студенты более критично относятся к состоянию своего здоровья.

Выводы *Conclusions*

Студенты первого курса свое физическое здоровье оценивают не на много лучше, чем студентки. Самооценка большей части юношей и девушек среднего уровня, а трети – высоко. Гендерные различия установлены лишь по трем положениям самооценки из десяти ($p < 0,05$).

На наш взгляд в дальнейшем было бы полезно выявить причины, влияющие на происхождение этих различий, исследуя взаимосвязи индивидуальной самооценки и различных факторов существования индивида в макро и микросреде.

Summary

The study authors tried to identify the level of self-esteem first-year students and their assessment of the state of their physical health by gender.

On the basis of the questionnaire Zaborskis A. (1997) developed a questionnaire, which allows students to set the level of assessment of one's physical health. To identify the level of self-esteem of students used the technique of M. Rosenbergo (1965). Anonymous survey, which was attended by 249 high school students in Kaunas (including 120 boys and 129 girls) in the spring of 2010.

The study found that first-year students of Lithuania assess their physical health is not much better than the students girls. Self-esteem most of the young men and young women reach the average level, and the third - high. Gender differences are established only for three terms of ten self-assessment ($p < 0,05$).

Литература References

1. Aadahl, M., Kjer, M., Jurgensen, T. (2007). Perceived exertion of physical activity: Negative association with self-rated fitness. *Scandinavian Journal of Public Health*, 35 (4), 403–409.
2. Baumeister, R. F., Jennifer, D. Campbell, Joachim I. Krueger and Kathleen, D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Vohs in Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 4, No. 1, 1-44.
3. Grininė, E. (2006). Studentų savos sveikatos vertinimas ir požiūris į sveiką gyvenimą. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1 (60), 2006. - 10–17.
4. Grininė, E., Zachovajevs, P. (2008). Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų socialinės integracijos, požiūrio į sveikatą ir sveiką gyvenimą kaita. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2 (69), 40–46.
5. Goštautas, A., Grigaitė, B., Klasavičienė, R. (2004). Kolegijos studentų savęs vertinimo ypatumai. *Pedagogika. Mokslo darbai*, 74, 33–37.
6. Goštautas, A. (1999). *Interrelationship between Psychological Behaviour and Somatic Ischemic Heart Disease Risk Factors in Kaunas MONICA. Psychological Study*. World Health Organization Report ICPCVD 118. Lugano. 5–27.
7. Josephs, R. A., Markus, H.R., Tafarodi, R. W. (1992). Gender and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, 3, 391-402.
8. Kramer, A., Pruffer-Kramer, L., Stock, C., Tshiananga, J. T. (2004). Differences in health determinants between international and domestic students at a German university. *Journal of American College Health*, 53 (3), 127–132.
9. Niemz, K., Griffiths, M., Banyard, P. (2005). Prevalence of Pathological Internet Use among University Students and Correlations with Self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and Disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (6). 562-570.
10. Oksuz, E., Malhan, S. (2005). *Socioeconomic factors and health risk behaviours among university students in Turkey: Questionnaire study*. Croatian Medical Journal, 46 (1). 66–73.
11. Paliukaitė, N. (2007). *Būsimųjų mokytojų mokymosi motyvų, savivertės bei savijautos mokantis sąsajos*. Pedagogika, 85, 53–60.
12. Proškuvienė, R., Zlatkuvienė, V., Černiauskiene, M. (2006). *Studentų – būsimųjų pedagogų gyvenimą ir požiūrį į sveikatą*. Visuomenės sveikata, 2 (33), 73–78.
13. Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
14. Rowley, J., Sellers, R.M., Chavous, T.M., Smith, M.A. (1998). The Relationship Between Racial Identity and Self-Esteem in African American College and High School Students. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 74, 3, 715-724.
15. Stock, C., Wille, I., Kramer, A. (2001). The health of students during their education. *Gesundheitswesen*, 63 (1), 556–559.
16. Twenge, J.M., Campbell, W.K. (2001). Age and Birth Cohort Differences in Self-Esteem: A Cross –Temporal Meta-Analysis. *Pers Soc Psychol Rev* November 1, 5: 2001. - 321-344.
17. Vaščila, V., Liaudanskas, S., Siaurodinis, A., Vyskupaitis, E., Raupelis, A. (2008). Lietuvos Žemės ūkio universiteto pirmo kurso studentų sveikatos savivertė ir priklausomybę sukeliančių medžiagų vartojimas. *Kūno kultūra ir sportas universitete – 2008: Tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga*, 217.

18. Vaščila, V., Siaurodin, A., Vyskupaitis, E., Raupelis, A. (2007). Jaunimo sveikatos savianalizė ir sveika elgsena. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2, 250–254.
19. Von Ah, D., Eberts, S., Ngamvitroj, A., et al. (2005). Predictors of health behaviours in college students. *Journal of Advanced Nursing*, 50 (1), 111–112.
20. Zaborskis, A. (1997). *Lietuvos moksleivių sveikatos būklė ir jos stiprinimas: habilitacinis darbas*. Kaunas: Kauno medicinos universitetas.
21. Zimbardo, P. G. (2005). Optimizing the power and magic of teaching. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 1 (24), 11–21.
22. Zlatkuvienė, V., Proškuvienė, R., Černiauskienė, M., Žilinskienė, E. (2007). Būsimųjų pedagogų psichoemocinės ir fizinės sveikatos savivertė. *Visuomenės sveikata*, 3 (38), 39 – 43.
23. Ананьев, В.А. (2006). Основы психологии здоровья: концептуальные основы психологии здоровья/ Ананьев, В.В. – СПб: Речь.
24. Кон, И. С. (1990). *Открытие „Я“*. Москва: Политиздат.

Вида Ивашкене	Литовский университет спорта, Литва E-mail: ida.ivaskiene
Валентина Скирене	Литовский университет спорта, Университет им. Миколаса Ромериса, Литва E-mail: valentina.skyriene@lsu.lt
Юргита Чепелёнене	Литовский университет спорта, Университет им. Миколаса Ромериса, Литва E-mail: j.cepelionene@mruni.eu
Эвальдас Скирюс	Университет им. Миколаса Ромериса, Литва skyrius.evaldas@gmail.com

SENIORU FIZISKĀS AKTIVITĀTES PAŠEFEKTIVITĀTES NOVĒRTĒŠANAS SKALA *Physical activity self-efficacy assessment scale for seniors*

Aivars Kaupužs

Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūts

Abstract: *Physical activity (PA) self-efficacy is one of the most important psychological factors that influence older person's health related behaviour. This study was designed to develop an appropriate instrument and examine the psychometric properties of the Physical Activity Self-efficacy Assessment Scale for seniors (PASAS). The scale development process included identifying the PA self-efficacy concept by literature reviewing, generating the items from semi-structured interviews and testing of validity and reliability. The study was carried out for testing of PASAS. The research samples consisted of 359 respondents 60-75 years old. The PASAS is a 14-item, 5-point Likert Scale. It comprises of 4 dimensions, namely, internal motivation, lack of support, health limitations and lack of recourses. The PASAS demonstrates an acceptable content validity index and construct validity (Cronbach's alpha 0.966). The criterion-related validity of PASAS was verified by a significant positive correlation ($\rho = 0.47 - 0.741$, $p < 0.01$) between the developed scale items and the scores of IPAQ. The scale developed in this study can be used as research tools to measure PA self-efficacy of seniors.*

Keywords: *physical activity, scale development, self-efficacy, seniors, Social cognitive theory.*

Ievads *Introduction*

Eiropas un Latvijas iedzīvotāju paredzamā dzīves ilguma palielināšanās un negatīvie demogrāfijas rādītāji norāda uz nepieciešamību būt gataviem lielām sociāli ekonomiskām izmaiņām, ko radīs populācijas novecošanās. Cilvēkam novecojot, samazinās organisma fiziskās, sensorās un kognitīvās spējas, kas var izraisīt funkcionālos ierobežojumus. Pavājinoties organisma spējām, palielinās veselības traucējumu risks, kas būtiski ietekmē cilvēka darba spējas un sociālo labklājību. Vēlākos dzīves gados parādās arī novecošanās pazīmes, kas ietekmē gan cilvēka fizisko, gan psiho-emocionālo stāvokli. Izmaiņas funkcionālajā stāvoklī var izraisīt personas aktivitātes samazināšanos, imobilitāti un sociālizēšanās problēmas, kas rada nespēju patstāvīgi piedalīties pilnvērtīgā sociālā dzīvē. Novecošanās procesa izraisītie veselības un sociālās labklājības riski norāda uz nepieciešamību pēc iespējas ilgāk saglabāt optimālu fiziskās aktivitātes līmeni.

Pasaules Veselības organizācijas rekomendācijās regulāras fiziskās aktivitātes tiek norādītas kā viens no svarīgākajiem faktoriem veselības saglabāšanā (WHO, 1998). Ieguvumi, ko sniedz regulāra fiziskā vingrināšanās gados veciem cilvēkiem, ir plaši pētīti dažādos aspektos. B.Reisnik savos pētījumos konstatēja iespēju būtiski uzlabot fiziskās īpašības arī vecākajā dzīves

posmā (Resnick, 2000). Regulāras fiziskās aktivitātes pozitīvi ietekmē arī emocionālos, kognitīvos un sociālos faktoros. Personas fiziskās aktivitātes līmenis ir arī saistīts ar dzīves kvalitātes rādītājiem. Vairākos pētījumos gados veciem cilvēkiem tika noskaidrota cieša sakarība starp veselību ietekmējošās dzīves kvalitātes rādītājiem (vitalitāte, funkcionēšana, neatkarība u.c.) un fizisko aktivitāti (Rejeski & Mihalko, 2001; Netz & Wu, 2005).

Tomēr, kā norāda FINBALT 2006.gada veselību ietekmējošo paradumu pētījums, ar fiziskām aktivitātēm saistīto parametru rādītāji Latvijā ir ļoti zemi. Tā, piemēram, ir konstatēts, ka respondentu skaits vecumposmā 55-64 gadi, kas veic 30 minūšu vingrinājumus 2-3 reizes nedēļā, Latvijā samazinājās no 33% (1998.gadā) līdz 25% (2006.gadā), savukārt Somijā šie skaitļi attiecīgi bija 67% un 69% (Latvijas iedzīvotāju veselību ietekmējošo paradumu pētījums, 2006). Šī vecumposma cilvēku nepietiekamu kustību aktivitāti apliecina arī respondentu atbildes par brīvā laika pavadīšanas ieradumiem. Latvijā vairāk kā puse (54,5%) no respondentiem brīvo laiku pavada galvenokārt pasīvi. Turpretī Somijā aktivitātes ar mazu fizisku piepūli brīvajā laikā veic 27,2% aptaujāto (Kasmel et al., 2004).

Nemot vērā teorētiskos atzinumus par nepieciešamību saglabāt regulāras fiziskās aktivitātes arī vēlākajā dzīves posmā un pieejamās informācijas analīzi par reālo situāciju, tiek atklāti problēmjautājumi, kuru turpmākā izpēte ļaus labāk izprast faktoros, kas ietekmē gados vecu cilvēku iesaistīšanos aktivitātēs. Tādēļ liela nozīme ir personības uzvedības motīvu un attieksmju veidošanās jautājumu izpētei.

Kā viena no visplašāk atspoguļotajām uzvedības modeļu raksturojumiem tiek minēta Sociāli kognitīvā teorija. Teorijas pamatā ir atziņa, ka starp uzvedību, apkārtējo vidi un personas psiho-somatisko stāvokli pastāv tiešas mijiedarbības saites. Starp minētajiem faktoriem ir savstarpējā mijiedarbība: no vienas puses vide nosaka cilvēka uzvedību, no otras puses – cilvēka uzvedība un rīcība maina apkārtējo vidi. Cilvēks funkcionē nepārtrauktā uzvedības, izziņas un apkārtnes mijiedarbībā.

Sociāli kognitīvā teorija ir struktūra, uz kuras balstās pašefektivitātes definējums un nodrošina teorētisko pamatu tās izpētei. Sociāli kognitīvajā teorijā tiek norādīts, ka cilvēki nevadās tikai pēc iekšējiem spēkiem (autonomi) un netiek kontrolēti tikai ar ārējiem stimuliem (mehāniski), bet tiek veidoti pēc trīskāršas savstarpējās ietekmes modeļa, kurā uzvedība, kognitīvie faktori un vide mijiedarbojas (Bandura, 1977). Personas ticība savām spējām kontrolēt šos faktoros tiek saukta par „pašefektivitāti” (*self-efficacy*). Tā ir prasme apzināt savas spējas uzvedības veidošanā atbilstoši specifiskai situācijai vai uzdevumam. Nodrošinot augstu personas pašefektivitāti, tiek panākta lielāka iespēja, ka cilvēks spēs pārvarēt radušās grūtības vēlamās rīcības nodrošināšanai. G.MakKāns un M.Alberts norāda, ka pašefektivitāte paplašina iespējas pielāgoties dzīves izaicinājumiem un saglabāt neatkarības līmeni un

kontroli pār savu dzīvi, kā arī uzturēt sociālo saikni ar ģimeni un draugiem, kas ir viens no svarīgākajiem dzīves aspektiem (McKhann & Albert, 2003).

Pēc A.Banduras teorijas - jo vairāk cilvēks ir pārliecināts par savām spējām veiksmīgi realizēt paredzēto uzdevumu, jo lielākas iespējas, ka cilvēks turpinās uzsāktu darbību (Bandura, 2005). Ja cilvēks nav pārliecināts par savām spējām realizēt iecerēto darbību, tas var atturēt viņu no iesaistīšanās turpmākajās aktivitātēs. E.MakAuli un līdzautori, pētot fiziskās aktivitātes līmeņa izmaiņas senioriem pēc piedalīšanās vingrināšanās programmā, atklāja, ka pašefektivitāte ir cieši saistīta ar turpmāko aktivitāti pat piecu gadu periodā (McAuley et al., 2007). Tas norāda uz būtisku nozīmi pašefektivitātes palielināšanai fiziskās aktivitātes veicināšanā.

Pašefektivitāte ir situācijai specifiska pārliecība, kas norāda uz stipruma līmeni, ar kādu indivīds ir pārliecināts par savām spējām realizēt nodomu. Pašefektivitāte ir vērtējums tam, cik labi indivīds spēj paveikt darbības, kas nepieciešamas, lai tiktu galā ar iespējamām problēmām (Bandura, 2004). Pašefektivitātes līmenis var tikt vērtēts gan kā rezultāts, gan kā personīgās gaidas. Personīgās gaidas ir ticība tam, ka noteikta uzvedība noved pie konkrētiem rezultātiem. Cilvēkiem ir spēja kontrolēt savas domāšanas procesus, motivācijas veidošanos un rīcību. Cilvēki spēj radīt izmaiņas paši sevī un sevis radītās situācijas ar pašu spēkiem, jo izvērtēšana un rīcība ir daļēji pašnoteikta. Tāpēc pašefektivitāte tiek uzskatīta par indivīda rīcības starpnieku.

E.MakAuli un S.Maialko (McAuley & Mihalko, 1998) savā pētījumā ir noteikuši četrus galvenos pašefektivitātes faktorus, kas ietekmē iesaistīšanos fiziskajās aktivitātēs:

- 1) vingrināšanās: pārliecība realizēt papildus fiziskās aktivitātes apjomu;
- 2) barjeras: pārliecība par spējām pārvarēt šķēršļus, lai realizētu aktivitāti;
- 3) slimības/veselības traucējumi: pārliecība par spējām veikt nepieciešamos vingrinājumus veselības nostiprināšanai vai rehabilitācijas nolūkā;
- 4) uzvedības kontrole: pārliecība par savām spējām kontrolēt savu lēmumu pieņemšanu par iesaistīšanos fiziskajās aktivitātēs.

Zinātniskajā literatūrā ir pievērsta liela uzmanība vingrināšanās pašefektivitātes izpētei un novērtēšanai. Ir izstrādātas un aprobētas vairākas skalas un aptaujas pašefektivitātes novērtēšanai dažādās vecuma grupās, tai skaitā arī senioriem. Tomēr nākas secināt, ka šīs aptaujas galvenokārt nosaka indivīda pārliecības līmeni par spēju realizēt vingrināšanās aktivitātes, nenovērtējot ikdienas fizisko aktivitāti. Tādēļ pētījuma mērķis bija izstrādāt un aprobēt fiziskās aktivitātes pašefektivitātes novērtēšanas skalu, kas atbilstu Latvijas kultūrvidei un būtu pieņemama respondentiem senioru vecumā.

Pētījuma organizācija un metodes *Research design and methods*

Fiziskās aktivitātes pašefektivitātes novērtēšanas skalas (FAPENS) satura izstrādāšana tika veikta, balstoties uz zinātniskās literatūras atziņām un daļēji strukturētās intervijas datiem. Analizējot zinātniskos rakstus, kuros tika vērtētas vairākas vingrināšanās pašefektivitātes skalas (McAuley & Mihalko, 1998; Hong et al., 2009; Bandura, 2005; Resnick & Jenkins, 2000), tika izvēlēti apgalvojumi, kas raksturo spēju pārvarēt noteiktas grūtībās, lai realizētu fizisko aktivitāti. Daļēji strukturētā intervija tika realizēta ar senioru mērķgrupu vecumā no 62 līdz 74 gadiem. Tika veiktas 20 daļēji strukturētas intervijas. Interviju ilgums bija no 25 līdz 55 minūtēm. Dalībnieku atlases kritēriji bija vecums, abu dzimumu piedalīšanās, atšķirīgs fiziskās aktivitātes līmenis, latviešu un citu tautību cilvēku pārstāvniecība. Intervijās piedalījās 13 sievietes un 7 vīrieši. Nosakot galīgo respondentu izlases skaitu, galvenais uzdevums bija iegūt pēc iespējas plašāku un detalizētāku cilvēku pieredzi par pētījuma problēmjautājumu. Veicot papildus intervijas, netika iegūta būtiska informācija, kas varētu atklāt jaunas tēmas vai kategorijas.

Pirms intervijas tika saņemta pētījuma dalībnieka atļauja par sarunas ierakstīšanu audio formātā un to transkripciju. Iegūtais informatīvais teksts tika kodēts. Izdalītie kodi tika sagrupēti apakštēmās, kas turpmākajā analizē tika apvienotas kategorijās, atbilstoši pamatotās teorijas atziņām par kvalitatīvo datu interpretāciju (Glaser & Strauss, 2007). Kategoriju analītiskais apraksts atklāj problēmjautājuma interpretāciju no pētījuma subjekta perspektīvas. Viens no intervijas uzdevumiem bija noteikt, kādi ir kavējoši faktori iesaistoties fiziskajās aktivitātēs. Apvienojot satura vienības, kas līdzīgi raksturo dažādu cilvēku pieredzi, tika izveidotas apakštēmas. Konceptualizējot iegūtās apakštēmas un grupējot tās plašākajās tēmās, tiek iegūtas jaunas kategorijas, kas raksturo pētāmo jautājumu konkrētos terminos.

Apkopojot kvalitatīvajā pētījumā iegūtos datus, tika definēti pieci galvenie fizisko aktivitāti kavējošie faktori.

- 1) veselības ierobežojumi (palielināts svars, slimības, mobilitātes traucējumi);
- 2) apkārtējā vide (nepiemērota vide, bīstama vide);
- 3) sociālā attieksme (apkārtējo neizpratne, depresīvs sabiedrības noskaņojums, sabiedrības stereotipi par vecumu);
- 4) resursu trūkums (dalības maksa ierobežo aktivitāti, laika trūkums, nav atbilstoša piedāvājuma);
- 5) individuālā reakcija (enerģijas trūkums, apātija un slinkums, kautrēšanās par savu izskatu, pasīvs dzīvesveids, pašizolēšanās).

Apvienojot zinātniskās literatūras un interviju datu atziņas, tika izveidota skala ar 14 apgalvojumiem, kas atspoguļo respondenta pārlicību par spējām

pārvarēt dažādus šķēršļus, lai realizētu paredzēto nodomu veikt ikdienas darbus vai aktivitātes, kas prasa fizisku piepūli (skat. 1.tab.).

Atbilstoši A.Banduras (Bandura, 2005) aprakstītajai metodoloģijai pašefektivitātes kritērijam piemīt nepārtrauktības princips, t.i., var izpausties no pilnīgas apzināšanās par savu nespēju pārvarēt noteiktu šķērslī līdz pilnīgai pārliecībai par savām spējām realizēt iecerēto.

1.tabula

Fiziskās aktivitātes pašefektivitātes novērtēšanas skala
Physical activity self-efficacy assessment scale

Sekojošie apgalvojumi norādīs uz Jūsu spējām pārvarēt šķēršļus, lai realizētu paredzēto nodomu.				
Lūdzu novērtējiet katru no apgalvojumiem.				
Tukšajā ailē ielieciet skaitli no 1-5				
pilnīgi nepiekrītu	nepiekrītu	var būt	piekrītu	pilnīgi piekrītu
1	2	3	4	5
Es spēju veikt ikdienas darbus un aktivitātes, kas prasa fizisku piepūli, ...				
J1	... pat ja man ir kādas raizes vai problēmas			
J2	...pat ja ārā ir slikts laiks			
J3	...pat ja jūtos nomākta (-s)			
J4	...pat ja man ir jādarbojas vienai (-am) pašai(-am)			
J5	...pat ja jūtu diskomfortu savas veselības dēļ			
J6	...pat ja tas man nesagādā prieku un gandarījumu			
J7	...pat ja manas aktivitātes neatbalsta mani tuvākie			
J8	...pat ja aktivitātes šķiet diezgan grūtas			
J9	...pat ja nav kas atbalsta manas aktivitātes			
J10	...pat ja jūtos nogurusi (-is)			
J11	...pat ja manas aktivitātes vēros citi			
J12	...pat ja par piedalīšanos fiziskajās aktivitātēs ir jāmaksā dalības maksa			
J13	...pat ja man trūkst laika citiem darbiem			
J14	...pat ja man nav fiziskām aktivitātēm piemērota apģērba			

Starptautiskā aptauja par fizisko aktivitāti (IPAQ)

Izstrādātās skalas rezultātu salīdzināšanai un analizēšanai tika izmantota Starptautiskā aptauja par fizisko aktivitāti (IPAQ) īsā versija. Kā tika norādīts Eiropas ekspertu ziņojumā (*European Network for Action on Ageing and Physical Actictivity*) IPAQ aptauja pētījumos gados veciem cilvēkiem tiek izmantota 40,9% gadījumos (Frandin et al., 2010). Anketas struktūra balstās uz aktivitāšu atsaukšanu atmiņā, kuras tika veiktas pēdējo 7 dienu laikā. Anketas pirmajos jautājumos tiek noskaidrots laiks, kas tiek patērēts visām aktivitātēm, kas atbilst augstai un mērenai intensitātei, kam seko jautājums par pārvietošanos kājām. Atbildēs uz jautājumiem tiek norādīts aktivitātēm veltītais laiks minūtēs un stundās. Atbilstoši rezultātu apstrādes metodoloģijai, kas ir aprakstīta

aptaujas mājaslapā (www.ipaq.ki.se), respondentu fiziskā aktivitāte tiek iedalīta trijās kategorijās (skat. 2.tab.).

2.tabula

Fiziskās aktivitātes kategorijas atbilstoši IPAQ iedalījumam
Physical activity level by IPAQ distribution

Fiziskā aktivitātes līmenis		Atbilstības nosacījumi
1.	Nepietiekama fiziskā aktivitāte	- nav uzrādīta jebkāda fiziskā aktivitāte - uzrādīta daļēja aktivitāte, bet nepietiekamā apjomā, lai atbilstu 2. vai 3. līmenim
2.	Minimāli nepieciešamā fiziskā aktivitāte	- 3 vai vairākas dienas veicot augstas intensitātes FA vismaz 20 min dienā vai ; - 5 vai vairākas dienas veicot mērenas intensitātes FA vai ejot kājām vismaz 30 min dienā vai ; - 5 vai vairākas dienas jebkādā apvienojumā veicot augstas un mērenas intensitātes FA vai ejot kājām sasniedzot kopumā vismaz 600 ME/min/nedēļā
3.	Veselību veicinošā fiziskā aktivitāte	- 3 vai vairākas dienas veicot augstas intensitātes FA sasniedzot kopumā vismaz 1500 ME/min/nedēļā vai ; - 7 dienas jebkādā apvienojumā veicot augstas un mērenas intensitātes FA vai ejot kājām sasniedzot kopumā vismaz 3000 ME/min/nedēļā

Pētījuma dalībnieki

Pētījuma gaitā tika izplatītas 400 anketas, bet turpmākai statistiskai analīzei tika atzītas 359 pilnībā aizpildītas anketas. Anketu kopumu tika piedāvāts aizpildīt Sirds veselības kabineta apmeklētājiem vecumā no 60-75 gadiem (vid. $68,4 \pm 3,45$ gadi) dažādos reģionos (Rīga, Rēzekne, Valmiera, Jelgava Bauska, Kandava, Tukums). Izlases respondentu sadalījums pa reģioniem, dzīves vietas un dzimuma atbilda Latvijas iedzīvotāju sadalījumam. Plānotās un realizētās izlases apjoms ir pietiekams, lai tā atbilstu reprezentatīvai izlasei. Tas norāda, ka iegūtie dati ir vispārināmi Latvijas populācijai vecuma grupā no 60 līdz 75 gadiem, kas ļauj novērtēt šī vecumposma iedzīvotāju fiziskās aktivitātes un ar to saistīto parametru mīļsakarības. Demogrāfisko rādītāju aptauja tika izmantota, lai noskaidrotu respondentu vecumu, dzīves vietu (pilsēta vai lauku teritorija), izglītības līmeni, ģimenes un materiālo stāvokli. Iegūto rezultātu analīzei tika izmantota datu statistiskās apstrādes pakete *SPSS 15,0*.

Rezultāti
Results

Izstrādātās Fiziskās aktivitātes pašefektivitātes novērtēšanas skalas (FAPENS) psihometrisko rādītāju sākotnējai izvērtēšanai tika veikta satura vienību iekšējās saskaņotības pārbaude (Kronbaha alfa). Rezultātu analīze

norāda, ka kopējā skalas Kronbaha alfas vērtība ir 0.966, kas ir virs 0,7 un atbilst testu augstiem pētnieciskas izmantošanas standartiem (skat. 3.tab.).

3.tabula

FAPENS satura vienību iekšējās saskaņotības rezultāti
Results of FAPENS items internal consistency reliability

Reliability Statistics		Item-Total Statistics				
Cronbach's Alpha	N of Items	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	
,966	14					
		J1	39,68	141,802	,834	,963
		J2	39,85	139,418	,864	,962
		J3	39,90	140,776	,879	,962
		J4	39,83	139,746	,859	,962
		J5	40,44	141,198	,786	,964
		J6	39,94	141,016	,854	,963
		J7	39,82	140,213	,892	,962
		J8	40,06	139,317	,873	,962
		J9	39,83	141,150	,870	,962
		J10	40,44	141,898	,848	,963
		J11	40,10	139,192	,823	,963
		J12	41,06	149,033	,457	,971
		J13	40,53	146,673	,652	,966
		J14	40,04	141,282	,818	,963

Nākamajā FAPENS psihometrisko rādītāju izvērtēšanas posmā tika izmantota Kraskela-Vollisa (*Kruskal-Wallis*) rangu dispersijas analīze. Tika noskaidrots, ka vairākiem apgalvojumiem ir statistiski ticamas atšķirības, izvēloties dažādus ietekmējošos faktorus. Kā pirmais mainīgais tika analizēts respondentu dzimums. Statistiski ticamas atšķirības atbildēs starp sievietes un vīriešu grupu tika konstatētas astoņos jautājumos (J1 $p=0.009$; J2 $p=0.047$; J3 $p=0.011$; J4 $p=0.009$; J5 $p=0.034$; J8 $p=0.003$; J9 $p=0.008$; J11 $p=0.045$). Visos šajos jautājumos vīriešiem vidējais rangu vērtējums bija ievērojami lielāks, t.i., uzrādīja lielāku pārliecību par savām spējām būt fiziski aktīviem, pat neskatoties uz grūtībām. To apliecina arī kopējās fiziskās aktivitātes apjoms, kas tika noteikts izmantojot IPAQ aptauju. Vīriešu vidējā fiziskā aktivitāte nedēļā ir 5521.08 ME/minūtes, savukārt sievietēm šis rādītājs ir 3735.75ME/minūtes. Tas norāda, ka vīrieši šajā vecuma grupā veic lielāku fizisko slodzi ikdienā un to būtiski neietekmē kavējošie faktori. Līdz ar to vīrieši mazāk uzmanības pievērš papildus vingrināšanās aktivitātēm, kas tiek organizētas grupās. Ceturtajā apgalvojumā par gatavību darboties vienam pašam 61.1% vīriešu to apstiprināja pozitīvi, savukārt sievietēm apstiprinošas atbildes bija tikai 47.8% no 228 respondentēm. To apliecina arī zinātniskā literatūra, ka tieši sievietes galvenokārt iesaistās organizētajās fiziskajās aktivitātēs un dod priekšroku vingrināšanās nodarbībām grupās (Morrow, 1997). Lielai daļai senioru ir psiholoģiski grūti pieņemt sava organisma novecošanās pazīmes un rodas kautrēšanās par savu izskatu un fiziskajām spējām. To apstiprina arī atbildes uz

apgalvojumu par spēju veikt aktivitātes, ja tās vēros citi. Mazāk kā puse no vīriešiem (48.9%) atbildēja apstiprinoši, sieviešu grupā rezultāts ir vēl zemāks – 39.9%.

Analizējot skalas rezultātu rangu dispersiju, tika konstatēts, ka arī dzīves vietai ir būtiska nozīme pašefektivitātes rādītājiem. Statistiski ticamas atšķirības tika konstatētas atbildēs starp pilsētas un lauku teritoriju iedzīvotājiem. Atšķirības tika konstatētas astoņu apgalvojumu atbildēs (J2 $p=0.003$; J3 $p=0.010$; J4 $p=0.013$; J5 $p=0.010$; J6 $p=0.46$; J7 $p=0.44$; J8 $p=0.017$; J12 $p=0.000$). Visos gadījumos, izņemot apgalvojumu par gatavību maksāt dalības maksu par aktivitātēm, lauku iedzīvotājiem pārliecība par savām spējām pārvarēt grūtības bija lielāka. Šos rezultātus apstiprina arī fakts, ka arī kopējā fiziskā aktivitāte lauciniekiem ikdienā ir lielāka. Tas ir izskaidrojams ar nepieciešamību uzturēt mājsaimniecību, kas galvenokārt ir smags fizisks darbs. IPAQ dati uzrādīja, ka lauku iedzīvotāju vidējā fiziskā aktivitāte nedēļā ir 6159.15ME/minūtes, savukārt pilsētniekiem tā ir tikai 3919.28 ME/minūtes. Toties pilsētas iedzīvotāji izrādīja lielāku gatavību maksāt dalības maksu par iesaistīšanos fiziskajās aktivitātēs. Tas norāda, ka viņu finansiālais stāvoklis ir labvēlīgāks un piedāvātās iespējas ir lielākas. Finansiālais nodrošinājums ir ļoti nozīmīgs faktors gatavībai iesaistīties fiziskajās aktivitātēs, jo visos apgalvojumos tika konstatētas statistiski būtiskas atšķirības ($p=0.000$) respondentiem ar atšķirīgu ienākumu līmeni. Cilvēki ar labāku finansiālo stāvokli uzrādīja pozitīvāku pārliecību par savām spējām realizēt aktivitātes, kas prasa fizisko piepūli. Salīdzinot respondentu izglītību (mācoties pavadīto gadu skaits) un FAPENS datus, savstarpējo rezultātu likumsakarības netika atklātas, lai gan pēc zinātniskās literatūras cilvēki ar augstāku izglītības pakāpi aktīvāk iesaistās regulārās fiziskajās (vingrināšanās) aktivitātēs (Gerrard, 2012; Brownson, 2000). Šis fakts norāda, ka FAPENS saturs ir plašāks un ietver visa veida fizisko aktivitāšu novērtēšanu gan ikdienas, gan mērķtiecīgi plānotās vingrināšanās aktivitātes.

Analizējot FAPENS datus pēc vecuma grupām, tikai divos apgalvojumos visu vecumu respondenti uzrādīja līdzīgus rezultātus, t.i.: „...pat ja jūtu diskomfortu savas veselības dēļ”(J5) un „...pat ja aktivitātes šķiet diezgan grūtas”(J8). Visos citos apgalvojumos tika novērota tendence, ka līdz ar vecuma palielināšanos samazinās pārliecība par spējām pārvarēt grūtības, realizējot fiziskās aktivitātes (Spīrmena korelācijas koeficients $r=-0.238$). To apstiprina arī IPAQ rezultāti, jo līdz ar novecošanos samazinās arī kopējā paveiktā fiziskā aktivitāte ikdienā (Pīrsona korelācijas koeficients $r=-0.218$).

Apkopojot iepriekš analizētos datus, var secināt, ka izstrādātā FAPENS skalas rezultāti ir cieši saistīti ar kopējo realizēto fizisko aktivitāti ikdienā, ko apliecina Starptautiskās aptaujas par fizisko aktivitāti (IPAQ) dati. Tas norāda uz atbilstošu FAPENS skalas kritēriju validitāti.

Nākamajā FAPENS psihometrisko rādītāju analizēšanas posmā tika izmantota faktoru analīze. Ņemot vērā intervijās iegūtos kvalitatīvos datus, kur tika izdalīti galvenie fizisko aktivitāti ietekmējošie faktori, faktoranalīzē tika izdalīti pieci komponenti. Veicot FAPENS skalas datu faktoranalīzi, pielietojot Varimax rotācijas metodi, apgalvojumi tika sagrupēti komponentos, kas ir attēlots 4.tabulā.

4.tabula

FAPENS satura vienību faktoranalīzes rezultāti
Results of FAPENS items factor analysis

Jautājumi	Komponenti				
	1	2	3	4	5
J9	,777				
J6	,735				
J7	,731				
J11	,728				
J8	,634				
J1		,782			
J2		,764			
J3		,686			
J4					
J5			,777		
J10			,626		
J13				,866	
J14				,608	
J12					,953

Turpmākajā datu apstrādē tika ņemti vērā rezultāti, kas tika iegūti, veicot rangu dispersijas analīzi, kur tika noteikts, ka ir būtiskas rezultātu atšķirības dažādās respondentu grupās. Tika veikta atkārtota faktoranalīze dažādām respondentu grupām, diferencējot tos pēc dzimuma, dzīves vietas un ienākumu līmeņa. Tabulā nr. 5. ir izcelti jautājumu numuri, kas faktoranalīzē sagrupējās līdzīgi vairākās respondentu grupās.

Izvērtējot dažādās grupās visbiežāk apvienotos faktoros var secināt, ka **iekšējās motivācijas ietekmējošos** motīvus vislabāk raksturo apgalvojumi:

... pat ja man ir kādas raizes vai problēmas (J1);

...pat ja ārā ir slikts laiks (J2);

...pat ja jūtos nomākta (-s) (J3).

Ir jāatzīmē, ka laika apstākļu faktors ir cieši saistīts ar iekšējo motivāciju, kas ietekmē gatavību realizēt ielānoto aktivitāti, lai gan sākotnēji tas tika izvirzīts kā aktivitātēm nepiemērots fiziskās vides faktors. Tas norāda, ka cilvēkiem ar zemu iekšējo pārliecību par savām spējām fizisko aktivitāti būtiski ietekmē arī slikti laika apstākļi.

FAPENS satura vienību faktoranalīzes rezultātu apkopojums dažādām respondentu grupām

Results of FAPENS items factor analysis for different respondent groups

	Vīrieši	Sievietes	Pilsētas iedzīvotāji	Lauku iedzīvotāji	Nepietiekams ienākumu līmenis	Vidējs ienākumu līmenis	Pietiekams ienākumu līmenis
1.	J1-J3-J4 J6-J7-J8 J9-J11	J1-J2- J3 J4	J1-J2-J3	J1-J2-J3 J4- J6-J7- J8 - J9	J1-J2-J3-J14	J1-J2-J3 J4-J8	J1-J2-J12 J14
2.	J2-J14	J6-J7- J8-J9 - J11	J4-J6- J7- J8-J9-J11	J5-J10 J11	J4- J6-J7 J8-J9-J11	J6-J7-J9- J10-J11	J3-J4-J6 J9-J11
3.	J13	J13-J14	J13-J14	J13	J13	J13-J14	J7-J8-J10
4.	J5-J10	J5-J10	J5-J10		J5-J10	J5	J5
5.	J12	J12	J12	J12	J12	J12	J13

Ārējā atbalsta trūkums ir cieši saistīts ar gandarījuma apziņu par padarīto, jo šie apgalvojumi gandrīz visās grupās apvienojās vienā kopīgā komponentā:

- ...pat ja tas man nesagādā prieku un gandarījumu (J6);*
- ...pat ja manas aktivitātes neatbalsta mani tuvākie (J7);*
- ... pat ja nav kas atbalsta manas aktivitātes (J9);*
- ...pat ja manas aktivitātes vēros citi (J11).*

Pētījumā atklātā atziņa, ka prieks par aktivitātēm ir saistīts ar ārējo atbalstu ir daļēji pretrunīgs, jo tas apvieno divas atšķirīgas motivācijas formas (iekšējo un ārējo kontroles lokusu). It īpaši ņemot vērā interviju atziņas, ka senioriem ir būtiski sniegt savu atbalstu tuviniekiem ar praktisko darbošanos. Tomēr gadījumos, kad apkārtējiem ir atturīga jeb „saudzējoša” attieksme pret senioru aktivitātēm, tas nesniedz viņiem gandarījumu par padarīto. Kā arī pētījumā tika atklāts, ka apgalvojums „*...pat ja aktivitātes šķiet diezgan grūtas*” (J8) ir cieši saistīts ar ārējā atbalsta komponentu, lai gan sākotnēji tas tika izvirzīts kā veselības ierobežojošais faktors. Tas norāda uz nepieciešamību veikt papildus pētījumus šajā kontekstā. Kautrēšanās no apkārtējo uzmanības, veicot vingrināšanās aktivitātes, tika bieži norādīta interviju laikā. To apliecina arī skalas faktoranalīzes dati, jo apgalvojums „*...pat ja manas aktivitātes vēros citi (J11)*” tika cieši saistīts ar ārējā atbalsta trūkumu. Lai gan apgalvojums „*...pat ja man ir jādarbojas vienai (-am) pašai(-am)*” (J4) kopējā faktoranalīzē netika iekļauts kādā no komponentiem, tomēr analizējot rezultātus dažādās respondentu grupās, var secināt, ka šī satura vienība visbiežāk ir saistīta ar ārējā atbalsta trūkuma apgalvojumiem.

Veselības traucējumi ir cieši saistīti ar noguruma sajūtu un faktoranalīzē ir izdalīti kā viens kopīgs komponents:

- ...pat ja jūtu diskomfortu savas veselības dēļ (J5);*

...pat ja jūtos nogurusi (-is) (J10).

Resursu trūkums, kā viens no fizisko aktivitāti ietekmējošiem faktoriem, apstiprinājās arī šajā datu analīzes gadījumā, jo brīvā laika ierobežojums bieži tika saistīts arī ar piemērota apģērba iztrūkumu:

...pat ja man trūkst laika citiem darbiem (J13);

...pat ja man nav fiziskām aktivitātēm piemērota apģērba (J14).

Lai gan finansiālais nodrošinājums arī raksturo pieejamos resursus, tomēr gandrīz visos faktoranalīzes gadījumos, apgalvojums „*...pat ja par piedalīšanos fiziskajās aktivitātēs ir jāmaksā dalības maksa*” (J12) tika izdalīts kā atsevišķs komponents. Tomēr ir jāatzīmē konstatētais fakts, ka kopējais fiziskās aktivitātes apjoms vismazāk korelēja tieši ar šī apgalvojuma atbildēm (Spīrmena korelācijas koeficients $r=0.188$). Pārējo apgalvojumu korelācijas līmenis ar fizisko aktivitāti pēc IPAQ aptaujas datiem bija robežās no 0.47 līdz 0.741 ($p=0.01$).

Secinājumi *Conclusions*

Apkopojot analizētos datus, var secināt, ka izstrādātās Fiziskās aktivitātes pašefektivitātes novērtēšanas skalas psihometriskie rādītāji atbilst socioloģisko pētījumu prasībām un nodrošina pētāmā kritērija ticamu izvērtēšanu. Aptaujā iekļauto apgalvojumu rezultātu analīze galvenokārt apstiprināja intervijās gūtās atziņas par fizisko aktivitāti ietekmējošiem faktoriem. FAPENS iekļautie apgalvojumi izteikti raksturo četrus faktorus:

- 1) iekšējās motivācijas;
- 2) ārējā atbalsta trūkums;
- 3) veselības traucējumi;
- 4) resursu trūkums.

Turpmākajos pētījumos būtu nepieciešams detalizētāki izpētīt ārējā atbalsta trūkuma faktoru savstarpējo mijasakarību dažādās respondentu grupās, kā arī noteikt satura vienības, kas līdzvērtīgi nosaka pašefektivitātes pakāpi dažādās respondentu grupās.

Kopsavilkums *Summary*

Physical activity self-efficacy is one of the most important psychological factors that influence older person's health related behaviour. The purposes of this study were to develop and examine the psychometric properties of the Physical activity self-efficacy assessment scale for seniors (PASAS). The inclusion criteria for recruitment of the sample were seniors aged from 60-75 years and being willing to participate in this study during cardiovascular health assessment in Heart Health consulting rooms across five Latvia regions. The study samples consisted of 359 respondents 60-75 years old.

The mean age \pm SD of the participants was 67.3 ± 7.1 years. 228 were female (63.5%) and 131 male (36.5%), the proportion of genders and number of samples are representative for population of Latvia at this age group.

The first step of the research was the review of scientific literature for constructing of content of PASAS and generating of the items pool. The next phase was the qualitative study of the main barriers and motives of engaging in regular physical activities for seniors. The semi-structured interview using a topic guide was carried out for 20 respondents. The scale with fourteen items was developed based on the results from the interviews and literature review. The Likert ranging from "1=fully disagree" to "5=fully agree" was applied for this scale. A higher score indicates a greater degree of confidence among seniors to engage in physical activities.

The criterion-related validity of PASAS was verified by a significant positive correlation ($\rho = 0.47 - 0.741$, $p < 0.01$) between the developed scale items and the scores of IPAQ. The internal consistency reliability was supported by coefficient Cronbach's alpha of total scale of 0.966; the item-total correlation for each item was from 0.457 to 0.892. The construct validity was determined by exploratory factor analysis with principle component method and varimax rotation. The final PASAS consists of 14 items with 4 components: internal motivation, lack of support, health limitations and lack of recourses. Before the PASAS is used in other groups of population, the content validity and construct validity is recommended to be tested. As well, the more study of health related behavior will help to reinsure the criterion related validity of PASAS.

Literatūra **Bibliography**

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. Nr.2, Vol.84. P.191-215.
2. Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education and Behavior*. Vol.31. P.143–149
3. Bandura, A. (2005). Guide for constructing self-efficacy scales. [tiešsaite]. [2010.g. 15.nov.] From: www.emory.edu/EDUCATION/mfp/SE-BandGui.html.
4. Brownson, R. C., Eyster, A. A., King, A. C., Brown, D. R., Yuh-Ling, S., & Sallis, J. F. (2000). Patterns and Correlates of Physical Activity Among US Women 40 Years and Older. *American Journal Of Public Health*. 90(2), 264-270.
5. Frandin, K., Bergland, A., Loland, V. W. and Forsén, L. (2010). Expert Survey regarding Assessment Instruments on Physical Activity and Physical Functioning in Older People. [tiešsaite]. [2012.g.29.nov.]. From: http://eunaapa.org/media/eunaapa_wp4_report_1.pdf
6. Gerrard, P. (2012). Accuracy of self-reported physical activity as an indicator of cardiovascular fitness depends on education level. *Archives Of Physical Medicine And Rehabilitation*. 93(10), 1872-1874.
7. Glaser, B., and Strauss, A. (2007). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction. P.271
8. Hong, G., Panuthai, S., Srisuphan, W., Wannarit, T. (2009). Development of the exercise self-efficacy scale for Chinese older adults. *CMU. J. Nat. Sci*. Vol. 8(2) P.131-142
9. International Physical Activity Inquire IPAQ [tiešsaite]. [2012.g. 29.nov.] From: <http://www.ipaq.ki.se/ipaq.htm>

10. Kasmel, A., Helasoja, V., Lipand, A., Prättälä, R., Klumbiene, J., & Pudule, I. (2004). Association between health behaviour and self-reported health in Estonia, Finland, Latvia and Lithuania. *European Journal Of Public Health*. 14(1), 32-36.
11. Latvijas iedzīvotāju veselību ietekmējošo paradumu pētījums 2006. [tiešsaiste]. [2012.g. 22. janv.]. From: http://www.ktl.fi/attachments/latvia_2006_report.pdf
12. McAuley, E., Morris, K., Motl, R., Hu, L., Konopack, J., Elazsky, S. (2007). Long term follow up of physical activity behaviour in older adults. *Health Psychology*. Vol.23. P.375–380.
13. McCauley, E. and Mihalko, S.,L. (1998). *Measuring exercise-related self-efficacy*. In J.L.Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
14. McKhann,G., Albert M. (2003). *Keep Your Brain Young: The Complete Guide to Physical and Emotional Health and Longevity*. John Wiley&Sons.
15. Morrow, J. R. (1997). Physical activity and health: A report of the Surgeon General. *Research Quarterly For Exercise & Sport*. 68(1), A-37.
16. Netz, Y., & Wu, M. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: A meta-analysis of intervention studies. *Psychology & Aging*. 20(2), 272–284.p.
17. Rejeski, W.J., & Mihalko, S.L. (2001). Physical activity and quality of life in older adults. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*. 56 (Spec No 2), 23-35.p.
18. Resnick, B. (2000). Functional performance and exercise of older adults in long-term care settings. *Journal of Gerontological Nursing*, Vol. 26. 7-16.p.
19. Resnick, B., and Jenkins L.,S. (2000). Testing the reliability and validity of the Self-efficacy for Exercise Scale. *Nursing Research*. 49: 154-159.p.
20. WHO (1998). Health 21 – the Health for All Policy for the WHO European Region, Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Aivars Kaupužs	Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūts, Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne E-pasts: aivars.kaupuzs@inbox.lv
-----------------------	--

VESELĪBAS PSIHOLĒGIJAS IZVEIDES PAMATOJUMS LATVIJĀ

The reasons for the establishment of the Health psychology in Latvia

Kristīne Mārtinsone

Rīgas Stradiņa universitāte,
Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija

Gunta Freimane

Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija,
Latvijas Diabēta asociācija

Sandra Mihailova

Rīgas Stradiņa universitāte,
Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija

Jānis Ivans Mihailovs

Rīgas Stradiņa universitāte

Abstract. *Health Psychology, based on biopsychosocial approach, addresses the issues of individual, group and society's physical, social and mental health. Today, in Europe and the U.S., it has been defined as one of the branches of psychology. Also, it has started in positioning in Latvia. This paper discusses the necessity of establishing and development of the field and education of health psychology in Latvia, clarifies the meaning and the framework of the health psychology, as well as offers a description of the scope of specialists' activity and the tendencies of research in this field.*

Keywords. *Health psychology, approaches in/divisions of health psychology (clinical, community, public, occupational), training in health psychology.*

Ievads

Introduction

Veselības psiholoģijas (Krievijā lieto terminu „medicīnas psiholoģija” (skat., piemēram, <http://www.medpsy.ru/>), savukārt Lielbritānijā un ASV – arī „uzvedības medicīna”(skat.attiecīgi – <http://uksbm.org.uk/> un <http://www.sbm.org/>) straujā attīstība aizsākās 20. gadsimta 70. gados, atbalsojot norises pasaules zinātnes telpā, tostarp holistisku paradigmu meklējumus. Tā pamatojas uz biopsihosociālo pieeju, lai risinātu jautājumus, kas skar indivīda, grupas un sabiedrības fizisko, sociālo un garīgo veselību. Mūsdienās Eiropā (European Health Psychology Society) un ASV (American Psychology Association – Division of Health Psychology) veselības psiholoģija ir definēta kā viena no psiholoģijas nozarēm, un attīstās, saskaņā ar psiholoģijas sasniegumiem pētniecībā, konkrētās valsts sociāli politiskajiem apstākļiem (piemēram, sk. Lielbritānijā - British Psychological Society – Division of Health Psychology; Nīderlandē - Research Institute for Psychology & Health).

Veselības psiholoģijas profesionālo organizāciju formulētajās veselības psiholoģijas definīcijās nav būtisku atšķirību. Lielbritānijas veselības psiholoģijas pārstāji (What is Health Psychology, 2011) norāda, ka šī ir nozare, kurā pielieto psiholoģijas izpētes rezultātus un metodes, lai sekmētu veselības saglabāšanu, slimību profilaksi un ārstēšanu, identificētu psiholoģiskos faktorus, kas saistīti ar fiziskām saslimšanām, sekmētu veselības aprūpes sistēmas pilnveidošanu un veselības politikas veidošanu. Savukārt ASV kolēģi (Health Psychology, 2013) uzsver, ka veselības psiholoģijā pielieto psiholoģijas teorijas un metodes, lai izprastu veselību un slimību, izmantojot pamata (angl. *basic*) un klīnisko izpēti, apmācību un sniedzot pakalpojumus.

Kā redzams, šajā nozarē tiek apvienota biomedicīniskā izpratne par veselību un slimību ar mūsdienu psiholoģijas zināšanām. Veselības psihologi izzina psihisko, uzvedības, sociālo un kultūras faktoru ietekmi uz veselības saglabāšanu, slimību cēloņiem un cilvēka reakciju uz slimību, slimības uztveri, uzvedību slimības laikā, kā arī piedāvā intervences / metodes, lai sekmētu veselību un palīdzētu pārvarēt slimību (Marks, Murray, Evans & Estacio, 2011). Veselības psiholoģija integrē klīniskās psiholoģijas, medicīnas, medicīnas socioloģijas, epidemioloģijas, bioloģijas, neirozinātnes sasniegumus, un to raksturo piederība psiholoģijas zinātnei, kā arī atvērtība starpnozaru sadarbībai (Ogden, 2012).

Pašlaik, saskaņā ar psiholoģijas attīstības virzību pasaulē, ievērojot sociālpsiholoģiskos un ekonomiskos faktorus (kas turpmāk aplūkoti rakstā), Latvijā ir aizsākusies šīs psiholoģijas nozares pamatošana un pozicionēšana. 2012. gadā nogalē, apvienojot psihologus, kuri akadēmiski un / vai profesionāli darbojas veselības psiholoģijas laukā, tika nodibināta Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija. Šajā gadā Latvija kā dalībvalsts tika uzņemta Eiropas Veselības psiholoģijas asociācijā, nodrošinot iespējas profesionāļiem iekļauties plašākā sadarbības tīklā Eiropā. Un šajā pašā gadā tika licencēta Rīgas Stradiņa universitātes profesionālā maģistra studiju programma „Veselības psiholoģija”. 2013. gadā ir plānots uzsākt veselības psihologu sagatavošanu mūsu valstī. Veselības psiholoģijas formālā izglītība un nozares attīstība ļaus aizpildīt līdz šim pastāvošo trūkumu psiholoģijas izglītības, zinātnes un arī profesionālo pakalpojumu jomā Latvijā.

Attiecībā uz Latvijā jau veiktajiem pētījumiem veselības psiholoģijai tuvās jomās var minēt gan aizstāvētos promocijas darbus (piemēram, Bušs, 1993; Jirgena (šobrīd Mihailova), 1999; Uzole, 2003; Stokenberga, 2010), gan Latvijas Zinātņu Padomes finansētos pētījumu grantus (piemēram, Ābula, Karpova, Mārtinsone, Zīriņa; skat. www.lzp.lv), kā arī citus pētījumus psiholoģijā (Freimane, 2012; Mārtinsone, 2005; Maslovska, 2004, 2006; Mihailova, 2006; Miltuze, 2004; Svence, 2008; Voitkāne, 1979) un starpnozaru pētījumus (Voita, 2012). Daugavpils Universitātes psiholoģijas profesore A. Pipere ir sagatavojusi mācību līdzekli veselības psiholoģijā (Pipere, 2005). Ne mazāk svarīgi, ka

veselības psiholoģija, atbilstoši psihologa profesijas standartam, kā obligāts studiju kurss ir iekļauta visās psiholoģijas pamata studiju programmās.

Raksta mērķis ir, pamatojoties uz teorētiskās literatūras un dokumentu analīzi, aktualizēt veselības psiholoģijas nozares un izglītības izveides un attīstības nepieciešamību Latvijā, skaidrot veselības psiholoģijas jēdzienu un ietvarus, kā arī sniegt ieskatu par šīs nozares speciālistu darbības jomām un pētījumu virzieniem, lai iezīmētu veselības psiholoģijas konceptuālo pamatu Latvijā.

**Sociālpsiholoģiskie un ekonomiskie faktori –
veselības psiholoģijas attīstības ietvarnosacījumi**
*Social psychological and economic factors - framework conditions for
the development of health psychology*

Veselības psiholoģijas straujo attīstību mūsdienās nosaka vairāki faktori, un vispirms jau pierādījumi (piemēram, Conner, 2005), ka veselību nosaka ne tikai bioloģiskie faktori, bet to ietekmē arī psihiskie, sociālie un kultūras aspekti, kas, pamatojoties uz biopsihosociālo pieeju, ir veselības psiholoģijas izmanības centrā.

Dzīves ilguma palielināšanās un moderno, veselības aprūpē lietoto tehnoloģiju un medikamentu sadārdzināšanās, tāpat arī hroniski slimojošo pacientu skaita pieaugums palielina visu valstu izdevumus par veselības aprūpi (datus par Latviju skat. SAK, 2011). Meklējot iespējas samazināt veselības aprūpes izdevumus un paaugstināt iedzīvotāju dzīves kvalitāti, aktualizējas nepieciešamība kāpināt ieguldīto līdzekļu efektivitāti, piemēram, palielināt pacientu līdzestību, iesaistot veselības pašaprūpē pacientus kā vienāda līmeņa partnerus, rēķinoties, ka pacientam ir tiesības pieņemt uz informētu izvēli balstītus lēmumus gan par savu dzīvesveidu, gan ārstēšanos (piemēram, DHHS, 2011). Tāpat paša pacienta aktivitāti var palielināt, iesaistot veselības aprūpē kopienās dzīvojošus biedrus (biedru atbalsts, angl. *peer support*), kuri nav veselības aprūpes speciālisti, bet slimo ar tādu pašu hronisku slimību, garīgās veselības traucējumiem, atkarību vai arī gatavi sniegt informāciju, praktisku un emocionālu atbalstu, kā arī dalīties savā pieredzē (piemēram, Salzer et al, 2002; Assal, 2009). Biedru atbalsts kā resurss minēts arī vairākos Pasaules Veselības organizācijas dokumentos un programmās (piemēram, Joint Statement Integrated Community Case Management, 2012).

Tāpat mūsdienās aktuāla ir nepieciešamība sekmēt spēju izmantot veselības aprūpes resursus un spēju pieņemt kopienas atbalstu, kā arī gatavību sadarboties ar ārstu, vienlaikus savu zināšanu, kompetenču, apgūto prasmju robežās uzņemties atbildību par veselības pašaprūpi (piemēram, The Engage –TB Approach: Operational Guidance Integrating Community-based Tuberculosis Activities into the Work of Nongovernmental and Other Civil Society

Organisations, 2012). Aizvien lielākas iespējas pagarināt pacientu dzīves ilgumu aktualizē psiholoģiskos un ētiskos jautājumus, kas saistīti ar nepieciešamību saglabāt dzīves kvalitāti (Sīle, 2006).

Papildus globālajiem faktoriem Latvijā veselības psiholoģijas virziena izveides un attīstības nepieciešamību nosaka konkrēti Latvijas sabiedrībai risināmi aktuāli uzdevumi, piemēram, veselības aprūpes sistēmā nemitīgi īstenotās reformas samazina iedzīvotāju spēju izmantot veselības aprūpes resursus, augstie pacientu līdzmaksājumi par veselības aprūpi veicina novēlotu vēršanos pie ārsta, kad efektīva palīdzība vairs nav iespējama (SAK, 2011). Šādos apstākļos vēl vairāk pieaug nepieciešamība izstrādāt uz veselības psiholoģijas pētījumiem balstītās rekomendācijas par to, kā īstenot uz pacientu centrētu komunikāciju un sekmēt šo rekomendāciju īstenošanu reālajā klīniskajā praksē, ieviešot konkrētas metodes gan medicīnas studentu apmācībā, gan arī piedāvājot kursus veselības aprūpē strādājošiem speciālistiem.

Vienlaikus jāsekmē arī veselības aprūpes profesionāļu izpratne par psiholoģisko faktoru nozīmi un iespējām veselības saglabāšanā un slimību pārvarēšanā, kā arī uz pacientu centrētas komunikācijas prasmes. Uz pacientu centrēta komunikācija palielina līdzestību un uzlabo ārstēšanas rezultātus (piemēram, Mead, 2002; Little, 2001). Īpaši aktuāli šie jautājumi ir veselības aprūpes sistēmas un cilvēkresursu nepietiekama finansējuma apstākļos Latvijā.

Valsts līmenī nepieciešama politiskā griba veidot uz iepriekšēju izpēti pamatotas pamatnostādnes un plānus veselības veicināšanai, iesaistot šo politikas dokumentu izstrādē un īstenošanā gan veselības aprūpes speciālistus, gan veselības psihologus. Latvijā jāaktualizē jautājumi par attieksmi pret savu veselību (piemēram, nepietiekama personiskā atbildība par savu veselību un motivācijas / aktīvas rīcības trūkums attiecībā uz profilaktiskiem pasākumiem), kas palielina nepieciešamību pēc veselības psihologu pakalpojumiem gan individuālā līmenī (dažādu grupu pacientiem), gan kopienās (piemēram, reģionos), gan sabiedrībā kopumā (SAK, 2011). Piemēram, būtu jāizpēta, kā Latvijas iedzīvotājus motivēt apmeklēt valsts apmaksātus profilaktiskos izmeklējumus, jo, kā liecina Veselības ministrijas sniegtā informācija, ļoti neliels uzaicināto sieviešu skaits veikušas mamogrāfijas izmeklējumu – 20%, bet profilaktisko dzemdes kakla vēža izmeklējumu – tikai 13,6% no kopējā uzaicināto sieviešu skaita (Vēža skrīnings, 2012).

Veselības psiholoģijas iekšējā struktūra, līmeņi un pētījumu virzieni

Health Psychology's internal structure, levels and trends of research

Veselības psiholoģijā var izdalīt četras apakšnozares (specializācijas), kas vienlaikus veido arī tās līmeņus (pieejas) un strukturē pētījumu virzienus. Šīs četras apakšnozares ir klīniskā veselības psiholoģija, sabiedrības veselības

psiholoģija, kopienas veselības psiholoģija un kritiskā veselības psiholoģija, kā arī viena starpnozaru joma – arodveselības psiholoģija (Marks, Murray, Evans & Estacio, 2011). Saistībā ar šīm apakšnozarēm veselības psihologi strādā dažādās darba vidēs - ar individuāliem klientiem / pacientiem; multidisciplinārā komandā kopā ar citiem veselības un sociālās aprūpes speciālistiem, fokusējās uz profilakses darbu, pēta intervences, kas paredzētas, lai veicinātu veselību un samazinātu slimību risku.

Klīniskā veselības psiholoģija ir saistīta ar veselības psiholoģijas klīniskajiem jautājumiem: speciālistu darbu ārstniecībā ar dažādu slimību grupu pacientiem (gan veicot izvērtēšanu, gan konsultējot un pielietojot daudzveidīgas veselības uzvedības maiņas tehnikas, psihoterapijas metodes, gan veidojot izglītojošas programmas, kas pamatojas uz pētījumu rezultātiem utt.), piemēram, palīdzot pārvarēt daudzveidīgas psiholoģiskās problēmas / emocionālās reakcijas, ko bieži izraisa smagas slimības diagnozes noteikšana, sekmē ārstēšanās motivācijas formulēšanu, psiholoģisko resursu mobilizēšanu slimības pārvarēšanai, palīdz apgūt prasmes sekmīgai komunikācijai ar veselības aprūpes speciālistiem un prasmes izmantot veselības aprūpes resursus (Bennett, 2000). Klīniskās veselības psiholoģijas speciālisti analizē arī cilvēku veselības uzvedību veidojošos faktoros un izstrādā veselības uzvedības modeļus (piemēram, Bennett, 2000; Conner, 2005), palīdzot apzināt un novērst indivīda un sabiedrības barjeras veselību veicinošas uzvedības sekmēšanai (gan veseliem cilvēkiem, gan dažādu grupu pacientiem), kā arī sekmēt efektīvas slimības pārvarēšanas stratēģijas, izmantojot pašregulācijas iespējas.

Kopienas veselības psiholoģijas speciālisti pēta t.s. kopienas faktoros, kas veicina veselību un labklājību cilvēkiem, kuri dzīvo šajā kopienā, kā arī attīsta kopienas līmeņa intervences, kas ir paredzētas, lai novērstu slimības un veicinātu fizisko un garīgo veselību. Vienlaikus kopiena ir vieta, kur iespējams sekmēt iedzīvotāju gatavību sniegt sociālu, ekonomisku un psiholoģisku atbalstu līdzcīvēkiem, kā arī gatavību šādu atbalstu pieņemt (Campbell, 2004).

Sabiedrības veselības psiholoģijas speciālistu galvenais mērķis ir izpētīt un analizēt iespējamās cēloņsakarības starp dažādiem psihosociālajiem faktoriem un veselību populācijas līmenī. Sabiedrības veselības psihologu pētījumu rezultātus izmanto pedagogi, politikas veidotāji un īstenotāji, veselības aprūpes pakalpojumu sniedzēji, lai veicinātu labāku sabiedrības veselību (Hepworth, 2004; Marks, Murray, Evans & Estacio, 2011). Piemēram, nesen tika konstatēts, ka Latvijā pēc pretsmēķēšanas pasākumu ieviešanas (aizlieguma smēķēt sabiedriskās ēdināšanas iestādēs, darba vietās, sabiedriskā transporta pieturvietās), smēķētāju skaits nav samazinājies (Atkarību izraisošo vielu lietošanas izplatība un sekas Latvijā 2011.gadā: Tematiskais ziņojums, 2012). Veselības psihologi var palīdzēt izvērtēt, kā veiksmīgāk sekmēt veselībai kaitīgā ieraduma atmešanu.

Kritiskā veselības psiholoģija attiecas uz veselības aprūpes sistēmas un veselības politikas jomu, piemēram, nepieciešamību mazināt nevienlīdzīgu ienākumu ietekmi uz veselības aprūpes resursu izmantošanu un veselības uzvedību, ierobežot noteiktu pacientu grupu stigmatizāciju (piemēram, depresijas pacientu), novēršot psiholoģiskos aizspriedumus (Sharman, Garry, Jacobsen, Loftus, Ditto, 2008). Par nepieciešamību palielināt kritiskās veselības psihologu līdzdalību Latvijas veselības aprūpē piemēri sniegti raksta iepriekšējā sadaļā.

Arodveselības psiholoģija (Marks, Murray, Evans & Estacio, 2011) veidojās veselības psiholoģijas, organizāciju psiholoģijas un arodveselības krustpunktā. Arodveselības psiholoģijas speciālistu uzmanība vērsta uz psihosociālo apstākļu izpēti darbavietās, kā arī uz daudzveidīgiem faktoriem, kas ietekmē strādājošo veselību un labklājību.

Skaidrojot veselības psiholoģijas robežas, ir jāuzsver klīniskās veselības psiholoģijas un klīniskās psiholoģijas, kā arī sabiedrības veselības psiholoģijas un sabiedrības veselības kopīgie un atšķirīgie aspekti.

Klīniskās veselības psiholoģijas un klīniskās psiholoģijas nozares vieno interese par indivīda uztveri, emocijām un uzvedību. Klīniskās veselības psiholoģijas speciālistu interešu lokā ir indivīda uzvedība, kas saistīta ar veselības uzturēšanu, slimības uztveri, slimības pārvarēšanu. Klīniskās veselības psiholoģijas apakšnozare iekļauj arī citu veselības psiholoģijas apakšnozaru atziņas (Bennett, 2000). Savukārt klīniskā psiholoģija integrē zinātnisko pētījumu rezultātus, teoriju un klīniskās zināšanas psiholoģisko faktoru izraisīta distresa vai disfunkcijas izprašanai, profilaksei vai mazināšanai, kā arī subjektīvās labizjūtas un personības izaugsmes sekmēšanai (Society of Clinical Psychology, 2013). Līdzīgi klīnisko psiholoģiju definē arī Lielbritānijas Psiholoģijas asociācija, papildus norādot, ka psiholoģiskās grūtības, ko palīdz pārvarēt klīniskie psihologi, ietver trauksmi, depresiju, attiecību problēmas, mācīšanās grūtības, bērnu un ģimenes problēmas un garīgās saslimšanas (Clinical Psychology, 2013).

Teiktā kontekstā jāaktualizē jautājums par sabiedrības veselības nozares un veselības psiholoģijas nozares uzdevumu robežām. Latvijas Republikas Profesiju klasifikatorā (Latvijas Republikas Profesiju klasifikators, 2010) ir teikts, ka sabiedrības veselības speciālista darbība ir novērot un novērtēt sabiedrības veselības stāvokli, fizisko un sociālo vidi; apzināt un analizēt veselības riska faktorus un to novēršanas iespējas; noskaidrot sabiedrības veselības vajadzības un prioritātes; piedalīties veselības stiprināšanas politikas veidošanā, tiesību aktu pilnveidošanā; plānot, īstenot un novērtēt dažādas sabiedrības veselības programmas; organizēt un vērtēt sabiedrības veselības dienestu darbu, ieteikt izdarīt tajās pārmaiņas; izglītēt atsevišķus indivīdus un sabiedrību veselības jautājumos; pilnveidot un stiprināt starpsektoru sadarbību; veikt pētniecisko darbu. Savukārt sabiedrības veselības psiholoģijas speciālistu

galvenais mērķis ir izpētīt un analizēt iespējamās mījsakarības starp dažādiem psihosociāliem faktoriem un veselību populācijas līmenī. Tātad, sabiedrības veselības psiholoģijas pētījumus un psihologu praktisko ieguldījumu var izmantot sabiedrības veselības uzlabošanai (Hepworth, 2004).

Apkopojot teikto, var secināt, ka veselības psiholoģijā veiktie pētījumi un speciālistu profesionālā darbība ļauj ietekmēt dažādu sabiedrības grupu fizisko, sociālo un garīgo veselību, t.sk. strādājot gan ar akūti, gan ar hroniski slimiem pacientiem, gan izvēršot preventīvo darbu un sniedzot ieguldījumu indivīda un sabiedrības labklājības veicināšanā.

Secinājumi *Conclusions*

Veselības psihologi palīdz uzturēt un uzlabot indivīda, grupas un sabiedrības fizisko, sociālo un garīgo veselību, viņi attīstīta izpratni par to, kā papildus bioloģiskajiem cēloņiem, dažādi psiholoģiskie, uzvedības, sociālie un kultūras faktori ietekmē fizisko veselību un slimību.

Veselības psiholoģijas straujo attīstību nosaka šodienas modernajai civilizācijai raksturīgā sociālekonomiskā un demogrāfiskā situācija, izdevumu pieaugums par veselības aprūpi, medicīnas attīstības izraisītās ētiskās un psiholoģiskās problēmas, kā arī Latvijai specifiski sociālekonomiski faktori.

Veselības psiholoģijai ir četras apakšnozares: klīniskā veselības psiholoģija, sabiedrības veselības psiholoģija, kopienas veselības psiholoģija un kritiskā veselības psiholoģija, kā arī starpnozaru joma – arodveselības psiholoģija.

Veselības psiholoģijas nozares attīstība Latvijā sekmētu psiholoģijas izglītības, pētniecības un prakses attīstību / dažādošanu mūsu valstī, iedzīvotājiem tiktu nodrošināta iespēja iegūt kvalificētu psihologa pakalpojumu, un, lūkojoties plašāk, – tiktu sekmēta dažādu jomu profesionāļu sadarbība, piemēram, politikas plānošanas dokumentu un normatīvo aktu izstrādē veselības nozarē, kā arī sabiedrības veselības kampaņu īstenošanā.

Multidisciplinārajā komandā veselības psihologs var dot būtisku ieguldījumu psiholoģisko un uzvedības problēmu risināšanā, izmantojot jaunākos veselības psiholoģijā iegūtos pierādījumus par veselības uzturēšanu, slimības uztveri un slimības pārvarēšanu.

Summary

Health psychologists help to maintain and improve physical, social and mental health of an individual, a group and the society. They develop an understanding how, in addition to biological causes, certain psychological, behavioural, social and cultural factors affect physical health and disease.

Rapid development of health psychology is caused by the socioeconomic and demographic situation typical to the present modern civilization, increasing healthcare expenses, ethical and psychological problems evoked by the advances in medicine, as well as specific socioeconomic factors in Latvia.

There are four branches in the health psychology: clinical health psychology, societal health psychology, community health psychology, and critical health psychology, as well as an interdisciplinary field – occupational health psychology.

Development of the health psychology in Latvia would facilitate the advancement / diversification of the psychological education, research and practice in our country; the population would get access to receiving services of a qualified psychologist, and, further, – the collaboration of professionals of different fields would be enabled, for example, working out political planning documents and regulatory acts in the healthcare sector, as well as implementation of public health campaigns.

In a multidisciplinary team, a health psychologist can essentially contribute to the solving the psychological and behavioural problems using the most recent evidences obtained by health psychology about maintaining health, illness perception and overcoming.

Literatūra **Bibliography**

1. Assal, J.-Ph. (2009). *A Citizen's Guide to Chronic Disease Care*. Geneva, WHO, 55 p.
2. *Atkarību izraisīto vielu lietošanas izplatība un sekas Latvijā 2011.gadā: Tematiskais ziņojums: 20. izdevums*. Rīga: Slimību profilakses un kontroles centrs, 2012.
3. Ābula, S. (vad) (LZP grants 96.0034) *Muzikālā terapija bērniem ar mentālās un fiziskās attīstības traucējumiem*.
4. Bennett, P. (2000). *Introduction to Clinical Health Psychology*. Buckingham: Open University Press, 255 p.
5. Bušs, G. (1993). *Ar bronhiālo astmu slimojošo pusaudžu psiholoģiskās īpatnības un to psihokorekcijas iespējas: Promocijas darbs (speciālā psiholoģija; vad. I. Plotnieks)*
6. Campbell, C. (2004). Community Health Psychology: Promoting Analysis and Action for Social Change. *J Health Psychology*, 9, 2 187-195.
7. *Clinical Psychology* (2013). The British Psychological Society
<http://www.bps.org.uk/careers-education-training/how-become-psychologist/types-psychologists/becoming-clinical-psychologis>. Vietne apmeklēta 2013.gada 17.februārī.
8. Conner, M., Norman, P. (Eds) (2005). *Predicting Health Behaviour*. Berkshire: Open University Press.
9. Ekonomiski adekvāti, iedzīvotājiem pieņemami: Apaļā galda diskusiju ziņojums. Rīga: *Stratēģiskās Analīzes Komisija*, 32 lpp.
10. Freimane, G., Mārtinsons, K., Rasa, I., Pavliņa, I. (2012). Differences in Diabetes Control Between Diabetes Patients who can and can not Formulate the Meaning of Illness in their Life. In: *4th International Interdisciplinary Scientific Conference „Society. Health. Welfare: Abstracts*, p.32-33.
11. *Health Psychology* (2013). American Psychology Association.
<http://www.apa.org/about/division/div38.aspx>. Vietne apmeklēta 2013.gada 17.februārī.
12. Hepworth, J. (2004). Public Health Psychology: A Conceptual and Practical Framework. *Journal of Health Psychology*, 9, 41-54.

13. Jirgena, S. (1999). *Jauniešu pašizjūta un adiktīvas uzvedības izvēle* : Promocijas darbs (attīstības psiholoģija; vad. Dz. Meikšāne)
14. Jirgena, S. (2006). *Jaunieši un adiktīva uzvedība* . Rīga: Drukātava, 160 lpp.
15. Johnston, M. (1994). Current trends in Health Psychology. *The Psychologist*, 7, 114-118.
16. *Joint Statement Integrated Community Case Management* (2012). WHO. UNICEF, 7 p.
17. Karpova, Ā. (vad) (LZP grants 09.1034) *Veselīgas novecošanās sociāli psiholoģiskie un medicīniski bioloģiskie indikatori un tās optimizācijas iespējas nodarbinātajiem sistēmā „cilvēks – cilvēks”*.
18. Little, P. et al (2001). Observational study of effect of patient centredness and positive approach on outcomes of general practice consultations. *BMJ*, 323, 908-911.
19. Marks, D.F., Murray, M. Evans, B., Estacio E.V. (2011). *Health Psychology. Theory-Research-Practice* (3rd ed.). Sage Publications.
20. Martinsone, K., Maslovska, K., Bite, I., Miltuze, A., Upmane, A. (2005). Common and diverse aspects of emotional experience and crisis coping categories in case of loss for women in Latvia. *Social work*, 4 (1), 40-54.
21. Maslovska, K., Mārtinsone, K., Miltuze, A., Upmane, A., Bite, I. (2004). Zaudējuma krīze sievietes dzīvē: kopīgais un atšķirīgais pārdzīvojumos pēc tuva cilvēka nāves un šķiršanās. *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti. Psiholoģija*. Rīga: LU, 682, 52.-62.
22. Maslovska, K., Mārtinsone, K., Miltuze, A., Upmane, A., Bite, I. (2006). Krīzes pārvarēšanas veidi Latvijas sievietēm ar tuva cilvēka nāves un ar šķiršanās pieredzi. *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti. Psiholoģija*. Rīga: LU, 698, 19.-36.
23. Mārtinsone, K. (vad.) (LZP grants 01.0262) *Krīžu risinājuma formas sievietēm dažādos dzīves posmos Latvijā*.
24. Mārtinsone, K. (vad.) (LZP grants 06.2006) *Mākslas terapijas metodes krīzes pārvarēšanā*.
25. Mead, N. et al (2002). Patient- centred consultations and outcomes in primary care: A review of literature. *Patient Education and Counselling*, 51, 197-206.
26. Miltuze, A., Upmane, A. Mārtinsone K., Maslovska K., Bite I. (2004). Stresa pārvarēšanas stratēģijas un iekšējās saskaņas izjūtas sievietēm ar dažādu zaudējuma pieredzi. *RPIVA zinātnisko rakstu krājums „Teorija un prakse skolotāju izglītībā II”*. Rīga: RPIVA, 371.-381.lpp.
27. Ministru kabineta noteikumi Nr.461 Noteikumi par Profesiju klasifikatoru, profesijai atbilstošiem pamatuzdevumiem un kvalifikācijas pamatprasībām un Profesiju klasifikatora lietošanas un aktualizēšanas kārtību. Rīgā 2010.gada 18.maijā (prot. Nr.25 33.§) http://www.lm.gov.lv/upload/darba_devejiem/profesiju_klasifikators2.pdf. Vietne apmeklēta 2013.gada 17.februārī.
28. Ogden, J. (2012). *Health Psychology: A Textbook (5th ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
29. *Patient Empowerment – Living with Chronic Disease* (2011). The U.S. Department of Health and Human Services. 43 p.
30. Pipere, A. (2005) *Veselības psiholoģija: Cilvēks. Vide. Perspektīvas*. Daugavpils: Daugavpils Universitāte.
31. Salzer, M., Shear, S. L. (2002). Identifying consumer-provider benefits in evaluations of consumer-delivered services. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25, 281–288.
32. Sharman, S.J., Garry, M., Jacobsen, J.A., Loftus, E.F., & Ditto, P.H. (2008). False memories for end-of-life decisions. *Health Psychology*, 27, 291–96.
33. Sīle, V.u.c. (2006). *Biomedicīnas ētika*. Rīga: RSU, 226 lpp.
34. Society of Clinical Psychology (2013). American Psychology Association. <http://www.apa.org/about/division/div38.aspx>. Vietne apmeklēta 2013.gada 17.februārī.

35. Stokenberga, Ieva. (2010). *Humora loma stresa pārvarēšanas procesā*: Promocijas darbs (sociālā psiholoģija; vad. I. Austers).
36. Stratēģiskās analīzes komisija (2011). *Veselības aprūpes sistēmas reformas iespējamie risinājumi*. Rīga.
37. Svence, G., Golde, S. (2008). Psiholoģiskās labklājība izjūtas un optimisma rādītāju sakarības. personības iezīmju sakarības. *Zinātniskie raksti*. Rīga: RPIVA.
38. *The Engage –TB Approach: Operational guidance integrating community-based tuberculosis activities into the work of nongovernmental and other civil society organisations* (2012). WHO, 17 p.
39. Uzole, T. (2003). *Skolotāju profesionālais stress* : Promocijas darbs (sociālā psiholoģija; vad. A. Vorobjovs).
40. *Vēža skrīnings 2009-2012* (2012). Rīga: Nacionālais veselības dienests.
41. Voita, D. (2012). *Integratīva mācību metodika adaptācijai sociālajā vidē kognitīvo un kustību funkciju uzlabošanai*. Rīga: RPIVA.
42. Voitkane, S. (1979). Neuropsychological Diagnostics of Brain Tumors in Right-Subdominant Hemispheres. Abstract. In: *I Congress of Neurologists, Psychiatrists and Neuroscience of Latvia*. Riga.
43. Voitkāne, S. *Pirmā gada LU studentu adaptācijas prognozēšana: Longitudiāls pētījums (2001-2003). Longitudiāla LU studentu adaptācijas un sekmju izpēte ar atbalsta programmu pilotāžu (2004-2006)*.
44. *What is Health Psychology?* (2011). The British Psychological Society.
45. Ziriņa, T. (LZP grants 07.2088) *Uzmanības un mācīšanās paradumu īpatnības ar migrēnu slimojošiem pusaudžiem*.

Kristīne Mārtinsonē	Rīgas Stradiņa universitāte, Rehabilitācijas fakultāte, Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija e-pasts kristine.martinsonē@rsu.lv Tel. +371 67409105
Gunta Freimane	Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija, Latvijas Diabēta asociācija e-pasts latvdiab@latnet.lv Tel. +371 67378231
Sandra Mihailova	Rīgas Stradiņa universitāte, Komunikācijas fakultāte, Latvijas Veselības psiholoģijas asociācija e-pasts sandra.mihailova@rsu.lv Tel. +371 67409105
Jānis Ivans Mihailovs	Rīgas Stradiņa universitāte, Komunikācijas fakultāte e-pasts ivans.mihailovs@rsu.lv Tel. +371 67409105

**MĀSU PROFESIONĀLĀS DARBĪBAS ATTĪSTĪBA
NEATKARĪGAJĀ LATVIJĀ (1991–1999)**
*Development of Professional Activities of Nurses in an Independent Latvia
(1991-1999)*

Olga Odiņa
Daugavpils medicīnas koledža
Jeļena Sargsjane
Daugavpils medicīnas koledža

Abstract *Nowadays Latvian nurses work in health care institutions, or are self-employed, providing independently patient care, participating in treatment, managing patient care work, educating patients, their family members, care team members and society. Modern nursing qualification is equal to the international level. To reach this level it was necessary to reform nursing professional development (education, registration, re-registration and introduction of nursing certification), which took place during the first ten years of Latvian restoration of independence.*

Keywords: *education, nurse, reform, registration, certification.*

Ievads
Introduction

20. gs. 80. gadu beigās Latvijā aktivizējās sabiedrības doma. 1988. gada beigās notika Latvijas Tautas frontes dibināšanas kongress, sākās Latvijas Nacionālās neatkarības kustība. 1989. gada jūlijā Latvijas Augstākā Padome (Parlaments) deklarēja Latvijas suverenitāti un ekonomisko neatkarību. 1990. gadā Latvijas Tautas fronte guva pārsvaru Augstākās Padomes vēlēšanās un atjaunoja 1922. gada Satversmi (Tragakes, Brīģis, Karaškēviča u.c., 2008). Pirms vērienīgās manifestācijas Latvijā jau vairākus gadus bija briedusi pretestības kustība padomju režīmam un izplatījās brīvības un neatkarības idejas. To sekmēja PSRS sāktais sabiedrības pārkārtošanās – „perestroikas” – un atklātuma – „glasnostj” – kurss, ko 1985. gadā pasludināja PSKP Centrālās Komitejas ģenerālsēkretārs Mihails Gorbačovs. Šie demokratizācijas procesi iezīmēja arī sabiedrības atmodas sākumu (Znotiņš, 2011).

Padomju Savienības veselības aprūpes sistēmas vājums, ieskaitot milzīgu neefektivitāti un centralizēto sistēmu, kā arī iniciatīvas trūkumu rentabilitātes un kvalitātes uzlabošanā, apvienoja visas ieinteresētās puses kopējai rīcībai izvērst pārmaiņas, kuras uzsāktu esošo nepilnību novēršanu un veselības aprūpes sistēmas modernizāciju (Tragakes, Brīģis, Karaškēviča u. c., 2008). Ar Atmodas laiku 1989. gadā Latvijas Republikā sākās arī reorganizācija māsu profesijā (Žēlsirdīgā māsa, 1989).

1989. gadā no 18. līdz 27.jūnijam Rīgā notika Pirmais Vispasaules latviešu ārstu kongress. Šis kongress vērienīguma un profesionālās problemātikas apjoma dēļ Latvijā jāuzskata par bezprecedenta notikumu: no 6000 delegātiem

vairāk nekā 1000 bija Latvijas un ārvalstu medicīnas māsas. Kongresa norises laikā medicīnas māsas izvirzīja priekšlikumus par nepārtrauktu māsu profesionālās pilnveidošanās sistēmas izveidošanu; par māsu darba apstākļu uzlabošanu, kā arī par māsu starptautisko sakaru attīstību (Valpētere, 1989). Pēc kongresa sākās krass pagrieziens māsu profesijā: izveidojās sakari ar Amerikas Savienoto Valstu trimdas latviešu māsām, filozofijas un pedagogijas doktorēm, profesori Z. Priedi-Kalniņu, kā arī ar citām ārzemju kolēģēm. Notika arī darba pieredzes apmaiņa ar kolēģiem Lietuvā un Igaunijā (Birkāne, 1993). 1989. gada 3. februārī notika māsu konference, kurā pulcējās 324 māsas no 103 Latvijas medicīnas iestādēm. Šajā konferencē māsas pieņēma lēmumu par Sarkanā Krusta žēlsirdīgo māsu Savienības darbības atjaunošanu Latvijā. Māsu Savienības mērķis bija veicināt tautas veselības un medicīniskās palīdzības kvalitātes uzlabošanu atbilstoši mūsdienīgām iespējām un prasībām. Par māsu Savienības prezidenti 1989. gadā ievēlēja Lūciju Lapiņu, Rīgas pilsētas 4. klīniskās Sarkanā Krusta slimnīcas galveno medicīnas māsu (Žēlsirdīgā Māsa, 1989).

Pasaules Veselības organizācijas Eiropas reģionālais birojs palīdzēja dalībvalstīm, tajā skaitā arī Latvijai, pārejas periodā iedzīvotāju veselības jautājumos, lai mazinātu atšķirības šajā jomā starp Rietumeiropas un Austrumeiropas iedzīvotājiem. 1991. gadā Latvija kā patstāvīga dalībvalsts iekļauta Pasaules Veselības organizācijas sastāvā. Pasaules Veselības organizācijas darbības mērķis – sniegt Latvijai palīdzību pārejas periodā, veicinot tādas sabiedrības veselības politikas izstrādāšanu un īstenošanu, kas vērsta uz iedzīvotāju veselības uzlabošanu (Karaškeviča, 2010). Pateicoties jau izveidotiem starptautiskiem sakariem, 1991. gadā nodibināta Baltijas valstu Medicīnas māsu asociācija ar mērķi apvienot valstu darbību un pieredzi medicīnas māsu morālo un materiālo tiesību aizstāvēšanā, iedzīvotāju veselības uzlabošanā, medicīniskās palīdzības atbilstoša līmeņa sasniegšanā un tā ieviešanā medicīnas māsu praktiskajā darbā. Asociācijas galvenie uzdevumi ir medicīnas māsu sociālā un tiesiskā aizstāvība, darba apstākļu uzlabošana, humānisma un žēlsirdības principu nostiprināšana praksē, māsu profesionālā un vispārējā kultūras līmeņa paaugstināšana un starptautisko kontaktu paplašināšana (Žēlsirdīgā māsa, 1989).

Mūsdienās medicīnas māsa ir ārstniecības persona, kura ieguvusi izglītību, kas atbilst Ārstniecības likumā „Par reglamentētajām profesijām un profesionālās kvalifikācijas atzīšanu” noteiktajām prasībām. Savā profesijā atbilstoši kvalifikācijai medicīnas māsa veic pacientu aprūpi, piedalās ārstniecībā, vada pacientu aprūpes darbu, nodarbojas ar pacientu izglītošanu veselības jautājumos, kā arī veic profesionālās izglītības darbu (Ārstniecības likums, 2011. redakcijā). Lai sasniegtu šo līmeni, bija nepieciešamas radikālas pārmaiņas māsu profesijā, kuras sākās līdz ar Latvijas Atmodas laiku 1989. gadā un realizējas Latvijas valsts neatkarības pastāvēšanas laikā pirmajos gados līdz

ar demokratizāciju valstī un starptautisko sakaru attīstību. Šīm rakstam piemīt aprakstošais raksturs, kurš tika veikts ar mērķi sniegt analītisko pārskatu par mūsu profesionālo attīstību neatkarīgajā Latvijā no 1991. līdz 1999. gadam.

Māsu aktivitāte profesijas attīstībā *Nurses' activity for development of their profession*

Līdz ar Baltijas valstu Medicīnas māsu asociācijas izveidošanu Latvijas māsām radās iespēja tikties ar kolēģēm Eiropā un citur pasaulē pieredzes apmaiņai profesionālos jautājumos. Ārzemju kolēģes mudināja arī Latvijas māsas ieviest jauninājumus māsu profesionālajā attīstībā un praksē (Lapiņa, 1992). 1991. gada 17. decembrī vidējā medicīnas personāla tiesiskai un sociālai aizstāvībai Savienības valdes locekļi piedalījās medicīnas darbinieku republikāniskās padomes sanāsmē, kur pieņēma lēmumu griezties Latvijas Republikas Ministru Padomes Veselības aizsardzības un sociālās nodrošināšanas komisijā ar lūgumu iestrādāt likumā vidējā medicīniskā personāla tiesisko regulējumu kā pastāvīgu un autonomu procesu. Tāpat tika pieņemts lēmums Labklājības ministrijas Veselības aizsardzības departamentam sākt pārveidot vidējā medicīnas personāla profesionālās izglītības un kvalifikācijas sistēmu. Galvenie priekšlikumi bija vidējā medicīnas personāla sertifikācijas noteikumu un vidējo medicīnas darbinieku specialitāšu standartu izstrāde, kas dotu tiesības strādāt māsei kā reģistrētai personai (Žēlsirdīgā māsa, 1992). Pēc Baltijas valstu Medicīnas māsu asociācijas nodibināšanas nolemts – katra valsts māsu organizācija izveidos savu karogu. Līdz ar to Rīgā Doma baznīcā 1992. gada 18. novembrī, valsts proklamēšanas dienā, notika Latvijas Sarkanā Krusta Žēlsirdīgo māsu savienības karoga iesvētīšana. Karoga darināja māksliniece Ausma Apše. Karoga vienā pusē uz balta auduma izšūta Latvijas Sarkanā Krusta Žēlsirdīgo māsu Savienības emblēma, kāda tā bija māsu Savienības dibināšanas laikā, kad Žēlsirdīgo māsu savienību vadīja žēlsirdīgā māsa Marta Celmiņa, karoga otrā pusē – Latvijas valsts ģerbonis (Volframa, 1993). 1992. gada 31. janvārī Rīgā notika Latvijas žēlsirdīgo māsu konference, kurā piedalījās 298 medicīnas māsas no Latvijas Republikas 67 medicīnas iestādēm. Konferences laikā pieņemta rezolūcija, kas ierosināja nodibināt neatkarīgu arodbiedrību medicīnas darbiniekiem ar vidējo speciālo izglītību. Līdzšinējā medicīnas darbinieku arodbiedrība konkrētas profesijas intereses nevarēja aizstāvēt, jo tā apvienoja visus vienā darbavietā strādājošos (ārstus, māsas, sanitārus, pavārus, šoferus un citus) (Zakss, 1992). Nodibinājās vidējo medicīnas darbinieku arodbiedrība. Organizācijas darbības mērķis bija apvienot vidējos medicīnas darbiniekus kopīgu uzdevumu veikšanai. Arodbiedrība pārstāvēja savu biedru intereses un aizstāvēja tos attiecībās ar darba devēju, valsts un pašvaldību institūcijām, kā arī Latvijas un starptautiskajās arodbiedrību organizācijās (Līne, 1992). Pateicoties starptautisko sakaru attīstībai, jau 1992. gadā Latvijas māsām

veidojās sadarbība ar Norvēģijas un Zviedrijas medicīnas māsu organizācijām un skolām (Lapiņa, 1992).

Latvijas Māsu asociācijas darbības apraksts *Latvian Nurses Association description*

Ar mērķi veicināt gādību par tautas veselību un māsu aprūpes uzlabošanu atbilstoši mūsdienīgām iespējām un prasībām 1993. gada 8. jūlijā Latvijā tika reģistrēta Latvijas Māsu asociācija. Par asociācijas biedri var kļūt katra medicīnas māsa, neatkarīgi no tautības, reliģiskās pārliecības, partijas piederības, ja viņa atzīst asociācijas statūtus un programmu, maksā biedra naudu un ar savu darbību veicina asociācijas mērķu un uzdevumu īstenošanu. Latvijas (Latvijas Māsu asociācijas programma, 1993). Tā ir brīvprātīga, sabiedriska, profesionāla organizācija, kas aktīvi iestājas par tautas veselības aprūpes radikālu pārveidošanu. Pirmā tās prezidente bija L. Lapiņa, Rīgas pilsētas 4. klīniskās Sarkanā Krusta slimnīcas galvenā medicīnas māsa. Organizācijai ir juridiskas personas tiesības, tai ir zīmogs ar savu nosaukumu. Asociācija darbojas Latvijas Republikas likumu ietvaros un saskaņā ar saviem statūtiem un programmu. Asociācijas galvenie uzdevumi – veicināt māsu izglītības attīstību, medicīnas māsu prestiža atjaunošanu un nostiprināšanu sabiedrībā; māsu darba samaksas, darba apstākļu un tehniskā nodrošinājuma uzlabošana; māsu profesijas juridiskā statusa reglamentēšana; starptautisko sakaru attīstība; māsu asociācijas žurnāla „Žēlsirdīgā Māsa” un cita informatīvā materiāla izdošana, kā arī organizācijas pastāvīgas mītnes atjaunošana. 1995. gadā Latvijas Māsu asociācijas konferencē pieņemts Latvijas Māsu ētikas kodekss. Par šī kodeksa pamatu kalpoja Amerikas Māsu apvienības kodekss (Priede-Kalniņa, 1994). Šis kodekss ietvēra sevī ētikas principu pielietojumu praksē, veicot pacientu aprūpi, māsu pienākumus attiecībā pret cilvēkiem, kuriem ir nepieciešama aprūpe, māsas attieksmi pret savu darbu un darba iemaņu, kā arī māsas darbību attiecībā pret sabiedrību. Kodekss atgādināja māsas galveno pienākumu četras sastāvdaļas: stiprināt un atjaunot veselību, novērst saslimšanu un atvieglot cilvēka ciešanas (Latvijas Māsu Ētikas kodekss, 1995). Māsu asociācija izstrādāja savas darbības programmu, kurā pievērsta uzmanība māsu izglītības attīstībai, māsu darba standartu, Māsu reģistra izveidošanai (Latvijas Māsu asociācijas statūti, 1993).

Māsu reģistrācija un sertifikācija *Nurses' Registration and Certification*

1995. gadā Latvijā pieņemti Ministru kabineta noteikumi Nr. 190 par māsu reģistrāciju. Latvijas Valsts māsu reģistrs ir to māsu saraksts, kuras Latvijā ir tiesīgas praktizēt šajā profesijā. Reģistrs ir Latvijas Labklājības ministrijas Veselības departamenta medicīnas statistikas biroja un Medicīnas profesionālās

izglītības centra struktūru nodaļa. Māsu reģistra izveidošana valstī deva tiesības reģistrētai mācai veikt pacientu aprūpi un piedalīties ārstniecībā saskaņā ar spēkā esošajiem likumiem. Galvenie reģistra uzdevumi – aizsargāt pacientu (klientu) no nekvalitatīvas aprūpes un ārstēšanas, sniegt informāciju valsts, pašvaldību institūcijām, ārstniecības iestādēm, uzņēmumiem, lai nodrošinātu efektīvu māsu sadali, kā arī nodrošināt iespēju izmantot darba organizācijā savāktus datus par reģistrētām māsām Latvijā. Reģistrāciju veic ar Latvijas Labklājības ministrijas Veselības departamenta rīkojumu noteiktā kārtībā. Tiek reģistrēti Latvijas mācību iestāžu absolventi pēc sekmīgi nokārtota māsu kvalifikācijas eksāmena, sākot ar 1994. gadu, māsas ar grādu Māszinībās un māsas, kuras nokārtojušas reģistrācijas eksāmenu. Reģistrēties tiesīgas arī praktizējošās māsas bez kvalifikācijas kategorijas, balstoties uz profesijas izglītību apstiprinošu dokumentu, kā arī māsas profesijā praktizējoši feldšeri un vecmātes. Savukārt māsām, kuras nepraktizēja savā profesijā vairāk par pieciem gadiem, reģistrācijai bija nepieciešams iegūt 150 kredītstundu* un nokārtot reģistrācijas eksāmenu. Reģistrēja arī māsas, kuru ārvalstu māsu izglītības diploms (grāds) nostrificēts akreditētā Latvijas medicīnas izglītības iestādē un kurām ir valsts valodas prasmi apliecināošs dokuments. Māsu iekļaušana reģistrā notika pakāpeniski, aptverot visas Latvijas ārstniecības iestādes. Ar māsu reģistrācijas kārtības ieviešanu Latvijā tika prognozēts paaugstināt māsu profesijas prestižu valstī. Reģistrētās personas ieguva prakses tiesības uz pieciem gadiem. Pēc šī laika prakses tiesību atjaunošanai nepieciešama māsu pārreģistrācija. Reģistrēta māsa atjaunoja savas prakses tiesības, uzrādot 150 izglītības kredītstundas vēlākais – vienu mēnesi pirms reģistrācijas termiņa beigām (Lapiņa, Milgrāve, Šerna u.c., 1994). Veselības departamentā 1994. gadā bija izveidota medicīnas māsu nodaļa, kuru vadīja Valsts galvenā māsa Līga Šerna, Medicīnas akadēmijas 4. kursa studente. Valsts galvenā māsa veidoja komisiju, kura veica vispusīgu atteikuma pārskaitīšanu un sniedza rakstveida atbildi viena mēneša laikā (Šerna, 1994).

Māsas sertifikāts ir kvalifikācijas dokuments, kas apliecina profesionālo sagatavotību noteiktā specialitātē un dod tiesības attiecīgajai personai kā speciālistam patstāvīgi praktizēt visās ārstniecības iestādēs neatkarīgi no to īpašuma veida. Sertifikācija ir māsu teorētiskās un praktiskās sagatavotības un profesionālo iemaņu novērtēšana un sertifikāciju veic sertifikācijas komisija. Sertifikācijas uzdevums ir izvērtēt un apstiprināt māsu zināšanas noteiktā specialitātē, lai nodrošinātu kvalitatīvu pacienta aprūpi. Sertifikātu var iegūt visas māsas, kuras ir reģistrējušas Labklājības ministrijas Veselības departamenta Ārstniecības personu reģistrā un pēc medicīniskās izglītības

* Vienas izglītības kredītstundai atbilst viena mācību stunda akreditētu kursu programmā; divu stundu piedalīšanās semināra nodarbībā ar izvērstu un iesniegtu programmu Medicīnas profesionālās izglītības centrā; pusstundas semināra nodarbības vadīšana (ar Medicīnas profesionālās izglītības centra iesniegtu programmu); divu stundu prakse vai izglītošanās māsu profesijā ārpus Latvijas; trīs stundu piedalīšanās profesionālā konferencē. Savukārt trim izglītības kredītstundām atbilst profesionāla publikācija žurnālā vai laikrakstā.

diploma iegūšanas trīs gadus ir nostrādājušas medicīnas jomā, no tiem divus gadus – specialitātē, kurā vēlas iegūt sertifikātu. Sertifikāts dod tiesības māsām kā speciālistēm nodarboties ar pacientu veselības aprūpi, piedalīties ārstniecībā, uzraudzīt vai vadīt ārstniecības iestādi vai tās struktūrvienību, nodarboties ar veselības aprūpes izglītības darbu, kā arī pēc valsts nodevas samaksāšanas noteiktā kārtībā saņemt licenci uzņēmējdarbībai attiecīgajā specialitātē (Ministru kabineta noteikumi Nr. 190, 1995).

Savukārt nesertificēta māsa var strādāt tikai sertificētas ārstniecības personas vadībā vai uzraudzībā. Viņa ir atbildīga par sertificētas ārstniecības personas noteikto uzdevumu izpildi, patstāvīgi veiktajām manipulācijām, savām tehniskajām kļūdām un pavisām, kā arī par sertificētas ārstniecības personas noteiktā darbības apjoma pārkāpšanu (Māsu specialitātes nolikums, 1998).

Māsu izglītības pilnveidošana *Improvement of nurse education*

Neatkarīgajā Latvijā medicīnas māsu specialitāti var apgūt medicīnas skolās (mūsdienās koledžās), bet akadēmisko izglītību (bakalaura un maģistra programmu) – Latvijas Stradiņa universitātē Māsinību fakultātē un Latvijas Universitātes Medicīnas fakultātē (Mežiņa, 1999).

Māsu apmācības norise medicīnas māsu skolās *Procedure of nurses' education and training in medical nursing schools*

Kopš 1991. gada medicīnas māsu skolas pakļaujas Latvijas Republikas Labklājības ministrijas Veselības departamentam. 1994. gadā Latvijā darbojās deviņas medicīnas skolas, kur mācījās 3 550 topošās māsu (Ozoliņa, 1993). Latvijā 90. gadu sākumā māsu izglītības mērķis bija izstrādāt tādu izglītības programmu māsām, kura būtu salīdzināma (gan apjoma, gan izvirzīto mērķu un satura ziņā) ar māsu izglītības programmām Rietumeiropā (sākotnēji – Ziemeļvalstīs) un atbilstu Eiropas Savienības direktīvu prasībām.

Latvijā 90. gadu sākumā māsu izglītības mērķis bija izstrādāt tādu izglītības programmu māsām, kura būtu salīdzināma (gan apjoma, gan izvirzīto mērķu un satura ziņā) ar māsu izglītības programmām Rietumeiropā (sākotnēji – Ziemeļvalstīs) un atbilstu Eiropas Savienības direktīvu prasībām. Māsu izglītības attīstībai ņemta vērā Eiropas Padomes 1977. gada 27. jūnijā pieņemtā direktīva 77/453/EEK, kuras koordinēšana attiecas uz vispārējās aprūpes māsu profesionālo sagatavošanu. Pēc šīs direktīvas, lai iestātos māsu skolā Latvijā, bija nepieciešama vispārējā vidējā izglītība. Arī mācību laiks māsu specialitātes apgūšanai tika pagarināts līdz trim gadiem un ietvēra teorētisko un praktisko nodarbību kursu. Klīniskās nodarbības tika veltītas aprūpei saistībā ar vispārējo un specializēto medicīnu (piem., vispārējo un specializēto ķirurģiju, bērnu aprūpi un pediatriju, mājas aprūpi un citas). Lai māsu apgūtu nepieciešamo

klīnisko pieredzi pacientu aprūpē, praktiskās nodarbības slimnīcās notika kvalificētu medmāsu uzraudzībā. Lai saņemtu diplomu par iegūto specialitāti, bija jānokārto eksāmens (Eiropas Savienības direktīvas 77/453/EEC, 77/452/EEC, 1977). Ar 1993./1994. mācību gadu par medicīnas māsu varēja mācīties tikai ar vidējo izglītību. Medicīnas māsu skolas pakāpeniski sāka strādāt pēc pašu izveidotiem plāniem, ieslēdzot apmācības programmā direktīvā minētos priekšmetus, katrā māsu skolā bija izstrādāti skolas nolikumi. Medicīnas māsu skolas programmas apstiprināja Labklājības ministrijas Ārstniecības departaments saskaņā ar Medicīnas profesionālo izglītības centru (Ozoliņa, 1993).

1996. gada 16. oktobrī Ministru kabinets izdeva rīkojumu Nr. 412 „Par atsevišķu medicīnas skolu likvidāciju”. Saskaņā ar Latvijas Republikas Izglītības likuma 7. panta 3. punktu tika likvidētas šādas Labklājības ministrijas pārziņa esošās medicīnas skolas: Cēsu medicīnas skola – ar 1997. gada 1. jūliju; Rīgas 3. medicīnas skola – ar 1997. gada 1. janvāri; Ventspils medicīnas skola – ar 1997. gada 1. janvāri (LV Ministru kabineta rīkojums, 1996). Līdz ar to 1999. gadā Latvijā darbojās sešas medicīnas skolas, kas gatavoja medicīnas māsas: Sarkanā Krusta Rīgas medicīnas skola; Liepājas medicīnas skola; Rīgas 1. medicīnas skola; Daugavpils medicīnas skola; P. Stradiņa Rīgas 2. medicīnas skola; Rīgas 5. medicīnas skola. Vidēji katru gadu šais skolās mācības sāka 350–400 topošo māsu. Mācību ilgums bija 2 gadi 10 mēneši. Tomēr absolventu skaits bija uz pusi mazāks. Lielā mērā tas saistīts ar zemo atalgojumu, neapmierinošām darba iespējām un apstākļiem. Kaut arī šajā jomā neradās bezdarbs, tomēr darba apstākļi lika mainīt topošo māsu aroda izvēli (Mežiņa, 1999).

Māsu sagatavošana augstskolās *Nurses' training in universities*

Jau pirms Pirmā Vispasaules latviešu ārstu kongresa 1989. gadā bija radusies doma par māsu izglītības attīstību un augstākās izglītības apgūšanas iespējām Latvijā. Līdz ar to galvenie secinājumi, rekomendācijas kongresa rezolūcijai un vienlaicīgi arī medicīnas māsu tālākās darbības uzdevumi bija sastādīt medicīnas māsu skolu patstāvīgas programmas, kā arī attīstīt māsu izglītību. Pateicoties kongresam, aizsākās rosinoša sadarbība ar Amerikas Savienoto Valstu trimdas latviešu māsām (Priede-Kalniņa Z., 1993). Medicīnas māsu vēlēšanās papildināt zināšanas savā profesijā, nostāties blakus ārstam kā kolēģei, nevis tikai ordināciju bezierunu izpildītājai, radīja domu par akadēmisko Medicīnas māsu nodaļas izveidošanu Latvijas Medicīnas akadēmijā. Lai īstenotu šo ieceru, tika rūpīgi analizētas Austrumeiropas valstu, bet it īpaši Amerikas Savienoto Valstu universitāšu māsu mācību programmas. Šī ideja realizējās 1990. gadā, kad medicīnas māsām īstenojās iespēja iegūt augstāko izglītību Medicīnas māsu nodaļā Latvijas Medicīnas akadēmijā (no 1998. gadā –

Rīgas Stradiņa universitāte). Izveidotā kursa programmas mērķis bija attīstīt studentiem kreatīvo un klīnisko domāšanu un zinātnisko bāzi medicīnas māsu praksē. Šajā laikā studējošiem bija jāapgūst māsu darbs augstākā kvalitātē – darbs, kuru sauc par māsu aprūpes procesu. 1993./1994. mācību gadā Medmāsu nodaļa Latvijas Medicīnas akadēmijā (tagad Rīgas Stradiņa universitāte) pārveidota par Māszinību fakultāti (Geidāne, 1995). 1994. gadā pirmo reizi Latvijas vēsturē tika reģistrētas pirmās 20 medicīnas māsu, kuras beigušas Māszinību fakultāti. Viņas pirmās saņēma diplomus par bakalaura grādu iegūšanu Māszinībās (Zakss, 1994). Katru gadu Rīgas Stradiņa universitātē attīstījās un pilnveidojās Māszinību programmas, savienojot klīniskos priekšmetus ar pacienta aprūpi, iesaistot medmāsu ar bakalaura grādu Māszinībās (Geidāne B, 1995).

1998. gadā ar mērķi sagatavot māsu maģistra grāda līmenī Rīgas Stradiņa universitātē bija izveidota Māszinību neklātienas maģistrantūras studiju programma. Šī programma nodrošināja iespēju sagatavot māsu ar augstākām zināšanām un prasmēm, kas būtu spējīgas apmācīt nākotnes māsu, attīstīt augstāku prakses līmeni māsām veselības aprūpes iestādēs un apmācīt sabiedrību veselības veicināšanas jomā. Mācību ilgums šajā studiju programmā ir divgadīgs. Maģistra programmas uzdevumi bija padziļinātu zināšanu apguve veselības saglabāšanā, pedagoģijā, zinātniskā materiāla iegūšanā un apstrādē, mākslas vēsturē un reliģijas psiholoģijā. Maģistra grāda iegūšanai Māszinībās, programmas beigās studentiem jāizstāv patstāvīgi veiktais pētījums – maģistra darbs, ar kuru tiek vērtēta maģistra gatavība patstāvīgi izmantot iegūtās zināšanas un iemaņas pētniecisku un profesionālu problēmu risināšanā. Pēc maģistrantūras māsām ir tiesības turpināt studijas doktorantūrā (Geidāne, 1998). 1999. gadā arī Latvijas Universitātē Medicīnas fakultātē atvērās veselības zinātņu bakalaura un maģistra Māszinību studiju programmas (Vikmanis, Rumba, Viksna, 2008).

Secinājumi

Conclusions

1. Pēc Latvijas valsts neatkarības atgūšanas 1991. gadā sākas reformas valstī, tajā skaitā arī veselības aprūpes sistēmā. Pateicoties māsu aktivitātei un starptautiskai pieredzes apmaiņai ar šīs profesijas pārstāvēm no citām valstīm, Latvijā notika reorganizācija māsu profesionālajā darbībā.
2. Analizējot pastāvošo māsu profesijas regulācijas sistēmu valstī, par bāzi ņemti Pasaules Veselības organizācijas Eiropas reģionālā biroja materiāli māsu prakses pilnveidei. Pateicoties ieviestai māsu obligātai reģistrācijai, pārreģistrācijai un sertifikācijas kārtībai, radās iespēja nodrošināt pacientus ar kvalitatīvu aprūpi un ārstēšanu, nodrošināt efektīvu māsu darba sadali. Ieviesta reforma sekmē nepārtrauktu māsu izglītošanu.

3. Latvijas valsts neatkarības pastāvēšanas laikā notika arī reorganizācija māsu apmācībā: māsu skolās ieviests trīsgadīgs mācību kurss, māsām radās arī iespēja apgūt augstāko izglītību (Rīgas Stradiņa universitātē un Latvijas Universitātē) Māszinību fakultātēs ar bakalaura un maģistra grāda piešķiršanu, kā arī dota iespēja studēt doktorantūrā. Veikta reforma māsu profesionālā izglītībā deva iespēju pielīdzināt māsu profesionalitāti starptautiskam līmenim.

Kopsavilkums

Summary

Pēc Latvijas valsts neatkarības atgūšanas 1991. gadā sākas reformas valstī, tajā skaitā arī veselības aprūpes sistēmā. Pateicoties māsu aktivitātei un pieredzes apmaiņai ar šīs profesijas pārstāvēm no citām valstīm, reorganizācija notika māsu profesionālajā darbībā arī Latvijā. Ar mērķi veicināt gādību par tautas veselību un māsu aprūpes uzlabošanu atbilstoši mūsdienīgām iespējām un prasībām 1993. gadā Latvijā tika reģistrēta Latvijas Māsu asociācija, kura sekmēja arī dažādu specialitāšu māsu asociācijas nodibināšanu. Reformas laikā 1995. gadā pakāpeniski bija ieviesta māsu obligāta reģistrācijas, pārreģistrācijas un sertifikācijas kārtība, pateicoties kurai radās iespēja nodrošināt pacientus ar kvalitatīvu aprūpi un ārstēšanu. Ieviesta reforma sekmē nepārtrauktu māsu izglītošanu. Latvijas valsts neatkarības pastāvēšanas laikā notika arī reorganizācija māsu apmācībā: māsu skolās ieviests trīsgadīgs mācību kurss, pielīdzinot māsu izglītību starptautiskam līmenim. Medicīnas māsu skolas pakāpeniski sāka strādāt pēc pašu izveidotiem plāniem, katrā māsu skolā bija izstrādāti skolas nolikumi. Ņemot vērā starptautisko pieredzi (Amerikas un Rietumvalstu) un adaptējot to vietējiem apstākļiem, māsām radās iespēja apgūt augstāko izglītību (Rīgas Stradiņa universitātē un Latvijas Universitātē) Māszinību fakultātēs ar bakalaura un maģistra grāda piešķiršanu, kā arī dota iespēja studēt doktorantūrā.

Literatūra

Bibliography

1. *Ārstniecības likums*. 7. nodaļa, 45.pants (04.05.2011.g. redakcijā).
2. Baltijas valstu medicīnas māsu asociācijas statūti (1989). *Žēlsirdīgā māsa*. Nr.2, 22. lpp.
3. Birkāne, Ē. (1993). Mācīties, lai mācītu. *Žēlsirdīgā Māsa*. Nr.1, 10. lpp.
4. Geidāne, B. (1995). *Description of Four – Year Academic Course Programme of Faculty of Nursing*, Rigas Stradina University.
5. Geidāne, B. (1998). *AML/RSU Māszinību maģistratūras studiju programmas pašnovērtējums*.
6. Hronika / *Žēlsirdīgā māsa*.1989., Nr.2, 20. lpp.
7. Hronika / *Žēlsirdīgā māsa*. 1992., Nr.2, 19. lpp.
8. Karaškeviča, J. (2010). *Latvijas veselības aprūpes sistēma: organizācija, reforma un mana līdzdalība*. Rīga: SIA Medicīnas apgāds.
9. Lapiņa, L. (1992). No Latvijas Sarkanā Krusta žēlsirdīgo māsu savienības līdz Latvijas māsu asociācijai. *Žēlsirdīgā māsa*. 1. lpp.

10. Lapiņa, S., Milgrāve, B., Šerna, L. u.c. (1994). Nolikums par praktizētietiesīgu māsu reģistru Latvijā. *Latvijas Ārsts//Latvijas Žēlsirdīgā Māsa*. Nr.2, 5.–9. lpp.
11. Lapiņa, L. (1992). Nozīmīgās gadskārtas laiks. *Žēlsirdīgā māsa*, .Nr. 4, 1.lpp.
12. *Latvijas Māsu Ētikas kodekss*. Latvijas Māsu asociācijas izdevums, 1995.
13. Latvijas Māsu asociācijas programma (1993). *Žēlsirdīgā Māsa*, Nr.2, 29. lpp.
14. Latvijas Māsu asociācijas statūti (1993). Hronika. *Žēlsirdīgā Māsa*, Nr.4, 31. lpp.
15. Latvijas Sarkanā Krusta Žēlsirdīgo māsu savienības deklarācija (1989). *Žēlsirdīgā Māsa*, Nr.1, 11. lpp.
16. Līne, A. (1992). VMDAS 1 kongress. *Žēlsirdīgā māsa*, .Nr. 4, 47. lpp.
17. LV Ministru kabineta noteikumi Nr. 190 „Par praktizētietiesīgu māsu sertifikāciju” . (04.07. 1995.g.).
18. LV Ministru kabineta rīkojums "Par atsevišķu medicīnas skolu likvidāciju"16.10.1996 ("LV", 177 (662), 22.10.1996.)
19. *Māsu specialitātes nolikums*, Labklājības ministrijas rīkojums Nr.269, 2.11.1998.
20. Mežiņa, I.(1999). Medicīnas māsu specialitāte. *Māsa*, Nr..8, 3.lpp.
21. Ozoliņa, I. (1993). Latvijas māsu izglītība pašlaik un turpmāk. *Latvijas Ārsts// Žēlsirdīgā Māsa*, Nr.4, 6.lpp.
22. Priede-Kalniņa, Z. (1994). Ētikas ievirze žēlsirdīgo māsu praksē. *Žēlsirdīgā māsa*, Nr. 1, 33. lpp.
23. Priede-Kalniņa, Z. (1993). Kādu priekšzīmi rāda tautas izglītotā daļa. *Žēlsirdīgā Māsa*,.Nr.3, 7.–8. lpp.
24. Šerna, L. (1994). Valsts galvenās māsu pirmie vērojumi. *Žēlsirdīgā Māsa*, Nr.2, 9. lpp.
25. Tragakes, E., Brīģis, Ģ., Karaškēviča, J. u. c. (2008). *Veselības aprūpes sistēmas pārejas periodā: Latvija. Pārskats par veselības aprūpes sistēmu*. SIA Jelgavas tipogrāfija, 2.–3, 239.lpp.
26. Valpētere, I. (1989). Kā virzīties uz priekšu, stāvot bezdibeņa malā? *Veselība*, Nr. 10, 15. lpp.
27. Vikmanis, U., Rumba, I., Vīksna, A., (2008). *Māszinības*. Latvijas Universitātes Medicīnas fakultāte 1998–2008. LU Akadēmiskais apgāds, 66.–68. lpp.
28. Vispārējās aprūpes medicīnas māsa – 2 direktīvas. Eiropas Savienības direktīvas 77/453/EEC, 77/452/EEC. Padomes 1977.gada 27.jūnija direktīva par diplomu, sertifikātu un citu dokumentāro kvalifikācijas pierādījumu savstarpēju atzīšanu vispārējās aprūpes medmāsām un pasākumiem, kas veicina efektīvu dibināšanas tiesību un pakalpojumu sniegšanas brīvības īstenošanu (77/452/EEC). Padomes 1977.gada 27.jūnija direktīva par likumos, noteikumos un administratīvajos aktos noteikto prasību koordināciju attiecībā uz vispārējās aprūpes medmāsu darbību (77/453/EEC). Sk. internetā 11.10.2011. http://www.aic.lv/rec/LV/prof_lv/dir_lv/sektoru.htm#māsa
29. Volframa, R. (1993). Žēlsirdīgo Māsu karogs iesvētīts. *Žēlsirdīgā māsa*, Nr.1, 1. lpp.
30. Zakss, L. Pašām sava arodbiedrība. (1992). *Žēlsirdīgā māsa*, Nr.2, 49. lpp.
31. Zakss, E. (1994). Augstākā izglītība māsām Baltijas augstskolās. *Žēlsirdīgā māsa*, Nr.1, 1. lpp.
32. Znotiņš, I. (2011). *Tā mēs gājām uz neatkarību*. SIA „PIX”, 30. lpp.

Olga Odiņa	Daugavpils medicīnas koledža, e-pasts: sipisnieks@inbox.lv, tālr.:+371 29793917
Jeļena Sargsjane	Daugavpils medicīnas koledža, e-pasts: dmkv@dautkom.lv, tālr.: +371 22012830

RELATIONSHIP BETWEEN THE STUDENTS' FUNCTIONAL STATUS OF ORGANISM, BODY COMPOSITION AND HEALTH SELF-ASSESSMENT

Helēna Vecenāne
Liepaja University

Andra Fernāte
Latvian Academy of Sport Education

Abstract. *The person's physical and mental health is a topical issue nowadays, as often it is believed that all the responsibility for person's health must be in the hands of the state health care institutions. Educating society on health issues in various levels is very perspective, especially important it is at the educational establishments. If the education on health related issues is continuously taking place in comprehensive educational establishments, insufficient attention is paid to it in the higher educational establishments. **The aim of the research** is to define the correlations between the functional state of the organism, body composition and health assessment of students of Liepaja University and Riga Stradins University Liepaja Branch. **The research results** proved that the correlation between the students' functional condition of organism, body composition and health self-assessment can be evaluated as weak. A significant correlation between the students' functional condition of organism and body composition was not found.*

Key words: *students, functional condition of human body, body composition, health self-assessment*

Introduction

The functional condition of the organism, body composition and health assessment are important indicators for evaluating the person's general health condition. It happens that after assessing these indicators people decide to change their behavioural habits in order to improve their health. The research studies suggest that the wholesome information, physical environment and social support are of great importance (Kaupužs A., Lāriņš V., 2010; Adams, T., Moore, M., 2007; Чуян, Е.Н., Бирюкова, Е.А., & Раваева, М.Ю., 2008; Батоцыренова Т.Е., Иванов С.В., 2011 and many others) Unfortunately, in Latvia after regaining its independence, the higher educational establishments do not offer anymore mandatory sports classes, where students could not only improve their athletic abilities, obtain the necessary information, but also they were entitled to annual medical tests without any fees. At the moment the necessity to engage in sports activities also in higher educational establishments has been emphasized, providing the theoretical information about health-promoting activities besides the practical activities. Despite the abundance of information, it is important to ensure that health promoting activities are accessible to students also in higher educational institutions. The aim of this research is to define the correlations of the functional state of the organism,

body composition and health assessment of full and part time students of Liepaja University and Riga Stradins University Branch of Liepaja. For defining the functional condition of the organism we employed the hardware-software complex "Dinamika Medicine". The results are obtained on the basis of mathematical-statistical analysis of heart rate variability and measurements from digital body composition monitor scale Tanita, aiming also to inform students about their health condition and inviting them to learn more about their health and the benefits of a healthy lifestyle.

Materials and methods

84 full time students (aged 20.9 ± 1.21 , body mass index 22.3 ± 0.38 , 8 men and 76 women) and 19 part time students (27.7 ± 7.2 , body mass index 22.2 ± 4.4 , only women) of Liepaja University and Riga Stradins University Branch of Liepaja were involved in our research. The functional state of students' organism was defined employing cardiac rhythm screening method. "Dinamika Medicine", the digital analyser of biorhythms, is a hardware-software complex, intended to analyse the human heart and brain rhythms extracted from electrocardio signal in the broadband frequency. The system is based on a new information analysis technology of non-linear signals of a different physical nature called "Fractal Neurodynamics". (Compliance Certificate of the Russian Federation, Nr. POCC RU.ME01.BO5487). The method is based on applying and analysing five heart rhythm stages and as the result of neurodynamic analysis two code combinations are developed, which consists of successive registered heart impulses with equal parameters (Ярилов С.В., 2001). Such methodical algorithm obtained in a particular period of time gives information about the functional state of the human organism based on the basic levels of heart rhythm regulation. For this research we chose the general functional diagnostic parameters of organism, which are automatically analysed by "Dinamika Medicine" system showing quantitative criteria (percentage) that define the following human health qualities: 1) parameter (A) indicates the adaptation level of cardiovascular system; 2) parameter (B) indicates the regulation of autonomous vegetative system; 3) parameter (C) indicates the central and neuro-hormonal heart rhythm regulation; 4) parameter (D) shows psycho-emotional condition; 5) parameter (H) shows the general integral health condition (Баевский, Р. М.). The given parameters of "Dinamika Medicine" are from 60% – 100%.

The students' body composition was assessed using the body composition monitor Tanita (Model: BC-545). The following parameters were chosen: weight, muscle mass percentage in relation to the body mass, body water percentage in relation to the body mass, bone mass, body fat percentage in relation to body mass, muscle mass and type of body structure (physical

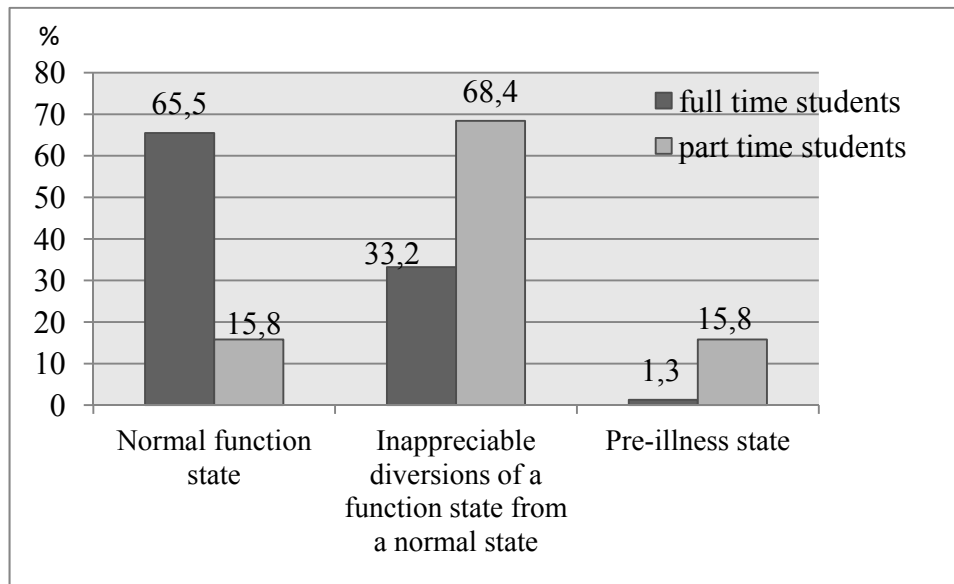
development rating), visceral (internal fat ratio), kcal needed for basic metabolism (BMR indicates the number of calories required for a basal metabolism), metabolic age un BMI (body mass index). For assessing the body mass index the classification of World Health Organization approved in 1995 was employed. It has four stages: BMI<18.5 – insufficient body mass, 18.5-24.9 – normal body mass, 25-29.9 – increased weight, over 30 – obesity. From all these indicators we will present the most important ones: BMI; muscle mass and body structure (physical development) types: type 1 - small frame overfat (a person seems to have a healthy body type based on physical appearance, however, he/she has a high body fat percentage with a low muscle mass); level 2 – medium frame overfat (high body fat percentage with moderate muscle mass level); type 3 – large frame overfat (both high body fat percentage and a high muscle mass); type 4 – not trained (an average body fat percentage and less than average muscle mass level); type 5 - normal (an average level of both body fat and muscle mass); type 6 – normal/ muscular (an average body fat percentage and a higher than normal muscle mass level); type 7 – thin (both lower than normal body fat percentage and muscle mass level); type 8 – thin and muscular (athlete) (lower than normal body fat percentage while having adequate muscle mass); type 9 – very muscular (athlete) (lower than normal body fat percentage while having above average muscle mass); relation of bone mass to the body mass (under 50 kg – 1.95 kg; from 50 – 70 kg – 2.4 kg, over 70 kg – 2.95 kg); percentage of water in the organism (norm 45 % - 60 % for women, 50% - 65 % for men).

Students' self-assessment is performed using the survey method based on American College of Health Association and the National College Health Risk Behaviour Survey (NCHRBS) adjusting it to the goals of our research in order to define the health assessment of students and health-related risk factors (15 questions). In this research three questions are analysed:

- 1) description of students' health condition (7 possible responses are organised according to the principles of Likert Scale: very poor, almost bad, rather bad than good, not bad and not good, almost good, mostly good, very good);
- 2) students' satisfaction with health condition – (very dissatisfied; almost dissatisfied, more dissatisfied than satisfied, almost satisfied, mostly satisfied, very satisfied);
- 3) how often have one seen the doctor during the last year (0 times, 1-2 times, 2-3 times, 3-5 times, 6-9 times, 10-19 times and 20 times and more).

Results

Students' heart rate was determined in rest position (while sitting) by attaching special terminals on their forearms which fixate the heart rate, and within 3-5 minutes 300 cardio-complexes were registered. The normal functional state of the organism was found for 65% full time students, 33.2% have inappreciable diversions of a functional state from a normal state (body functional state parameters are lower than 60 %) and for 1.3 % functional state parameters are lower than 30 %, which indicates the pre-illness state (too big tonus of regulation systems, low adaptation level, exhaustion of regulation systems). From part time students 15.8% of students showed normal functional state, inappreciable diversions of a functional state from a normal state – 68.4% of students and for 15.8% of students the functional state parameters were lower than 30 %. (see Fig.1)



*Fig. 1 Comparison of functional state of students' organism ("Dinamika Medicine")
1.attēls Studentu organisma funkcionālā stāvokļa rādītāji("Dinamika Medicine")*

Evaluating the obtained results we observed that 9.5 % full time students have BMI lower than the norm (> 18.5), 75.1% has normal BMI index, 14.2 % are overweight (< 25.0), but 1.2 % of students can be classified as obese (< 30.0). For part time students the following results are observed: 21.1 % of students are underweight, 63.1 % has a normal BMI, 10.6 % are overweight, but obese – 5.2 % of students (See Fig.2).

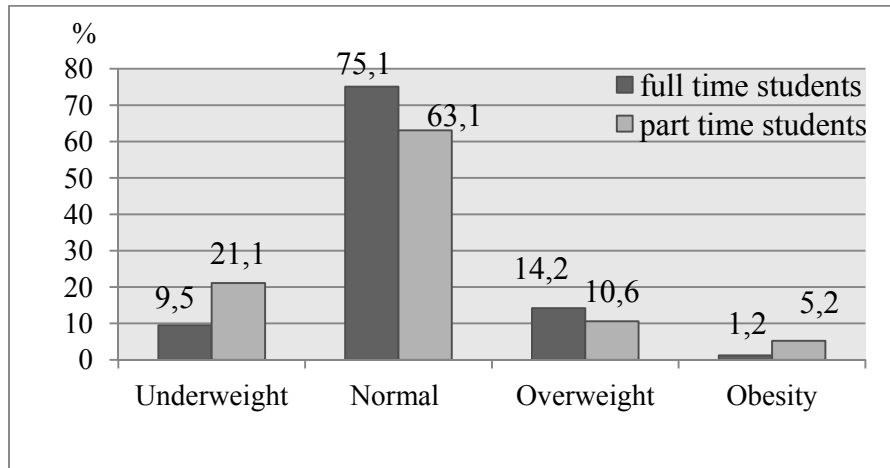


Fig. 2 BMI for full and part time students
2.attēls Studentu ĶMI rādītāji

Normal body type (type 5) is characteristic for 54.8 % full time and 57.9 % part time students, 8.3 % full time and 5.3 % part time students are in the risk group – medium frame overfat (type 2), small frame overfat (type 1) is observed for 1,2% full time students, 10,7 % full time and 10,5% part time students have not trained body structure (type 4), but thin and muscular body structure (type 8) is observed for 13,1% full time and 15,8 % part time students (see Fig.3).

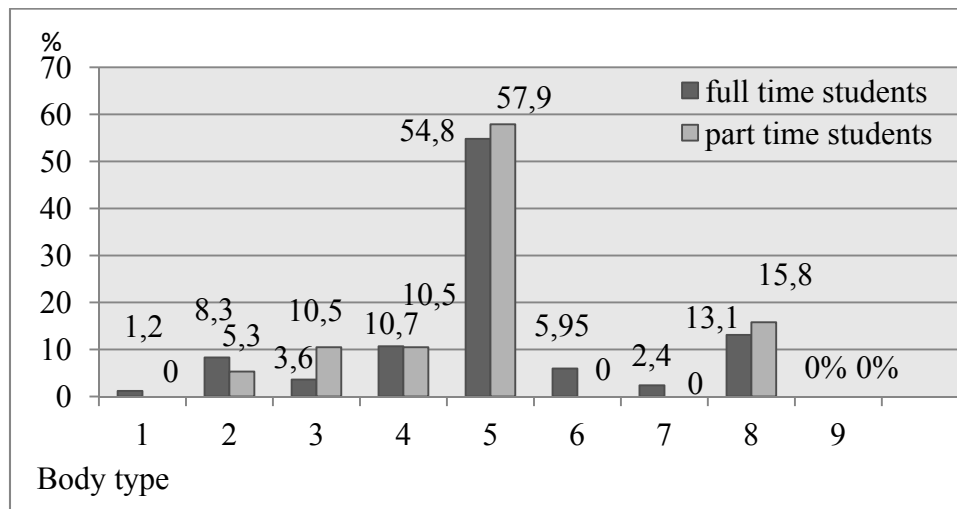


Fig. 3 Body structure types of students (1 – small frame overfat, 2 – medium frame overfat, 3 – large frame overfat; 4 – not trained; 5 – normal; 6 – normal/ muscular; 7– thin; 8 – thin and muscular; 9 – very muscular)

3.attēls Ķermeņa tipu novērtējums (1 – neliela (slēpa) aptaukošanās, 2- vidēja aptaukošanās, 3 – aptaukošanās, 4 – netrenēts, 5 – normāls, 6 – normāls/muskuļots, 7 – tievs, 8 – tievs un muskuļots, 9 – izteikti muskuļots)

The indicators of bone mass in relation to the body mass and percentage of water in the organism correspond to the norm both for full time and part time students, and significant differences are not observed.

Analysing the obtained survey data we observed that 22.6 % full time students evaluate their health as almost good, 53.6 % as mostly good, 7.1 % as very good, but 21.1 % part time students evaluate their health as not good and not bad, 26.3 % as almost good, 47.4 % as mostly good, and 5.3 % of students say their health is very good (see Fig.4).

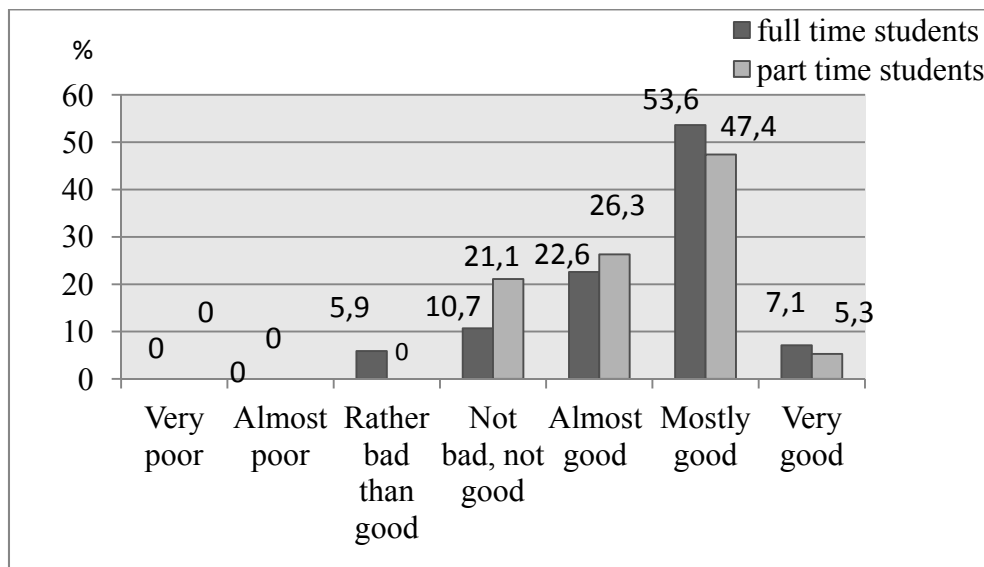


Fig. 4 Students' health self-assessment
4.attēls. Studentu veselības pašnovērtējums

Summarizing survey data about students' satisfaction with their health condition, it was observed that 52.2 % full time students are fully satisfied and very satisfied with their health condition, 26.1 % are almost satisfied, 42 % part time students are fully satisfied and very satisfied with their health condition, 31,6 % are almost satisfied with their health condition. 15.6 % full time and 29.6 % part time students have not seen any doctors during the past year, 46,4 % full time and 42.6% part time students have seen the doctor once or twice a year, 19 % full time and 31.6 % part time students – 2 or 3 times a year, 11.9 % full time and 15.8 % part time students – 3-5 times a year, 5.9 % full time and 5.3 % part time students – 6-9 times a year, but 1.2 % full time and 5.3 % part time students have seen the doctor more than 10 times a year.

The obtained data – the general functional state of students' organism, body composition and health condition self-assessment we analysed using non-parametric data processing method (Spearman's rho Sig. (1-tailed)). Data was processed using SPSS 16.0 programme. The following correlations were found:

1. Relationship between self-assessment of health condition and general parameters of functional status of students' organism. 1.1. Negative weak relationship between self-assessment of health condition and general parameters of functional status of students' organism (HR) $r_s = - 0.240$; $p < 0,01$, the lower is HR (heart frequency), the better is the health self-

- assessment; 1.2. Positive weak relationship between a self-assessment of health condition and general parameters of functional status of students' organism (A) $r_s = 0.249$; $p < 0.01$; (B) $r_s = 0.207$; $p < 0,05$; (D) $r_s = 0.182$; $p < 0,05$ (H) $r_s = 0.223$; $p < 0.05$, the higher the student body's general functional parameters, the higher the self-evaluation of health.
2. Relationship between the body composition types and health self-assessment.
 - 2.1. Insignificant positive mutual relationship is between the body composition types (less obese, the better the health status) $r_s = 0.193$; $p < 0.05$ and health self-assessment.
 - 2.2. Insignificant mutual negative correlation is between the satisfaction with their health status and BMI $r_s = - 0.188$; $p < 0.05$ and weak correlation with percentage of the fat $r_s = 0.239$; $p < 0.01$, if the BMI and fat percentage is less, the satisfaction with one's health condition is bigger.
 - 2.3. Mutual positive weak correlation is between the satisfaction with the health condition and relations of H₂O in one's body $r_s = 0.226$, $p < 0.01$, if percentage of H₂O is sufficient, the stronger is the satisfaction with their health condition. Mutual weak negative correlation between students' satisfaction with their health and metabolic age $r_s = 0.226$; $p < 0,01$, $r_s = - 0.209$; $p < 0,01$ and insignificant correlation with amount of inner fat $r_s = - 0.179$; $p < 0.05$, if these indicators are smaller, the more satisfied one is with his/her health. Insignificant correlation is between the frequency of physician visits and students' $r_s = 0.164$; $p < 0.05$ and weak with BMI $r_s = 0.254$; $p < 0.01$, if the weight and BMI are bigger, students look to see the doctor more often.
 3. Relationship between general functional state of the organism and the body composition.
 - 3.1. Insignificant negative relationship is between the indicator of the general functional state of the organism HR with BMI $r_s = - 0.169$; $p < 0.05$, if the heart rate increased, the BMI is lower .
 - 3.2. Insignificant negative correlation is between the index (B) and the metabolic age $r_s = - 0.169$; $p < 0.05$, if (B) parameter is higher pointing at regulation of autonomous regulation system, the metabolism age is lower.
 4. Relationship between overall functional status parameters.
 - 4.1. An average strong negative correlation is found between HR and students' body functional state (A) - $r_s = - 0.451$; $p < 0.01$; (B) - $r_s = - 0.643$; $p < 0.01$; $p < 0,01$; (H) - $r_s = - 0.469$; $p < 0.01$ and weak between (C) - $r_s = - 0.232$; $p < 0.01$ and (D) - $r_s = - 0.286$ parameters, the lower the heart frequency, the better are the indicators of functional state of students' organisms.
 - 4.2. Between the indicators of general functional state of students' organism (A),(B),(C),(D),(H) there is a strong mutual correlation ($r_s = 0.675 - 0.944 \pm 0.269$; $p < 0.01$).

5. Relationship between health self-assessment, satisfaction with their health and frequency of visits to the doctor. High positive correlation is between students' health self-assessment (the higher the self- assessment is, the greater is satisfaction with the health) and satisfaction with one's health $r_s = 0.769$; $p < 0.01$. Negative weak correlation is between the satisfaction with one's health condition $r_s = - 0.199$, $p < 0.05$ and frequency of the visits to the doctor.
6. There is a negative weak correlation between the parameters of students' age and their functional condition (A) $r_s = - 0.228$, $p < 0.05$; (B) $r_s = - 0.261$, $p < 0.01$; (C) $r_s = - 0.263$, $p < 0.01$; (D) $r_s = - 0.259$, $p < 0.01$; (H) $r_s = - 0.284$, $p < 0.01$; negative weak correlation between students' age and basic metabolic rates $r_s = - 0.243$, $p < 0.01$ and students' age and frequency of the doctor's visits $r_s = - 0.296$, $p < 0.01$.

Discussion

The obtained research data about the general functional state of students' organism clearly show that with the increase of students' age the general functional state of organism is gradually deteriorating, and it can be influenced by several factors, for example, insufficient physical activity, stress, genetics, etc. (Батоцыренова Т.Е., Иванов С.В., 2011; Баевский, М.П., et. al. 2009; Dr. Davy K.P. et.al., 1998). In the literature we find analysis of correlations between the functional status of organism and physical activity, body's functional status and physical fitness, body composition and dietary habits, as well as BMI and physical activity. In our research, for determining the functional status of students' organism we employed the general health indicators according to the classification of cardiovascular regulation mechanism elaborated by R.M. Вајевскиј (Баевский, Р. М., ПАРС – показатели активности регуляторных систем). Body composition measurements were made using electronic scales Tanita. The students involved in this research were divided in two groups – representing the full and part time students. Therefore, an objective comparison with other research studies cannot be made; we can compare our research only with other related studies, where respondents are selected by other features, such as normal body weight, increased body weight, or regulation of vegetative system. Therefore, it can be concluded that there is a weak correlation between the body composition and heart rate variability (HRV). Карпенко Ю. Д., Дмитриев Д. А., 2012; Лопатина Л.А. et al, 2011; Mouridsen Mette Rauhe et. al., 2012).

Despite the fact that the increased or diminished parameters of BMI and body composition are the risk factors for different diseases, in this research the correlations between the functional status of organism, BMI, and body composition measurements are relatively weak, which shows that with the negative body composition measurement results the organism's functional state

results can be positive and vice versa. Partly this situation can be explained by the age limit of the respondents (19 - 27), as people in this age are still in relatively good health and their functional status of the organism has not yet exhausted its reserves.

The indicators of BMI in our research match the data from Latvia Centre of Health Economics (2011), which shows 11.3 % overweight and obesity cases in the age group from 15 to 24 years. Also the research results on health self-assessment is similar to the research conducted by Latvia Centre of Health Economics (2011), where in the age group from 14-24 years 51.4 % of respondents evaluate their health as good, 30.7 % as rather good, but in the age group from 25-34 years the health self-evaluation becomes more critical: 37 % respondents evaluate their health as good and 32 % as rather good.

Conclusions

1. “Dinamica Medicine” measurements show a rapid decline in functional state of the organism (for 33.3 %) with the increase of the age.
2. The indicators of BMI in our research match the data from Latvia Centre of Health Economics (2011), which shows 11.3 % overweight and obesity cases in the age group from 15 to 24 years.
3. The health self-assessment for full and part time students is rather high: 60.7 % full time students evaluate their health as mostly good and very good and 22.6 % as almost good; 52.7 % part time students evaluate their health as mostly good and very good and 26.3 % as almost good. 10.7 % full time and 21.1 % part time students say their health is average (not good and not bad).
4. The students` functional status of organism, body composition and health self- assessment correlation can be evaluated as weak. A significant correlation between the students' functional status and body composition is not found.

Kopsavilkums

Pētījuma mērķis ir noteikt pašreizējo Liepājas Universitātes un Rīgas Stradiņu Universitātes Liepājas filiāles medicīnas koledžas studentu organisma funkcionālo stāvokli, ķermeņa kompozīciju un veselības pašnovērtējuma mījsakarības. Pētījumā piedalījās 84 Liepājas Universitātes un Stradiņu Universitātes Liepājas filiāles medicīnas koledžas pilna laika studenti un 19 nepilna laika studenti. **Materiāli un metodes.** Studentu organisma funkcionālais stāvoklis noteikts izmantojot sirds ritma skrīninga metodi, pielietojot aparatūru “Dinamika Medicine” (Saint-Petersburg, Russia, 2007) Studentu ķermeņa kompozīcija tika noteikta izmantojot elektroniskos svarus „Tanita” (Model:BC-545). Veselības pašvērtējums noteikts izmantojot aptaujas metodi, dotajā pētījumā izmantoti 3 jautājumi , lai noskaidrotu studentu veselības

pašnovērtējumu, apmierinātību ar savu veselības stāvokli un ārsta apmeklējuma biežumu. Iegūtos datus – studentu organisma vispārējo funkcionālo stāvokli, ķermeņa kompozīciju un veselības stāvokļa pašvērtējuma kopsakarības analizējām pielietojot neparametrisko datu apstrādes metodi Spirmena korelācija. Dati tika apstrādāti izmantojot SPSS 16.0 programmu. **Secinājumi.** Palielinoties studentu vecumam studentu funkcionālais stāvoklis pazeminās, savukārt ķermeņa kompozīcijas rādītājos būtisku atšķirību nav, veselības pašnovērtējums nedaudz (par 6 %) augstāks pilna laika studentiem. Dotajā pētījumā nav atrastas būtiskas mīksakarības starp studentu organisma vispārējā funkcionālā stāvokļa mērījumiem un ķermeņa kompozīcijas mērījuma rādītājiem.

Literatūra Bibliography

1. Adams, T., & Moore, M. (2007). High-Risk Health and Credit Behavior Among 18- to 25-Year-Old College Students. *Journal of American College Health*, vol.56 (2) 101 – 108.
2. Davy Kevin, P., Christopher, A. Desouza., Pamela, P. Jones. and Douglas, R. Seals. (1998). Elevated heart rate variability in physically active young and older adult women. *Clinical Science*. 94, 579-584 [20.02.2013] From: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9854454>
3. Mette Rauhe Mouridsen, Nathalie Tommerup Bendsen, Arne Astrup, Steen Bendix Haugaard, Zeynep Binici and Ahmad Sajadieh. (2012). Modest weight loss in moderately overweight postmenopausal women improves heart rate variability. *European Journal of Preventive Cardiology* published online 28 March 2012 DOI: 10.1177/2047487312444367
4. Kaupužs, A., Lāriņš, V.(2010). Rēzeknes augstskolas pirmā kursa studentu fiziskā aktivitāte. *Sporta izglītības aktualitātes, zinātnisko rakstu krājums*, Liepājas universitāte, Liepāja, 38. - 44.lpp.
5. Latvia Center of Health Economics. (2011). Latvijas Veselības ekonomikas centrs. *Latvijas iedzīvotāju veselību ietekmējošo paradumu pētījums, 2010*. ISBN 978-9984-837-35-2 (pdf)
6. Youth Risk Behavior Surveillance: National College Health Risk Behavior Survey -- United States (1995). [22.08.2012.]From: <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/00049859.htm>
7. System of complex computer-aided inspection of the functional condition of human organism. *Dinamika medicine*. Документация пользователя. Saint-Petersburg, Russia.(2007). From: <http://www.mdevice.eu/files/dinamika/usermanualrus.pdf>
8. Баевский, Р. М. Оценка уровня здоровья и риска развития заболеваний с помощью цифрового анализатора биоритмов «Омега-М» . [22.02.2013.] From: http://dinamikatech.dyn.ru/media/upload/article/Assessment_of_the_level_of_health_through_the_Omega.Medicine.pdf
9. Баевский, Р. М., Иванов, Г.Г., & Рыбкина, Г.В. (1999). Современное состояние исследований по вариабельности сердечного ритма [Current status of research on heart rate variability]. *Россия, Вестник Аритмологии, №14, с.71 - 75*. From://www.vestar.ru/article.jsp?id=2311
10. Батоцыренова, Т.Е., Иванов, С.В.(2011). Организация системы мониторинга по физическому здоровью студентов.[System of monitoring the physical health of

- students.] *Материалы докладов всероссийской научно-практической конференции «О повышении роли физической культуры и спорта в развитии личности студентов» (17-18 ноября 2011года) / Отв.ред.: М.Я. Виленский, С.И.Филимонова. – М.:, 2011. – 316 с*
11. Карпенко, Ю. Д. , Димитриев, Д. А.(2012).Влияние индекса массы тела на вариабельность сердечного ритма у студентов в условиях относительного покоя и экзаменационного стресса. [The influence of body mass index on heart rate variability in students in terms of relative rest and exam stress.]*Медицина и образование в Сибири. № 6 - 2012 г. УДК 612.172.2-057.875:616-003.96. From: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=848*
 12. Лопатина, Л.А., Семенов, С.Н., Сереженко, Н.П., Зеленина, М.Т.(2011).Вариабельность сердечного ритма у юношей с разным компонентным составом тела. [Heart rate variability in boys with different component composition of the body.] *Вариабельность сердечного ритма: Теоретические аспекты и практическое применение: материалы V всеросс. симп. / отв. ред. Р.М. Баевский, Н.И. Шлык, Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011, 597 с. (96 – 103 с) УДК 612. 821.8 (063) +616.1 (063)*
 13. Чуян, Е.Н., Бирюкова, Е.А., & Раваева, М.Ю. (2008). Комплексный подход к оценке функционального состояния организма студентов [An integrated approach to assessing the functional state of the students]. *Учёные записки Таврического национального университета им.В.И.Вернадского. Серия Биология, химия Том 21 (60), № 1.с.123 – 139, УДК 612.014*
 14. Ярилов, С.В.(2001). *Физиологические аспекты новой информационной технологии анализа биофизических сигналов и принципы технической реализации* [Physiological aspects of the new information technology biophysical signal analysis and principles of technical realizations].Санкт-Петербург.[20.02.2012.] From: http://dinamikatech.dyn.ru/dinamika_technologies/technology/for_read/article_list/

Helēna Vecenāne	Liepaja University Liela Street 14, Liepaja, Latvija, LV-3600 E-mail: helena.vecenane@liepu.lv
Andra Fernāte	Latvian Academy of Sport Education Brivibas Gatve 333, Riga, Latvia, LV-1006 E-mail: andra.fernate@lspa.lv

SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. II daļa. 2013.gada 24.-25.maijs – Rēzekne, 2013. – 624 lpp.
SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. May, 24th-25th, 2013. – Rēzekne, 2013. – p 624

Šī krājuma raksti pēc konferences tiks piedāvāti iekļaušanai Thomson Reuters Web of Science Conference Proceedings Citation Index datu bāzē
<http://www.webofknowledge.com/>

The papers of this issue of publications after the conference will be offered for publishing on Thomson Reuters Web of Science Conference Proceedings Citation Index data base <http://www.webofknowledge.com/>